

PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E CONCEITUAIS

Ms. Jefferson da Silva Moreira ☎ 0000-0002-5918-7928
Universidade Estadual de Feira de Santana
Dra. Aline Daiane Nunes Mascarenhas ☎ 0000-0002-7372-5411
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO: Este texto, de natureza ensaística, tece provocações sobre a problemática subjacente à base epistemológica da Pedagogia, aqui concebida como um campo de conhecimento, cujo objeto de análise é o fenômeno educativo. Assim, delineamos como objetivo geral deste estudo explorar na literatura o percurso histórico que subsidia a defesa da pedagogia enquanto área de conhecimento e seus pressupostos epistemológicos. Com efeito, a seguinte questão norteadora subsidiou nossas reflexões: quais discussões de natureza epistemológica estão subjacentes às perspectivas teóricas que concebem a Pedagogia enquanto área de conhecimento, em oposição às recomendações oficialmente

propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (2006), que a preconiza como um curso de formação de professores? O ensaio está fundamentado teoricamente nas reflexões de Saviani (2009), Libâneo (2010), Franco (2008), Pimenta (2010), Pinto (2011, 2017), que convergem em defender a Pedagogia por ser a teoria ou a ciência da educação. Conclui-se apontando a necessidade de compreensão mais densa sobre a Pedagogia enquanto área de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio, contrapondo-nos, desse modo, às recomendações oficialmente propostas pelas DCNP (2006), que a reduz a uma licenciatura para formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia da Pedagogia. Teorias da educação. Ciência da educação.

PEDAGOGY AS SCIENCE OF EDUCATION: EPISTEMOLOGICAL AND CONCEPTUAL DIMENSIONS

ABSTRACT: This essay-like text presents provocations regarding the problem underlying the epistemological basis of Pedagogy, here conceived as a field of knowledge, whose object of analysis is the educational phenomenon. Thus, we outlined as a general objective of this study to explore in the literature the historical path that supports the defense of pedagogy as an area of knowledge and its epistemological assumptions. The following guiding question supported our reflections: which epistemological discussions underly the theoretical perspectives that conceive Pedagogy as an area of knowledge, in opposition to the

recommendations officially proposed by the National Curriculum Guidelines (DCNP 2006), which argues it is a teacher training course? The essay is theoretically based on the reflections of Saviani (2009); Libâneo (2010); Franco (2008); Pimenta (2010); Pinto (2011, 2017), who converge in defending Pedagogy as the Theory or Science of Education. It is concluded that there is a need for a deeper understanding of Pedagogy as an area of knowledge, with its own epistemological status, therefore opposing us to the recommendations officially proposed by the DCNP (2006), which reduces it to a degree for teacher training

KEYWORDS: Epistemology of Pedagogy. Theories of Education. Science of Education.



1 APRESENTAÇÃO

A pedagogia, ao tomar a educação como objeto específico de estudo, de modo diferente, parte do fenômeno educativo, busca nas diversas ciências os elementos teóricos que possibilitem o alargamento de sua compreensão e retorna ao fenômeno educativo (PINTO, 2011, p. 32).

A epígrafe em tela constitui-se profícua para analisarmos, neste texto, as especificidades epistemológicas do conhecimento pedagógico, o qual dialoga com outras áreas de conhecimento, tais como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicologia e a Antropologia para, conjuntamente, explicar os processos educativos que ocorrem em diversos contextos e instâncias da vida social contemporânea. Conforme salienta Pinto (2011), somente a Pedagogia, como ciência da educação, que se caracteriza por ser teórico-prática, parte do fenômeno educativo e a ele se volta, a partir de uma dimensão dialética. É, portanto, sobre as especificidades da Pedagogia que concentraremos nossa atenção neste ensaio, buscando demonstrar suas aproximações, convergências e distanciamentos com as ciências da educação (PINTO, 2011; 2017).

É importante advertir que no contexto brasileiro, e, mais especificamente, no âmbito das pesquisas divulgadas em periódicos indexados e anais de eventos da área de Educação, tais como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e os Encontros de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), avoluma-se há três décadas um conjunto de discussões de natureza teórica e empírica sobre a problemática que subjaz a dimensão epistemológica da Pedagogia e as ambiguidades em torno da identidade profissional do egresso desse curso de graduação (LIBÂNEO, 2010; FRANCO, 2008, PINTO, 2011).

Diversos são os questionamentos feitos sobre o estatuto epistêmico da Ciência Pedagógica no Brasil e, além disso, embates entre pesquisadores da área de Educação sobre a constituição identitária e a formação profissional de



pedagogos para atuar em múltiplos contextos e instâncias do setor educacional, conforme proposto pelas DCNPⁱ (2006) (BISSOLI DA SILVA, 2002; LIBÂNEO, 2010; PINTO, 2011; PIMENTA, 2011; SEVERO, 2017).

Libâneoⁱⁱ (2010), por exemplo, tem sido emblemático em suas produções acadêmicas, ao defender a necessidade da formação de pedagogos *stricto sensu* – isto é, especialistas para atuar em diversas instâncias do setor educacional, não necessariamente como professores. Com efeito, o autor levanta a seguinte indagação para tratar dessa problemática “se pedagogo é professor, professor de quê?” Continua a problematizar a identidade profissional dos profissionais pedagogos afirmando: “se todo professor é pedagogo, nem todo pedagogo é professor”. Tais questões constituem-se profícuas para a realização de problematizações que buscaremos fazer ao longo deste ensaio, os quais coadunam com o debate epistemológico sobre a Pedagogia, por nós concebida como a ciência da educação.

Nesse contexto, é importante sinalizar, em conformidade com o pensamento de Bissoli da Silva (2002), que a origem do curso de Pedagogia no Brasil data do ano de 1939, através do Decreto Lei nº 1.190/39, criando o curso de Pedagogia, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, no estado de São Paulo. No período acima aludido, o citado curso de graduação constituía-se como um bacharelado, e se incumbia, precipuamente, da formação de técnicos e especialistas em Educação, para atuar em diversos contextos do setor educacional, não necessariamente como docentes. Aos que desejassem ministrar aulas nas antigas Escolas Normais, deveriam acrescer mais um ano de disciplinas pedagógicas no currículo de formação (Didática, Psicologia da Educação, Práticas de Ensino, dentre outras). Esse modelo ficou conhecido no Brasil como 3+1. Caracterizava-se, assim, pelo cumprimento de créditos referentes a três anos de disciplinas de natureza específica e um ano de disciplinas de natureza pedagógica, as quais, supostamente, instrumentalizaria o futuro docente para o exercício do magistério (BISSOLI DA SILVA, 2002; GATTI *et. al.*, 2010).



De acordo com Pinto (2011), o curso de Pedagogia estruturado no ano de 1969 teve como objetivo precípua a formação de profissionais da educação. O curso possuía uma carga horária de 2.200 horas, distribuídas em, no mínimo, três e, no máximo, sete anos letivos. O currículo era estruturado em torno de um núcleo comum e uma parte diversificada. A base comum era composta por disciplinas ligadas à Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Didática. Já a parte diversificada contemplava disciplinas de natureza específica, atendendo às diferentes áreas de profissionalização do pedagogo, previstas na Lei nº 5.540/68 e no Parecer nº 252/69. As habilitações constituíam-se no magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Legalmente, esse modelo foi extinto com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9494/96, que passou a instituir a obrigatoriedade da formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, para o exercício do magistério no contexto da educação básica.

Todavia, é importante advertir que diversas investigações produzidas sobre a temática da formação de professores, tanto no Brasil, como em alhures, indicam que grande parte dos cursos de licenciatura ainda está pautada no modelo acima citado, justapondo disciplinas de natureza específica e pedagógicas, estas últimas tendendo a aglomerarem-se nos últimos semestres dos cursos de graduação (GATTI *et. al.*, 2010; GATTI, BARRETO, 2011; ANDRÉ, 2010). Sem dúvidas, tais aspectos possuem forte incidência e implicação na constituição da identidade e da profissionalidade, isto é, nos conhecimentos, saberes, atitudes e destrezas dos futuros professores que atuarão no contexto da escola básicaⁱⁱⁱ brasileira, o que conclama a uma discussão necessária sobre tal problemática.

Diante dessa breve retrospectiva histórica, importante para compreensão do objeto de estudo aqui tematizado, este ensaio tem como objetivo geral



explorar na literatura o percurso histórico que subsidia a defesa da Pedagogia enquanto área de conhecimento e os seus pressupostos epistemológicos. Com efeito, a seguinte questão norteadora serviu de subsídio para o desenvolvimento das reflexões aqui apresentadas: quais debates de natureza teórico-epistemológica influenciam as perspectivas teóricas cuja defesa sustenta-se na Pedagogia enquanto área de conhecimento, em oposição às recomendações propostas oficialmente pelas DCNP (2006), que a preconiza como um curso de licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?

O nosso objetivo é, sobretudo, problematizar as dimensões históricas e teóricas que envolvem a dimensão epistemológica da Pedagogia, buscando demonstrar as ambiguidades e fragilidades existentes em documentos normativos, destacando-se as DNCP (2006), resultado de consensos de entidades representativas da área de Educação, tais como a Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Anfope), cuja bandeira temática constitui-se na defesa de que a identidade profissional de todo educador é a docência.

Assim, neste estudo, divergimos de tal posicionamento, e concordamos com Libâneo (2010; 2011), Franco (2010, 2017) e Franco, Libâneo e Pimenta (2011), que coadunam, em suas investigações, em compreender a Pedagogia como sendo a teoria e prática da educação, a partir de um amplo e profundo debate sobre a especificidade epistemológica do campo científico e profissional da Pedagogia, que, na práxis, a educação em seu sentido amplo, deve ser objeto de estudo da ciência pedagógica (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011).

Nesse sentido, acreditamos que a base da identidade profissional de todo educador não é a docência, mas sim os saberes pedagógicos. Comungamos do pensamento de Pinto (2017, p. 25) ao afirmar que os saberes pedagógicos constituem-se como mais amplos do que os saberes voltados para a docência em sala de aula, “ou seja, o conhecimento pedagógico, embora esteja muito próximo do conhecimento docente, dele difere”.



Vale destacar que o interesse pela problematização da dimensão epistemológica da Pedagogia advém, sobretudo, de inquietações com os resultados de investigações que se assomam em publicações indexadas em periódicos científicos, anais de eventos e capítulos de livros da área de Educação, denunciando as fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia na formação de professores polivalentes, conforme propõe as DCNP (2006). Inúmeras são as investigações (MARIN, 2014; MASCARENHAS, 2015; PIMENTA, FUSARI, PEDROSO e PINTO, 2017; PINTO, 2017) que convergem nos seus resultados em indicar a inconsistência das propostas formativas dos cursos de Pedagogia no Brasil, em especial, após a promulgação das citadas diretrizes.

De modo geral, os resultados de tais estudos indicam que a carga horária de 3.200 horas das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia é insuficiente para formar diversos perfis profissionais, conforme propõe as DCNP (2006); os licenciados, após ingresso no campo de trabalho, não conseguem mobilizar os conhecimentos profissionais veiculados no curso para gerir situações de conflito no *locus* de atuação.

Destaca-se, ainda, nos estudos de Marin (2014) e Mascarenhas (2015), a fragilidade na base de conhecimento dos egressos do curso de Pedagogia para lecionar conteúdos dos diversos campos disciplinares, em especial, Língua Portuguesa e Matemática. Tais aspectos convocam-nos a uma ampla e profunda discussão sobre as propostas formativas dos cursos de Pedagogia em nosso país, sob o risco de continuarmos com grandes percalços na formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (MARIN, 2014; MASCARENHAS, 2015).

Além dos aspectos mencionados, partimos da hipótese de que a problemática que envolve as fragilidades do curso de Pedagogia no Brasil advém, sobretudo, de uma ambiguidade epistemológica da própria natureza dessa ciência, que em nossa análise, não pode se resumir a um curso de formação de professores. Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Pinto (2017)^{iv}, quando tece problematizações sobre a urgente necessidade de repensar a



Pedagogia como um curso de bacharelado, formando o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional que atuará em diversos contextos e instâncias da prática social, não necessariamente como docente. É, portanto, nas ambiguidades de natureza teórico-epistemológica da Pedagogia que o presente texto se insere.

2. PEDAGOGIA ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO: DIMENSÕES TEÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS

No Brasil, como em alhures, as produções acadêmicas que versam sobre a dimensão epistemológica da Pedagogia coadunam do pressuposto de que esta se constitui por ser a ciência ou a teoria da educação. Nesse cenário, destacamos que as investigações sobre a referida temática, apesar de extremamente pertinente ao cenário educacional contemporâneo, não são recentes. Há, de fato, um conjunto de pesquisadores brasileiros empenhado em discutir tais questões, e, sobretudo, demonstrar as ambiguidades contidas nas DCNP, na ideia de conceber a Pedagogia como um curso de licenciatura para a formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (LIBÂNEO, 2010; FRANCO, 2008, PIMENTA, 2011).

No século XIX, Émile Durkheim já se preocupava com dimensões concernentes às perspectivas conceituais e relações entre a Educação, a Pedagogia e sua natureza. No livro intitulado *Educação e Sociologia*, Durkheim (2011) discute sobre a natureza e o método da Pedagogia, afirmando que em muitos momentos se confunde a Educação e a Pedagogia, como se fossem aspectos idênticos. O citado autor define a educação como a ação exercida pelos pais e professores sobre as crianças. Com efeito, Durkheim (2011) destaca que a todo o momento estamos em contato com as antigas gerações e, desse modo, passando a receber influências direta destes. Já a Pedagogia, para Durkheim (2011) seria não a ação educacional, mas, um conjunto de teorias sobre a educação. Em sua análise, trata-se de teorias que explicitam maneiras de conceber a Pedagogia e a Educação e não de praticá-las. Nas palavras do próprio



Durkheim (2011, p.75), “elas se distinguem, às vezes, das práticas vigentes a ponto de se oporem a elas”. Durkheim (2011, p. 76) salienta ainda que:

As pedagogias de Rabelais, de Rousseau ou de Pestalozzi se encontram em oposição com a educação de suas épocas. Portanto, a educação constitui apenas a modalidade prática da Pedagogia, que, por sua vez, consiste em uma certa maneira de refletir sobre as questões relativas à educação. O que faz com que a Pedagogia, pelo menos no passado, seja intermitente, ao passo que a educação seja contínua.

Contribuindo com o debate sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia, Saviani (2005) a concebe como a teoria da prática educativa. Contudo, o autor adverte-nos para o fato de que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Para Saviani (2005), a Pedagogia se estrutura a partir de uma teoria que é estabelecida em função e a partir da prática educativa. Assim, como teoria da educação, a Pedagogia busca, de algum modo, equacionar o problema da relação entre educador e educando e, no caso mais específico da escola, a relação professor e aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Saviani (2005) destaca também que não pode se constituir como Pedagogia aquelas teorias que analisam a educação atrelada à sociedade, mas que não formulam diretrizes orientadoras da atividade educativa, destacando-se as teorias por ele denominada de crítico-reprodutivistas.

Respaldados nos estudos de Libâneo (2013) e Franco (2017), acreditamos que é a Didática, ramo do conhecimento pedagógico, que toma como objeto de análise a relação professor e aluno e o processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia, de modo mais amplo, se ocupa da educação e de suas finalidades sociais e políticas, enquanto a Didática, toma a complexidade do ensino como seu objeto de estudo e problematização. Assim, em nossa visão, não se pode confundir, sob o risco da criação de equívocos conceituais, a ligação entre Pedagogia e o estudo do processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia, como ciência mais ampla, estuda a educação na sua complexidade, em um sentido mais amplo e global. Já a Didática, que é um ramo do conhecimento pedagógico,



estuda, especificamente, o processo de ensino e suas finalidades e dimensões sociais e políticas, conforme explicita Candau (2012)^v.

Recapitulando as definições e subsídios epistemológicos da nossa defesa sobre o que se constitui a Pedagogia, destacamos o importante estudo desenvolvido por Franco, em sua tese de doutoramento intitulada *Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia* (2001), na qual a autora desenvolve uma pesquisa de cunho teórico exaustiva sobre os significados de Pedagogia para autores clássicos da área da Filosofia, da Sociologia e da Educação. Assim, ao evidenciar o percurso histórico da Pedagogia, concebida ora como arte, ora como ciência aplicada, ora como técnica aplicada, ou como uma simples área de conhecimento em dependência com outras teorias explicativas, Franco (2001) realiza uma incursão nos estudos que tratam da problemática epistemológica da pedagogia e a defende como “um campo de conhecimento específico da *práxis* educativa, que se realiza numa sociedade humana social e historicamente considerada e cujo compromisso é o de voltar a ela para transformá-la” (FRANCO, 2008, p. 12, grifo da autora).

Diante dessa reflexão, a Pedagogia pode ser compreendida como a ciência da educação, que se nutre da prática educativa, diferenciando-se das demais ciências da educação – Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, entre outras – que, embora se dediquem e contribuam com a educação, têm o seu olhar fragmentado pelo recorte das suas áreas específicas de estudo.

A Pedagogia, como ciência da educação, é, de acordo com Franco (2008), constituída pelo fenômeno que estuda e que o constitui, o que indica um princípio de inversão epistemológica, pois até então a pedagogia era considerada como um campo aplicado de discursos alheios à educação como prática social. Por conseguinte, para Franco (2008, p. 14), é esse caráter específico da pedagogia que a difere das demais ciências da educação: “ela se constitui por ser uma ciência da prática, que parte da prática e a ela se volta”.

Franco (2008, p.71) contribui com o debate sobre as dimensões epistemológicas da Pedagogia como ciência da educação, ao afirmar que à



medida que ela passou a ser concebida como organizadora do fazer docente, dos manuais e materiais didáticos, sob uma perspectiva técnica, foi, cada vez mais, distanciando-se da sua identidade epistemológica e de sua articulação com um projeto bem definido de sociedade. Nas palavras da referida autora, “[...] ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social”. Franco (2008) destaca, ainda, que a dissociação entre atividades educativas e atividades pedagógicas tem levado à descaracterização da especificidade da Pedagogia que passa a ser vista numa visão aplicacionista, um instrumento de organização da instrução educativa. Tal aspecto contribui para que outras ciências, distantes da ótica do pedagógico, passem a assumir o papel que lhe é próprio, ou seja, o de mediadora interpretativa da práxis (FRANCO, 2008).

Assim, no sentido de que a Pedagogia deva assumir o seu estatuto epistemológico próprio, Franco (2008, p. 73) aponta para o fato de que:

[...] A pedagogia, para poder dar conta de seu papel social, deverá definir-se e exercer como uma ciência própria, que liberta dos grilhões de uma ciência clássica e da submissão às diretrizes epistemológicas de suas ciências auxiliares, a fim de que possa se assumir como uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza as ações estruturais, que produzem novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade.

Dessa maneira, é possível inferir a partir do excerto supracitado, que a Pedagogia, como ciência da educação, possui a especificidade de tratar do fenômeno educativo sob a ótica do pedagógico, o que difere das demais ciências da educação, que analisam a educação sobre os pressupostos e princípios dos seus campos disciplinares.

Em entrevista à revista *Olhar de Professor* (2007), José Carlos Libâneo, que coaduna com o pensamento de Franco (2008), apresenta importantes contribuições sobre a especificidade da Pedagogia como campo científico com estatuto epistemológico próprio. Libâneo (2007) comenta na referida entrevista o



seu lamento em perceber que as posições assumidas pela Anfope tenham passado a virar consenso nas ideias de seus colegas das Faculdades de Educação, ou seja, que o curso de Pedagogia é um curso de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O autor argumenta que antes de ser um curso, a Pedagogia é um campo de conhecimento, possuindo um corpo teórico e um conjunto de conceitos, que mesmo não sendo precisos e claros muitas vezes, formam base teórico-epistemológica para lidar com o fenômeno educacional.

Assim, concebemos que o curso de Pedagogia deve ter por especificidade proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis educativa, formando o profissional pedagogo com formação teórica, científica, ética e técnica para atuar no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Pimenta (2011), ao tratar da historicidade da Pedagogia, afirma que na tradição da Alemanha, desde Comenius e Herbart, refletido em outros países, a Pedagogia passa a ter a missão de promover uma formação mental, moral e estética do indivíduo, tanto em sua vida subjetiva como social. Já na segunda metade do século XX, tanto na França, como em outros países de língua inglesa, a Educação foi tomando um caminho de cientificidade e, assim, passou-se a entender que os fatos humanos poderiam ser analisados sob a ótica dos pressupostos positivistas. Para Pimenta (2011, p. 57), é nesse contexto que “a Pedagogia passa a ser pensada como ciência, ao modo de outras ciências positivas, e, conforme Dewey (1968), nos países anglo-saxônicos, o termo Pedagogia é substituído por Ciência da Educação”. Já na França, foi se constituindo uma ideia de Pedagogia como teoria e prática do ensino, muito próximo do que na tradição brasileira herdada da Alemanha se conhece como Didática.

Aprofundando o seu posicionamento sobre o que se constitui a Pedagogia, Pimenta (2011) salienta que esse é um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, possuidora de um estatuto epistemológico próprio, mas que busca a



contribuição de outras ciências, que têm a Educação como seu objeto de estudo. A ciência pedagógica estuda a natureza do fenômeno educativo, seus conteúdos, os métodos da educação e seus procedimentos investigativos (PIMENTA, 2011).

Com a finalidade de possibilitar ao leitor uma compreensão mais sistêmica sobre a conceituação da Pedagogia e os pressupostos epistemológicos que a subsidiam, a partir da análise de diversos estudiosos, construímos um quadro-síntese, a partir das contribuições teóricas dos pesquisadores utilizados nesta seção, que ancoram o aporte conceitual deste estudo.

Autores	Conceito de Pedagogia
Durkheim (2011)	Teoria que explicita a maneira de conceber a educação e não de praticá-la.
Franco (2001)	Ciência da educação que tem como objeto o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa.
Libâneo (2011)	Ciência da educação, ciência prática cuja fonte é a prática educativa. Organiza a direção e os sentidos da prática educativa.
Pimenta (2010)	Ciência da educação, campo de conhecimento da prática social da educação que realiza uma reflexão sobre as práticas educativas e sendo instância orientadora do trabalho pedagógico.
Pinto (2017)	Ciência da educação que se diferencia das ciências da educação por analisar o fenômeno educativo sob a dimensão pedagógica.
Saviani (2002)	Teoria da Educação. Teoria da prática educativa.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em síntese, podemos perceber que os diversos estudiosos e pesquisadores, convidados para diálogo nesta seção do nosso artigo, e que tratam da especificidade epistemológica da Pedagogia tendem a concebê-la como sendo a ciência e/ou teoria da educação, possuidora de um estatuto epistemológico próprio, a Educação em sua multidimensionalidade. Portanto, é



diante desse cenário que reafirmamos a nossa posição da Pedagogia como sendo a ciência da educação, com objeto de estudo e especificidade científica própria.

3. PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO OU CURSO DE LICENCIATURA? UMA QUESTÃO EM ABERTO NO BRASIL

Em prefácio à obra *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*, Bissoli da Silva (2002, p. 20) salienta que o seu interesse por esse objeto de estudo advém, sobretudo, das experiências vividas enquanto estudante do citado curso, entre os anos de 1966 e 1969, quando passava por constrangimentos e/ou presenciava situações de brincadeiras de outros colegas de universidade que professavam frases da seguinte natureza: “o pedagogo é um especialista em generalidades, o pedagogo é um especialista em coisa nenhuma, a pedagogia é um curso de espera-marido”. Para a referida autora, o teor de tais frases causava desconforto nos estudantes, mas, contraditoriamente, era a expressão do próprio sentimento de medo que os graduandos iam formando em relação ao curso. Isso porque, sabia-se, com grande precisão, que a inserção no mercado de trabalho estava reservada a um ou outro aluno da turma. Além disso, o próprio “elenco de disciplinas oferecidas no curso parecia refletir essa mesma indefinição de que padecia a área das ocupações profissionais do pedagogo e, conseqüentemente, ambos pareciam se ignorar” (BISSOLI DA SILVA, 2002, p. 11).

Conforme pode-se observar, trata-se de uma problemática que não está relacionada, apenas, à estruturação curricular do curso, mas, a uma dimensão identitária da Pedagogia como campo de conhecimento e das atribuições profissionais do pedagogo. Na atualidade, inúmeras são as discussões e questionamentos entre estudiosos e pesquisadores da área de Educação sobre a identidade epistemológica da Pedagogia enquanto área de conhecimento e seu estatuto de cientificidade (FRANCO, 2008; SILVA, 2011; LIBÂNEO, 2010).



De acordo com Libâneo (2010), os estudos que tratam da historicidade do curso de Pedagogia no Brasil evidenciam uma sucessão de ambiguidades e contradições, com repercussões no desenvolvimento teórico dessa ciência e na formação profissional e intelectual do pedagogo. Para o citado autor, as mudanças empreendidas sobre a problemática da identidade da pedagogia no Brasil são superficiais e restritas, na maioria das vezes, a um conjunto de alterações nas grades e propostas curriculares dos cursos, sem um maior aprofundamento de discussões sobre questões mais complexas, tais como a sua dimensão epistemológica, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica no contexto brasileiro (LIBÂNEO, 2010).

Conforme já mencionado no corpo introdutório deste texto, a primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil data do ano de 1939, e previa a formação do bacharel em Pedagogia, que ficaria conhecido como técnico em educação. A legislação posterior – LDB nº 4.024/61 – manteve a estrutura do curso como um bacharelado e passou a regulamentar as licenciaturas. Já o parecer nº 252/69 aboliu a distinção entre licenciatura e bacharelado, mantendo a formação de especialistas em várias habilitações. Pinto (2017, p. 166) argumenta que esse parecer, em acordo com os princípios da Lei da Reforma Universitária, mudou estruturalmente o curso de Pedagogia, instituindo as habilitações para a formação de profissionais não docentes da área do magistério, os quais passaram a ser conhecidos como especialistas da educação.

Nessa vertente de discussão, Libâneo (2010, p. 46) assegura que com base na ideia de formar o especialista no professor, a legislação em vigor na década de 1970 estabelecia que o formado em Pedagogia receberia o título de licenciado. As próximas alterações nas propostas formativas dos pedagogos surgiram na segunda metade da década de 1970, com a participação de entidades de educadores e organismos oficiais. Já a partir da década de 1980, tomou consistência a reformulação dos cursos de formação de educadores, obtendo amplo aceite da Anfope (LIBÂNEO, 2010).



Assim, com o apoio da Anfope foi aprovada a Resolução pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as DCNP, na modalidade licenciatura. As diretrizes estabelecem que o curso de Pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

A referida entidade manteve nos documentos que produziu as seguintes defesas: a não diferenciação da formação do professor e do especialista; reafirmação de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para a descaracterização da Pedagogia enquanto área de conhecimento e a não formação do pedagogo *stricto sensu* (LIBÂNEO, 2010).

Nesta produção, comungamos do pensamento de Libâneo e Pimenta (2011), ao defenderem que o curso de Pedagogia deve destinar-se à formação de profissionais que tenham interesse em estudos do campo teórico-investigativo da Educação e no exercício técnico-profissional em escolas e outras instituições educacionais, inclusive os espaços não escolares. A nossa posição converge nessa direção por entendermos que se trata de um equívoco de natureza teórico-conceitual presente nas DCNP (2006), em reduzir a Pedagogia, ciência da educação, a um curso de formação de professores, com uma vasta, porém, pulverizada perspectiva de atuação profissional. Tal amplitude de abertura e atuação profissional tem gerado uma crise no campo epistemológico da Pedagogia. Tais equívocos reverberam, ainda, no campo de atuação de atuação profissional do pedagogo na atualidade.

Ainda vale destacar que o curso de licenciatura em Pedagogia foi o último curso de graduação em nosso país a ter as suas diretrizes curriculares aprovadas, isso porque houve muitas divergências entre estudiosos e pesquisadores, principalmente, no que tange à centralidade de concebê-la como um curso de licenciatura. Conforme destaca Pimenta (2011), entre os anos de



2002 a 2006, houve diversas discussões no Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação, Centros e Departamentos de Educação das universidades públicas brasileiras, no sentido de compreender as implicações das DCNP como um curso de licenciatura. A autora destaca, em prefácio à obra *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, seu posicionamento contrário ao que passou a prevalecer nas referidas diretrizes. Na ótica de Pimenta (2011, p.7), “reduzir o curso de Pedagogia à formação de professores acaba por esvaziá-lo da Pedagogia e da formação de pedagogos”.

Mesmo diante desse longo período de discussões, ainda pairam questionamentos: existe clareza quanto ao conceito de docência e Pedagogia? Será que a atual estrutura curricular dos cursos de Pedagogia tem contribuído para a marginalização da Pedagogia enquanto área de conhecimento?

Nessa vertente de discussão, Pinto (2017) avalia que desde a promulgação das DCNP (2006) e, principalmente, na medida em que foram formando as primeiras turmas, intensifica-se o debate sobre a efetividade desse curso formar tantos perfis profissionais, conforme prevê essa legislação. Os pesquisadores que tratam dessa problemática apontam que as DCNP guardam diversos equívocos epistemológicos, principalmente sobre a concepção de pedagogia que a fundamenta. Conforme salienta Pinto (2017, p. 168),

[...] no que se refere às divergências entre os pesquisadores nas propostas das DCNs em curso na época, as críticas de Libâneo e Pimenta (1999) questionavam centralmente as concepções epistemológicas de pedagogia que embasavam as diferentes propostas do curso, o que, segundo os autores, teria sido um debate negligenciado no interior do movimento liderado pela ANFOPE, assim como a defesa da docência como base de formação do pedagogo, tanto no entendimento epistemológico da pedagogia quanto em relação ao campo de atuação do egresso do curso.

Ainda em relação à amplitude de habilitações profissionais preconizada pelas DCNP (2006), a pesquisa de Mascarenhas (2015) evidencia que a carga horária de 3.200 é insuficiente para formar profissionais com sólida preparação para atuar no campo da educação infantil, ensino fundamental, gestão e



coordenação escolar, espaços não escolares, instituições não governamentais e outras instâncias, conforme preveem as mencionadas diretrizes.

Da nossa posição, argumentamos que a Pedagogia, como área de conhecimento, possui conteúdos próprios, forma e método investigativo. Os conhecimentos estruturantes do trabalho pedagógico não se resumem aos conteúdos específicos das matérias do ensino fundamental. Os saberes pedagógicos não se resumem aos saberes docentes. O saber pedagógico possui uma dimensão estruturante com estatuto e legitimidade científica e epistemológica própria.

4 À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou explorar problematizações sobre as bases epistemológicas que fundamentam a Pedagogia enquanto campo científico, em oposição às recomendações propostas pelas DCNP (2006). Procedemos, desse modo, com uma incursão na literatura sobre aspectos que envolvem a história do curso de Pedagogia no Brasil. Demonstramos as principais alterações nos marcos legais que o regulamentaram na história da educação brasileira e, além disso, apresentamos as propostas das DCNP (2006), que concebem a Pedagogia como uma licenciatura para formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como as ambiguidades que demarcam tal proposição no cenário brasileiro.

Desse modo, pontuamos a necessidade de aspectos relevantes a serem considerados sobre a Pedagogia na contemporaneidade:

a) necessidade da distinção entre os conceitos de Pedagogia – enquanto área de conhecimento –, o curso de Pedagogia e a docência – profissão –, tendo em vista que embora os saberes pedagógicos estejam bem próximos dos saberes docentes, deles se diferenciam. Sendo assim, não há relação conceitual entre Pedagogia e docência.



b) A falta de clareza das DCNP (2006) em relação à Pedagogia enquanto área de conhecimento, como um objeto de estudo próprio, acaba por prejudicar a produção de conhecimento na área da educação. Tais aspectos nos convocam ao empreendimento de novas investigações que busquem compreender o impacto da sua promulgação na formação de pedagogos *stricto sensu* e professores para atuar na educação básica, aspectos que, certamente, contribuirão para o avanço da qualidade da educação pública brasileira.

c) Outra constatação presente na literatura é que os conhecimentos mobilizados nos cursos de Pedagogia parecem não garantir uma aprendizagem profissional para as diferentes habilitações propostas pelas DCNP (2006) – docência na educação infantil e ensino fundamental, docência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), docência em espaços não escolares, educação profissional, gestão e coordenação de ensino, tendo em vista que a carga horária de 3.200 horas é insuficiente para dar conta de inúmeras habilitações profissionais.

Portanto, a trajetória reflexiva produzida neste trabalho nos permitiu inferir a existência de imprecisões conceituais nas DCNP (2006) que reduz a amplitude do objeto de estudo científico da Pedagogia a um curso de formação de professores, o que contribui, conseqüentemente, para o seu esvaziamento teórico e compreensão do seu real objeto de estudo: a práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BISSOLI DA SILVA, C. S. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. SP: Cortez, 2002, p. 129-152.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969



BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: Acesso em: março de 2020.

CANDAU, V. M. **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: 2012.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, M. A. R. S. A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática. 2001. 257 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, MARIA AMÉLIA; PIMENTA, SELMA GARRIDO (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FRANCO, M. A. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55- 78, jul. 2011.

GATTI, B.A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.1, 2010, p. 95 – 138

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.



LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. PIMENTA, S. G (Org) – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Orgs.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 1.141-1.154.

MASCARENHAS, A. D. N. Formação de pedagogos e identidade profissional: tensões sobre a diversidade de habilitações profissionais. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2015.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, U. A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A. (Orgs) São Paulo, Cortez, 2017.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G., FUSARI, J. C., PEDROSO, C. C. A., & PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 43(1), 15-30, 2017.. DOI:10.1590/s1517-9702201701152815

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SEVERO, J. L. R. L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In:



Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A. (Orgs). São Paulo, Cortez, 2017.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ⁱ Neste artigo, utilizaremos a sigla DCNP para nos referirmos às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006).

ⁱⁱ Para uma compreensão mais profunda dessa problemática, sugerimos a leitura do artigo intitulado “Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia” (LIBÂNEO, 2011).

ⁱⁱⁱ Para uma melhor compreensão do cenário dos cursos de licenciatura no Brasil, sugerimos consulta a pesquisa empreendida por Gatti e demais autores (2010).

^{iv} PINTO, U. A. *Graduação em Pedagogia:* apontamentos para um curso de bacharelado. In: Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. SILVESTRE, M.A; PINTO, U. A. (Orgs). Cortez Editora, São Paulo, 2017.

^v A posição por nós assumida neste texto sobre a didática vai ao encontro das perspectivas defendidas por Candau (2012), no livro *A didática em questão*, quando propõe a ideia de uma didática fundamental, ou seja, uma didática que articula a dimensão técnica, humana, social e política da prática pedagógica, em contraposição à Didática instrumental que ainda prevalece nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

Recebido em: 30/05/2020

Aceito em: 16/03/2021

