

O processo de cientificização da pedagogia expresso na passagem da noção de experiência para experimento na literatura educacional especializada

6

The scientific process of pedagogy in the transition of experience for to experiment presented by specialized educational literature

Décio Gatti Júnior*
Bruno Gonçalves Borges**

Resumo: Este artigo parte do entendimento de que a cientificidade na pedagogia exigiu desta área do conhecimento suprimir a experiência como elemento vital da formação do homem, enquanto elevava a comprovação e regularidade do experimento ao patamar de destaque nos seus processos. A partir desta consideração, pretende-se tratar da transformação do conceito de experiência no campo educativo. Inicialmente, abordam-se as questões relacionadas à terminologia e significação do conceito “experiência” e sua possível transformação em “experimento”, e os desdobramentos dessa transição no campo pedagógico. Na sequência, analisa-se a transformação do valor da experiência que passa a ser reconhecida enquanto experimento científico aplicado à pedagogia. Para tanto, apresenta-se, a partir da leitura da literatura educacional especializada, sobretudo os manuais dedicados à formação de professores, como é abordada a temática da Pedagogia Científica, ou seja, a construção dos discursos acerca da modernização da educação por meio de obras que apresentaram expressiva circulação no Brasil durante o século XX. Dentre os resultados foi possível apreender o estabelecimento de uma pedagogia do experimento, ou, em outros termos, uma biopsicopedagogia como modelo estruturante do campo teórico da pedagogia com repercussão na formação de professores, e na predominância da problemática do ensino e da aprendizagem, ou seja, a intervenção metodológica em detrimento da formação integral do homem. Por fim,

* Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica. Professor de História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1C. *E-mail:* degatti@ufu.br

** Graduado em Pedagogia e Filosofia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor no Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Catalão. *E-mail:* brunogoncalvesborges@hotmail.com

chega-se à conclusão de que se está, de um lado, diante dos impeditivos de realização da experiência e, de outro lado, diante de uma demanda, cada vez mais presente, de romper com o modelo pedagógico da modernidade, rumo aos novos desafios da educação de um homem, que não se deixa mais ser, simplesmente, formado.

Palavras-chave: Experiência. Experimento. Educação. Pedagogia.

Abstract: This article has left of the agreement of that the cientificity in the pedagogy, demanded of this area of knowledge to suppress the experience as vital element of the formation of the man, while it raised the evidence and regularity of the experiment to the platform of prominence in its processes. From this consideration, it is intended to deal with the transformation of the concept of experience in the educative field. Initially, the questions related to the terminology and meaning of the concept are approached “experience” and its possible transformation in “experiment”, and the unfoldings of this transistion in the pedagogical field. In the sequence, it is analyzed the transformation of the value of the experience that starts to be recognized while applied scientific experiment to the pedagogy. For this, it is presented, from the reading of specialized educational literature, over all the dedicated manuals to the formation of professors, as the thematic one of the Scientific Pedagogy is boarded, that is, the construction of the speeches concerning the modernization of the education by means of workmanships that had presented expressive circulation in Brazil during century XX. Amongst the results it was possible to apprehend the establishment of a pedagogy of the experiment, or, in other terms, a biopsicopedagogy as structure model of the theoretical field of the pedagogy with repercussion in the formation of professors, and the predominance of the problematic of the education and the learning, that is, the methodological intervention in detriment of the integral formation of the man. Finally, it is arrived in the conclusion that if it is, of a side, ahead of the impeditive ones of accomplishment of the experience and, of another side, ahead of a demand, each more present in time, to breach with the pedagogical model of modernity, route to the new challenges of the education of a man who does not let more being, simply, formed.

Keywords: Experience. Experiment. Education. Pedagogy.

A proposta deste artigo é apresentar os indícios que sustentam a possível transição entre a concepção experiencial e experimental no campo educativo, movimento que faz ecoar ainda no tempo presente, seja na produção acadêmica, seja na formação dos profissionais de educação em geral, dois sentidos distintos ou mesmo opostos de pedagogia.

Para este fim, buscou-se encontrar elementos que dão conta da possível sobreposição do segundo termo sobre o primeiro, delineando um discurso “legitimador” da educação escolar e da pedagogia científica, presente, sobretudo, na literatura especializada do século XX, para disseminar a prevalência de uma ciência da educação, ou mesmo de um conjunto de ciências da educação.

A seleção das obras para análise partiu de resultados de pesquisas anteriores, que possibilitaram elencar dez títulos em que é recorrente o tratamento da pedagogia científica. Essas obras não são, necessariamente, as mais citadas, mas aquelas que constam como bibliografia básica nos cursos de formação de professores, levantados no período de 2000 a 2008, em instituições federais, estaduais e privadas de todas as regiões do País em pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia e financiada pelo CNPq, que levantou, em 155 instituições, as referências contidas em planos de cursos da disciplina História da Educação (Ver Borges; Gatti Júnior, 2010). A seguir, uma descrição sumária das obras analisadas:

Quadro 1 – Obras que tratam da pedagogia científica, ordenadas conforme publicação

Ano	Título	Autoria	Cidade: Editora
1940	Fundamentos de un sistema de pedagogia	Wilhelm Dilthey	Buenos Aires: Losada
1944	Pedagogia científica	Alfredo Miguel Aguayo	São Paulo: Nacional
1963	Noções de pedagogia científica	Theobaldo Miranda dos Santos	Idem
1969	História da educação e da pedagogia	Lorenzo Luzuriaga	Idem
1974	Tratado das ciências pedagógicas, v.1	Maurice Debesse e Gaston Mialaret	Idem
1976	História da educação moderna	Frederick Eby	Porto Alegre: Globo
1976	As ciências da educação	Gaston Mialaret	Moraes Editores
1988	Epistemologia das ciências da educação	Adalberto Dias de Carvalho	Porto Afrontamento
1999	História da pedagogia	Franco Cambi	Editora Unesp

Fonte: Elaboração dos autores (2014).

Dentre os resultados foi possível compreender, por meio da interpretação dos clássicos manuais pautados pela temática da pedagogia científica, bem como das publicações de pesquisadores dedicados à temática, o estabelecimento de uma pedagogia do experimento, ou, em outros termos, uma biopsicopedagogia como modelo estruturante do campo teórico da pedagogia, com repercussão na formação de professores e no estabelecimento de situações de ensino e aprendizagem, nos diferentes espaços educativos.

Terminologia e significação

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa (2002), ao se declarar convicto da função primordial desempenhada pelas palavras, retoma a afirmativa de Aristóteles, de que o homem é definido como *zôon lógon échon*, para trazer à tona a crítica que se faz à tradução corrente. Historicamente, a expressão tem sido tomada como animal racional ou ser dotado de razão. Em vez disso, outro sentido torna-se mais significativo: o ser que se aproxima de um animal dotado de fala, tal qual chama atenção Hannah Arendt em *A condição humana*. Portanto,

[...] não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. (LARROSA, 2002, p. 21).

As palavras, conforme Larrosa (2002), não são representativas do homem, mas constitutivas deste, ou seja, não há precedência denominativa perante a existência vital do ser. Assim, a significação é sempre mais relevante por incluir o sujeito, do que propriamente a terminologia pura e simples dos verbetes.

Por isso atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21).

Assim, Larrosa (2002) chama a atenção para o sentido que pode vir a assumir uma palavra para além do seu verbete. Ao considerar que com ela o homem não apenas dá nome às coisas e a si, mas emprega sentimento e sentido, pertencimento e poder é que

[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

Logo, o argumento de Larrosa faz ecoar muito do que Foucault empreendeu para criticar o formalismo científico estabelecido pela defesa da neutralidade fazendo revelar, justamente, as disputas por poder que envolvem o conhecimento e suas instituições.

Historicamente, o nascimento da ciência moderna se concretiza pela prática rigorosa das comprovações, ou seja, por meio do método seguro que exclui qualquer intento reflexivo que fugisse ao controle de variáveis, assumindo assim, a predominância do experimento. Até então, experiência e experimento poderiam, de fato, se confundir na medida em que são convocados à mesma questão – o conhecimento.

No entanto, a experiência, ainda assim, é anterior ao experimento, pois, conforme Pereira (2011), o segundo “[...] só é possível porque há um momento inicial não mecânico que lhe serve de base lógica e ontológica para o seu exercício.” (p. 14).

Nicola Abbagnano (2007) no seu *Dicionário de Filosofia*, apresenta histórica e epistemologicamente, a construção deste conceito que, de modo geral, é apresentado a partir de dois significados fundamentais, a saber: o primeiro, refere-se à “participação pessoal em situações repetíveis”,

e o segundo, enquanto “recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem.” (p. 406).

A partir da consideração do autor percebe-se que enquanto no primeiro sentido a experiência exige pessoalidade, sendo impossível a presença da experiência na falta de participação do sujeito interessado, o segundo sentido assume, contrariamente, características de impessoalidade e objetivação.

Contudo, a experiência, desde Aristóteles, assume noção diferente da de verificação das verdades. De fato, o filósofo não pode ser tomado como empirista, e sua relação com o conceito está ligada a memória. Dele, tem-se a experiência como repetição frequente de certas situações suscetíveis a memória, sem, no entanto, assumir caráter absoluto, uma vez que “não pode ser dada pela memória ou pela repetição, pois a primeira não é seguramente estável, e a segunda é simplesmente impossível” (PEREIRA, 2011, p. 17), ou ainda universal, pois o conceito está no âmbito do conhecimento particular.

A experiência é assim, sentido, sensação, “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21).

Certamente, no corpo da significação da experiência está latente o conceito de experimento, sendo que a afirmação da relação entende o segundo contido no primeiro, mas não cria simples relação de sinonímia.

Assim, enquanto se anuncia a particularidade da experiência, revela-se aquilo que poderia ser chamado de experimento. Conforme apresenta Abbagnano (2007), “o elemento comum dos dois significados é a possibilidade de repetir as situações” (p. 406), e isso não pode ser desconsiderado no sentido que se pretende empregar aos termos.

Contudo, a substituição do sentido atribuído à experiência é historicamente reconhecível. Galileu Galilei (1564-1642) submetia a experiência à averiguação, imprimindo-lhe certa função prática experimental. Defendia ele que a *Sensata experientia* não existe fora do raciocínio matemático. Antes disso, no entanto, Guilherme de Ockham (1290-1349) já empregava ao termo o uso em questão. O franciscano teve importante contribuição à lógica, filosofia, ciência, teologia e política. No campo da física destaca-se a concepção do conhecimento físico da natureza, especificamente empírica, decorrente do rompimento com as

concepções aristotélicas e tomistas envoltas na compreensão universalista de verdade. Para Ockham, o verdadeiro objeto do conhecimento encontra-se no objeto individual.

O primado do indivíduo leva ao *primado da experiência*, na qual se baseia o conhecimento. [...] A propósito, escreve Ockham: “É através do conhecimento intuitivo que se dá o primeiro reconhecimento de uma verdade contingente [...] em segundo lugar, com o conhecimento intuitivo é que julgo se uma coisa existe, quando não existe”. A importância do conhecimento intuitivo consiste antes de mais nada no fato de que é o conhecimento fundamental, sem o qual os outros tipos de conhecimento não seriam possíveis. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 618).

Conforme Reale e Antiseri (1990), a partir disso, extrai-se um dos principais fundamentos do novo método de pesquisa científica, em que, para Ockham, “[...] só se pode conhecer cientificamente aquilo que é controlado através da experiência empírica” (p. 628), assim como, a lógica como instrumento desse método exige fidelidade ao real. O filósofo, por fim, opera a transferência do questionamento metafísico para o mundo físico, o que repercutirá na concepção de uma nova física livre dos imperativos de causa e ordenamento e precedente da revolução científica instituída por Galileu, tempos mais tarde.

A partir de então, identifica-se uma variação no termo experiência, originando o sentido de experimento como forma distinta, o que é confirmado por Abbagnano (2007), que esclarece que “embora essa palavra às vezes seja usada para indicar a experiência em geral, seu valor específico é o de experiência controlada ou dirigida, ou seja, de *observação*” (p. 414) no sentido metodológico do termo.

Foi, particularmente, com Francis Bacon, fundador do empirismo moderno, que o experimento se desvencilha da experiência vital do homem. Para o filósofo, o princípio norteador do conhecimento humano não pode ser a experiência na sua condição primeira, pois que ela é tributária do acaso e da falta de diretriz. Ao contrário, o guia deve ser o experimento que é resultado da organização do pensamento, da disciplina do intelecto. (BACON, 2014, p. 82).

Posteriormente, com Locke e Hume, “delineou-se a concepção de experimento como totalidade do mundo humano, ou seja, como

conjunto de sistemas de averiguação *instituíveis* nele, que é a característica da concepção metódica da experiência.” (ABBAGNANO, 2007, p. 409). Por fim, como entende Abbagnano,

pode-se dizer que essa noção de E. [Experimento] foi delineada pela própria prática da pesquisa científica desde seus primórdios. A “sensata E. [experientia]” de Galilei, que nunca estava separada do raciocínio matemático, tem esse caráter prático de averiguação e não pode ser interpretada como recurso à intuição imediata. O próprio fundador do empirismo moderno, Francis Bacon, entendeu a E. [experiência] como campo das verificações e das averiguações intencionalmente executadas. Dizia Bacon. – “Quando a E. [experiência] vem ao nosso encontro espontaneamente, chama-se acaso; se procurada deliberadamente, tem o nome de experimento. (2007, p. 411).

Com isso, a partir das práticas de pesquisa empreendidas ao longo dos séculos, não apenas nas ciências da natureza, mas também nas ciências que tomam o homem como objeto, a experiência vital tornou-se vulgar, algo próximo da sensibilidade limitadora, que confunde muito mais do que ajuda na busca pelo caminho de conhecer. Em outros termos, seria necessário ordenamento à experiência, logo, um apelo ao signo experimental.

Quando a experiência educativa dá lugar ao experimento pedagógico

A pretensa emergência da pedagogia, como ciência da educação, contou com um contexto favorável ao longo dos séculos XIX e XX. Exemplo disso foi o processo pelo qual os países europeus tiveram que passar: “pedagogizar”¹ a sociedade na medida em que almejavam adentrar o mundo moderno. (NÓVOA, 1996, p. 418).

A “pedagogização” do mundo ocidental ocorre na medida em que se efetiva a ideia de Estado Nacional. A industrialização da economia se intensifica, e uma nova sociedade passa a ser configurada. Decorre disso a implantação da instrução pública obrigatória, estruturada em sistemas burocráticos e fundamentada em ideias protecionistas em defesa do princípio estatal.

¹ Expressão de Félix Pécault (1882), conforme Nóvoa (1996, p. 418).

A escola passa a ser assim uma necessidade social. Não se trata, porém, de qualquer escola, a sociedade precisa de uma instituição baseada nos princípios de cientificidade, pois, da eficiência dela depende o sucesso da indústria e o desenvolvimento capitalista como um todo. Nessa direção, “[...] o pedagogo da sociedade industrial, sociedade que aspira a uma educação de massas, achou-se limitado à noção de rendimento escolar.” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 21).

Nessa direção, abrir escolas nesses padrões demandou ter professores qualificados e, para isso, se estruturaram sistemas de formação de professores. Surge também uma produção literária para atender os futuros professores e todas as demais funções criadas no interior da escola. Revistas, livros, manuais além de congressos, aulas públicas e exposições corroboram para uma “pedagogização” que extrapola o ambiente escolar, intervindo, por exemplo, nos cuidados que deve ter a família com a criança, definindo, assim, um lugar social ocupado pelas novas gerações. A “pedagogização”, nessa direção, não é apenas o resultado, mas também, uma ação da modernização nos séculos XVIII e XIX.

No entanto, chamam a atenção Borges, Gatti Júnior (2013) e Franco (2008), de que todo esforço dedicado a dotação de cientificidade à pedagogia pode ter levado ao seu próprio esvaziamento. [...] O investimento em definir seu objeto, por exemplo, acabou por reduzi-la, drasticamente, ao ensino e à ação escolar. Logo, “o princípio de cientificidade, estruturado pós-Herbart, foi gradativamente impondo um fechamento de horizontes à pedagogia de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser pedagogia” (FRANCO, 2008, p. 61). Nessa direção,

a adoção de *modelos de cientificidade*, nas ciências humanas em geral, muitas vezes, específicos das ciências naturais impôs à pedagogia o objetivo único em suas investigações, a construção de modelos explicativos e globalizantes, algo muito difícil, tendo visto que são raras as generalizações possíveis, pois, o que guia uma preocupação educacional, por exemplo, é a necessidade interpretativa e compreensiva de fatos ou problemas. (BORGES; GATTI JÚNIOR, 2013, p. 587).

Esse debate em torno da cientificidade da pedagogia frequentou os diversos tratados publicados desde os anos finais do século XIX. Nesse

sentido, os esforços de “cientificação” se voltam para a produção de uma literatura direcionada, que primeiro é destinada ao grupo de interesse imediato, formado por professores, pedagogos e estudantes que precisam tomar partido na defesa de sua ciência.

Posteriormente, é dirigida ao público geral, por meio da vulgarização desse conhecimento e principalmente, aos pares acadêmicos das demais áreas em busca de reconhecimento e espaço. Dessa forma, a produção de livros, a realização de encontros e conferências, a difusão em meios de comunicação de massas, e especialmente o ensino, convergiram para a formação de um *corpus* científico da pedagogia, ainda que limitado.

Na formação de professores, a “velha” pedagogia precisou ceder lugar à moderna abordagem da psicologia experimental, que fazia chegar às escolas práticas de laboratório com o intuito de compreender, sistematizar e intervir tanto no ensino quanto na aprendizagem. A pedagogia “finalística” e universalizante, vinculada à reflexão filosófica sobre a formação do homem, assume lugar paradoxal frente ao protagonismo que pretende assumir os instrumentos de aprendizagem, as escalas, teorias e os testes educacionais. Dewey (1859-1952) aparece como o sintetizador dessa nova relação, especialmente, quando diz que se torna necessário

fazer de cada uma de nossas escolas o embrião de uma vida comunitária, ativa, com tipos de ocupações que reflitam a vida de uma sociedade maior, e permeada com o espírito da arte, da história e da ciência. Quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade como um membro dessa pequena comunidade, impregnando-o com o espírito de servir e fornecendo-lhe instrumentos para autodirecionar-se teremos o melhor fiador de uma sociedade digna, encantadora e harmoniosa. (DEWEY, 1959, p. 39-40).

Nessa direção, Dewey toma a educação como experimento, com seus meios de ensino e aprendizagem específicos, mas que só alcançam efeito enquanto geradora de uma nova experiência de vida futura. Segundo Palmer (2005), Dewey entendia que “[...] a experimentação social, mais do que os princípios absolutos, era fundamental para avaliar o valor de uma ideia ou prática. Entretanto, essa experimentação deveria ser guiada não por tentativas e erro ocasional, mas por processos mentais científicos” (p. 219).

Figura 1 – Laboratório de Psicologia Experimental nas primeiras décadas do século XX.



Fonte: CRE Mário Covas. Disponível em: IECC Memórias.

Na transição da própria pedagogia, menos totalizante e mais aplicada, triunfa uma das mais importantes conclusões de Herbart (1776-1841), de que o fundamental para a doutrina pedagógica é ser científica e, por isso, comprovada experimentalmente. Herbart, diretamente, incentivou a abertura de classes de observação, o que mais tarde justificaria a criação não só de laboratórios experimentais, mas de escolas de aplicação.

Diante da proposta de situar a transição da experiência ao experimento, a partir das discussões em torno da pedagogia como ciência da educação, foi feita a opção de buscar, na produção bibliográfica especializada, a definição e o lugar que lhe é atribuída em algumas obras de grande circulação no século XX,² que serão apresentadas em ordem

² No Brasil, a circulação dessas obras é abordada por trabalhos dedicados aos manuais escolares, principalmente de História da Educação. No primeiro momento, há registros da circulação de textos na língua original, principalmente, francês, alemão e inglês. Posteriormente, por meio da ação do mercado editorial, que se estrutura em torno da educação no país, passa-se a contar com traduções e edições comentadas. Ver Bastos (2006); Gatti Júnior (2007; 2009; 2011); Monarcha (2009); Nunes (1996) e Saviani (2006).

cronológica. Neste momento, torna-se relevante destacar a ocorrência de algumas pesquisas nessa direção: Toledo (2013; 2008; 2007 e 2002), Silva (2014; 2011) e Robalo (2011) na investigação dos manuais pedagógicos; Franco (2008); Franco et. al. (1996) e Pimenta et al. (2011), na questão da cientificidade da pedagogia.

Na defesa da pedagogia científica, concorre a concepção alemã que, fundamentada na organização das ciências do espírito, procura dedicar à pedagogia um *status* do qual não se tem correspondente na França ou Inglaterra: a autonomia frente aos modelos clássicos das ciências naturais.

Os *Fundamentos de un sistema de pedagogia*, de Dilthey (1940), e conforme consta no prólogo da *edição argentina*, Dilthey esteve repetidas vezes envolvido com a pedagogia enquanto professor universitário. De fato, esta era exigência comum em diversas instituições europeias, em que os docentes deveriam se ocupar de lições de pedagogia, como forma de ampliar a formação de seus alunos. Segundo Bollnow (1940), o interesse de Dilthey pela pedagogia é parte fundamental de sua atitude filosófica. O próprio Dilthey já havia classificado a pedagogia enquanto filosofia prática – “a última palavra do filósofo... é a pedagogia.” (p. 7).

Como teoria da formação do homem, a pedagogia alcança sua formulação científica ao patamar das outras ciências do homem, que Dilthey formula como ciências do espírito. Influenciado pelo historicismo, o filósofo apresenta a impossibilidade de se buscar validade em um sistema universal de pedagogia, que não corresponda ao tempo e ao espaço de cada povo.

A *Pedagogia científica* (1944), escrita por Miguel Alfredo Aguayo (1866-1948), educador porto-riquenho de nascimento, autointitulado seguidor de John Dewey,³ dedicou-se a disseminar a renovação das ideias e práticas educacionais, movimento denominado Escola Nova. Seu livro ultrapassou a décima edição e circulou na América Latina e Europa, sendo que no Brasil foi traduzido por João Batista Damasceno Penna e Antônio D’Ávila, publicado pela primeira vez em 1944 pela Companhia Editora Nacional.

³ Essa filiação é, por vezes, questionada, uma vez que o autor em questão destoa e chega a afrontar alguns dos principais fundamentos do pragmatismo filosófico-pedagógico de Dewey. Ver Souza (2011).

Nota-se que “[...] a ideologia cientificista que marcou a produção intelectual de Aguayo esteve presente no modo como o educador se referiu às suas próprias obras. É comum designá-las como ‘tratado’ ou ‘compêndio’[...]” (SOUZA, 2011, p. 123). O que também o coloca muito mais próximo do Positivismo do que qualquer outra corrente filosófica.

A cientificidade pretendida à pedagogia está estruturada sob a base psicológica e a experiência é tomada como experimento controlado, seguro de ser repetido. Aguayo procura assim determinar uma ciência para a nova educação, em que é preciso esclarecer os métodos verdadeiros da aprendizagem efetiva. Em sua crítica aos pedagogistas, “teóricos da pedagogia”, acusa-os de nada contribuírem para a organização do ensino, disseminando vagas e maravilhosas reflexões sobre uma educação impossível.

Noções de pedagogia científica, de Theobaldo Miranda dos Santos (1963), Santos também aposta no questionamento à concepção científica positivista, que segundo ele, fundamenta-se no preconceito de valor, em que consiste, basicamente, moldar as ciências humanas, em especial, a psicologia, ao modelo de ciências da natureza.

Conforme o autor, não se trata, pois, de empreender a pedagogia científica sob os fundamentos exclusivos da psicologia, no entanto, desde o título da coleção, o desejo em edificar uma ciência psicopedagógica é predominante. Para Santos, se o “psicologismo” impera no campo educativo, é porque este é que carece de “noções sadias.” (p. 13).

A influência negativa da psicologia sobre a pedagogia, de que trata Theobaldo M. Santos, compreende a redução da segunda ao aparato metodológico, ou seja, o entendimento de que a pedagogia refere-se ao fazer. Para Jacques Maritain “métodos, programas, organização, técnica educativa, tudo isto é, sem dúvida importante, mas secundário.” (SANTOS, 1963, p. 13).

Sobre o que é pedagogia, Santos (1963) começa pela clássica definição do termo entre os gregos (atenienses – *paidagogo* e espartanos – *paidônomo*), o sentido do termo na Idade Média, até o século XIV, quando a palavra passa a ser empregada no sentido de ciência ou arte de educar. Quando o autor passa a apresentar as concepções de pedagogia, percebe-se que o arranjo estabelecido favorece a clássica periodização das correntes filosóficas: inatismo e realismo, idealismo e fenomenologia.

Santos (1963) parte do pressuposto de que a pedagogia é a “ciência da educação do homem” (p. 20) e diz ser, uma ciência normativa, que se vale de dados experimentais. À exceção do aspecto empírico, ele compara a pedagogia à ética.

Segundo Buchon (1958, p. 37), ao qual Theobaldo M. Santos faz referência, a pedagogia é a “ciência especulativa e normativa da educação, porque investiga o processo educativo para conhecê-lo e para dirigir cientificamente a educação.” E, por isso, não pode ser reduzida nem ao conjunto de métodos nem à pura reflexão filosófica.

Ao anunciar a especificidade da pedagogia, ciência que está “relacionada com a vida espiritual do homem” (p. 20), Santos (1963) argumenta que essa disciplina faz parte do ramo das ciências do espírito. Sem fazer menção, o autor parte da acepção de Dilthey, que identifica a ciência em dois espaços: a natureza e o espírito humano. A partir desse contexto, algumas defesas de Santos encontram justificativa epistemológica no historicismo alemão sem, no entanto, se apropriar dele.

Mais uma vez, diante da pedagogia alemã, percebe-se que a mesma não se estruturou a partir de Herbart, permanecendo, por um longo período, vinculada ao pensamento humanista. (FRANCO, 2008). Segundo Franco (2008), a vertente que se sobressai neste movimento é o Romantismo pedagógico, que se caracteriza “entre outras coisas, pela valorização do sentimento. O desdobramento da síntese kantiana deixou uma dupla herança: “uma que, via Fichte e Schelling, voltou à metafísica idealista, priorizando novamente o sujeito e a intuição intelectual; a outra, priorizando o objeto e a experiência sensível, se desenvolve como uma justificativa epistemológica à ciência, sobretudo com Comte”. A primeira via corresponderia ao que estamos chamando de movimento romântico na pedagogia. (FRANCO, 2008, p. 35).

Essa concepção se faz presente no movimento de tomada desse saber como ciência, principalmente, por meio de Wilhelm Dilthey (1833-1911), preocupado na definição das ciências do espírito e que também ministrou lições de pedagogia na Universidade de Berlim entre 1884 e 1894, posteriormente organizadas em livros.

Na *História da educação e da pedagogia*, de Luzuriaga (1969), o pensamento de Dilthey, tanto da base historicista quanto da pedagogia

ligada às ciências do espírito, está presente nesse autor⁴ (1889-1959); em destaque está a obra *História da educação e da pedagogia*.⁵ Igualmente relevantes são as obras de Larroyo, as quais que também foram fundamentadas nas ideias diltheanas.

Hilton Japiassu classifica que o historicismo se apresenta com uma dupla perspectiva: há o historicismo filosófico, que faz da história o fundamento de uma concepção geral de mundo, julgando que todos os fenômenos sociais e humanos só são inteligíveis sob o ângulo de visão da categoria “histórica” [pode preocupar-se em sistematizar o futuro ou tudo relativizar, levando a um ceticismo extremo]. [...] O historicismo epistemológico, ao contrário, recusa-se a ser uma concepção de mundo. Define-se como uma das condições de inteligibilidade do real. Cada aspecto da realidade humana depende de uma investigação histórica, pois é o passado que explica o presente (JAPIASSU, 1978, p. 102-103). É nesta última que se apoia o pensamento de Dilthey e sua fundamentação para a classificação das ciências do espírito.

Para Luzuriaga, a pedagogia é a “reflexão sistemática sobre educação”, o que evidencia, no seu entendimento, que educação e pedagogia são coisas distintas, em que a segunda atua sobre a primeira, pois “educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina”. Inspirado em Dilthey, Luzuriaga classifica a pedagogia como ciência do espírito, junto à filosofia, psicologia, sociologia e outras disciplinas, defendendo tratar-se de uma ciência autônoma, impedindo qualquer entendimento de que a pedagogia sustente uma relação de dependência frente a uma ou outra disciplina. Trata-se, pois de um equacionamento que justifica a existência da pedagogia, pois “por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação.” (LUZURIAGA, 1969, p. 2).

Tratado das ciências pedagógicas, de Debesse e Mialaret (1974), organizada por Maurice Debesse e Gaston Mialaret, é composta por oito volumes, traduzidos e editados pela Companhia Editora Nacional, que classifica a coletânea da seguinte forma: “Todo o *Tratado* das ciências pedagógicas está voltado para o futuro, pretende possuir valor prospectivo, e aspira a ser instrumento de progresso, de evolução, de

⁴ Seu nome completo era Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina.

⁵ Volume 59 da série *Atualidades pedagógicas*. Companhia Editora Nacional.

estímulo [...]” Esta publicação em especial, que corresponde à primeira do Tratado intitulado “Introdução”, está composta por escritos de Maurice Debesse e Gaston Mialaret e, com capítulos de Francine Best, Robert Dottrens e Raphaël Lévêque.

Para Debesse e Mialaret, abordar as ciências pedagógicas em detrimento das ciências da educação representa uma nova perspectiva para o campo. A própria trajetória dessa escolha abandona a ênfase nas ciências fundamentais como sociologia, psicologia e biologia, para acolher a “história da pedagogia, a pedagogia comparada e a planificação.” (p. 16).

Por sua vez, o caráter científico que objetivou empreender o *Tratado* corresponde ao “rigor e objetividade próprias de toda atividade científica”, fazendo sobrelevar a dimensão experimental sobre a experiencial. Advertidamente, os autores acreditando encontrar um leitor que logo faz referência aos modelos clássicos de cientificidade, expõem, antecipadamente, o entendimento de que ciência não se limita às pesquisas experimentais e que, no caso da pedagogia ela ocorre no contexto da pluralidade e diversidade do termo *ciência*.

A *História da educação moderna*, Eby (1976), por seu turno, é marcada pelo espírito de progresso civilizatório de marco democrático e pela difusão da filosofia de vida norte-americana por meio da educação. (BORGES, 2013). Eby, além de imprimir tais características, apresenta forte influência religiosa cristã, tendo sido conhecido como um dos grandes historiadores do cristianismo nos Estados Unidos. Era integrante da religião Batista, à qual havia se convertido e demonstrava grande entusiasmo. Eby, aluno de Dewey, posteriormente se opôs às ideias seculares e pragmáticas de seu mestre, permanecendo fiel a sua designação cristã e o objetivo da formação espiritual por meio da educação. (Texas State Historical Association, 2012).

Dessa obra, registra-se ampla difusão no Brasil, com edições em 1952 (original em inglês) e 1962 a primeira tradução, Eby emprega caráter evolutivo à educação moderna, por meio de uma história da cultura (pedagógica). Sua história da educação, uma inovação para a época, apresenta um capítulo dedicado à educação do presente. A cientificidade da pedagogia aparece com Herbart, como o principal sistematizador deste campo, sucedido pela edificação dos sistemas nacionais de educação na Europa e nos Estados Unidos, finalizando com a filosofia genética do desenvolvimento humano, atribuída ao norte-americano Stanley Hall, o que marca a derrocada do humanismo.

As ciências da educação de Mialaret (1976), é um livro-síntese, que Gaston Mialaret traz ao público, mediante a experiência de dirigir coleções especializadas em pedagogia. As ciências da educação, no plural, aparecem como um conjunto de disciplinas, que ocupadas com a formação do homem, convergem em torno da filosofia (fins da educação) e da psicologia (meios da educação), algo pensado séculos antes por Herbart. Essa forma, no decorrer da história da pedagogia, tem sido a saída mais usual para o problema epistemológico que,

Perante as ambiguidades do termo *Pedagogia*, [...] certos pensadores de ontem e de hoje mostraram a sua preferência por uma noção que e simultaneamente mais extensa e menos ambiciosa: a de *Ciências da Educação* (JUIF; DOVERO, 1972, p. 49).

A obra em questão é evidentemente influenciada por esta perspectiva de sobreposição, em que se abandona o intento de eleger uma única ciência pedagógica para assumir a pluralidade das ciências da educação, caminho possível para dotar de cientificidade o campo da pedagogia a partir da perspectiva interdisciplinar.

Epistemologia das ciências da educação, de Carvalho (1988), constitui-se obra fundamental na busca por compreender o processo de cientificação da educação, que se inicia com a tomada da pedagogia como ciência particular até a construção multidisciplinar de uma ciência da educação: ciências da educação ou ciências pedagógicas. Not (1988) evidencia o quanto complexo é o exercício do autor da obra, argumentando que “não lhe basta interrogar-se sobre a origem, a estrutura, os métodos e a validade do que sabemos ou proclamamos em matéria de educação: o autor quer extrair daí o sentido na sua relação com os valores e com a pessoa humana.” (NOT, 1988, apud CARVALHO, 1988, p. 5).

Carvalho (1988) mostra que a edificação das ciências da educação não é resultado de simples substituição na nomenclatura, ao contrário disso, o surgimento de abordagens específicas ao campo pedagógico, por meio das disciplinas clássicas como Psicologia, Biologia, Sociologia e Economia, aparecem como saída para o campo educativo permeado pelo mundo da racionalidade científica. A Pedagogia que procurava sustentar a exclusividade do objeto – o homem em formação, nas palavras do Monsenhor Pedro Anísio (1930), conforme relata Franco (2008),

abre passagem para a especialidade, terreno em que a educação não é passível de uma única perspectiva.

Enfim, um conjunto de disciplinas, ocupadas com a formação do homem, convergem para a constituição das ciências da educação. Essa forma, no decorrer da História da Educação, tem sido a saída mais usual para o problema epistemológico que, “perante as ambiguidades do termo *Pedagogia*, [...] certos pensadores de ontem e de hoje mostraram a sua preferência por uma noção que é simultaneamente mais extensa e menos ambiciosa: a de *Ciências da Educação*” (JUIF; DOVERO, 1972, p. 49).

Mesmo confortante, tal explicação contribuiu timidamente e evidenciou uma situação conflitante vivida pela pedagogia, no que diz respeito à necessidade de se estabelecer uma epistemologia própria. Segundo Adalberto Dias de Carvalho. em *Epistemologia das ciências da educação*, a pedagogia como ciência tradicional da educação transita, assim,

[...] em primeira análise, de uma via unidisciplinar a uma outra multi ou pluridisciplinar que se exprime através de uma mutação terminológica, a qual passa, numa fase intermediária, pelas “ciências pedagógicas”. A passagem do singular ao plural é acompanhada, finalmente, por um lado, pelo abono do vocabulário (“pedagogia”), por outro, pela introdução do termo “educação”. (CARVALHO, 1988, p. 186).

História da pedagogia, de Franco Cambi (1999), caracterizada, segundo seu próprio autor Franco Cambi, como uma reconstrução e interpretação da pedagogia e de sua história no espaço/tempo, determinado como Ocidente. Para tanto, o autor faz uma abordagem tríade capaz de renovar a discussão acerca da história da educação/pedagogia. Segundo Cambi:

Primeiramente, a pedagogia perdia a sua quase exclusiva (ou quase) conotação filosófica e revelava-se constituída pelo encontro de diversas ciências e, portanto, como um saber interdisciplinar que entrelaçava a sua história com a de outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese. Depois, a pedagogia também se prestava a um papel cada vez mais central na vida social: formar o indivíduo socializado e operar essa formação através de múltiplas vias

institucionais e múltiplas técnicas (voltadas ora para o corpo, ora para o imaginário, ora para o intelecto, ora para o manual), disseminadas no corpo social. (1999, p. 23).

Esta obra demonstra inspiração foucaultiana e apresenta crises, rupturas e descontinuidades da valoração do experimento, assim como de toda a história da educação/pedagogia. Tanto a arqueologia quanto a genealogia são percursos eleitos pelo autor para ir além da síntese histórica de uma disciplina.

Com essas finalidades e essas estruturas o volume se qualifica como um instrumento destinado a produzir, ao mesmo tempo, competência disciplinar formativa, voltado também a delinear uma figura de pedagogo e/ou educador que no âmbito da própria profissionalização não abafe a consciência histórica, empobrecendo assim os instrumentos que usa e os contextos em que os usa. (CAMBI, 1999, p. 19).

Nessa direção, Cambi permite, senão o desmonte da centralidade do experimento enquanto marca de uma educação positivista, questionar a ausência da experiência vital como elemento formativo, ou seja, de elementos que ajudaram a constituir esse campo, mas que, pela força do tempo e das práticas de pesquisa contemporâneas, foram suplantados e oprimidos.

Sinteticamente, essas leituras apresentam diferentes apropriações da temática, desde a forma tangencial de abordagem até a defesa ufanista de um dos pontos de vista da questão. Contudo, essa diversidade subsidia o entendimento da transição da experiência ao experimento no campo pedagógico. Mais do que isso, a amostra apresentada da produção e circulação de obras de pedagogia científica argumenta a eleição de um modelo para essa disciplina, baseado no experimento: A biopsicopedagogia, que reduz a pedagogia à metodologia enquanto define que a reflexão teórica e o modelo metodológico são próprios das ciências de referência.

Na leitura das obras foram identificados três movimentos específicos. No primeiro deles, percebe-se a prevalência do experimento, como meio de garantir cientificidade à pedagogia/educação, de base essencialmente psicológica. Esta característica está presente, sobretudo, nas obras de

Aguayo (1936), Santos (1963), Debesse e Mialaret (1974), Mialaret (1976).

A dubiedade da racionalização da pedagogia aparece como segundo movimento pertinente, que aborda a questão tanto do ponto de vista da inconsistência, ou a incompletude do projeto de se pensar uma disciplina científica para a educação, quanto da limitação que é não pensar a experiência como elemento da formação humana. Associam-se a essa percepção, as obras de Carvalho (1988), Cambi (1999) e Eby (1976).

Por sua vez, o terceiro e último movimento configura a construção de uma pedagogia científica, ainda que sob as bases da psicologia fundada fora dos padrões positivistas, o que libertaria a pedagogia de se identificar com os modelos de cientificidade das ciências da natureza, mas que, ainda assim, deixa revelar o valor empenhado na perspectiva experimental. Essa perspectiva alinha-se aos livros de Pedagogia de Dilthey (1940) e Luzuriaga (1969).

A reconquista da experiência

Em vias de conclusão, resulta a problemática da reconquista da experiência, que é percebida na disputa de duas forças: de um lado, se está diante dos impeditivos de realização da experiência, herança do cientificismo no campo pedagógico e, de outro, frente à demanda cada vez mais presente de romper com o modelo educativo da modernidade, rumo aos novos desafios da educação de um homem que não deixa mais ser “formado”.

Ainda que na literatura pedagógica a transitoriedade do conceito experiência não seja objetivamente abordada, esse investimento é norteador para compreender o processo de racionalização da pedagogia e, mais do que isso, expor os limites que atingiu esta perspectiva.

Larrosa (2002, p. 21) anuncia a partir de Benjamin (1994), que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Isso se deve, segundo o autor, a quatro circunstâncias que inviabilizam a experiência: o excesso de informação que não se comporta como experiência; o excesso de opinião baseado na crença de uma subjetividade singular; o excesso de trabalho que tenta se confundir com experiência; e, por fim, a falta de tempo.

Essas quatro circunstâncias são produtos tanto do tempo moderno quando do mundo moderno, observando, desse modo, a diferenciação que faz Arendt (2013) de que não há coincidência entre essas duas circunstâncias. As consequências disso são sintetizadas pela autora como “a alienação do mundo em sua dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para si-mesmo [*self*]” (p. 7) e, que resulta na anulação do plano da ação/política da vida dos homens.

É nesse sentido que corresponde a alienação da pedagogia enquanto produtora de experimentos e limitadora de experiências. O estabelecimento de uma pedagogia do experimento, ou em outros termos, uma biopsicopedagogia como modelo estruturante do seu campo teórico, com repercussão na formação de professores e na predominância da problemática do ensino e da aprendizagem, concentrou-se na intervenção metodológica em detrimento da formação integral do homem.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- AGUAYO, A. M. *Pedagogia científica*. São Paulo: Nacional, 1936.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BACON, F. *Novo Órganon*. São Paulo: Edipro, 2014.
- BASTOS, M. H. C. Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006. *Anais...* Uberlândia, MG, Brasil, 17 a 20 abril 2006, p. 334-349.
- BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: *Obras escolhidas*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. I.
- BOLLNOW, O. F. Prólogo da edição argentina. In: DILTHEY, W. F. *Fundamentos de um sistema de pedagogia*. Buenos Aires: Losada, 1940. p. 7-10.
- BORGES, B. G. A disciplina História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia/MG (1960-2000), 2013. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

_____; GATTI JR; D. O lugar da pedagogia no mundo científico e o papel das disciplinas de base. *Revista Inter-Ação*. v. 38, n. 3, p. 573-592, set./dez. 2013.

_____. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. *Revista HISTEBR Online*, v. 40, p. 24-48, 2010.

BUCHON, C. *Pedagogia*. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: EdUnesp, 1999.

CARVALHO, A. D. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.

DEBESSE, M; MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas*. São Paulo: Nacional, 1974.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DILTHEY, W. F. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Editora Losada, 1940.

EBY, F. *História da educação moderna 2*. ed. Porto Alegre: Globo/Brasília: INL, 1976

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

_____. LIBANEO, J. C. ; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. il, p. 38-55, 1996.

GATTI JÚNIOR, D. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In: D. GATTI JR, & J. PINTASSILGO, *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: Edufu. 2007. p. 99-142.

_____. Investigar o ensino de história da educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino. In: GATTI JÚNIOR, MONARCHA, C., BASTOS, M. H., *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional*. Uberlândia: EdUFU, 2009. p. 95-130.

_____. Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina história da educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, M. M.; GATTI JÚNIOR, D. *O ensino de história da educação*. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 47-93.

JAPIASSU, H. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

JUIF, P; DOVERO, F. *Guia do estudante de ciências pedagógicas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

- LARROYO, Francisco (1974). *História geral da pedagogia*. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Juo. 3. ed.
- LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1969.
- MIALARET, G. *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores, 1976. Coleção Psicologia e Pedagogia.
- MONARCHA, C. Práticas de escrita da história da educação: o tema da Escola Nova nos manuais de autores brasileiros. In: GATTI JÚNIOR, D.; MONARCHA, C.; BASTOS, M. H. *O ensino de história da educação em perspectiva internacional*. Uberlândia: Edufu, 2009. p. 65-94.
- NOT, L. Prefácio à primeira edição In.: CARVALHO, A D. *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Edições Afrontamento, 1988.
- NÓVOA, A. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise psicológica*. Lisboa, Portugal, p. 417-434, 1996.
- NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, p. 67-79, 1996.
- PALMER, J. A. *50 grandes educadores: de Confúcio a Dewey*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PEREIRA, A. *A experiência em Aristóteles e a questão da apreensão primeira do sentido*. Covilha: Universidade da Beira Interior, 2011. (Coleção Artigos LusoSofia).
- PIMENTA, S. G.; MAZZOTTI, Tarso B.; LIBÂNEO, J. C; NÓVOA, A. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1.
- REALE, G.; ANTISSERI, D. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, 1990.
- REVAH, D.; TOLEDO, M. R. Lugares de poder, produção e circulação de saberes pedagógicos. *História da Educação*, v. 17, p. 7-8, 2013.
- _____. Inovação pedagógica, formação de professores e circulação do impresso: o caso da Biblioteca de Educação. *Memoria, conocimiento y utopia*, v. 5, p. 93-115, 2008.
- ROBALLO, R. O. B. Livros de história da educação Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): um espaço de memória da formação docente.. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. 2011, Vitória. Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, 2011.
- SANTOS, T. M. *Noções de pedagogia científica*. São Paulo: Nacional, 1963. v. 5. (Coleção Curso de Psicologia e Pedagogia.).
- SAVIANI, D. Estágio atual e uma nova perspectiva para a história da educação. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. *Educação em debate*:

perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: HISTEDBR; Autores Associados, 2006. p. 9-22.

SILVA, V. B.; PEREZ, T.T. Apropriação dos saberes pedagógicos no início da formação: manuais e provas da Escola Normal de São Paulo (década de 1870). *História da Educação*, v. 18, p. 37-57, 2014.

_____. Escritos modestos sobre grandes auctores: a produção dos manuais pedagógicos no Brasil e em Portugal (1870-1970). In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 16., 2011, El Burgo de Osma: Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Soria: Figura & Fondo, 2011. p. 309-317. V. II.

SILVA, V. B. ; GALLEGOS, R. C. . Construções da ideia de criança normal nas escolas primárias brasileiras: uma análise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XX. *Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)*, v. 10, p. 10-20, 2011.

SOUZA, R. A. O ensino de história na perspectiva intelectual de Alfredo Miguel Aguayo. *Revista HISTEDBR Online*, n. 43, p. 118-131, 2011.

TEXAS STATE HISTORICAL ASSOCIATION (2012). *Eby, Frederick – 1968*. [biografia] Disponível em < <http://www.tshaonline.org/handbook/online/articles/feb03>> Acesso em 13/11/2013.

TOLEDO, M. R. Circulação de modelos de leituras para professores: a atualidade pedagógicas e a biblioteca museu do ensino primário. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Rio de Janeiro: Anped, 2007. *Anais...* Rio de Janeiro, 2007.

_____; REVAH, D. Traduções culturais do livro *Como Pensamos*, da Coleção *Atualidades Pedagógicas* (1933-1981). *História da Educação*, v. 17, p. 57-78, 2013.

TOLEDO, M. R. A. Traduções culturais do livro *Como Pensamos*, da Coleção *Atualidades Pedagógicas* (1933-1981). *História da Educação*, v. 17, p. 57-78, 2013.

TOLEDO, M. R. A. . Inovação pedagógica, formação de professores e circulação do impresso: o caso da Biblioteca de Educação. *Memoria, conocimiento y utopia*, v. 5, p. 93-115, 2008.

TOLEDO, M. R. A. . Os livros de Educação e o mercado editorial dos anos 20 e 30. *Revista do Mestrado em Educação, São Cristóvão*, v. 4, p. 7-24, 2002.

Submetido em 29 junho de 2014.
Aprovado em 5 de novembro de 2014.