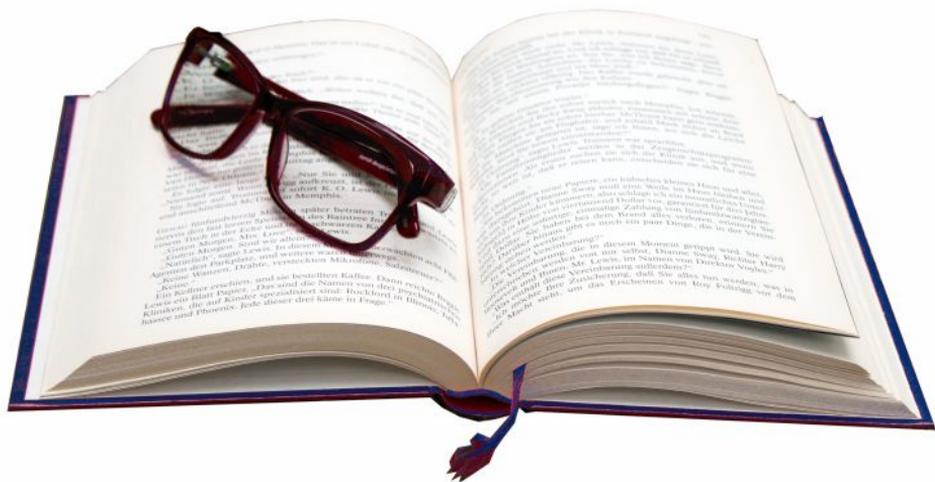


Filosofar *a* Educação

miradas na educação da Terra-brasilis

José Elber Marques Barbosa



Filosofar *a* **Educação**

miradas na educação da Terra-brasilis

José Elber Marques Barbosa

Filosofar *a* **Educação**

miradas na educação da Terra-brasilis



Rio de Janeiro
2017



O AUTOR responsabiliza-se inteiramente pela originalidade e integridade do conteúdo contido na sua OBRA, bem como isenta a EDITORA de qualquer obrigação judicial decorrente de violação de direitos autorais ou direitos de imagem contidos na OBRA que declara sob as penas da Lei ser de sua única e exclusiva autoria.

Filosofar a educação miradas na educação da Terra-brasilis

Copyright © 2017

José Elber Marques Barbosa

Todos os direitos são reservados no Brasil

Impressão e Acabamento:

Pod Editora

Rua Imperatriz Leopoldina, 8/1110 – Pça Tiradentes

Centro – 20060-030 – Rio de Janeiro

Tel. 21 2236-0844 • atendimento@podeditora.com.br

www.podeditora.com.br

Projeto gráfico:

Pod Editora

Ilustração de capa:

Pod Editora

Imagem de capa:

www.pixabay.com

Nenhuma parte desta publicação pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer meio ou forma, seja mecânico, fotocópia, gravação, etc. – nem apropriada ou estocada em banco de dados sem a expressa autorização do autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

B21f

Barbosa, José Elber Marques

Filosofar a Educação miradas na educação da Terra-brasilis / José Elber Marques Barbosa. 1ª ed. – Rio de Janeiro: PoD, 2017.

159p. ; 21cm

Inclui índice

ISBN 978-85-8225-165-2

1.Educação - Filosofia. I. Título.

17-46761

CDD: 370.1

CDU: 37.01

15.12.17

18.12.17

Para minha Socorro.

Prefácio

Discutir sobre a produção do conhecimento em geral, o acesso a cursos superiores, sua permanência e conclusão, o dilema de se instigar ou não a reserva de cotas para classes socialmente desfavorecidas não é uma empreitada modesta. Com essa consciência, o autor provoca reflexões sobre a educação/escolarização em instituições públicas no Brasil, partindo de fatos históricos e dispositivos legais que funcionam como “timões” disciplinadores do nosso sistema educacional.

Nesta obra o autor faz um recuo às origens da produção do conhecimento, assentado em uma perspectiva científica, tecnológica e filosófica, caminhada que, aos poucos, vai se tornando inquietante, à medida que verificamos nas vielas, ora largas, ora estreitas, desse percurso, quão desconcertantes podem ser as bases epistemológicas da educação nacional, cujos frágeis argumentos e iniciativas não conseguem disfarçar a elitização desse sistema que, desde a educação básica até a formação superior, só confirma o distanciamento cultural e intelectual entre os que estudam em escolas privadas daqueles que estudam na rede pública.

Seguindo de braços dados com o autor, somos forçados a nos perguntar: *a que ou a quem servem nossas escolas? Nossos estudantes, desde as séries iniciais até a pós-graduação, têm as mesmas oportunidades? São incitados ao pensamento crítico, reflexivo científico? Como estão nossos professores? Ainda acreditamos na carreira docente como profissão que transforma sociedades, fazendo-as evoluir? As reservas de cotas representam alguma forma de empoderamento? Qual é o “poder” da educação? O conhecimento informal também “forma”?*

Se esse tema pode dar a ideia do “chover no molhado”, podemos nos surpreender franzindo o cenho, levantando o sobro-

lho, colocando em dúvida a supremacia dos supostos catedráticos que legislam sobre ensino, aprendizagem e escolarização, fingindo ser suficiente o modelo educacional ultrapassado e obsoleto que hoje vigora no País. E, possivelmente para comprovar isso, o Professor apresenta uma proposta de educação que merece nossa atenção, um sinal de que tudo pode ser diferente e positivo para quem realmente precisa: o povo brasileiro.

Vale a pena ainda dizer que, talvez para que o perdoemos por nos provocar, e de praticamente nos forçar a um posicionamento diante das questões postas, o autor nos brinda com seu *modus dicendi*, fazendo uso do *castellano*, herança latina de traços românticos, entremeado de objetividade e eloquência, promovendo um dialogismo que se realiza com certa dose de humor e sensibilidade suficientes para nos atrair, mesmo que sejamos desde aquele tipo de leitor menos afeito a textos técnicos até aquele mais exigente sob todas as perspectivas que esse termo possa sugerir.

Dra. Joséli Maria da Silva

Sumário

PREFÁCIO	7
COMEÇANDO...	11
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN DE LA CIENCIA: UNA MIRADA... 	17
CAPÍTULO 2	
DE LA EDUCACIÓN, DE LA ESCOLARIDAD Y DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO: OBSERVACIONES COMPARATIVAS A LA REVOLUCIÓN FRANCESA	31
CAPÍTULO 3	
EL PODER DEL COLOR.....	57
CAPÍTULO 4	
CREENCIAS IMPLICITAS EN LA LEY DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA – UN APARTE EN EL TEXTO DE LA LEY Nº 9.394/1996 - NIVEL SECUNDARIO.....	77
CAPÍTULO 5	
UN PLAN DE ESTUDIOS BAJO A LUZ MATRICIAL DE LAS ESCUELAS EDUCATIVAS.....	101
CAPÍTULO 6	
EDUCACIÓN O ESCOLARIZACIÓN – UN DIALOGO ENTRE CONCEPTOS Y LA PRAXIS DECLARADA POR DOCENTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR	119
CAPÍTULO 7	
EDUCACIÓN – SU CLASIFICACIÓN EN TRES TIPOS MÁS UNO..... 	143

Começando...

Filosofar a educação.
Mas, como assim? Filosofar a educação?

O filosofar não está descrito neste texto ou nestes textos como algo acabado. Como algo que se posicionou na vida, quer seja acadêmica, social, produtiva e/ou até profissional. Como algo que atingiu o seu ápice e se materializou como verdade.

Entende-se que a verdade filosófica é a primeira a não se afirmar como verdade, pois ela se humilha e espera que algo novo a substitua e deixe-a madura e firme, como raiz de grande árvore numa planície alimentada pela brisa de um riacho. Debaixo de uma aquosa corrente filosófica, a qual se estabelece por não ensinar filosofia, mas a filosofar, os momentos de filosofia encontrados neste trabalho foram moldados a mãos verbais de diversos sábios-filósofos durante tempos de pura magia do aprender, nos encontros presenciais no *Doctorado en Ciencias de la Educación*, promovido pela *Facultad de Humanidades y Artes* da *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina.

Os chamo de sábios, pois impactaram-me em momentos de pura imersão. Imersão esta que não afogava, mas, ao prazer do saber conhecido, degustei momentos de pura candura e como se me embebesse deles. Em suas mais diversas plenitudes, estive às formas de Candelero. Homem simples que se expressara na imensidão do vazio preenchido de vasto conhecimento no campo da Epistemologia. Passei por Temporetti. Elegante. Desfilava suas vestes e se postava como um questionador dos pontos confusos e difusos que estão imbricados entre educação e psicologia. A transversalidade da amplitude do poder no pensamento contido aqui infantilizou-se com o jeito menino de “Pepe”, Prof. Dr. Jose Tranier, o qual não se permitia sentar-se

sobre a mesa do poder, pois não se achava digno do tamanho que ela deveria ter. O que se buscar da filosofia quando o próprio questionamento se abria nas conversas com o *Representante Governamental de la República Argentina*, Señor Narvaja? Com sua mão ao queixo, viajava em pensamentos na busca de novos posicionamentos que o sublimassem no novo saber. Em intervalos quase precisos, um bom mate foi degustado às conversas com o Prof. Horcade. Como homem dos pampas, se dispunha nas ordens das letras e espargia sua vontade de igualar o que sabia aos seus pares, para que estes pudessem ver a penumbra do sol que pairava sobre o conhecimento de História da Educação. Questionamentos, ou melhor, o filosofar abalroado se deu entre os irmãos Jose e Pedro Romero. Não contentes com uma sistemática de clausura educativa, a buscam romper com contos fugitivos da própria educação. Esta se satisfaz com *La Marrana* – o amante. Já o instigante, firme, minerador de desafios, Kahan se deu como iniciante ao averiguar, junto à Sanjurjo, o que pensávamos nós.

Nós, seus receptores, receosos de posicionarmo-nos frente às autoridades que se mostravam, imponentes, no primeiro momento, como um *insight* passaram a ser amigos em construção de novos saberes.

Este passeio faz-me retornar ao frio de julho e ao calor de janeiro da planície Rosarina¹. Cada fase-professor por qual passei me ensinou e mostrou-me que além do que nos querem convencer, como absoluto, de que “os nossos doutores são mais doutores que os doutores deles” (quando faz-se menção de que só os programas de pós-graduação, avaliados pela CAPES é que têm valor), eles lá se mostram mais amigos da sabedoria (*philo*

¹ A planície Rosarina, onde está localizada a cidade de Rosário, estende-se, a noroeste, desde a periferia da Cidade de Buenos Aires até o início da cordilheira, onde está Córdoba. É um verdadeiro *Pampa Úmida*.

sophos) que nos conduzem a pensar que são guardiões do saber.

O Filosofar a Educação promovido por este livro está dividido em sete textos/capítulos. Não se comportam numa sequência como um romance ou uma narrativa. Ouso juntar posicionamentos que construí, ao longo de anos, sobre educação, principalmente, temas aludidos na/da educação brasileira, pois interessa gerar resultados para *terra-brasilis*. Mesmo com este ar de brasilidade, os textos foram escritos originalmente em *castellano*, e assim, para que não fosse perdido o romantismo-científico textual, peço permissão, a você leitor, para que a ciência, de natureza filosófica, renda-se ao espanhol platino.

O primeiro texto busca, a partir de uma sequência de observações excludentes e inclusivas, firmar pontos sobre a educação como ação da ciência. Esta construção se deu passo a passo, desde a percepção do mito até a ciência como educação (e educação como ciência), numa interpretação epistemológica.

O segundo, correlacionou o texto de Marcel Dorigny - *Les projets éducatifs de la révolution française* - com momentos passado/presente vividos por uma escola pública localizada no Nordeste do Brasil. A comparação se dá em contextos diferentes, na busca de identificar, relacionando a educação, a escolaridade e a formação do cidadão da atualidade local, a expectativa que os revolucionários pós Revolução Francesa tinham ao pensar a educação à época.

O terceiro material apresentado inquieta-se desde o título, *El Poder del Color*. Como provocativo, ele se estrutura nas definições de Michel Foucault sobre poder, e passa a descrever UMA interpretação da sequência nos processos de seleção/entrada em escolas de ensino superior, quando levada em consideração a legislação regulatória que separa parte das vagas para alunos quando observados alguns critérios, tais como: nível de

renda da família, egressos de escolas públicas e cor da pele. Há uma, possível, sobreposição do quantitativo sobre o qualitativo neste processo seletivo, ainda não cientificado.

Crenças implícitas na LDB, quando tratado, exclusivamente, o nível secundário, foram discutidas no quarto texto. O objetivo desse estudo foi de identificar crenças enunciadas na LDB que se sustentam em outras crenças, mesmo não declaradas, mas que, fortemente, estão fundamentadas em outros momentos, e sua importância tal é que ela exista em modo latente ou oculto. Essa documentação/discussão esteve assentada no texto apresentado na Seção IV-A, do capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

No capítulo cinco foi avaliado um plano de estudos à luz de escolas educativas (ou corrente pedagógicas). O intento foi submeter um plano de ensino, escolhido de forma aleatória dentre outros possíveis do Curso Superior de Bacharelado em Administração do IFPB – Campus João Pessoa, aos conceitos-caracterizações (matriz) de escolas educativas, a fim de identificar semelhanças entre elas e descrever uma linha de trabalho do docente no decorrer de sua aplicação à turma.

O capítulo seis destaca um diálogo entre conceitos e a *práxis* declarada por docentes de ensino superior numa instituição pública de ensino. Ele está centrado entre dois campos que se separam, interdependem e complementam-se – Educação e Escolarização – sob visão da Psicologia - Teorias Psicológicas da Educação. Seu objetivo dá-se por identificar relações entre psicologia, educação e prática docente no ensino superior.

O último texto, o do capítulo sete, apresenta um exemplo característico da educação *Marrana* - amante, e a posiciona para além das classificações iniciais da educação (formal, informal e não-formal). A aplicação desde modo de educar se simplifica e se impõe pela necessidade do público e do mercado. Ela pode

ser entendida como um objeto manipulável para atingir algum interesse específico – neste caso o “ensino” da língua inglesa a partir de frases curtas situacionais divulgadas em rede aberta de televisão. Vale ressaltar que de todos os textos, aqui apresentados, este é o que está mais arraigado em fundamentos e construtos de estudiosos-pesquisas. Há uma teia como se receoso estivesse de ser pego em adultério.

Finalizando, o que não é final, filosofamos a partir do que vemos e do que possivelmente sabemos para o que não sabemos e que chegaremos a saber aquilo que sabemos. Assim, esperamos construir uma ponte entre o que vimos além do Rio da Prata com as vivências educativas no Brasil e suas implicações para UM melhor futuro profissional-produtivo social e academicamente. Espero que estes textos sejam para você o que significam pra mim, enquanto escritor, leitor, ator e espectador da educação, como resultado de uma ação educativa filosófica.

Boa leitura!

José Elber Marques Barbosa

Capítulo 1

LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN DE LA CIENCIA: una mirada

– caracterização –

Este texto busca, a partir de uma sequência de interpretações, excludentes e inclusivas, estabelecer hipóteses sobre a educação e algumas de suas possíveis aplicações e realidades, como atividade da ciência. Interpretações que se constroem com a soma de várias partes derivadas do convívio social humano, desde a percepção do mito até a ciência como educação e educação como ciência.

Introducción

No hay, por lo menos que se conozca, un punto inicial de la actividad de la educación. Existe, desde siempre, por lo menos en tono amplio, la educación. Es necesario, por lo tanto, aclarar que ese “desde siempre” está involucrado en todos los tipos y formas de educación – por supuesto, los tipos y formas conocidas y estudiadas hasta ahora.

El desarrollo de los modos o modelos y formas de educar transitaron desde el mito, por el sentido común, por el arte, por la filosofía, hasta la ciencia – esta última, como forma infinita de tratar los resultados finitos del pensamiento del hombre.

Por educación es posible comprender mucho más allá que la simple transmisión de informaciones de los antepasados para las nuevas generaciones. Pero comprendamos que la educación es también responsable por el acto de rompimiento del viejo conocimiento a partir del proceso de gestación de un nuevo (o renovado) conocimiento. Ese proceso de gestación ocurre de manera variable y depende del formato (tradicional-estable o dinámico) y de la época (primitiva o urbana contemporánea) de la sociedad. Con esto, se la abre una nueva jornada, la ciencia.

1 ¿De dónde viene la ciencia?

En todas las épocas, los científicos – aunque no existiesen con este nombre, incluso – buscaron extraer mucho (casi, lo máximo, pues sus instrumentos no los favorecían) de todas las cosas que los rodeaban y a la ellas intentaron poner nombres, describir sus formas y establecer relaciones con entes próximos, principalmente se había repetición de hechos (o no) y si estos tenían impactos en la vida cotidiana, todo ello con el objetivo de desarrollar informaciones y conocimientos.

Los impactos de la vida cotidiana fueron analizados, en primer punto, mediante los mitos. El mito es un tipo de comprensión intuitiva de la realidad. Por la intuición es posible entender como un tipo de conocimiento inmediato, excluyendo argumentaciones y otros fundamentos² – más racionales.

Se verifica que en los pueblos tribales, el mito es dominante y como dominante trae a los otros su dominio en el pensar, en el actuar y en la transmisión de los valores. Casi un dios. Así, creer en la acción de los divinos ha transformado todas las actividades en rituales a una dependencia de “uno divino”. Aún siendo este, el mito, una comprensión intuitiva de la realidad y por consiguiente lo acerque dominación de uno divino sobre el pueblo, es esencial que la divinidad sea concebida y designada con rigurosa precisión por predicados tales como: espíritu, razón, voluntad, voluntad inteligente, buena voluntad, omnipotencia, unidad de sustancia, entre otros³.

Ha habido una devoción, en actividades prácticas diarias y en la vida en general, a las fuerzas extrañas o sobrenaturales – los divinos, en todo. Y, en las cosas más simples. Si un joven en la actividad de caza padeciese alguna molestia o accidente, se dice que este hecho ha acontecido por la mano de lo “divino”, si la herida no queda bien es por causa de los “espíritus” o si la llaga se curó es acción de “los santos”.

Entonces, se verifica que esos divinos, que tanto influyen sobre la vida de las personas y en mayor importancia en las sociedades estables y primitivas, son comprendidos por ellos por un conjunto de predicados – humanos, racionales y personales⁴

² Aranha (2006, p. 18) completa que para el mito bastan las creencias, no se exige de lo que cree, que lo comprenda el misterio por completo. Los misterios son aceptados sin discusión y su transmisión es automática mediante la tradición cultural, en la cual está muy presente una fuerte mención sobrenatural. M. Aranha. **Filosofia da Educação**. 2006.

³ R. Otto. **LO SANTO: lo racional y lo irracional en la idea de Dios**. 1965.

⁴ R. Otto, **Lo Santo...**, p. 11.

– y el desarrollo de ellos queda en una primera cuestión educacional (y de la ciencia) – el concepto⁵.

Sin embargo, el mito (y su imposición sobre las personas) cae con la inserción de nuevas relaciones sociales, principalmente con la ampliación de las actividades comerciales entre las tribus y con la percepción y análisis de los resultados de sus actos (y de hechos que estos también generan) – pensamiento reflexivo. No obstante, con el aumento de los contactos entre los pueblos, el mito no se extermina de esta sociedad (y tampoco de las que se siguieron) pero la experiencia y la vida les enseñó (y a nosotros) mediante la práctica, que pertenece a cada uno de ellos la posibilidad de seleccionar los mitos que son destructivos de los mitos que nos generan buenos sueños, los cuales, también, pueden ser ofrecidos por la religión y/o por la literatura y/o por los dogmas políticos, o sea por todo aquello que nos da el buen sentido común.

El sentido común es el conocimiento heredado por un grupo social (antes, tribu) cuyo resultado expresa profundas experiencias que estos tuvieron y continúan en evidencia por los miembros de este grupo⁶.

Esta descripción se completa planteando que el sentido común era fragmentario, difuso, sin método y sin sistematización⁷. Esto es totalmente lo contrario de los paradigmas de Thomas Kuhn con respecto a la ciencia. Para él, la ciencia es actividad que los científicos desarrollan dentro de un paradigma (inverso de fragmentario); es una secuencia sintetizada en pre-ciencia/ciencia normal/anomalías/crisis/ revolución/nueva ciencia normal (adverso de difusa); es fundamentada en leyes y teorías

⁵ Este punto (concepto) será aclarado más adelante cuando establezcamos la idea de filosofía de la ciencia.

⁶ Maria Aranha. **Filosofia da Educação...**, p. 18.

⁷ Maria Aranha. **Filosofia da Educação...**, p. 18.

(contrario de sin método) y es guiada por las leyes y reglas del paradigmas (adverso de sin sistematización)⁸.

Además, es casi una falacia el abordaje del sentido común traducida en la mirada de Aranha⁹, pues recíprocamente a ella Charles Pierce establece formas de razonamiento que son: la abducción, la deducción, la inducción, la analogía, lo metafórico, la extensión, la determinación, la reducción, la generalización, la abstracción y el ascenso¹⁰, los cuales no trabajan con fragmentos (sin embargo, apártese las partes de estudio); se deriva de un conjunto; son mucho más metodizados; y, por lo tanto, resultan sistematizados. Así, detalla Pierce, “si la verdad es un proceso de convergencia, entonces debe presuponerse que hay métodos de razonamiento que cuando se aplican a asuntos determinados, llevan a buenos resultados”¹¹.

Otro punto, de donde se origina la ciencia es el arte. El arte para Aranha¹², también, comprende un entendimiento intuitivo del mundo, como fue descrito en el mito.

A ello, la autora establece que el mito añade a la creencia y a la fe, siendo ellos superiores a la argumentación racional. Ahora, el arte, haciendo uso de la imaginación como mediadora de lo vivido y de lo pensado, hace el mundo presente en imágenes¹³ (desde dibujos llanos hasta cuadros más elaborados). Candelero afirma que el arte siempre ha tenido la propiedad de ser cosa¹⁴ (y una cosa precisa, con sentido específico, con utilidad). Además, se empieza a notar que hay sentido en el arte, sin embargo, un sentido oculto y, también, una propiedad (llamada por

⁸ Thomas Kuhn. **La estructura de las revoluciones científicas**. 1971.

⁹ Maria Aranha; Maria Martins. **Filosofando**: introdução a filosofia. 2003.

¹⁰ R. Marafioti. **Charles Pierce**: el éxtasis de los signos. 2005, p. 119.

¹¹ R. Marafioti. **Charles Pierce**: el éxtasis de los signos... p.122.

¹² Maria Aranha. **Filosofia da Educação**...

¹³ Maria Aranha, **Filosofia da Educação**..., p. 19.

¹⁴ Neldo Candelero. **Arte y Ciencia**: de la precisión en el decir y en el hacer. 2011.

Candelero de) afectante. Estas características traen al mundo presente a la imaginación y nos ponen el pensar.

Desde allí, el mundo imaginario (que fuera creado) no es irreal, en primero lugar es anterior a lo real (es “pre real”) de este modo que la imaginación amplía el campo de la percepción real, haciéndolo lleno de otros sentidos¹⁵. Así, la obra de arte pone delante del hombre, por medio de piezas concretas, nuevas interpretaciones de la realidad (o de una realidad). El resultado de eso, es una nueva mirada de las cosas que rodean a los hombres y los modifican (o influyen a la modificaciones) en su modo de ver, de vivir y de pensar – conocimiento reflexivo.

Ahora, llegamos a la un dos últimos puntos originarios de lo conocimiento científico (o de interpretación de las cosas): la ciencia.

La ciencia para Candelero es el modo de saber, y como saber acerca de los hechos – es fáctico. Es decir, para este autor, que ciencia es modo de saber científico y fáctico¹⁶.

De igual cualidad que hablamos de ciencia fáctica en general, como un tipo de conocimiento, es por que hay posibilidad de la existencia de otro tipo (o de otros tipos) de conocimiento. No es solo posibilidad. Ya describimos otros tipos de conocimiento y los detallamos muy bien (dentro de lo espacio que fue propuesto) tales: los mitos, los sentidos comunes y el arte.

Muy cerca de Candelero (2005) sobre la ciencia está Aranha (2006). De igual modo, los dos autores trabajan ciencia como un conjunto de tipos de saberes que cumplen reglas rígidas hasta su definición, y cuando sumados (estos saberes) establecen nuevos caminos (conocimientos), el conocimiento científico.

¹⁵ Maria Aranha; Maria Martins. **Filosofando**: introdução a filosofia...

¹⁶ Neldo Candelero. **De la ciencia fáctica en general, y la ciencia fáctica moderna**: una aproximación inicial a sus caracteres de cientificidad. 2005.

En suma, en la busca del origen de la ciencia (mirando establecer una relación con la educación), Candelero forja que el conocimiento científico fuera concebido en Sócrates, gestado en Platón, y parido en Aristóteles¹⁷, con sentido de existir (casi biológicamente). Esto así se pone, pues fue mediante las proposiciones de **Sócrates** que se inició el uso de **conceptos** para determinarse las cosas (sus descripciones, sus relaciones, y sus impactos). En **Platón** hubo el proceso de gestación, discusión y iniciaran las **aplicaciones de conceptos** en las tareas diarias y en las cosas prácticas – fácticas. En Aristóteles, la ciencia no busca hincar pie en conceptos, ella desea ir más allá. La ciencia aristotélica es prioritariamente deductiva en su proceder y siempre son verdaderas las leyes e teorías en sus contenidos¹⁸.

No sería posible la ciencia sin conceptos¹⁹, y ahora, también, no hay posibilidad de existencia de esta sin leyes e sin teorías. Estos contrapuntos establecen distinciones entre los conceptos y los hechos. Los conceptos son: universales, unívocos, abstractos, inobservables, e inmutables. Ya los hechos tienen caracteres diferentes, tales como son: individuales, múltiples, concretos, observables, e mutables.

Sin embargo, ahora con la presencia de las leyes y teorías, la ciencia toma sentido como un saber por la causa²⁰. Si hablamos que la ciencia busca un saber causal, a nosotros importa identificar la relación existente entre los hechos y su significación hasta el argumento científico. En este modo de pensar, cuando determinamos que la ciencia se detiene en los hechos, estos son, de forma fáctica: un hecho; un concepto cuando ha-

¹⁷ Neldo Candelero. **Epistemología**. 2012.

¹⁸ Neldo Candelero. **De la ciencia fáctica en general...** Rosario, 2005, p.4

¹⁹ Neldo Candelero. **De la ciencia fáctica en general...** Rosario, 2005, p.4.

²⁰ Neldo Candelero. **De la ciencia fáctica en general...** Rosario, 2005, p.5.

blamos de forma lógica; y, una teoría siempre que, repetidamente, lo critiquemos científicamente.

Entonces, “toda vez que la ciencia pregunta por un por qué (quiere saber la causa), responde con un qué (la esencia)”²¹ – [por qué → qué]; [causa → esencia].

¿Mas, que saberes son estos, los cuales Candelero y Aranha se combinan? Estos saberes están divididos en dos grandes momentos de la humanidad: los saberes da cristiandad (saberes bíblicos, saberes filosóficos, saberes artísticos, y saberes científicos) y los saberes modernos (saberes científicos, saberes filosóficos, saberes artísticos y saberes bíblicos).

En la edad media predominaba el saber bíblico, después las argumentaciones filosóficas y artísticas, bien para allá, estaban los saberes científicos (para este último, los conceptos que fueron transformados en signos matemáticos). A la modernidad interesaba los saberes matemáticos, repetitivos y que lo fuesen posibles de comprobación. Aun en ella, impera el sentido de la razón. La ciencia moderna es una ciencia experimental, y los experimentos se hacen con acción y observación-experimentándose. Así, el contexto es quien determina el concepto, y el concepto es quien determina el marco teórico – el conocimiento.

Así, con el objetivo de contestar la pregunta ¿de dónde viene la ciencia?, se llega al punto de que “hay sentido desde antes que el concepto”²², que por principio se tiene la característica de iniciar, de dominar. Sin embargo, el Principio (inicio, dominante, constituyente, invisible, imperceptible...) domina el arte; el arte domina la ciencia; y, la ciencia domina la educación.

²¹ Neldo Candelero. **De la ciencia fáctica en general...** Rosario, 2005, p.5

²² Neldo Candelero. **Epistemología.** 2012.

2 ¿Qué es educación?

Educación no es pleno modo de transmitir para nuevas generaciones la heredad de conocimientos de nuestros padres. Si pudiésemos dividir la palabra educación en dos partes, obteníamos: educar + acción. Por lo tanto, en esta mirada hay convencimiento de que educación es un movimiento. Es un hacer algo. Es una modificación. Es una acción.

Libâneo afirma que educar es conducir de un estado para otro, es cambiar la dirección del aprendizaje²³. Esta acción, cambiante, transformadora, necesita de seres humanos (sociales) que deseen participar de este momento. Así, el aprendiz se pone al acto de educar y se permite aprender en una actividad sistemática, en nivel personal y mediante la influencia del medio ambiente. De esta forma, se identifican tres entes en esta relación: el educador, el educando y un mensaje.

El educador se localiza entre el educando y el mensaje. Su posición es de facilitador. Es el agente de ligación entre los extremos. Por sus conocimientos previos, por su experiencia y con su práctica, hace algunas observaciones de lo general, extrae puntos importantes, selecciona hechos relacionables con el contexto y provoca en el educando la excitación de descubrimiento del nuevo (o del renuevo). En el educando hay la expectativa de algo diferente y así busca entender los hechos, capturar los conceptos, aplicar sus teorías y obtener los resultados, de su acción de aprendizaje. Y, el mensaje, como tercero componente en este proceso, debe ser simple, coherente, compatible con el estudiante, cuestionable, teórico e cargado de conceptos simples y de visible aplicación.

²³ José Libâneo. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 1985.

Sin embargo, aunque se vea simple, este proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre de manera variable y depende del formato (tradicional-estable o dinámico) y de la época (primitiva o urbana contemporánea) de la sociedad. Ha sabido que en Grecia los hombres eran preparados para la guerra, en Atenas se buscaba formar el hombre político, en Esparta el objetivo era lo militar, la formación educativa ocurrida en la edad media sometía los conocimientos comunes (sentido común) a los saberes divinos, con el renacimiento se buscó formar el hombre-gentil (*gentleman*), y en la época moderna (hoy)(?) la educación se hace en conjunto con el vivir.

Con respecto a la forma de educación en la modernidad, Gustavo Cirigliano describe tres rasgos: el primero, es que la educación (como la práctica de la enseñanza) no debe estar apartada de la vida cotidiana; el segundo, la educación no debe preparar la persona para vida (o para vivir); y, el tercer rasgo, es que la educación es la propia vida²⁴. Ahora puede quedar una cuestión, ¿qué relación hay entre la educación y la ciencia?

3 La educación como acción de la ciencia

Es real (y queda claro) que no hay cómo separar la ciencia de la educación. Las dos son (pueden ser) consideradas los dos lados de una misma moneda. Si la educación se desarrolla, es porque la ciencia la provocó. Si la ciencia se desarrolla es porque la educación se amplió. Hay un continuo movimiento cíclico de la ciencia para la educación y de la educación para la ciencia del mismo modo como hay un ciclo continuo en el espiral del conocimiento: socialización → externalización → combinación → internalización²⁵.

²⁴ Maria Aranha. **Filosofia da Educação...** (2006, p. 32)

²⁵ I. Nonaka; H. Takeuchi. **Criação do conhecimento da empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 1997.

A partir de esto, dos cosas pueden ser vistas en la dualidad: rigor de la ciencia y inteligencia/sabiduría del científico. “El saber es adquirido, no obtenido; la actuación cognitiva no es de acción sino de advertencia (recepción)”, dice Candelero²⁶.

Sin embargo, vimos la relación humilde entre el desarrollo de la educación y la fase mítica de la ciencia. Por vez había simples casos de repetición e internalización de las enseñanzas de los rituales, de los sagrados y de los santos que influyen en lo cotidiano.

A un paso más, el sentido común trae ante las personas (de los educadores; de los científicos) un conocimiento heredado por uno o por unos grupos sociales (tribus) donde expresan experiencias (por veces particulares) y que han sido divulgadas y evidenciadas como la verdad dentro del contexto de vida. La diferencia entre esos dos tipos de ciencia (y de educación) está en el progreso de percepción de los hechos y su influencia en las personas (y en la personalidad). En el mito hay repetición pura. En el sentido común se repite una percepción del otro.

Aun, en el arte hay no solamente una percepción. Hay implícitamente (y explícitamente) conjuntos (incluyentes y excluyentes) de percepciones (de quien lo produce y de quien lo ve) que se tornan expresiones del artista a partir de su intuición de la realidad colocada en su obra. En este aspecto, la educación se transmite y se la recibe de todas las partes del campo de visión. Así, estamos con Candelero, el arte siempre ha tenido la propiedad de ser-cosa: precisa, que hace sentido por lo mismo y que tiene su utilidad²⁷.

Y educación como ciencia, ¿que hace? La educación científica o la ciencia de la educación es el modo de saber y de saber

²⁶ Neldo Candelero. **Arte y Ciencia:** de la precisión en el decir y en el hacer. 2011, p.4.

²⁷ Neldo Candelero. **Arte y Ciencia:** de la precisión ...

acerca de los hechos (del mundo fáctico). El saber (y su interpretación: el conocimiento) se establecen sobre un conjunto de reglas rígidas, que a su vez están amarradas en los conceptos. Estos, sin embargo, solo existen con la percepción (y entendimiento) de la teoría. Candelero, con respecto a eso, destaca una mirada muy biológicamente interesante, que dice: el conocimiento científico fue concebido en Sócrates, gestado en Platón, y parido en Aristóteles²⁸.

Por lo pronto, no sería posible la ciencia sin conceptos, sin leyes y sin teorías. Estas afirmaciones implantan el desarrollo de la educación derivada de la ciencia y la ciencia empujando los científicos a nuevos descubrimientos (o establecer nuevas relaciones) de hechos, conceptos y teorías – nueva educación.

Con todo, los saberes son en si mismos provisorios y precarios, por lo tanto carecen de la amplitud de la educación en busca de nuevos planteamientos que detallen, clasifiquen y paupen el contenido presente, pues nada es sin razón - el fundamento de las ciencias de la actualidad.

En conclusión, por un lado, y buscando a Leibniz, vemos que la educación como acción de la ciencia está afirmada en el principio de la razón suficiente, pues esta relación solo es suficiente cuando: (a) es completa y (b) perfecta (esto ocurre cuando el ente está completamente controlado). Por otro lado, la educación tiene la premisa de ser el proceso por lo cual se puede arribar a la posturas posibles de hechos sorprendentes, juntando una interpretación inductiva con una deductiva, transformándolas en evolución educativa de la ciencia, para una ciencia de la educación.

²⁸ Neldo Candelero. **Epistemología...**

Referencias

- Aranha, M. L. (2006). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. L. y MARTINS, M. H. (2003). *Filosofando: introdução a filosofia*. São Paulo: Saraiva.
- Candellero, N. (2011). *Arte y Ciencia: de la precisión en el decir y en el hacer*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- _____. (2012). *Epistemología*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- _____. (2011). *De la ciencia fáctica De la ciencia fáctica en general, y la ciencia fáctica moderna: una aproximación inicial a sus caracteres de cientificidad*. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Libâneo, J. C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Marafioti, R. (2005). *Charles Pierce: el éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1997). *Criação do conhecimento da empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Otto, R. (1995). *LO SANTO: lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Revista de Occidente.

Capítulo 2

DE LA EDUCACIÓN, DE LA ESCOLARIDAD Y DE LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO: observaciones comparativas a la revolución francesa

– caracterização –

Respondendo ao *Seminário Doctoral El Orden Letrado*, buscou-se neste escrito correlacionar o texto de Marcel Dorigny com o momento, desde um passado próximo até o presente, vivido por uma instituição pública de ensino localizada no Nordeste do Brasil. Dorigny, em sua obra, retrata o contexto pós-revolução Francesa em que grande parte dos revolucionários estão apreensivos por verem os resultados de suas labutas. De igual modo, a Instituição analisada, à luz de Dorigny, vive uma nova realidade desde 2008 (como se houvesse passado por uma revolução) e, assim, se debate: de quem é a responsabilidade de educar para formar cidadãos?



A PoD Editora garante, através do selo FSC de seus fornecedores, que a madeira extraída das árvores utilizadas na fabricação do papel usado neste livro, é oriunda de florestas gerenciadas, observando-se rigorosos critérios sociais e ambientais e de sustentabilidade.

www.podeditora.com.br
atendimento@podeditora.com.br

Composto e Impresso no Brasil
Impressão Sob Demanda

212236-0844

2017