

**TEORIAS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: CONTRA O
ESVAZIAMENTO DO CONTEÚDO E A FAVOR DE UMA PRÁXIS
REVOLUCIONÁRIA**

**TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DEL EDUCADOR: CONTRA EL
VACIAMIENTO DE CONTENIDO Y EN FAVOR DE UNA PRAXIS
REVOLUCIONARIA**

**THEORIES OF EDUCATION AND EDUCATOR'S TRAINING: AGAINST THE
EMPTYING OF ITS CONTENT AND IN FAVOR OF A REVOLUTIONARY PRAXIS**

Ruth de PAULA¹

Betanea MORAES²

Maria das Dores MENDES SEGUNDO³

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade apresentar a importância da disciplina Teorias da Educação e Formação do Educador no currículo dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), cujos estudantes, majoritariamente, são professores provenientes da rede básica dos municípios e estados do Nordeste brasileiro. O estudo em tela é ancorado na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, de natureza teórico-bibliográfica, apreendendo o *corpus* teórico dos estudos de Comenius a Saviani. Asseveramos que os estudos dos clássicos aos contemporâneos contribuem com uma espécie de edifício teórico do programa, fortalecendo as relações entre teoria e prática na formação de educadores, o que, por conseguinte, reverbera em sua práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias da educação. Formação do educador. Relação teoria-prática.

RESUMEN: *El artículo tiene como finalidad presentar la importancia de la disciplina Teorías de la Educación y Formación del Educador en el currículo de los cursos de maestría y doctorado del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ceará (PPGE / UECE), cuyos estudiantes, mayoritariamente, son profesores provenientes de la red básica de los municipios y estados del Nordeste brasileño. El estudio está anclado en la perspectiva de la ontología marxiano-lukacsiana, de naturaleza teórico-bibliográfica,*

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado en Educación. Doctora en Educación Brasileña por la Universidad Federal de Ceará (UFC). Investigadora del Instituto de Estudios e Investigación del Movimiento Obrero (IMO) de la UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-4123>. E-mail: depaularuth@gmail.com.

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora del PPGE. Doctora en Educación Brasileña por la UFC. Investigadora del IMO/UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8760-0380>. E-mail: betaneamoraes@gmail.com.

³ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Profesora del PPGE de la Maestría Académico Intercampi en Educación y Enseñanza (MAIE). Profesora Colaboradora del Programa de Posgrado en Educación Brasileña de la UFC. Doctora en Educación Brasileña por la UFC. Investigadora del IMO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2105-3761>. E-mail: mariadores.segundo@uece.br.

aprehende el corpus teórico de los estudios de Comenius a Saviani. Además, los estudios de los clásicos a los contemporáneos, contribuyen con una especie de teórico del programa, fortaleciendo las relaciones entre teoría y práctica en la formación de educadores, y por ello, reverberó en su praxis.

PALABRAS CLAVE: *Teorías de la educación. Formación del educador. Relación teoría-práctica.*

ABSTRACT: *The purpose of this article is to present the importance of the discipline Theories of Educating and Teacher Training in the curriculum of the masters and doctorate courses of the Postgraduate Program in Education of the State University of Ceará (PPGE / UECE), whose students, mostly, they are professors from the elementary schools of the municipalities and states of Brazilian Northeast. The study is anchored in the perspective of the Marxian-Lukacsian ontology, of a theoretical-bibliographic nature, it apprehends the theoretical corpus of the studies from Comenius to Saviani. In addition, the studies of classics to contemporaries, contribute with a kind of program theorist, reinforcing the relationships between theory and practice in the training of educators, and therefore, reverberated in their praxis.*

KEYWORDS: *Theories of education. Educator's training. Theory-Practice relationship.*

Introducción

La disciplina Teorías de la Educación y Formación del Educador, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Ceará (PPGE/UECE), ha sido edificada a partir de 2008⁴, en el sentido de recuperar la teoría como fundamento de la práctica educativa, reverberando en los estudiantes tanto de maestría como de doctorado una verdadera virada teórica y conceptual, puesto que estos o no tuvieron acceso a los clásicos de la teoría de la educación o tuvieron de modo parcial/superficial en sus grados, en pedagogía o en otros bachilleratos o profesorados, que la maestría y el doctorado del PPGE acogen.

Ministrada en el primer semestre del Posgrado en Educación, su menú se basaba en la educación como un complejo mediado por el trabajo y, desde esta perspectiva, señala los marcos fundamentales del pensamiento educativo históricamente producido, con miras a la comprensión crítica y contextualizada de los paradigmas hoy dominantes en el campo de la formación del profesorado, como podemos observar con nitidez en los supuestos teóricos divididos didácticamente en tres grandes ejes, explicitados a continuación.

⁴ Cabe registrar que la profesora Suzana Jimenez empezó en este año a impartir la asignatura 'Teorías de la Educación y Formación del Profesorado' en el PPGE-UECE, inaugurando, con maestría, este diseño en curso.

Con este propósito, en el primer eje presentamos los marcos fundamentales de la historia del pensamiento educacional, revisitando Suchodolski, aclarando la contienda entre las pedagogía de la esencia y de la existencia, evidenciando las rupturas, entrecruzamientos y reediciones decurrentes de ella. Además, recurrimos el camino de Suchodolski a Saviani, por la mediación de Manacorda, en la búsqueda por aprehender la configuración de las teorías educacionales.

En el segundo eje, iniciamos el estudio de los clásicos, trayendo Comenius (1592-1670), autor que puede ser considerado el padre de la pedagogía moderna. A partir de los estudios de Comenius, evidenciamos la reforma de la escuela, cuyo principio era enseñar todo a todos para reformar la condición humana. De ahí, adentramos en el Iluminismo, trayendo la contestación humanista de Rousseau (1712 – 1778), señalando que los alumnos hacen una lectura inmanente de la obra Emilio o de la Educación y Del Contrato Social, a ejemplo del modo como proceden con los demás autores, o sea, recurriendo a sus principales obras.

Recurriendo la línea del tiempo, no podemos dejar de analizar el pensador Jean Piaget (1896 - 1980), que se vuelve el mentor del Constructivismo, con fuerte influencia en la transmutación del conocimiento en saber, a partir de su Epistemología Genética. Abordamos los estudios del filósofo americano John Dewey (1859 - 1952), el cual basa el pragmatismo, destacando la educación para la vida como vía directa para la democracia. Proseguimos con los discípulos de Dewey en Brasil, Lourenço Filho (1897 - 1970), Fernando de Azevedo (1894 - 1967) y Anísio Teixeira (1900 - 1971), los cuales fundan la escuela nueva brasileña. Otro importante pensador de la educación brasileña presente en esta disciplina es Paulo Freire (1921 – 1997), con la defensa de la tesis de la educación dialógica. Buscamos seguir con sus formulaciones, desde las sobre la liberación del oprimido hasta las más recientes sobre ciudadanía planetaria.

En el tercer eje, destacamos las teorías educacionales y los fundamentos marxistas para una educación emancipadora. Para ello, introducimos las formulaciones marxianas sobre educación, contextualizando el trabajo como complejo fundante del ser social, a través de la rica contribución de Lukács (1885 - 1971) para el entendimiento de la relación trabajo-educación.

Señalamos, en este eje, el pensamiento educacional de Gramsci (1891 - 1937), destacando sus elaboraciones sobre la Escuela Unitaria. La Psicología Histórico-Cultural y la Educación también se hacen presentes a partir de la base marxista de Vigotski (1896 -1934), Leontiev (1903 -1979) y Luria (1902 - 1977). Además, en este eje, abordamos en líneas

generales el pensamiento educacional contemporáneo, en el contexto de la crisis estructural del capital, teniendo Mészáros como referencia. En este sentido, destacamos los desdoblamientos de la crisis sobre educación, centrada en una formación del profesorado bajo el primado del neo-pragmatismo y del post-modernismo. Finalmente, presentamos los estudios de Dermerval Saviani (1944) sobre la Pedagogía Histórico-Crítica, a partir de la lectura inmanente de sus principales obras.

Con efecto, la selección de los pensadores constantes busca abarcar las grandes tendencias pedagógicas en ámbito mundial y nacional, situándolos como los responsables por los desdoblamientos actuales de la educación brasileña.

El Corazón de la Disciplina: la teoría en nombre de una praxis transformadora

La disciplina Teorías de la Educación y Formación del Educador, conforme hemos presentado, tiene por objetivo presentar los principales teóricos y pensadores de la educación, fortaleciendo la idea de que los profesores necesitan tener acceso a este complejo categorial, con miras a comprender el movimiento de lo real en su totalidad, historicidad y contradicciones. Para ello, se utiliza como hilo conductor de análisis de la categoría trabajo como fundante de los demás complejos sociales, entre ellos, la educación, que detiene la condición de categoría universal. Cabe señalar que, en el actual contexto del capital en crisis estructural, las directrices educacionales son permeadas por concepciones y paradigmas pedagógicos que aparentemente parecen innovadores, sin embargo, al ser analizados en su raíz, consisten en teorías reeditadas o reconfiguradas de los pensadores clásicos que son destorcidas y enmascaran la realidad.

En esta dirección, buscamos aprehender la concepción del hombre y sociedad que la orientan, sus ideales y consecuentemente las políticas educacionales que la legitiman, buscando establecer contrapuntos, tomando la educación como un complejo mediado por el trabajo y, en esta perspectiva, señalando los marcos fundamentales del pensamiento educacional históricamente producido, con miras a la comprensión crítica y contextualizada de los paradigmas hoy dominantes en el campo de la formación del profesorado.

Las clases y los seminarios sobre los teóricos de la educación son orientados de la siguiente forma: inicialmente presentamos el contexto histórico vivenciado o atestiguado por el pensador estudiado, a continuación trazamos el recorrido de vida de cada autor, desde el nacimiento hasta su trayectoria académica y profesional, así como las obras publicadas en el curso de su *démarche* histórica. Pasado este primer momento, procedemos al análisis de

una o dos obras principales del autor, rastreando las categorías centrales, tales como: de esencia humana; del conocimiento; de la relación individuo-sociedad; de la relación teoría-práctica; de la relación objetividad-subjetividad; de los fines sociales de la educación; y del lugar del profesor en el proceso educativo.

Cabe señalar que tales delineamientos toman como cuestión primordial los fundamentos teórico-prácticos de la educación, entendiendo la educación como uno de los complejos más relevantes en la formación humana, el cual en conjunto con los demás constituye el mundo de los hombres, en su totalidad. Para ello, reconocemos el trabajo como génesis del ser social, fuente inagotable del devenir humano. En este sentido, seguimos con Marx y Engels (2005, p. 44-45) al afirmar que:

Se puede distinguir los hombres de los animales por la consciencia, por la religión y todo lo que se quiere. Los propios hombres empiezan a distinguirse cuando inician la producción de sus medios de vida, paso en frente que es consecuencia de su organización corporal. Al producir sus medios de existencia los hombres indirectamente producen su propia vida material.⁵

La ontología marxiana vuelve claro para nosotros que el hombre se auto produce por el trabajo, siendo este una actividad vital consciente a través de la cual se objetiva una relación eterna e imposible de eliminar del hombre con la naturaleza. Con el trabajo los hombres realizan un salto ontológico, efectuando el retroceso de las barreras naturales, lo que abre posibilidades para el hombre constituirse socialmente. De ahí, reconocemos con base en la ontología marxiano-lukacsiana que el trabajo configura el momento predominante que inaugura la nueva esfera del ser, el ser social.

El complejo de la educación, como hemos analizado, mantiene frente al trabajo una relación de dependencia ontológica, autonomía relativa y determinación recíproca. Con efecto, la educación como complejo fundado a partir del trabajo constituye una teleología secundaria, en la cual la consciencia ocupa lugar central. Tal complejo, como praxis, articula teoría y práctica, siendo clivado por reflexiones conscientes que abren un amplio campo de posibilidades direccionadas a la transformación del devenir humano. Para Lukács (1979, p. 87),

⁵ Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e tudo o que se quiser. Os próprios homens começam a se distinguir quando iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência os homens indiretamente produzem a sua própria vida material.

El trabajo es, ante todo, en términos genéticos, el punto de partida de la humanización del hombre, del refinamiento de sus facultades, proceso del cual no se debe olvidar el dominio sobre sí mismo. Además, el trabajo se presenta por un largo tiempo, como el único ámbito de este desarrollo; todas las demás formas de actividad del hombre, relacionadas a los diversos valores, solo se pueden presentar como autónomas después que el trabajo atinge un nivel relativamente elevado.⁶

Jimenez (2013) tomando por base la ontología marxiano – lukasciana, al situar la educación como complejo basado por el trabajo, señala que:

El trabajo solo no fue suficiente para garantizar la reproducción del hombre porque las necesidades creadas en el proceso de trabajo se han puesto más complejas y el trabajo fue llamando a la escena otros complejos. El conjunto de estos complejos es lo que constituye la dicha praxis, la praxis social.⁷

Al formular el programa de esta disciplina, la profesora Susana Jimenez pone en enfoque la premisa de que no debemos temer la teoría, lo que es dicho numeradas veces por ocasión de las defensas de tesis y disertaciones en las cuales participa como orientadora y/o miembro de tribunal de examinadores. Hace todo el sentido la defensa intransigente de la teoría en su adecuada relación con la práctica, puesto que atravesamos un tiempo sombrío con relación a los fundamentos que orientan la práctica de los educadores en la contemporaneidad, corolario de la post-modernidad.

De ahí aseveramos, en el rastro de su pensamiento, que la práctica vaciada de sentido presta un deservicio a la clase obrera, teniendo en cuenta la fragilidad conceptual fomentada por teorías que no condicen con una perspectiva onto-histórica del ser social y que, al fin y al cabo, no señalan para la formación del género humano, prestando auxilio a la reproducción del capital.

Hay toda una serie de prácticas que se proponen superar las clases tradicionales de la educación escolar, las cuales, en nombre del contrapunto a las dichas clases aburridas y repetitivas, defienden ardorosamente el conocimiento construido por la experiencia del propio alumno, en detrimento del hecho de enseñar: función precipua del profesor. Frente a los ataques frontales que la educación escolar ha sufrido, el vaciamiento del contenido que alumbra la praxis ha ocupado lugar de destaque.

⁶ O trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento das suas facultades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

⁷ O trabalho sozinho não foi suficiente para garantir a reprodução do homem porque as necessidades criadas no processo de trabalho foram se complexificando e o trabalho foi chamando a cena outros complexos. O conjunto desses complexos é que constitui a chamada práxis, a práxis social.

Con efecto, la disciplina Teorías de la Educación y Formación del Educador se basa sumando esfuerzos en el intuito de elevar el conocimiento con miras a la formación de la clase obrera, puesto que, disponiendo de fundamentos teóricos que revolucionen su práctica, posibilita objetivaciones humano-genéricas, las cuales abren posibilidades de transformación en las esferas objetiva y subjetiva del ser social.

Comprendemos que la teoría, al ser debidamente articulada a la práctica, señala caminos en la contramano de activismos y teoricismos hoy muy presentes dado el eco de la post-modernidad, en que el pluralismo ha contribuido sobremanera para una tierra de nadie, dado que, llenada de inmediatez/subjetivismo, niega los clásicos con la insana justificativa de estar traspasados por el tiempo y defiende una práctica inocua, puesto que la falseabilidad de los argumentos gestionados repercute en impedimentos que basan la apropiación de lo real en movimiento.

Al referirnos a no temer la teoría, vislumbramos en el horizonte la emancipación humana, lo que demanda la aproximación de lo real para más allá de las apariencias, con miras a la superación de lo real, inicialmente como un todo caótico. Señalamos que a partir de múltiples y complejas mediaciones podemos examinar y exponer los vínculos onto-históricos que conforman el mundo de los hombres.

En el decurso de esta disciplina, buscamos, sin embargo, orientados por la ontología marxiano-lukacsiana, destacar a partir de sus temas centrales la relación que se establece entre el individuo y el complejo de la educación – una vez más considerando el trabajo como un acto génesis del ser social. Evidenciamos la crisis de las ciencias humano-sociales haciendo un recorte para la problemática de la educación, esbozando la cuestión entre gnoseología y ontología en la apropiación de lo real, destacando el subjetivismo y el individualismo como entresacas a la praxis educativa con miras a la emancipación humana.

En lo que respecta a la relación entre individuo y educación, consideramos que este importante complejo social constituye un proceso que posibilita una red de ricas mediaciones entre el individuo y la historia humana. Considerando Leontiev (1978) que el hombre no nace hombre, sino se vuelve, en la concreción de lo real en movimiento dialéctico. En este sentido, cabe señalar que los individuos con sus consciencias constituyen la pérdida de toque de lacto educativo. Lima (2009, p.104-105) apoyada en la ontología marxiano-lukacsiana, en lo que respecta la relación entre trabajo, educación y reproducción, reconoce que,

En la educación, por ser praxis social, son puestas teleologías secundarias, direccionadas a influenciar el comportamiento de otros sujetos, teniendo en

cuenta la realización de determinadas posiciones teleológicas. Aquí, la teleología se direcciona a otro sujeto (o muchos sujetos), el cual no es indiferente al proceso. La presencia de la decisión alternativa en ambos los lados de la relación es un importante elemento para la comprensión de la especificidad de la praxis social y, particularmente, de la educación. En este sentido, el resultado alcanzado puede no coincidir con la intención original porque, además de la presencia de los factores citados con relación a las posiciones teleológicas primarias, en la objetivación de posiciones teleológicas secundarias, la alternativa del individuo – objeto de la teleología secundaria – también puede ser diferente de la finalidad puesta.⁸

Alejémonos, por lo tanto, de la idea innatista constante de la concepción de hombre como ser abstracto y aislado, o de una naturaleza natural de hombre, presenta en la perspectiva de Rousseau y Locke, por ejemplo; ora considerando el hombre como un ser naturalmente bueno, siendo la sociedad que lo corrompe, ora el hombre como lobo del hombre. Lejos también de la concepción de hombre como *papel blanco*, cera virgen, cuya historia es escrita por la experiencia de los sentidos, tal como defiende la corriente ambientalista/empirista.

Puesto que el hombre es demiurgo de su historia, alejémonos también de la comprensión equivocada por la cual se vislumbra que, por el hecho de la educación ser una acción sobre consciencias, su papel deba ser subsumido, o sea, disolverse bajo el reinado de las consciencias como si estas fueran de orden metafísica, y sobreponerse a la objetividad. Cabe registrar que el educador puede suponer, pero no garantizar en la totalidad esta o aquella reacción del educando. Toda y cualquiera perspectiva que se apoye en la unilateralidad, imponiendo dicotomías en la relación entre sujeto-objeto, teoría-práctica, espíritu-materia, implica en la aprehensión fragmentaria de la realidad objetiva. Como señala Lukacs (1969, p. 16):

El hombre es en sí mismo un complejo, en el sentido biológico; pero como complejo humano no puede descomponerse; por lo tanto, si quiero entender los fenómenos sociales, debo considerar a la sociedad, desde el principio, como un complejo de complejos.⁹

⁸ Na educação, por ser práxis social, são postas teleologias secundárias, voltadas a influenciar o comportamento de outros sujeitos, visando a realização de determinadas posições teleológicas. Aqui, a teleologia dirige-se a outro sujeito (ou vários sujeitos), o qual não é indiferente ao processo. A presença da decisão alternativa em ambos os lados da relação é um importante elemento para a compreensão da especificidade da práxis social e, particularmente, da educação. Nesse sentido, o resultado alcançado pode não coincidir com a intenção original porque, além da presença dos fatores citados em relação às posições teleológicas primárias, na objetivação de posições teleológicas secundárias, a alternativa do indivíduo – alvo da teleologia secundária – também pode ser diferente da finalidade posta.

⁹ O homem é em si um complexo, no sentido biológico; mas como complexo humano não pode ser decomposto; por isso, se quero compreender os fenômenos sociais, devo considerar a sociedade, desde o princípio, como um complexo de complexos.

Ora, ¿qué es la consciencia sin el ser consciente? En este sentido, entendemos que el profesor juega un papel fundamental en la formación del sujeto revolucionario. Reconociendo con Saviani (2005, p. 13) que la educación es, “el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida históricamente y colectivamente por el conjunto de los hombres”, señalamos que ser consciente se humaniza en el movimiento de lo real, en el cual las esferas ontológicas son ineliminablemente articuladas y donde los complejos sociales mantienen con el trabajo una relación de dependencia ontológica. De este modo, como señala Alves (2004, p. 06),

[...] los que defienden la omnipotencia de la voluntad en términos educacionales, tienden a subestimar la carga efectiva de las determinaciones de la realidad social e imaginándose imperadores de lo real, sucumben lamentablemente al peso del propio mundo, convirtiendo todo, ora en un simple juego de quien está en el poder (política), ora en una cuestión de método pedagógico (educación).¹⁰

Las pedagogías hegemónicas, nacidas bajo el lema aprender a aprender como contrapunto a la pedagogía tradicional, ubican la enseñanza en segundo plan, poniendo el alto-relieve el aprender en lo que es significativo para el alumno, dejando, así, a cargo del alumno la dicha “voluntad educativa”, divorciando el profesor de su actividad por excelencia. Una vez siendo la enseñanza alejada del profesor, se hace necesaria una miríada de categorías para basar el aprender a aprender – lleno de “voluntad educativa”, por ejemplo: competencias, habilidades, reflexión, experiencia, esperanza, proyectos, etc., las cuales nombran un conjunto de idearios pedagógicos, que configuran reediciones del Escolanovismo. La crisis de las Ciencias Humanas y Sociales, como nos indica Tonet (2018, p. 4),

[... expresa] el carácter epistemológico de la interpretación, donde toda problemática de la cientificidad es vista desde el ángulo del sujeto, cabiendo siempre a él decidir sobre sus causas, el sentido y las soluciones del problema. La realidad objetiva no aparece como un momento, también él esencial que compone el complejo momento de la totalidad social que es responsable por todos los fenómenos sociales.¹¹

¹⁰ [...] aqueles que advogam a onipotência da vontade em termos educacionais, tendem a subestimar o ônus efetivo das determinações da realidade social e, imaginando-se imperadores do real, sucumbem miseravelmente ao peso do próprio mundo, convertendo tudo, ora num simples jogo de quem está no poder (política), ora numa questão de método pedagógico (educação).

¹¹ [...] expressa] o carácter epistemológico da interpretação, onde toda a problemática da cientificidade é vista do ângulo do sujeito, cabendo sempre a ele decidir sobre as causas, o sentido e as soluções do problema. A realidade objetiva não aparece como um momento, também ele essencial que compõe o complexo momento da totalidade social que é responsável por todos os fenômenos sociais.

En la contramano de esta perspectiva, reiteramos que la disciplina Teorías de la Educación y Formación del Educador tiene por objetivos: reflexionar las complejas mediaciones que articulan la teoría (educacional) y la práctica (docente) en su ineliminable conexión con el proceso de reproducción social; discutir los supuestos pedagógicos y socio-filosóficos que distinguen o interconectan las principales teorías de la educación producidas en el curso de la historia; ofrecer elementos de comprensión de los determinantes onto-históricos de las teorías socio-educacionales vigentes y sus implicaciones en el espacio de la formación docente.

Comprendemos que la adecuada relación entre teoría y práctica en la formación docente implica una aproximación de lo real, de modo a realizar un examen crítico frente a la disociación cada vez más nítida entre el discurso y la realidad objetiva. Mientras el real en movimiento avanza hacia la degenerescencia de la vida humana, las soluciones señalan para un deber ser inocuo, en el cual tanto la ayuda mutua como la solidaridad son fortalecidas por un apelo moralizador, teniendo como horizonte el interés por el bien común.

Sin embargo, involucrada por contradicciones, la sociabilidad regida por el capital es encubierta por una densa capa ideológica en la cual el ser se mueve en una perspectiva cada vez más individualista en oposición a un deber ser solidario. De ahí nos encontramos en una visión idealista de formación humana, embarriando la objetividad, o sea, cuanto más se camina en rumbos contrarios hacia la transformación de la realidad objetiva, más se refuerza, vía discurso, la necesidad de cambiar la realidad. Ora, ¿qué la teoría tiene que ver con eso?

Retomamos dos pasajes del libro *Escuela y Democracia* cuando Saviani (2012, p. 48), al establecer una crítica a la Escuela Nueva, señala que: “cuando más se habló en democracia, más la escuela estuvo articulada con la construcción de un orden democrática”. Considerando las reediciones del ideario de la Escuela Nueva, presentes en la escuela en los días actuales, observamos que la visión idealista señala para un callejón sin salida, puesto que no busca atingir el problema en su raíz, o sea, la propia existencia del capital.

En este sentido, el discurso escamotea la realidad, produciendo reflexiones que no posibilitan una praxis que desmonte lo que ya está puesto. Tomemos como ejemplo el segundo pasaje, destacada por Saviani (2012, p. 48):

[...] el abandono de la búsqueda por igualdad es justificado en nombre de la democracia y es en este sentido también que se introducen en el interior de la escuela procedimientos dichos democráticos. Y hoy nosotros sabemos, con cierta tranquilidad, ya, a quién sirvió esta democracia y quien se ha

beneficiado de ella, quien vivenció estos procedimientos democráticos y esta vivencia democrática en el interior de las escuelas nuevas.¹²

La respuesta al cuestionamiento lanzado anteriormente tiene relación con la importancia del contenido por impartir, el cual, respaldado por su debido rigor teórico y metodológico, contribuye para la formación de una acción, pensar y sentir concernientes a la formación humana integral, donde el hombre puede venir a, efectivamente, apropiarse de las adquisiciones de la cultura humana o, como concibe Leontiev (1978, p. 283), en que “cada hombre, cada pueblo tenga la posibilidad práctica de tomar el camino de un desarrollo que nada entrase”.

Frente a lo que se ha expuesto, aseveramos que la acción educativa sobre las consciencias juega un relevante papel en la formación de una consciencia revolucionaria o reaccionaria, lo que implica directamente en una educación alineada al socialismo o a la barbarie. En este sentido, seguimos señalando que sumamos nuestros esfuerzos a los de la clase obrera en el sentido de suprimir radicalmente toda fuente de exploración del hombre por el hombre y, así, vislumbrar el alcance del género humano en su forma plena, tanto cuantitativa, cuanto cualitativamente.

Consideraciones Finales

Nuestra lucha, finalmente, se justifica en reconocer que la clase obrera necesita de una educación que posibilite una concepción de mundo radicalmente diferente y superior a la idealizada y consolidada por la sociedad burguesa. La educación burguesa tradicional, aunque en la forma más elevada en que se pueda presentar, todavía constituye un impeditivo a la emancipación humana, de ahí aseveramos que la educación destinada a la clase obrera tiene de ser revolucionaria.

Consideramos que la educación es un complejo importante para la emancipación humana, puesto que es entre consciencias que la instrumentalización, vía conocimiento, es aplicada. Por medio de un conjunto cohesionado entre teoría y práctica, decisiones, sentimiento y pensamientos, aseveramos que las elecciones entre alternativas engendradas por el acto de enseñar pueden vislumbrar el horizonte del género humano.

¹² [...] o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas.

Reconocemos que tales elecciones son socialmente determinadas, es decir, las condiciones de vida y trabajo se interponen y consisten en una red de acciones que conectan objetividad y subjetividad. De ahí, las respuestas elaboradas por el individuo están íntimamente vinculadas a las necesidades y posibilidades puestas por las circunstancias de su existencia situada en la realidad objetiva.

Llamamos la atención a la dialéctica presente en la búsqueda que el individuo realiza con miras a trasponer la barrera de la particularidad sencilla, aspirando a la elevación como ser genérico. Persona y género se conectan en el sentido de superar la mudez, articulándose a la consciencia del vínculo real con la propia generidad. Con efecto, se manifiesta en la consciencia un conflicto gestionado como negación a las contradicciones existentes entre individuo y sociedad (COSTA, 2007).

Reafirmamos que la educación es un complejo social por medio del cual se realiza la mediación entre individuación y generidad, siendo esencial para la reproducción del género humano. El carácter social de la educación llama para sí categorías pertinentes a la sociabilidad humana, las cuales, diferentemente de las categorías existentes en la esfera biológica, solo pueden ser explicadas en términos sociales. Con efecto, aunque la base biológica sea ineliminable, el momento predominante en la concreción de los complejos sociales no configura en fuerzas motrices naturales, pero concernientes a la esfera del ser social.

Frente a lo que se ha expuesto, aseveramos que la reproducción social de las individualidades tiene implicaciones en la toma de decisión frente a las demandas puestas en el mundo de los hombres. Tal proceso dialéctico ocurre en un campo valorativo, en el cual el presente es evaluado teniendo en cuenta las posibilidades que surgen en medio a ideas y proyectos sociales que señalan el devenir. Por lo tanto, una vez más enfatizamos el papel de la educación en la formación humana, por consiguiente en las alternativas elegidas por los individuos, una vez que estas denotan identificaciones que coadunan con el rumbo que se proponen a dar a su existencia en una determinada sociabilidad.

REFERENCIAS

ALVES, A. L. A Determinação onto-societária do educar ou para uma crítica da vontade educativa. **Verinotio – Revista On-line de Educação e Ciências Humanas**. n. 1, Ano I, out. 2004.

COSTA, G. **Indivíduo e Sociedade**. Maceió. UFAL, 2007.

JIMENEZ, S. **A educação sobre quatro pilares: uma nova pedagogia em favor de uma velha ordem?** – Videoconferência. Palestra realizada durante o VIII Colóquio de Formação de Professores e Docência Universitária que ocorreu na tarde do dia 7 de junho de 2013 na sala Papyrus da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Promoção: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência Universitária e Inovações Pedagógicas e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Marxismo e Formação do Educador – MarxEduca. Gravação e edição: Efrain Maciel e Silva. Publicada em 8 jun. 2013. Disponível em: <http://boletimef.org>. Acesso em: 29 out. 2018.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa. Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. 127f., Dissertação de Mestrado – UECE, Fortaleza, 2009.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Trad. Giseh Vianna Konder. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Frank Muller. São Paulo: Martin Claret, 2005

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas. Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo. Autores Associados, 2012.

TONET, I. **A crise das ciências sociais**. Disponível em: https://observatorioveiasabertas.com.br/wp-content/uploads/2018/02/a_crise_das_ciencias_sociais.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018

Cómo referenciar a este artículo

PAULA, R. de; MORAES, B.; MENDES SEGUNDO, M. das D. Teorias da educação e formação do educador: contra o esvaziamento do conteúdo e a favor de uma práxis revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2333-2344, out./dez. 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12044>

Remetido el: 25//02/2019

Revisiónes requeridas: 10/04/2019

Aprobado el: 17/07/2019

Publicado el: 02/09/2019