

**Na rota da educação:
epistemologia, teoria, história**



Reitor
Valder Steffen Jr.

Vice-reitor
Carlos Henrique Martins da Silva



Conselho Editorial
Presidente
Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Mical de Melo Marcelino
Sertório de Amorim e Silva Neto
Wedisson Oliveira Santos



UNICAMP

Reitor
Antonio José de Almeida Meirelles

Coordenadora Geral da Universidade
Maria Luiza Moretti



Conselho Editorial
Presidente
Edwíges Maria Morato

Alexandre da Silva Simões
Carlos Raul Etulain
Cicero Romão Resende de Araujo
Dirce Djanira Pacheco e Zan
Iara Beleli
Iara Lis Schiavinatto
Marco Aurélio Cremasco
Pedro Cunha de Holanda
Sávio Machado Cavalcante

Coleção
História, Pensamento e Educação

Direção
Décio Gatti Jr. e Geraldo Inácio Filho

Comissão Editorial
Adrián Ascolani – U. Nacional de Rosario
Antón Costa Rico – U. Santiago de Compostela
António Gomes Ferreira – U. Coimbra
Carlos Monarcha – Unesp
Denice Bárbara Catani – USP
Ester Buffa – UFSCar
Eurize Caldas Pessanha – UFMS
Flávia Werle - Unisinos
Gabriela Ossenbach – U.N. Educ. Distancia
Jaime Caiceo Escudero – U. Santiago de Chile
Joaquim Pintassilgo – U. Lisboa
José António M. M. Afonso – U. Minho
Justino Magalhães – U. Lisboa

Luis Alberto Marques Alves – U. Porto
Karl Lorenz – Sacred Heart University
Maria A. Arredondo. Lopez – U.A.E. Morelos
Maria Cristina Gomes Machado – UEM
Maria Helena Camara Bastos – UFRGS
Marta Maria de Araújo – UFRN
Paolo Bianchini – U. degli Studi di Torino

Série
Novas Investigações

Direção
Armindo Quillici Neto e Décio Gatti Júnior

Volume 11
Na rota da educação:
epistemologia, teoria, história

Autor
Justino Magalhães

Equipe de realização
Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski
Revisão de Língua Portuguesa: Lúcia Helena Coimbra do Amaral
Diagramação e capa: Heber Silveira Coimbra
Imagem da capa
Escola Normal Modelo (Belo Horizonte, entre 1912 e 1926)
Fonte: Revista Pedagógica IEMG – Instituto de Educação de Minas Gerais, v.1, n.1, p.9, ago. 2012.

Justino Magalhães

**Na rota da educação:
epistemologia, teoria, história**

Coleção
História, Pensamento e Educação

Série Novas Investigações
Volume 11

EDU FU

E D I T O R A
U N I C A M P

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

M188n Magalhães, Justino
2022 Na rota da educação: epistemologia, teoria, história / Justino Magalhães – Uberlândia; Campinas : EDUFU; UNICAMP, 2022.
228 p. ; (História, pensamento e educação ; Série: novas investigações, v. 11)

ISBN EDUFU: 978-65-5824-023-5

ISBN UNICAMP: 978-85-268-1564-3

Inclui bibliografia.

1. Educação – História. 2. Educação – Filosofia. 3. Epistemologia. I. Magalhães, Justino, (Aut.). II. Título. III. Série.

CDU: 37(091)

André Carlos Francisco – Bibliotecário – CRB-6/3408

Direitos reservados à

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S
Campus Santa Mônica
CEP 38400-902 – Uberlândia – MG – Brasil
(34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Editora da Unicamp
Rua Sérgio Buarque de Holanda, 421 – 3º andar
Campus Unicamp
CEP 13083-859 – Campinas – SP – Brasil
(19) 3521-7718 / 7728
www.editoraunicamp.com.br
vendas@editora.unicamp.br

Editoras associadas à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Introdução	7
1. Epistemologia da Educação	9
2. Teoria da Educação	79
3. Ciências da Educação.....	131
4. História da Educação.....	161
Referências	237

Introdução

A educação é constitutiva do humano (antropológico, social, espiritual). Ganha substância nas culturas, nos saberes, nos saberes-fazer, nos valores, nos gestos; manifesta-se como personalidade, humanidade, sociedade. Adquire sentido nos modos de pensar e viver, de estar e ser, de sentir e sonhar. Inscreve-se nos percursos de vida sob a forma de experiências, memórias, ideias, pensamentos, decisões, êxitos, sofrimento. Pela educação, os indivíduos tornam-se pessoas, realizam-se, elevam-se. Cumprindo o presente, a pessoa reordena o passado, entretece o futuro. A unidade da educação é a vida – uma vida humana.

Nas sociedades modernas e contemporâneas, o Estado tomou a primazia da educação e refundou o institucional escolar como conhecimento, razão, aculturação, norma, mobilização, crescimento, progresso. Deste modo, instituição educativa, comunidade, cidade educativa, apresentando materialidade, simbolização, apropriação por parte dos sujeitos e evoluindo por temporalidades, configuram representações totais. A educação congrega as esferas pessoal, social/estatal, institucional, humaniza e faz evoluir as instituições. As instituições vinculam Estado e sociedade.

Neste ensaio, intenta-se uma epistemologia compreensiva e diferencial da educação, orientada para um conhecimento pluridisciplinar e interpelativo do complexo: teoria, história, antropologia, pedagogia; representação da educação-instituição; perspectiva sistemática e crítica das ciências da educação. Epistemologia, teoria e ciências da educação são abordadas como objetos-problema de uma história da educação antropológico-pedagógica e institucional. A introdução como objeto epistêmico, fenômeno complexo e multirreferencial surge associada à tomada de consciência da educação terciária como projeto autonômico, idealizado e cum-

prido com orientação, que combina envolvimento e subjetivação com uma progressiva heteronomia.

O racional desenvolvido neste ensaio cumpre-se pela busca de substância e coerência, num movimento educativo centrado no sujeito contemporâneo, escolarizado, comprometido num pacto educativo total e participando das instâncias que dele interdependem: subjetivação, conhecimento, instituição, Estado moderno. Deixa-se aqui uma análise panorâmica da educação e das ciências da educação organizada por tópicos e subtópicos. Não se adota a configuração de manual – modelo que, por regra, submete problemas, conteúdos, conceitos e autores a um racional curricular de exaustão temática, coerência programática, revisão bibliográfica, sínteses e conclusões. Também não se apresenta uma perspectiva enciclopédica composta por glossário temático, ideias, cronologia de fatos, inventário de pensamentos, correntes pedagógicas, hagiografias e caracterização de autores. Apresenta-se, sim, uma análise da educação enquanto fenômeno e processo, campo epistêmico, ação, norma, instituição.

Através de um texto que converge para uma história antropológico-pedagógica institucional, fundamenta-se uma epistemologia, problematiza-se o conhecimento, dá-se curso à dialética teórica, à prática, à praxeologia, introduzem-se as ciências da educação. Enfim, viajamos na rota da educação.

1. Epistemologia da Educação

A epistemologia é uma reflexão filosófica sobre pensamento, ciência, conhecimento, interação e indução da mudança. Gaston Bachelard (1971) referiu-se à epistemologia da ciência como “une philosophie du détail épistémologique, une philosophie scientifique différentielle qui ferait pendant à la philosophie intégrale des philosophes” (p. 21-22). Cabe à filosofia diferencial avaliar o futuro do pensamento que, enquanto científico, corresponde a “une normalisation, à la transformation de la forme réaliste en une forme rationaliste” (p. 22). Bachelard associou as noções de normalização e transformação ao saber científico determinado pela reflexão e pelo método. Com efeito, se o racionalismo envolve recomeço, então idear é parte de um programa e de uma norma. De modo análogo aos outros domínios epistêmicos e transformativos, esse princípio, também aplicável à educação, tem subjacente uma praxeologia.

Articulando conhecimento, finalidade e transformação, a epistemologia da educação incide sobre os planos teórico, teórico-prático e praxeológico. A combinação entre teoria e prática permite, entre outros aspectos, distinguir teoria da educação e teorias educativas – aquela compreensiva e analítica; estas, programáticas e centradas na prática. Permite, de igual modo, distinguir e relacionar conhecimento científico e senso comum educativos. O binômio teoria-prática possibilita distinguir educação e formação, que se aproximam enquanto praxeologia, mas se diferenciam como ideação e projeto.

A educação é inteligível como fenômeno humano, objeto epistêmico e processo intencional e significativo para o sujeito/pessoa, representativo de um programa e associado à normalidade e à instituição. Pensar, idealizar, realizar, inscrever e escrever educação, enquanto fenômeno e campo de conhecimento, ação, norma, instituição, constituindo um objeto epistêmico substantivo e significativo, de ação, interação, sub-

jetivação, envolve uma epistemologia formada por teorias, domínios científicos, práticas, praxeologias. Intencional e orientado, com materialidade, sentido e transformação, o fenômeno educativo decorre do civilizacional, fazendo convergir os elementos natural, individual, social, institucional, cultural, axiológico, estético, teleológico. Específica do humano e para o humano, idealizada e consciente, tendendo para uma norma/ação e para uma finalidade, a educação desenvolve-se como subjetivação, socialização, aculturação, através dos processos: (in)formação, participação, transformação, reflexão. Interativo, inteligível, reificável e representável, o processo educativo contém finalidade, projeto, materialidade, significado. Em contexto social e comunitário, é instituinte, reificando-se pela participação e pela interação simbólica. Como antropologia, é pessoalização, rememoração, experiência, reflexão, aperfeiçoamento.

O complexo educativo contemporâneo assenta numa interdependência que compromete o sujeito num pacto de subjetivação, conhecimento, instituição, participação no Estado moderno, racional e projetivo. Tempo, complexidade e evolução são os principais ordenadores da multifatorialidade e da interdisciplinaridade educativas, muito embora intencionalidade, conteúdos, finalidades, meios e processos permaneçam frequentemente implícitos ou apenas esboçados. Há memória, continuidade-crítica e mudança na educação, podendo perguntar-se como, quando e em que medida ocorrem transformações numa instituição, numa comunidade, na vida de uma pessoa. Nesse último campo, o mesmo ocorre ao se indagar sobre quando alguém se descobriu como pessoa, perguntando-se quem é; o que quer de si e dos outros; o que espera ou pode fazer de si; o que pode fazer com e pelos outros. As taxonomias subjacentes à educação integral, à pedagogia e ao institucional permitem introduzir a progressão curricular, a formação profissional e a inovação. Remetem para a sistemática das ciências da educação. Ao abranger as dimensões sistêmica, pedagógica e antropológica, a instituição educativa forma o núcleo e delimita a sistemática das ciências da educação.

Antropologias, geografias, espacialidades, temporalidades são realidades, imaginários e projeções que reificam diferenças pela continuidade e pela inovação. Diferentemente, criações ou invenções dão lugar à divergência. Que heterodoxias outras povoam o campo da educação? O comum é formado de compromissos e de causas. Cumprindo um direito e um

dever, a escolarização é compromisso, mas não haverá de continuar a ser causa? A humanidade suportou-se num humanismo educável, mas tal humanismo continuará a tornar inteligível o que falta de humanidade? Uma história antropológica, pedagógica, institucional, como a que aqui se introduz e se toma como referência, ilumina sobre o que foi e o que é, mas, porventura, não deixa ver o que poderia ter sido e o que pode ainda ser. Utopias e imaginários são constructos que, ontem como hoje, emergem e repercutem sobre o campo da educação, mas continuam gerados numa busca de otimização. Assim sendo, este ensaio inscreve-se entre o real e o possível, mas centra-se no institucional. Necessário se torna enfrentar a heterodoxia, arquitetando, representando, dando a conhecer, mobilizando. Que outras instâncias constituem o campo educacional?

Ao sistematizar a evolução e a crise da história comparada, António Nóvoa, centrado na relação entre política e conhecimento, remete para uma indeterminação e um axioma: só o comum constrói o comum, mas tal só sucede “defendendo a necessidade de reforçar um espaço público de discussão e deliberação que seja, ao mesmo tempo, um espaço de produção do comum” (Nóvoa, 2017, p. 13). Seguramente que a estatística, a história serial e o convencional encontraram saídas para, na base de tendências e projeções, prefigurarem o comunal. Também a instituição escolar, mundializada e convencionalizada, busca o comum. Mas se o comum constrói o comum, como reconhecer e dar curso ao comunal, convertendo-o em desígnio individual e grupal, antropologia, sociologia, humanidade, fonte de igualdade, justiça e virtude, enfim, em educação? Se se mantiver como projeção, consumo e fruição, não se torna consciente e causa. Por outro lado, radicado no institucional, tenderá a diluir-se na dialética de continuidade e ruptura. Difícil é, porém, conciliar instituição e normalidade com comunalidade e transformação, fazendo da educação um pacto total de antropologia, sociedade, humanidade, universalidade e plenitude.

Simbologias, pensamentos, paradigmas, teorias, marcos conceituais, pedagogias, praxeologias, num cruzamento variável de eixos que intercepta, entre outros, os vetores teoria-prática, idealização-realização, local-global, individual-comunitário, espiritual-material, cerebral-emocional, desafiam a representações complexas na axiologia, na grandeza, na gravidade, na afetação, na duração. Pensar, representar, construir

educação são, por consequência e também, questões de escala, diversificação, especificidade.

Em *Ciudades pedagógicas europeas. Hacia una cartografía educativa* (2021), Vilafranca i Manguam e Cercós i Raichs, tomando como referência as principais cidades que intervieram na reconstrução da Europa após a Primeira Guerra Mundial, procedem a um exercício de hermêutica histórico-educativa e a uma reconceitualização, recriando, entre outros, os termos “espírito de”, “cidade pedagógica”, “efeito de”. Fazem uso do termo “cidade pedagógica” para caracterizarem comunidades, localidades, temporalidades, assinaladas e memorizadas por movimentos educativos que, cruzando transversalidade e especificidade, constituem fenômenos histórico-pedagógicos na modernização educativa. Induzem prolongamentos, interpretações, memorizações, ou seja, um efeito que, de modo cíclico e reflexivo, assegurou os legados geracionais, socioculturais e identitários.

Assim, Vilanou Torrano, Garcia Farrero e Lafuente Nafria analisam e dão a conhecer o “espírito de Lovaina”, que, constituindo um movimento de catolicismo renovador na longa duração, se alargou da Reforma da Universidade Católica de Lovaina, conduzida pelo Cardeal Mercier, ao associativismo operário e juvenil, através de uma pedagogia integral da juventude católica trabalhadora-jocista e de uma doutrina social compendiada no *Código social. Esbozo de una síntesis social católica* (1928). O “espírito de Lovaina” irradiou entre 1834-1965 e congregou distintos segmentos socioculturais, profissionais, civilizacionais. Sob o desígnio da “unidade antropológica do ser humano e sua educação” (Vilanou Torrano, Garcia Farrero & Lafuente Nafria, 2021, p. 62) e cultivando o método de revisão de vida (ver, julgar, atuar), esse movimento renovador teve larga repercussão escrita no periodismo e na literatura, consolidando uma totalidade histórico-pedagógico-antropológica. De modo análogo, Garcia Farrero e Martínez Gutiérrez (2021) socorrem-se do termo “espírito de Gêneve” para simbolizar o local e o *ethos* onde longamente germinou e de onde irradiou, de modo variável e sem limite espaço-temporal, o movimento da Escola Nova, associado à pedagogia científica.

Os registros da educação variam em conformidade com o meio, a tecnologia, a esfera de referência. A esfera pública é impensável sem a aculturação escrita, a cultura de massas, a economia de consumo, enquanto fatores na dialética entre

densidade e intemporalidade ideológica, gestual, simbólica. Não se está em face da multiplicidade, como se de uma mesma progressão se tratasse, pois que há lugar para o comum, o diverso, o regular, o singular, o identitário. Escalas, cartografias, temporalidades, esferas, teoria e prática, domínios científicos remetem para uma epistemologia diferenciada, que encontra coerência, sentido e progressão na irradiação de ideias e experiências, na transversalização do pensamento, na normalidade institucional, na uniformidade pedagógica, na nuclearidade do humano, na mundialização do civilizacional, na preservação da natureza. Intrínseca ao humano, a educação tudo vincula.

Uma epistemologia de conjunto, geral e diferenciada, como a que se intenta desenvolver neste estudo, inclui as perspectivas multirreferencial e interdisciplinar da educação como fenômeno, processo e representação, campo de conhecimento e (in)formação, centradas numa dialética de construção do humano e iluminadas por uma hermenêutica crítica e conceitual. Na dinâmica de permanência, projeção e norma, o humano emerge idealizado, transformável, transformador, transformado. A teoria é um modo de pensar, aceder e representar os fundamentos e a complexidade da educação; de projetar, estruturar e simular a interação; de avaliar e reorientar as práticas e os efeitos da ação. Com base em paradigmas, quadros disciplinares e cenários de interdisciplinaridade, a teoria da educação e da formação é uma articulação entre os planos epistêmico, científico, curricular, técnico e a sistemática das ciências da educação. Torna inteligível a cadeia sintagmática que inclui educar, educável, educabilidade; educacional, educativo, educador; educando, educado. Científico, acadêmico, atual, o tema da teoria é incontornável no campo da educação.

No plano teórico, a realidade converte-se em objetos epistêmicos inteligíveis através de questões cognoscentes e representáveis em discursos orais e escritos, elaborados com recurso a noções, conceitos e categorias. As noções tornam-se representativas quando convertidas em conceitos, e estes tornam-se significativos através de categorias. É igualmente possível, no plano teórico, agregar, em quadros inter e transdisciplinares, constelações discursivas de abrangência variável relativas a processos, modos, meios, transformações. No racional de teoria-ação educativas, destacam-se, pela combinação entre finalidade, finitude, interação e transformação, as noções de programa e projeto. Em *Uma teoria da educação*, Agostinho

Reis Monteiro admite que uma teoria “é uma rede conceptual para explicar um fenómeno ou um conjunto de fenómenos e poder agir melhor à sua luz”; assume que o núcleo da educação é comum aos diferentes saberes educativos e aos distintos domínios das ciências da educação, pelo que “uma Teoria da Educação deve operar a sistematização de saberes adquiridos pelas Ciências da Educação e outros saberes pertinentes, no quadro de uma problematização fundamental” (Monteiro, 2017, p. 16). Enquadradas numa teoria da educação, as teorias educativas são estruturas programáticas compostas por princípios, finalidades, regras, meios, percurso e quadros de finalização.

O conhecimento teórico da educação abrange ideação, finalidade, simulação, modelação, narrativa. O conhecimento prático organiza-se por vivências, experiência, ação, remediação, rememoração. A pedagogia, ressalva Dermeval Saviani (2007, p. 7), glosando Émile Durkheim e distinguindo ideias educacionais, compreensivas e explicativas de ideias pedagógicas, é “teoria prática da educação” que privilegia a heteroeducação, bem assim como o modo de operar e realizar o ato educativo. Enfatiza Saviani (2014, p. 30): “Para sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens é que foi formulada essa nova teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, que continua em desenvolvimento”. A praxeologia corresponde ao saber educativo desenvolvido pelo educando (e a partir do educando). No fundamental, as modalidades de conhecimento educativo correspondem a variações no binômio teoria-prática e a configurações discursivas, organizadas na sequência: escrita educativa, escrita pedagógica, escrita didática. Se a primeira, metaeducativa, especulativa e compreensiva, é de natureza teórica, as duas últimas aproximam-se da prática.

Há diferenciais e escalas nos modos de pensar, concretizar, representar educação. Difícil é, como advertiu John Dewey, inspirador do pragmatismo, discernir e reconstituir o sentido da educação. Haverá bem e mal, virtude e vício na educação? Os espiritualistas admitem um sem limite de transcendência. Os idealistas concebem uma perfectibilidade harmônica e de progresso, resultante da ordem subjacente à mecânica natural, à engenharia material e à tecnologia social de que o humano é parte. Para os orgânicos, a melhoria de conjunto resulta da ordem e da integração dos fatores. Para os

normalistas, a instituição assegura a ordem, a cadência e a dialética da transformação. Para os consumistas, o sentido reside na acumulação; para os racionalistas, decorre da congruência entre ideiação e ação. Os sistêmicos admitem uma complexidade inerente à auto-organização, já que, salienta Edgar Morin, os sistemas comportam uma organização e uma ordem que ditam a respectiva evolução. Diferentemente, os organicistas, retomando Leibnitz, aceitam que na base do desenvolvimento está a mônada como núcleo e fonte de energia. De fato, como se verá, a noção de mônada, quando associada a aquisições, aprendizagens e performances estruturais, aproxima-se do radical da educação.

A educação integra as dinâmicas de conjunto num complexo com finalidade e factorialidade próprias, cujas acepções surgem interligadas através de sucessivos planos de complexificação e aprofundamento, compondo regimes de educabilidade. As dualidades conhecimento e sabedoria, razão e juízo, desenvolvimento e harmonia, pessoa e virtude formam o compromisso e o complexo maior da educação, pois que esta se centra no sujeito. Pensar a educação como conhecimento, atividade e metaeducação força ao aprofundamento e à ampliação do campo disciplinar, nomeadamente para reconhecer o significado e a emergência de uma antropologia pedagógica inserta na perspectiva histórica através de níveis de intelectualidade e intelectividade. Associados ao institucional, dessa abrangência fazem parte perfis de saída, currículos, identidades, memórias e efeitos de instituição. Os métodos e os modos de participação e integração concretizam-se em diferentes modalidades de interação. Através das noções de autonomia, autoria, mestria, ficam traduzidos o grau de envolvimento e a margem de soberania atribuídos aos intervenientes. Com participação e reconhecimento nesses diferentes planos, a mais sublime representação de intelectividade educativa reside em *o escolar*, cuja figura surge assim com um significado e um envolvimento distintos dos de *homo scholasticus* ou *academicus*, que Pierre Bourdieu (1997) definiu como

(...) alguém que está em condições de jogar a sério porque o seu estado (ou o Estado) lhe assegura todos os meios de o fazer, quer dizer, o tempo livre, liberto de urgências da vida, a competência, assegurada por uma aprendizagem específica à base de *skolé*, e finalmente e sobretudo a disposição (entendida como aptidão e como inclinação) a investir, a investir-se em

motivos fúteis, pelo menos aos olhos das pessoas sérias (p. 154).

Intelectividade, domínio por excelência de *o escolar*, academização, cientificidade, ampliação, aprofundamento são fatores que determinam a sistemática das ciências da educação. Pensar, representar e escrever a educação abrem para a perspectiva histórica. A história é o grande observatório da educação, pois que nesta incidem o saber, o poder, a memória, a instituição. A educação busca substância e sentido, interpretando e atualizando o passado, recriando-o como presente-futuro. O tempo ordena a educação e a periodização é desafio maior da operação historiográfica. A história é representação total. Vitorino Magalhães Godinho (2001, p. 19) tomou “a maneira de pensar histórica” como epistemologia e, com essa expressão, traduziu o contraponto da história à desintegração das ciências sociais e humanas, que, havendo formado um feixe convergente, deixaram, para finais do século XX, de “usar a panóplia de noções e operatórias comuns que se formara graças à interdisciplinaridade e multidisciplinaridade”. Avente-se que, também no campo da educação, “a maneira de pensar histórica” possibilita não só refundir as noções em face dos problemas e da multiplicidade dos tempos, quanto, retomando Magalhães Godinho, “esclarecer as noções de dados, factos, fontes, como construídos em conexões sucessivas”.

Assim, neste ensaio, é recorrente a combinação entre diacronia e sincronias histórico-educativas formadas pelo complexo antropológico, pedagógico, institucional. A história da educação é pensamento, representação e reconstrução de uma narrativa institucional, pedagógica, antropológica. Mas é também observatório, modo de pensar e representar. É paradigma.

1.1 Epistemologia da educação

Ontologia e antropologia, a educação é reconhecimento do eu-humano e reconfiguração do eu-pessoa. O humano desenvolve-se combinando o *eu* educando, o *alter* educador, o *me* educado/educável. Sumariamente, pode-se admitir que, em face do contexto e mergulhada num ecossistema, a pessoa, interagindo, desejando, idealizando, comparando, percebe na desequilíbrios e gera necessidades, lacunas, desejos. Tomando consciência dessa alteridade, busca, de *motu proprio* e

em cooperação, meios de superação e normalização. Torna-se educando ao reconhecer um mestre, um modelo, um meio, um (re)equilíbrio; suporta e transforma-se, realizando; atribui significado e aperfeiçoa-se, reificando uma finitude (a de educado) e reconhecendo-se mudado. Assumindo uma finalidade e tomando consciência da efemeridade, interioriza a mudança e reflete sobre a condição de educável. A esfera do educando e a condição de educável cumprem-se, ideando, buscando os meios e reconhecendo a normalidade em interação com um educador a quem o educando reconheça legitimidade e atribua autoridade e papel de mestre. Agindo/interagindo, o educando realiza-se, transforma e sofre mutação, assumindo intencionalidade e finitude, experiência e consciência da mudança antropológica; avaliando, refletindo, rememora, integra e aperfeiçoa-se de modo racional e duradouro. No entanto, a espiral de educação é infundável e o ciclo reabre-se, predispondo-se a pessoa a novos desafios.

Ambiente natural, seres vivos, indivíduos, espécie humana e humanidade estão, pela humanização, congregados num pacto educacional. Ontologia e natureza asseguram e comportam a educação, que tem subjacente uma materialidade, um sentido, uma realização. No final do volume sexto de *A República*, Platão esboçou uma linearidade do pensamento ao conhecimento, um e outro centrados e desenvolvidos pelo próprio sujeito. Para o efeito, admitiu uma linha que vai de visível a inteligível, ou seja, das sombras e imagens aos reflexos e às crenças, aos esquemas e conhecimentos discursivos e, finalmente, às ideias e interações. Essa estrutura linear, variável em grau e em densidade, é, para Platão, o percurso da imaginação à inteligência. Corresponde, como simbolizou através da *alegoria da caverna*, a transformações e diferentes estados de alma do sujeito que, reificados e refletidos pelo próprio, configuram uma antropologia. No mesmo sentido, no século XVII, Comênio, um dos fundadores da escola moderna, esboçou um labirinto do conhecer que vai dos objetos às figuras e nomes, e às deduções e aplicações. Assim reinventado e escolarizado, esse processo cognoscente sensorial, rememotivo, inteligível, simbólico de reconhecimento, consciência/inteligência, aprendizagem, cognição, cumprido pelo sujeito na descoberta da realidade (figurada e ordenada pelo próprio), experienciando e em interação, constitui uma antropologia do homem moderno. E como salientou John Dewey, a experiência educativa, constituída por (in)formação e trans-

formação, comporta o efêmero e traz em si um desequilíbrio antropológico.

Construtivismo e cognitivismo configuram epistemologias de ação e progressão do conhecimento por parte do sujeito; formam antropologias. Contudo, intenta-se aqui uma aproximação à noção de noosfera, tal como surge esboçada por Edgar Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), uma vez que corresponde ao complexo do pensamento e do saber. Englobando a realidade e o espírito, a noosfera é uma construção do *homo sapiens* como totalidade, pois que traduz a capacidade de possuir a realidade e ser possuído e transformado; está em nós e nós estamos na noosfera. Aglutinando ontologia e antropologia, a noosfera está inerente à constelação de saberes necessários à educação do futuro, definidos pelo próprio Edgar Morin: saber criticar o próprio saber, discernir a informação pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar incertezas, ensinar a compreensão, cultivar a ética do gênero humano. Assim caracterizada, noosfera é educação.

Pela educação, os indivíduos tornam-se humanos e os humanos pessoas: pessoas-indivíduo e pessoas-coletivo. Indagando, desejando, imitando, as pessoas assumem-se educandas, desencadeando novo processo educativo que o indivíduo corporiza e a que o humano confere dinâmica, relação e sentido, consolidando-se como pessoa. Trata-se, portanto, da dialética do humano. O radical da educação está associado à intenção, à materialidade, à possibilidade, ao sentido e ao significado, reificados pela dialética instituição-norma-realização. As alterações dessa dialética geram irreversibilidade na evolução do campo educativo, mas a harmonia de conjunto pode ressentir-se também de variações de intensidade e sentido nos complexos processuais: i) hominização e naturalização; ii) humanização, institucionalização, pessoalização; iii) nacionalização, confederação, globalização. Ao centrarem-se no educando/pessoa, aqueles processos e estas configurações tornam-se manifestações do fazer-se, do ser e do elevar-se, incorporadas como conhecimento, sociabilidade, autografia, virtude, humanidade, pessoalidade. Assim, devidamente integrados numa perspectiva totalizante, aqueles processos e estas configurações formam a base, o sentido e a evolução do que poderá ser uma história antropológica, pedagógica, institucional.

O “sem-fim” da educação, correspondendo ao pacto total – expressão cara a Rousseau que engloba contrato natural,

convenção social, realização pessoal –, ganha contraponto nos condicionamentos do humano e nas circunstâncias históricas. A infinidade da educação foi reconhecida por Herbart nos seguintes termos: “l'éducation est une grande somme de travail ininterrompu, un grand tout, qui demande à être évalué exactement dans toute son étendue” (apud Gockler, 1905, p. 260). O vício não é de si educação, pois que o viciado não atinge o conhecimento da virtude, ao passo que, como advertiu Platão em *A República*, “a virtude de uma natureza cultivada pela educação chegará, com o mesmo tempo, a conhecer-se a si mesma e a conhecer o vício” (Platão, 1971, p. 173). Também em *Fedro ou Da Beleza*, Platão adverte, através de Sócrates, para os perigos do mau-saber; para quem ouse não apenas cumprir quanto investigar, intervir e escrever sobre educação (cuja essência está adstrita à sabedoria, à virtude, ao envolvimento e à realização do eu), nada mais aterrador do que esta advertência:

(...) uma das coisas que escapa à maioria dos homens é a coisa na sua essência e, como julgam conhecê-la, jamais chegam a encontrar um ponto de acordo para iniciarem uma pesquisa qualquer e, à medida que avançam nessa pesquisa, colhem o devido castigo, pois nem chegam a concordar com eles mesmos, nem com as outras pessoas (Platão, 1981, p. 42).

A educação comporta a própria essência: “para o homem que pretende atingir o belo, belo será por conseguinte ter de enfrentar os obstáculos que a conquista da beleza exige” (Platão, 1981, p. 144). Também a virtude é a própria educação. Kant, em final do Setecentos, como Durkheim, um século depois, distinguiu e conferiu relevo ao que designou de boa-educação, admitindo que uma geração possa pôr fim à má educação da geração anterior. A regeneração da sociedade através da educação da juventude tinha sido também admitida por Leibnitz nos seguintes termos “J'ai toujours cru (...) qu'on réformerait le genre humain en réformant l'éducation de la jeunesse” (apud Morère, 1887, p. 3). Ideação, ação, transformação/reflexão, a educação é intrínseca ao humano e, ainda que, como advertiu Dewey, não contenha um fim único, comporta intencionalidade e não pode ter outro sentido que não o de reificar e recriar uma atmosfera de desenvolvimento, perfectitude, espiritualidade, sublimidade, virtude, justiça, harmonia, verdade, beleza, bem.

Richard Stanley Peters, que tomou a educação na acepção de iniciação e que distinguia entre educação e formação (*training*), entende que a educação pode não ter fim em si mesma: “to be educated is not to have arrived at a destination; it is to travel with a different view” (Peters, 1994, p. 379). Admite, contudo, que a educação possa tomar também o significado de elevar e instruir, ressaltando que, quando se fala de “educated man”, se tem em mente esse segundo conceito ou algo similar. Jacob Bronowski, para quem a evolução do homem seguiu a direção da liberdade, postula que “não é a coisa feita que é bela, mas sim o acto de a fazer (...) a beleza é o subproduto do interesse e do prazer da escolha de acção” (Bronowski, 1983, p. 51). Alberto Filipe Araújo, em *O poder do silêncio. Ensaio e testemunhos*, ao apresentar a aprendizagem do silêncio, socorre-se de Gilbert Durand, que, em *Les structures anthropologiques de l’imaginaire. Introduction à l’archétypologie générale*, reinterpreta o universo antropocêntrico dos grandes mitos, confere à viagem iniciática o significado de “descoberta interior, compromisso, encantamento, transmutação de um destino” (apud Araújo, 2021, p. 154).

O tempo da educação é o presente: um presente-crítico, um presente-devir que atualiza, interpreta e recria o passado com orientação de futuro. A educação refaz o tempo ao congregar temporalidades que combinam, de modo reflexivo, memória, ação, projeção. O racional de educação traz à ação-presente o quadro de possibilidade, iluminado pela inteligência do razoável, pela potencialidade do realizado e pela inferência do que está para além do obtido, ou seja, o que está em aquisição, o desejado, o “efeito de”. Na acepção de educação-instituição, o educacional comporta substância e sentido: humaniza e pessoaliza; assegura o funcionamento da sociedade; confere normalidade à relação entre social, individual, estatal, estrutural, material, simbólico. Fundamentalmente, a modernidade educativa tem residido no triângulo pessoa/esfera pública/educação-instituição, numa tensão à qual o Estado moderno confere dinâmica e sentido.

O conhecimento da educação forma um complexo multidisciplinar desdobrado por níveis de intelectividade que combinam materialidade, interação, hetero e autorrepresentação nos planos epistêmico, científico, filosófico, histórico, social, institucional. A educação é objeto epistêmico das ciências humanas e sociais, mas a plurirreferencialidade, o radical edu-