

# Pedagogia, ciência da educação?

Karine Callegari\*

Samantha Angélica Pasa Pecce\*

Esta resenha se refere ao livro *Pedagogia, ciência da educação?*,<sup>1</sup> de Albano Estrela, formado por três capítulos, que consistem de textos previamente publicados em revistas especializadas em educação, tendo em comum a temática da construção da pedagogia enquanto ciência. No primeiro capítulo – “Fundamentos epistemológicos da pedagogia” – procura-se definir um estatuto epistemológico que caracterize a pedagogia. No segundo – “Constituição da pedagogia científica” – busca-se caracterizar o campo de ação pedagógica. Finalmente, o terceiro capítulo, intitulado “Pedagogia científica e formação de professores”, aborda a problemática da caracterização da observação do serviço docente. “Fundamentos epistemológicos da pedagogia” é formado por duas partes. Em *Pedagogia, ciências da educação?* o autor aponta os equívocos referentes à expressão “ciências da educação” no que se refere ao seu uso em substituição à “pedago-

gia” e em relação à falta de uma conceituação pertinente ao termo, procurando defini-la teoricamente e definir seu poder operacional em relação à educação.

A pedagogia não possui estatuto científico, o que dificulta sua aspiração à ciência, constituindo-se através de observações e trabalhos. A observação é prejudicada pela falta de metodologias adequadas que dêem suporte ao professor. Este, por sua vez, busca detectar fenômenos pedagógicos dentro da sala de aula, o que leva a um certo grau de subjetividade nas opiniões formadas. Por isso, para caracterizar cientificamente a pedagogia, o pesquisador recorre a outros campos científicos – psicologia, psicanálise, sociologia,... de onde retira hipóteses e diagnósticos e os aplica à educação, descaracterizando seus resultados como sendo dos campos aos quais recorreu.

\* Alunas do mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: [ncallega@terra.com.br](mailto:ncallega@terra.com.br), [samantha@italnet.com.br](mailto:samantha@italnet.com.br).

A ciência da educação surge para preencher uma necessidade da pedagogia, que se desenvolveu através de uma prática empírica ao longo dos anos, como um conjunto de abordagens específicas no real pedagógico. Para tornar-se ciência, então, a pedagogia deve constituir objeto próprio, explicado através de suas próprias teorias e constituído através de uma prática metodológica estruturada. Portanto, não pode constituir-se ciência até que o *corpus* formado pelas ciências da educação não se constitua. Para que isso ocorra, passa por um período pré-científico, onde não se reconhece um “irredutível” pedagógico. As outras ciências tornam-se seu principal “obstáculo”, na medida em que ainda não se fez o momento da ruptura epistemológica com as mesmas.

Essa dificuldade em definir o objeto é detectada no levantamento de alguns problemas no âmbito da classe escolar: 1) a não-centralização dos esforços de estudos na figura do aluno, e, sim na criança, no adolescente e no adulto; 2) a especificidade e a intencionalidade do ato pedagógico e de sua ligação ao saber; 3) a relação de autoridade entre professor e aluno na ação pedagógica; 4) a necessidade de uma mudança da fundamentação epistemológica e da prática de investigação da realidade da pedagogia; 5) a necessidade de caracterizar situações e ações do grupo-classe sobre o qual serão realizadas a observação e a análise de dados.

Todo esse movimento se faz no sentido de separar epistemologicamente a

pedagogia das outras ciências da educação através da observação e da descrição de sua realidade científica.

Em “Para uma definição do estatuto epistemológico das ciências da educação”, demonstra o autor uma preocupação pertinente à definição do corpo teórico constituinte das “ciências da educação”. Há uma indefinição de identidade ao se abordar cientificamente o real pedagógico.

O ato investigativo se constitui na principal ferramenta do conhecimento científico em educação, no qual a prática é singular e construída na relação sujeito-objeto. Seu caráter universal é importante na medida em que coloca no indivíduo sua essência. Mas, ao se concentrar nessa essência, corre o risco de não se tornar científico, perdendo-se ao se transformar em abstração. A aproximação do real, no conhecimento científico, se faz possível, então, através da generalização de variáveis significativas na análise do particular, passando pela significação do sujeito epistêmico.

Por isso, quando se procurou superar o positivismo com seu caráter de objetividade, não foi possível devido à abstração ser feita a partir de um real particular observado.

Faz-se necessária, portanto, a construção de um objeto de estudo e de um conceito de verificação significativa do real pedagógico que sirvam de base para a estruturação da pedagogia como ciência.

Em “Constituição da pedagogia científica”, na primeira parte, “Observação

em pedagogia”, o autor aborda os vários tipos de observação utilizadas em pesquisa.

A observação tradicional implica uma posição distanciada entre observador e observado e, por isso, pôde embasar a estrutura paradigmática positivista por meio da observação sistemática e da observação naturalista.

Mas, o distanciamento do observador implicou um desconhecimento do significado relacional encontrado na observação, o que fez com que, de distante, o observador passasse a ser participante. Para tanto, o observador pode recorrer à observação participante – em que o observado pode ou não saber da função determinada ao observador, ou à observação participada, em que o observador, participando ou não, sempre estará representando seu papel de observador.

Ambos os tipos de observação – participante ou distante – apresentam falhas concernentes à objetividade e à interpretatividade das situações. Por isso, da técnica chamada de “observação participada” chegou-se à técnica de co-vivência, em que observador e observado têm vivências próprias, significativas para ambos, ou seja, o observador só pode observar o que para ele for observável, e o observado só o será se deixar participar de seu universo de significação, o observador. Ambos devem, portanto, tomar consciência de seus papéis numa realidade de significações por eles co-vivenciadas, num âmbito de trans-territorialidade.

No segundo texto, “Um modelo de caracterização de situações pedagógicas”, está a temática de estruturação metodológica de base da pedagogia, partindo da premissa de que esta não é estruturada cientificamente em razão de não ter um conhecimento da realidade a qual se refere. O pedagogo em sala de aula precisa poder definir quais são os problemas de ordem pedagógica que enfrenta e, muitas vezes, por não sabê-los, recorre aos conceitos de outras ciências. Em razão disso, há a necessidade da definição de um “irredutível pedagógico” ao qual ele possa recorrer para definir abordagens específicas da pedagogia. Então, para fins de análise, o ato pedagógico se encontra limitado ao “domínio educacional exercido por um agente num quadro institucional expressamente criado para esta transmissão intencional” (p. 28).

A observação tem um papel fundamental nesse processo de estruturação do conhecimento científico do real pedagógico por auxiliar na caracterização do ato pedagógico. Em razão disso, o autor propõe um processo de caracterização da observação a ser realizada composto pelas seguintes fases:

1. identificação dos elementos que constituem a estrutura: dados referentes aos alunos, professores, classe, escola e meio;
2. determinação de pistas explicativas por meio do cruzamento de dados: através da observação direta e indireta do real. Ocorre segundo as perspec-



tivas dos alunos e do professor sobre a classe, a escola e o ensino. Pela observação naturalista registra-se o *continuum* essencial no processo vital, partindo-se do princípio da significação intrínseca, na qual o “comportamento em situação” sobrepõe-se ao “comportamento em si mesmo”;

3. interpretação: análise do real, como condicionante da pesquisa científica moderna; realizada após a “definição das funções subjacentes aos comportamentos pedagógicos” (p. 34). A função determina a base da interpretação de comportamentos; ela compreende, ainda, dois conceitos – finalidade (“objetivo que o observador atribui à ação observada”; distinguida da intenção que corresponde ao “fim que o sujeito atribui à própria ação”, permitindo um controle mútuo das informações) e direção (“orientação do comportamento de acordo com a finalidade atribuída”) (p. 35)

Para que todo esse processo ocorra, é necessário entender o comportamento como algo intencional, significativo para o sujeito em situação.

Baseando-se nesse modelo, o autor propõe três linhas de investigação: 1) orientada para estratégias de caracterização de situações pedagógicas e de funções desenvolvidas pelos intervenientes no processo (alunos e professores); 2) dirigida para a elaboração de programas de formação de professores por competências; 3) centrada na análise do modelo de trabalho pedagógico dos alunos na escola. Tal modelo pode ser utilizado

como instrumento de formação de professores.

O terceiro capítulo “Pedagogia científica e formação de professores” é formado, também, por duas partes. “A observação ao serviço da formação de professores”, onde o autor se posiciona negativamente em relação à crise escolar e ao fracasso relativo da investigação educacional, o que leva a um aumento significativo no número de obras concernentes à formação de professores. Professores estes que, ao enfrentarem a escola, sofrem “de-formações” de caráter profissional pela falta de definição de princípios no sistema educativo. Para definir objetivos, estabelecer prioridades, selecionar estratégias, determinar critérios objetivos de avaliação, faz-se necessário ter legitimidade e coerência nos critérios.

A legitimidade é questionada a partir do ponto de vista da alteração do sistema educativo e dos condicionamentos por ele desenvolvidos. A formação dos professores pressupõe uma alteração na sua conduta frente à estrutura vigente. E, para que essa mudança ocorra, a estrutura política deve lhes assegurar os meios.

A coerência de critérios pressupõe a identificação das necessidades de formação do professor para legitimar a união entre teoria e prática.

Para poder pensar os problemas encontrados na formação de professores, além da legitimidade e da coerência, há de se fazer uma avaliação objetiva dos sistemas de formação em busca de no-

vas soluções. Uma das grandes falhas apontadas consiste na falta de articulação entre as escolas e os centros de formação de professores. A preocupação na formação de professores deve consistir, portanto, numa maior coerência entre teoria e prática, aproximando a formação da prática docente, estimulando a interdisciplinaridade, com um processo de formação que se faça de modo contínuo desde o início. Além disso, deve-se focar a investigação, inclusive determinando o valor operacional dos conteúdos pedagógicos e assentando a elaboração dos programas de formação na análise da realidade e nos resultados dessa investigação.

A formação do professor necessita, portanto, de um posicionamento crítico sobre si mesmo, com coerência entre pensamento e ação. Essa coerência se faz na análise objetiva da situação através de uma atitude de questionamento de si e do real, exigida por uma prática pedagógica cientificamente fundamentada.

É nesse sentido que o autor utiliza a observação *sobre* o futuro docente (através de grades de observação do comportamento; estruturada em critérios definidos, constitui um *feedback* objetivo das práticas do futuro professor) e a observação feita *pelo* futuro professor (a observação espontânea não assegurava a ele a capacidade de identificar os fenômenos concernentes ao ato pedagógico; então, para efetivar-se, a observação deve ser previamente organizada, dando-lhe elementos que auxiliem uma análise

se crítica da situação) como instrumentos de formação docente e de seus formadores.

A observação do real pedagógico deve ser o ponto de partida metodológico do processo de formação; a análise objetiva do real é indispensável para a tomada de consciência de si em situação, necessária a uma intervenção pedagógica adequada.

A segunda parte desse capítulo “Observação de classes: uma metodologia de investigação ou uma estratégia de formação de professores?” aponta a eficácia da metodologia qualitativa aplicada ao conhecimento de fenômenos que ocorrem dentro de sala de aula.

A partir do relato de uma experiência realizada com alunos do curso de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, apresenta-se um posicionamento aberto do professor, que se harmonizava com o caráter exploratório e com uma atitude de descoberta e questionadora do real. Procurou-se, nesta pesquisa, converter o professor-formador em investigador por meio da aquisição de uma intencionalidade no inquirir, com rigor na observação e interpretação dos dados.

A pesquisa constituiu-se da “identificação de elementos da estrutura” e da “identificação de elementos de ordem dinâmica”, que abrangeram consulta de dados de arquivo, aplicação de questionários, realização de entrevistas, aplicação de testes sociométricos, observação naturalista, focada e sistemática, além de tratamento dos dados quantitativa e

qualitativamente. A flexibilidade dos procedimentos adotados permitiu sua adequação à diversidade de condições do real. Esse processo constituiu-se numa “via privilegiada para o levantamento de descritivos objetivos do campo pedagógico” (p. 57) que pode auxiliar a pedagogia na sua aspiração à ciência.

O ato pedagógico exige esquemas metodológicos complexos em função de sua natureza subjetiva. As abordagens quantitativa e qualitativa devem, por isso, ser complementares uma à outra para a realização de uma análise de âmbito global. A percepção do real se faz, então, pela captação de todos os dados que ele possa oferecer para sua posterior categorização e padronização. A observação naturalista tem papel fundamental neste sentido, ao captar integralmente os múltiplos elementos que fazem parte da unidade de ação pedagógica, evitando, assim, o reducionismo do olhar empírico. O levantamento de repertórios de comportamento, através da descrição, análise e categorização dos dados da padronização de comportamento, é o primeiro passo na organização do real. A observação medeia o real e o que dele se entende, fazendo um levantamento dos fatos que constituem o objeto da pedagogia.

Para o grupo que realizou a pesquisa, é importante dotar os professores com a capacidade de analisar objetivamente a realidade pedagógica. Mas, fi-

cou claro, também, que para formar-se pesquisador, não se fazem grandes esforços. Além dos elevados custos e dos riscos, o empenho exigido é redobrado, levando a um prejuízo da aquisição de capacidades de atuação pedagógica. A preparação do formador em investigador é lenta e exigente e, por isso, fica difícil de ser realizada concomitantemente à formação inicial do professor.

Apesar de bastante distintas, a formação e a observação/investigação, quando juntas, auxiliam o professor a adquirir o domínio da ciência pedagógica, intervindo eficazmente no campo do real através da aquisição de hábitos e atitudes com rigor científico, que lhe proporcionem um distanciamento para analisar os fenômenos que envolvem a atuação pedagógica.

Para dotar um professor em formação de função investigativa, deve-se encontrar um meio de fazer a articulação adequada entre a formação e a investigação. Nesse sentido, os laboratórios de investigação abertos à participação dos formandos se ajustam ao progresso da ciência pedagógica e, também, às necessidades do processo de formação.

## Notas

<sup>1</sup> ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação*: Portugal: Porto Editora, 1992.