

O PEDAGOGO E O CIENTISTA DA EDUCAÇÃO

IVONALDO LEITE*

RESUMO

O objetivo deste texto é desenvolver uma abordagem sobre a relação entre pedagogia e ciência, discutindo o campo de atuação profissional do pedagogo e os requisitos para que ele possa ser concebido como cientista da educação. Tendo isso em conta, não se abonam, por exemplo, as concepções tradicionais sobre *conhecimento puro* e *conhecimento aplicado*, teoria e prática, assim como a especialização disciplinar. O texto é construído procurando tratar o fenômeno abordado em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogo, ciência, educação.

ABSTRACT

This paper has as objective to develop an approach about the relationship between pedagogy and science. So it discusses the field of professional activity of the pedagogue, as well as the necessary requisites for the definition of a conception of the pedagogue as scientist of the education. In this way, the paper refuse the traditional conceptions about pure knowledge and applied knowledge, theory and practice, as well as the academic specialization. The paper intends to focus the studied subject in its totality.

KEY-WORDS: Pedagogue, science, education.

A idéia de uma separação entre o conhecimento "puro" e o conhecimento "aplicado" não passa de resquício de uma atitude elitista de origem aristotélico-escolástica, que, na realidade, se constitui em um obstáculo ao desenvolvimento da ciência.

Jean-Jacques Salomon

1 – INTRODUÇÃO

O presente ensaio realiza uma incursão no debate sobre ciência, educação, pedagogia e o campo de atuação do pedagogo. Resultante, inicialmente, de uma conferência, o texto tem circulado, como subsídio,

* Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto – Portugal; Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Sociedade e Educação (GEPEES)/UERN/CNPq.

nas discussões sobre o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É, contudo, inédito, e, salvo as adaptações técnicas demandadas por um periódico científico, substancialmente o modo como ele, aqui, vem a lume é o mesmo da versão primitiva.

Fundamentalmente, de maneira mais delimitada, o texto ocupa-se da questão “o pedagogo como cientista da educação”. Se bem que esta problemática, assim enunciada, aluda a uma concepção tributária da especialização disciplinar, não é esta a perspectiva que, a partir da pluralidade das ciências da educação, me move. Não me afeiço a especializações acadêmicas (estéreis). Importa-me, à maneira dialética, o *todo*, ao invés de *partes* fragmentadas. Assim, quase militantemente, vejo pertinência numa ciência social-humana global, numa perspectiva de *totalização*¹, complexamente dissolvendo fronteiras disciplinares, tendo em foco aquilo que Ardoino refere como sendo o *questionamento da taylorização intelectual*².

“O pedagogo como cientista da educação”. Ao dizer isto, está-se a afirmar que o pedagogo é o sujeito que tem um grau de autoridade para falar sobre educação tal qual o médico tem para falar sobre medicina, o advogado sobre direito, o arquiteto sobre arquitetura, etc. Contudo, logo de início, somos postos perante algumas questões extremamente desafiadoras. Por exemplo: é possível o pedagogo ter essa autoridade, se a educação é campo pluridisciplinar (ou seja, é um campo que reúne um conjunto diverso de disciplinas)? Às vezes, para tratar de algum assunto educativo, não se prefere mais um psicólogo, sociólogo ou historiador do que um pedagogo? Com a educação se apresentando como um campo de “aplicação” de outras disciplinas, a Pedagogia pode ser considerada uma ciência? Assim, por a Pedagogia buscar amparo teórico em outras ciências, como pode o pedagogo ser cientista da educação, se ele tem de recorrer aos conceitos de outras

¹ Quer dizer, pagando-se tributo a Sartre, é de se assinalar que a *totalização* corresponde à concepção do *todo* como algo aberto e intensamente dinâmico. Cf. SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, t. 1, p. 13-111. De acordo com o referido entendimento, há de submeter os resultados obtidos pelas ciências particulares a dois crivos de avaliação: por um lado, ao *princípio da totalidade*, através do qual se procura relacionar dialeticamente os objetos elaborados por uma determinada ciência particular com a *totalidade social*, *mediatizando* e *desfetichizando* tais objetos, fazendo com que deixem de ser meros “fatos” e se convertam em processos ou momentos de processos; por outro lado, ao crivo da *historicidade*, superando a pseudoconcreticidade com que os objetos analisados se apresentam, tornando-os então estados transitórios de um *permanente devir*. A propósito, ver LUKÁCS, Georg. *The ontology of social being*. London: Merlin Press, 1980.

² ARDOINO, Jacques. *Éducation et politique*. Paris: Anthropos, 1999.

disciplinas? Mais ainda: o que é ser um cientista? E o que, efetivamente, se entende por educação, quando se pronuncia tal palavra?

Como se constata, conceber o “pedagogo como cientista da educação” implica considerar essas e outras questões, enfrentando-as à altura dos desafios que elas colocam. Tendo isto em conta, e procurando contemplar a magnitude do debate, o texto estrutura-se em três momentos: no primeiro, discuto, *en passant*, as definições de educação, ciência/cientista, pedagogo e profissão; no segundo, trato da relação entre Pedagogia e ciência, enfocando a especificidade da atuação do pedagogo; no terceiro, coloco em realce alguns elementos conclusivos da discussão.

2 – EDUCAÇÃO, CIENTISTA, PEDAGOGO E PROFISSÃO: SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES

Etimologicamente, a palavra educação tem origem no latim – *educatio*. O termo parece sintetizar duas outras expressões latinas: *educare* e *educere*. O primeiro pode ser traduzido como *alimentar, cuidar, criar*, o segundo, como *tirar para, conduzir para, modificar um estado*.

Em conformidade com a definição etimológica, educar é, portanto, conduzir de um estado a outro, agindo-se de maneira sistemática sobre o ser humano, objetivando prepará-lo para a vida num determinado meio³.

O cientista, por sua vez, é o fiel depositário da *scientia*, quer dizer, também conforme a origem latina, *do conhecimento racional sobre a natureza das coisas e sobre as condições de sua existência, saber erudito, obtido através da observação, da experiência dos fatos e de um método próprio*.

Já o termo pedagogo origina-se do grego *paidós* (criança) + *agogé* (condução), podendo ser entendido como *condutor de criança*. Numa definição contemporânea, e ampliada, Houssaye⁴ afirma que o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre teoria e prática. É essa abertura que permite a produção pedagógica. Em conseqüência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de idéias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, não é também um pedagogo, pois pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fizer surgir “um mais” *na e pela* articulação teoria-

³ Cf. PLANCHARD, Émile. *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, 1975.

⁴ HOUSSAYE, Jean. *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin, 1996.

prática em educação.

Quanto à palavra profissão, a sua origem é latina: *professione*, isto é, ato ou efeito de professar, declaração pública que alguém faz da sua maneira de pensar. De resto, a assinalar que o termo profissão é tributário das *profissões de fé*, realizadas nas cerimônias de entronização nas corporações medievais, em que, após o juramento, estava-se chancelado para o exercício de uma profissão⁵.

Realçadas as referidas definições e significações, há que se tirar ilações. Se, ficando-se pela etimologia (que, ao fim e ao cabo, é o que aporta o sentido *primário* das palavras), educar é conduzir de um estado a outro; se o cientista é o fiel depositário da *scientia*; se o pedagogo, mais do que condutor de criança, é aquele que efetivamente contribui para a efetivação *na e para* a articulação teoria-prática em educação; se a profissão diz respeito ao professar, ao dizer publicamente o entendimento particular; se deste modo o é, então compreender o *pedagogo como cientista da educação* implica ter uma perspectiva claramente definida a respeito, por exemplo, a) das potencialidades e do lugar da Pedagogia na esfera do conhecimento científico; b) do âmbito de atuação profissional do pedagogo, e c) do processo de construção da sua identidade profissional.

3 – PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: A ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO RAZÃO DE SER DO PEDAGOGO

Num trabalho publicado em fins dos anos 1990, reclamava-se “dos muitos reducionismos de que é refém o campo educativo, especialmente o ‘sociologismo’ e o ‘psicologismo’, sem que os pedagogos consigam ordenar seu próprio discurso e sua própria prática profissional para fazer o contraponto aos seus críticos”⁶.

A pergunta que se nos põe é: por que isso?

As razões são diversas, desde a forma como, ao modo modernopositivista, as ciências são definidas, tendo como alicerce a dicotomia entre *conhecimento puro* e *conhecimento aplicado*, até à própria maneira como alguns pedagogos, por uma formação inconsistente teoricamente e/ou incompreensão conceptual, concebem o seu campo de atuação. *No primeiro caso*, por se entender que determinados ramos do conhecimento são a aplicação das ditas “ciências puras”, referindo-

⁵ O juramento contemplava, de acordo com formas muito variadas, três compromissos: observar as regras; guardar os segredos; prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real. Cf. DUBAR, Claude. *La socialisation: constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1995.

⁶ LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. p. 21.

se a propósito a esfera educativa, não haveria lugar aí para uma outra ciência, pois ela não teria um atributo básico que a compreensão convencional de ciência requer: não teria um objeto, já que a educação seria ocupação, por exemplo, da Sociologia e da Psicologia⁷. Assim, não haveria lugar para a Pedagogia como produtora de saber científico, pois ela seria a mera “aplicação” do conhecimento de outras ciências.

Este entendimento é passível de vários (e incontestáveis) questionamentos; por não ser, aqui, o lugar para os tratar em pormenor, cito apenas dois. Primeiro, reproduz o caduco *modus operandi* positivista no campo da análise social, introduzindo neste um procedimento oriundo das ciências exatas, as quais, trabalhando com “materiais inertes”, lidam com eles de forma unilateral. E assim ganham corpo as noções de *puro* e *aplicado*, quer dizer, o desenvolvimento de um conhecimento estritamente em *état abstrait*, a ser posto em prática posteriormente. O taylorismo epistemológico nutriu-se disso: há os que pensam, que concebem, e os que executam, os práticos. E aí também tem-se o (falso) dilema da separação teoria-prática.

Ora, atualmente, até no contexto das próprias ciências exatas, tal compreensão tem sido descartada. Foi isto que disse o Prêmio Nobel de Química Ilya Prigogine, por exemplo, ao falar do *fin des certitudes*⁸.

O outro questionamento que aqui refiro foi classicamente formulado por Jean-Jacques Salomon. Ele é lapidar: a idéia de uma separação entre o conhecimento “puro” e o conhecimento “aplicado” não passa de resquício de uma atitude elitista de origem aristotélico-escolástica, que, na realidade, se constitui em um obstáculo ao desenvolvimento da ciência. A propósito, tendo em conta nomeadamente o século XVII na Europa, afirma (cita-se diretamente do francês para que não parem dúvidas de interpretação/tradução):

Aucune époque, mieux que celle-là, ne montre combien l'état de la science est lié à toute une représentation du monde: cette science que consiste à contempler est réservée aux “hommes libres”, qui font oeuvre “libérale”, alors que la technique est le propre des artisans, qui font oeuvre “servile”; comme la technique est au dessous de la science, l'artisan est su-dessous de l'homme “libre” qu'est le savant⁹.

Voltando às razões das dificuldades de (auto-)afirmação da

⁷ A história da moderna cientificidade em educação construiu-se sob tal oposição, tendo-se de um lado as abordagens sociológicas/históricas, e de outro, as psicológicas. A propósito, ver CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.

⁸ PRIGOGINE, Ilya. *La fin des certitudes: temps, chaos et lois de la nature*. Paris: Jacob, 1996.

⁹ SALOMON, Jean-Jacques. *Science et politique*. Paris: Seuil, 1970, p. 36.

Pedagogia, como antes referido, pode-se dizer que, no caso da responsabilidade de alguns pedagogos, estes, ao defenderem, por exemplo, na trilha dos antigos pareceres de Valmir Chagas (por vezes, até os desconhecendo), que a base da identidade profissional do pedagogo é, *tout à fait*, a docência, cometem um equívoco que limita o âmbito de incidência da Pedagogia. Ora, está certo Libâneo¹⁰, quando realça que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo pedagógico é trabalho docente. O mesmo vale para determinados entendimentos referentes à relação entre Pedagogia e Didática. Há uma tendência a se considerar que a Pedagogia é o modo como se ensina, a forma de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico, assim, diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. É um entendimento reducionista. Confunde-se o âmbito da Didática com o da Pedagogia, ou melhor, reduz-se esta àquela. A Didática é um dos ramos de estudo da Pedagogia, ela centra-se nos objetivos, nos conteúdos, nos meios e condições de ensino. A Pedagogia contempla isso, por ser a Didática um dos seus ramos, contudo o seu âmbito é mais amplo – ela se ocupa da teoria e prática da educação nos seus vínculos com a prática social global. Por aqui, podemos, enfrentando as objeções feitas à definição da Pedagogia como ciência, discutir as suas potencialidades para tanto e delimitar o seu lugar na esfera do conhecimento científico.

Diferentemente de outros países, no Brasil não há graduação em Ciências da Educação¹¹, isto é, não há um curso que congregue/unifique numa só formação as abordagens voltadas à educação da sociologia, história, economia, filosofia, psicologia, antropologia, lingüística, etc. Não existindo a formação em Ciências da Educação, tem-se que o modo como essas disciplinas se relacionam com a educação é parcelar e sem articulação, ao abrigo do curso de Pedagogia e nas suas próprias licenciaturas. Ou seja, tais disciplinas focam a educação a partir de uma posição exterior ao campo educativo, conforme os propósitos que as definem como ciência, e não a partir de dentro dele, com conhecimento da sua caracterização específica, suas especificidades. Aí se encontra o potencial da Pedagogia; as suas abordagens não são desenvolvidas de fora, mas a partir do interior do próprio campo educativo.

Mais ainda: o pedagogo não é apenas um profissional que se limita

¹⁰ LIBÂNEO, José Carlos, op. cit.

¹¹ A se registrar, nesse sentido, uma iniciativa em Brasília, na modalidade bacharelado, apontando como áreas de atuação do egresso *a esfera governamental, as empresas, as escolas e outras instâncias da sociedade civil*. Desconhecia até bem pouco tempo esta informação; devo-a ao Professor Gutemberg Praxedes, meu colega de Departamento, que a ela chegou a partir das atividades da reforma curricular do curso de Pedagogia da UERN.

a repassar/implementar formulações elaboradas naquelas disciplinas, pois, quando elas, na prática, não têm o desdobramento previsto, é ele, o pedagogo, quem tem que as redefinir, elaborando novos procedimentos. A propósito, nunca é demais lembrar o já agora clássico trabalho de Nanine Charbonnel, no que se refere aos “psicólogos práticos”, quando diz que “eles não se limitaram a aplicar um saber que preexistia à sua aplicação, mas fizeram um trabalho de criadores: conceberam uma disciplina, produziram livros, contribuíram abundantemente para uma visão do mundo, do ser humano e da sociedade”¹².

Relacionadas isoladamente ao campo educativo, no Brasil, as Ciências da Educação não têm como captar a totalidade deste. É a Pedagogia que, integrando-as articuladamente, pode fazer isso, para então constituir o seu *background* e tratar do fenômeno educacional. Assim, a Pedagogia tem, portanto, uma dupla perspectiva: teórica e prática. É isto que leva Schmied-Kowzazik a definir, apropriadamente, como ciência *da* e *para* a educação, teoria e prática da educação¹³. No mesmo sentido, Houssaye assinala que a Pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir da sua própria ação¹⁴, e nesta produção específica da relação teoria-prática em educação ela tem origem, cria-se e renova-se¹⁵.

Posto isto, importa que, para estruturar uma contraposição à afirmação segundo a qual a Pedagogia não tem um campo de investigação (e, assim, não pode ser inscrita no quadro da produção científica), tenha-se claro qual é o seu âmbito de estudo. Quer dizer, importa reter que “a Pedagogia é (...) o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”¹⁶. Neste

¹² CHARBONNEL, Nanine. *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang, 1988, p. 53.

¹³ SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

¹⁴ HOUSSAYE, Jean, op. cit.

¹⁵ Mesmo Durkheim, que infelizmente os defensores da dicotomia entre *conhecimento puro* e *conhecimento aplicado* invocam (quase sempre a partir da má interpretação/ tradução brasileira de *Éducation et sociologie*) em seu apoio, não alimenta o reducionismo de, em educação, conceber a prática como uma direta aplicação simplista da teoria. Ele abre caminho para uma conceptualização da indeterminação entre formações teóricas e formações práticas. Entre a arte e a ciência, diz, “há lugar para uma atitude mental intermediária. Em lugar de agir sobre as coisas e sobre os seres seguindo modos determinados, reflète-se sobre os procedimentos da ação que são assim empregues. Estas reflexões tomam a forma de teorias; são combinações de idéias e não combinações de atos, e por isso elas aproximam-se da ciência (...). Para exprimir o caráter misto deste tipo de especulações, nós propomos chamar-lhes teorias práticas. A Pedagogia é uma teoria prática deste gênero”. Cf. DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1977, p. 79.

¹⁶ LIBÂNIO, José Carlos, op. cit., p. 22.

sentido, ampliando a compreensão a respeito da educação, pode-se entendê-la como “o conjunto de ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana”¹⁷, tanto individual como coletiva, tendo como propósito realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. Eis aí o objeto de estudo da Pedagogia. Como tal, ela não se limita à educação formal, mas contempla também os processos informais e não-formais de educação¹⁸.

Como decorrência, percebe-se que o âmbito de atuação do pedagogo é amplo, pois há uma diversidade de práticas educativas na sociedade, e em todas elas está presente a ação pedagógica. Contemporaneamente, é o que Beillerot chamou de a *sociedade pedagógica*¹⁹, revelando amplos campos de atuação pedagógica. Conforme as suas indicações, podem ser definidos dois campos de atuação do pedagogo: o escolar e o extra-escolar.

No campo escolar, podem ser distinguidas três espécies de atividades:

- 1) A de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- 2) A de especialistas da ação educativa escolar, operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais, etc.);
- 3) A de especialistas em atividades pedagógicas paraescolares, atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo entidades da sociedade civil, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, órgãos de recuperação de deficientes, etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores).

¹⁷ Idem, p. 22.

¹⁸ A distinção entre educação informal e não-formal pode ser questionada, mas é factível e apropriada, considerando-se mais a tipologia conceptual do que a nomeação lingüística, já que o *in* e o *não* se equivalem. Não tenho como me deter no assunto aqui. A título de exemplificação da diferenciação, no entanto, realço que os processos sociais de aquisição de valores, hábitos e modos de agir, que ocorrem na família, podem ser categorizados como educação informal, enquanto as atividades formativas desenvolvidas por um sindicato, tendo um caráter de intencionalidade, pressupõem alguma estruturação e sistematização, e implicam relações pedagógicas, mas não formalizadas. A propósito, veja-se LIBÂNEO, José Carlos, op. cit., p. 78-87.

¹⁹ BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.

No âmbito da ação pedagógica extra-escolar, distinguem-se profissionais que exercem sistematicamente atividades pedagógicas e os que ocupam apenas parte do seu tempo nestas atividades. São eles:

- 1) Formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (extra-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social, etc.
- 2) Formadores ocasionais que ocupam parte do seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não-estatais e em empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Por exemplo, supervisores de trabalho e técnicos que dedicam parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estágio, etc.

Como resultado dessa descrição, põe-se a questão da formação. Seria um tanto ilusório imaginar um curso de Pedagogia que viesse a contemplar a formação de todos os profissionais mencionados, até porque algumas das categorias de profissionais do segundo grupo são pedagogos apenas em sentido amplo, ou seja, pode-se dizer que realizam uma atividade de natureza pedagógica. Entretanto, mesmo para estes formadores ocasionais, pode-se programar também formas ocasionais de capacitação profissional, a exemplo de cursos de aperfeiçoamento e atualização. Quanto à formação propriamente dita, a convencionalmente desenvolvida no curso, embora reconheça-se que a amplitude das demandas do campo de atuação do pedagogo não permite imaginar um curso que contemple todas elas, convém considerar a necessidade de os cursos de pedagogia proporcionarem uma formação assente numa sólida base geral que, cognitivamente, aproxime os profissionais das diversas áreas de atuação, abrindo-lhes a possibilidade de aprofundamento nas mesmas, à medida que o curso os desperte para o *aprender a aprender*.

Daí, pode-se estabelecer uma conexão com o processo de construção da identidade profissional do pedagogo. É um dado adquirido que as identidades profissionais (e também as pessoais) resultam de várias socializações, sendo marcadas por um permanente *devir*²⁰. Em sendo assim, a formação acadêmica, sobretudo a primeira, é um dos momentos de construção da identidade profissional. O que o diploma faz é certificar a habilitação para o exercício da profissão, e não estruturar o perfil do profissional. Por vezes, a formação contínua chega

²⁰ A propósito, ver DUBAR, Claude, op. cit.

mesmo a redimensionar a primeira formação. Entretanto, é fundamentalmente nos contextos de trabalho que o *jeito de ser* do profissional se define, ou seja, eles desempenham um papel central no processo de construção da identidade profissional.

Dessa forma, e considerando-se a Pedagogia como a ciência *da* e *para* a educação, teoria e prática da educação, é de se assinalar que, para o pedagogo, a função dos contextos de trabalho no processo de construção de sua identidade tem importância ainda maior, visto que uma das marcas da sua atuação deve ser a indissociabilidade teoria-prática (práxis).

4 – À GUIA DE CONCLUSÃO

Pela abordagem aqui desenvolvida, pode-se perceber a dimensão dos desafios que se colocam à consumação da perspectiva do *pedagogo como cientista da educação*. Não cabe, em modo de conclusão, dissertar sobre o que está evidente. Nem tampouco invocar outras teses, até porque, para as mentes versadas nos jogos do espírito, fica sempre subentendido que elas são propostas *cum grano salis*.

Contudo, de realce, permito-me repisar alguns imperativos à configuração do *pedagogo como cientista da educação*. Primeiro, a formação, a consistência teórica. Sem um sólido *background* intelectual, não há como o pedagogo se credenciar como autoridade na abordagem do fenômeno educativo, isto é, não há como ele ser *autor* de reflexões acreditadas acerca da educação; no máximo, poderá continuar sendo *ator*, quer dizer, alguém que, conforme a lógica *do representar*, apenas repete as concepções formuladas por teóricos de outras áreas. Segundo, ter claramente definido o campo de estudos da Pedagogia, assim como as áreas de atuação do pedagogo. Estas duas dimensões estão imbricadas. Sem a estruturação conceptual do campo de estudos pedagógicos, é impossível delimitar aos formandos os seus contextos profissionais.

Last but not least, a construção identitária, a socialização profissional, a formação contínua. A se admitir, como assinala Claude Dubar²¹, que a “questão da prática” corresponde fundamentalmente a um problema de socialização profissional, torna-se evidente que a noção tradicional de formação é posta em xeque, ou seja, não há como pensar a formação e a construção das identidades profissionais dissociadas dos contextos de trabalho. Daí que a formação contínua

²¹ DUBAR, Claude. Mutations technologiques et formation: discours, réalités, paradoxes. *Éducation Permanente*, Paris, n. 81, p. 37-54, 1985.

passa a ser concebida não só como expressão das modalidades parcelares da educação formal, mas vai além desta e também requer uma postura autoformativa, querendo isso significar um compromisso pessoal, autogerido, com o processo de formação. O estatuto da profissão de pedagogo não se estruturará apropriadamente se não for considerada tal perspectiva.

Os três imperativos realçados constituem uma amostra dos desafios a serem enfrentados para que o pedagogo seja alçado à condição de cientista da educação. Ele deverá ser alguém que não pára pelo mundo da pseudoconcreticidade, mas precisa transcendê-lo. Com competência técnica e compromisso político²², já não concebe o *real* somente como um conjunto de *fatos prontos*, e sim como instância onde eles também podem ser reciclados em novos patamares, estabelecendo um nexos entre as *potencialidades ainda não manifestas do ser* e a *atividade criadora da consciência antecipadora*²³, pois, imaginando-se (e distinguindo-se imaginação de fantasia), *astucia-se o mundo*, o futuro deixando de ser insondável para se vincular à realidade como expectativa de emancipação. Este pedagogo, como cientista da educação, há de ser alguém, enfim, que, interpretando os “sinais da realidade”, *labora* na distinção das possibilidades de realização dos seres humanos e aponta para onde eles estão a conduzir o nosso tempo.

²² Não vejo razão para se exorcizar as referidas palavras, por elas aparecerem no título de uma obra de Guiomar Namó de Mello e, posteriormente, pela publicação de *Cidadania e competitividade* (bem como por algumas opções que fez), ela ter se envolvido numa polêmica com membros da comunidade de pesquisadores educacionais brasileiros.

²³ Repito o que, a partir de uma certa herança blochiana, coloquei em relevo noutra lugar: LEITE, Ivonaldo. *Sindicatos, trabalho e educação*: um estudo do posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português durante a década de 1990. Porto, 2003. Tese de Doutorado (Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2003. Sobre a herança blochiana, veja-se: BLOCH, Ernst. *The principle of hope*. Oxford: Basil Blackwell, 1986. 3 v.

