

## **PARADIGMAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR: COMO AVANÇAR NA PERSPECTIVA MARXIANA?**

Cristina Cardoso de Araujo- Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail:

[cc.araujo@ufma.br](mailto:cc.araujo@ufma.br)<sup>1</sup>

Maria Valonia da Silva Xavier- Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). E-mail:

[valoniaxavier@hotmail.com](mailto:valoniaxavier@hotmail.com)<sup>2</sup>

### **RESUMO:**

O presente artigo tem o objetivo de discutir como se dá a formação do educador na perspectiva do marxismo, ou seja, de uma teoria geral do ser social e como esta se realiza, a partir de paradigmas que fragmentam a relação teoria e a prática na perspectiva de se formar especialistas em determinadas áreas do conhecimento com vistas a atender o mercado de trabalho, mas impossibilitados de pensar a sociedade criticamente. Para tanto, abordamos a relação ontológica entre trabalho e educação na tentativa de explicitarmos seus fundamentos. A seguir, discorremos sobre o movimento de Educação para Todos (EPT) com ênfase nos paradigmas que fundamentam o complexo educacional, bem como a formação dos educadores hoje e concluímos buscando entender como numa perspectiva marxista que tem como horizonte a formação humana deveria acontecer a formação do educador.

**Palavras-chave:** Ontologia do ser social. Formação do educador. Marxismo

### **ABSTRACT:**

The following article has the objective to discuss how an educator's formation is carried out from a Marxist perspective, that is, from a general theory of the social being and how it fulfills, as of paradigms that divide the theory-practice relation in the perspective of creating specialists in specific areas of knowledge with the objective of answering the job market's demand, but incapable of critical social thought. For that, we approach the ontological relation between work and education in attempt to bring out its fundamentals. Hereafter, we discuss about the Educação para Todos (EPT) movement, with emphasis on the paradigms that fundament the educational complex, as well as the formation of today's educators and conclude trying to understand how, in a Marxist perspective, an educator should be formed.

**Key-words:** ontology of the social being, Educator formation, Marxism.

---

<sup>1</sup> Linha de Pesquisa de Formação, Didática e Trabalho docente; Núcleo Marxismo e Formação do Educador; Professora da Universidade Federal do Maranhão; colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário- IMO.

<sup>2</sup> Linha de Pesquisa Marxismo e Formação de Educador; Membro do Grupos de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana- GPOSSHE; colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário- IMO; Professora da Rede Municipal de Fortaleza.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre a formação do educador, objeto de estudo e análise no presente texto, vários fatores devem ser levados em consideração se quisermos realmente adentrar em sua essência, ou seja, sabermos como esta se materializa, quais as suas contradições e implicações no âmbito da formação humana. Para tanto, nosso ponto de partida é perceber o que está em sua superfície, mas a partir dessa superficialidade adentrar nas suas particulares em relação com a totalidade social na perspectiva de desvelarmos o que a constitui, quais são seus fundamentos e determinantes (sociais, políticos, econômicos e culturais), bem como as questões a essa temática relacionada no contexto do capital em crise.

Nosso texto pretende discutir como se dá a formação do educador na perspectiva do marxismo, ou seja, de uma teoria geral do ser social e como esta se realiza, a partir de paradigmas que fragmentam a relação teoria e prática na perspectiva de se formar especialistas em determinadas áreas do conhecimento com vistas a atender o mercado de trabalho, mas impossibilitados de pensar a sociedade criticamente.

Para isso, é importante ressaltarmos que nos apropriaremos de alguns estudos e pesquisas já realizadas em torno dos paradigmas que fundamentam hoje a formação e as práticas dos educadores. Para tanto, orientadas pela perspectiva marxiana, buscamos entender a relação entre trabalho e educação, destacando natureza e função da educação e o lugar desses complexos na reprodução do ser social.

Num segundo momento, discutimos o movimento de Educação para Todos (EPT) com ênfase nos paradigmas que fundamentam a educação, bem como a formação dos educadores hoje para atuação nas redes de ensino na educação básica. No contexto da sociedade do conhecimento ou da informação buscamos evidenciar os paradigmas presentes e que impõem certa visão de mundo e de sociedade, conseqüentemente, de educação e aprendizagem aos educadores.

E, por último, nos desafiamos buscar os fundamentos teórico-metodológicos que evidenciam a ausência do referencial marxiano no campo da formação do educador, pois nos interessa entender como esta formação está se dando e como numa perspectiva marxista que tem como horizonte a formação humana deveria acontecer.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Tomamos como base o materialismo histórico dialético de Marx, assumindo sua dimensão ontológica, a partir do resgate feito por Lukács, encarando o trabalho como categoria fundante do ser social e, conseqüentemente, da sociedade já que partimos do pressuposto de que é no/pelo trabalho que o homem exterioriza a sua própria natureza e ao fazer isso, ao mesmo tempo em que a modifica também é por ela modificado. Nas palavras de Marx (1993) “não existe homem sem trabalho, pois este é uma categoria ontológica daquele”.

### **2.1 A relação ontológica entre trabalho e educação**

Partindo desse pressuposto de que o trabalho é o fundamento onto-histórico do ser social e que este o distingue radicalmente das demais espécies animais é que iremos abordar a educação e, portanto, a formação do educador como atividade especificamente humana. Podemos dizer que o homem cria e insere sempre novos objetos e ferramentas no contexto da sociedade e tais criações influenciam fundamentalmente no seu modo de ser, agir e sentir, pois estas criações passam a fazer parte da sociedade criando mais necessidades. Portanto, segundo Tonet (2016, p. 119) “o que caracteriza essencialmente o ser social, o que o demarca frente ao ser natural, não é apenas a racionalidade, mas a práxis, ou seja, uma atividade que, articule as categorias da subjetividade e da objetividade”.

Vejamos esses instrumentos que o homem construiu através da objetivação da prévia ideação<sup>3</sup> como fazendo parte do patrimônio sociocultural. Nesse processo não podemos perder de vista, que há uma intrínseca relação entre objetividade e subjetividade, isso se dá na medida em que ao transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, também o homem se transforma ao materializar nos objetos o que estava inicialmente somente no plano do pensamento.

Sendo assim, não se faz necessário reinventarmos os objetos, basta-nos apropriarmos do que historicamente tem sido construído para elaborarmos algo novo e mais complexo, pois diferentemente dos demais animais, o gênero humano particulariza-

---

<sup>3</sup> A objetivação de prévias-ideações atua sobre os objetos apropriando-se de suas propriedades naturais e, inaugurando novos nexos causais, fazem com que esses objetos movimentem-se-saiam de sua inércia-saiam da causalidade dada e tornem-se postos, construindo valores-de-uso concretos. (LIMA, 2009, p. 34)

se por produzir, como dissemos o novo de forma complexa e ampliada, o que nos permite reafirmar com base em Leontiev (2004, p.284) que:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desde mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo.

Se o homem já encontra um mundo social, historicamente construído pelas gerações anteriores, podemos nos questionar: Como ocorre o processo de apropriação da cultura? Ou seja, dos conhecimentos produzidos ao longo da história sócio-histórica e cultural da humanidade? Como as novas gerações deles têm se apropriado?

Não restam dúvidas de que para respondermos a esses questionamentos também partiremos de uma perspectiva ontológica da educação, pois este complexo diferentemente do trabalho que faz a mediação entre o homem e a natureza, possibilitando a produção da existência humana, embora a ele encontre-se relacionada, realiza a mediação entre os próprios homens interferindo no processo de construção da sua humanidade, ou seja, no modo de tornarem-se humanos já que as condições biológicas são insuficientes para garantir tal desenvolvimento.

A educação torna-se essencial na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos para as novas gerações. De acordo com Tonet (2016) percebemos a natureza e função social da educação, pois cabe a ela em seu sentido amplo tarefa que permitiria a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para nos tornarmos membro do gênero humano, ou seja, a educação é de fundamental importância para a formação dos indivíduos. Embora reconheçamos a importância desse complexo, sabemos que esta função, em especial, no seu sentido estrito no contexto da sociedade capitalista se desfaz, haja vista a dupla função que pode desempenhar: “ou contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade” (TONET, 2012, p. 27)

Por isso, cabe dizer que a educação vem desempenhando funções distintas se considerarmos os diferentes modelos de sociedade e, conseqüentemente, seus modos de produção. Nas sociedades primitivas essa mediação (educação) era realizada por toda a comunidade e, esta não se distinguia do processo de produção dos bens materiais que supriam as necessidades da sociedade. Já nas sociedades escravista, feudal e capitalista, com o surgimento da propriedade privada, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho e, por conseguinte, das classes sociais a educação, em sentido

estrito passa a ser diferenciada: aos explorados formação para o trabalho manual e aos que exploram intelectual.

No entanto, diferentemente da sociedade escravista e feudal nas quais a desigualdade era tida como natural, na sociedade burguesa, regida pela lógica do capital, essa igualdade é meramente formal, ou seja, se dá no âmbito do discurso como nos pontua Tonet (2016, p.129):

Enquanto o discurso enfatiza o direito de todos à educação e a necessidade de uma formação integral, mas a realidade objetiva, ao ser regida pela lógica do capital, põe sempre mais obstáculos à efetivação desse direito e à possibilidade de uma educação integral e harmoniosa.

Um desses obstáculos pode ser ilustrado pela (de) formação do educador, haja vista que tal formação não tem se fundamentado em referências críticas que tenha como horizonte a emancipação humana o que explica a ausência do marxismo no campo da formação de educadores.

Nesse sentido, podemos dizer que nas sociedades de classes a educação foi organizada em seus conteúdos e métodos de forma a atender aos interesses da classe dominante. Na sociedade capitalista, especificamente, isso se dá de forma mais intensa, inclusive na avaliação e monitoramento da formação e da atuação dos educadores como veremos a seguir.

## **2.2 Os paradigmas que fundamentam a formação do educador hoje no contexto da sociedade capitalista.**

A política educacional, em especial, a que direciona para a formação e atuação dos educadores no contexto da sociedade capitalista constitui-se de um conjunto de diretrizes, normas, decisões e ações que sob o controle do Estado objetiva promover a todos uma educação formal, sistematizada, organizada e ofertada em espaços institucionais formais de ensino e aprendizagem em seus diversos níveis e modalidades. Como dissemos anteriormente nem que seja meramente no âmbito do discurso já que essa garantia restringe-se a oferta da educação básica à classe trabalhadora negando-lhe o direito ao ensino superior, o que se confirma com o direcionamento da política desencadeada na década de 1990 quando este nível ganha centralidade.

Mas para o alcance de tal objetivo na referida década a gestão educacional se faz necessária, uma vez que a concretiza nos sistemas de ensino e, por conseguinte, nas escolas e, entre os atores convocados para sua a efetivação encontra-se a comunidade

local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores. Essa “compreensão da política educacional parte do seu ponto de chegada, do estágio em que se encontra na maioria dos países ocidentais” (PIRES, 2005, p. 45).

Partindo desse entendimento é que nas sociedades contemporâneas regidas pela lógica do capital, reformas educacionais foram e, ainda, estão sendo implantadas nos países periféricos, inclusive no Brasil. Essas reformas emergiram de Conferências e Fóruns Mundiais de Educação para Todos cujas discussões foram consolidadas em documentos (declarações) com metas para que estes países se inserissem no movimento de globalização e/ou de mundialização do capital, pois seus elaboradores a Organização das Nações Unidas (ONU), através de alguns de seus principais organismos Organização para as Nações Unidas para a Educação -UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD e Banco Mundial) partiam do pressuposto “de que o desenvolvimento econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico-científico garantirá, de forma isolada, o desenvolvimento social” (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007 p.14). No entanto, como nos adverte Mészáros (2005, p.25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma formulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Podemos pressupor então que as políticas educacionais e, por conseguinte, as reformas ocorridas nessa área, bem como nos campos a ela vinculados, a exemplo da formação dos educadores, antes de ocorrerem no plano da ideação já estão fadadas ao fracasso, haja vista que qualquer transformação no complexo educacional, bem como nas práticas dos profissionais exigem uma transformação radical da estrutura “incorrigível do capital” (MESZÁROS, 2005, p. 31).

Essa questão nos remete ao que Mészáros (apud MENDES SEGUNDO; CHAVES; PAIVA; BARROSO, 2015) coloca ao se referir à crise pela qual passa o capitalismo hoje e, as consequências desta na educação, assim como nos demais setores da vida social. Não se trata de mais uma crise cíclica ou conjuntural, mas estrutural em escala mundial que afeta dimensões internas do capital: produção, consumo e a circulação/ distribuição/realização. Essa crise rebate no completo educacional, segundo Tonet (2012, p. 32) da seguinte forma:

em primeiro lugar revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, os conteúdos, as técnicas, **as políticas educacionais anteriores** já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil (grifos nossos)

Esse contexto permitiu a intervenção dos organismos internacionais no contexto da América Latina e Caribe, ou seja, dos países considerados periféricos e que demandam investimentos na educação para se inserirem nessa “aldeia global” de expansão e acumulação de capital. Essas políticas, segundo Cabral Neto e Rodrigues (2007) começaram no final do século XX e, encontram-se, ainda, em andamento no século XXI com a intenção de materializar acordos firmados, por meio de iniciativas internacionais como o Programa de Educação para Todos (EPT); Plano de Ação Hemisfério sobre Educação (PAHE); Conferências Ibero-Americanas de Educação (CIE) e o Projeto Principal de Educação (PPE).

Dessas iniciativas iremos analisar, orientadas pela perspectiva marxiana, o Movimento desencadeado em prol de uma Educação para Todos (EPT), com ênfase nos paradigmas que fundamentam a educação, bem como a formação dos educadores para atuação na educação básica nas redes de ensino.

Esse movimento mundial em defesa de uma EPT foi desencadeado na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia. Nessa conferência, representantes dos países Latinos Americanos e Caribe, incluindo o Brasil, já sob orientação dos organismos internacionais acordam sobre a necessidade de reformas nos sistemas de ensino, portanto, nas escolas para o alcance das metas estabelecidas: (1) promover o acesso universal à educação primária ou de um nível considerado maior considerado básico, bem como a conclusão desses cursos; (2) reduzir o analfabetismo à metade da taxa de 1990; (3) expandir os programas de desenvolvimento da criança; (4) melhorar os resultados da aprendizagem, garantindo pelo menos 80% das aprendizagens essenciais; (5) ampliar o atendimento da educação básica e de capacitação de jovens e adultos; (6) divulgar informações relevantes à população no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de vida.

Para fundamentar o que foi consensuado entre os organismos internacionais e os países periféricos presentes na Conferência, sobretudo, no que tange às questões ideológicas que deveriam sustentar tal proposta, bem como o acompanhamento e monitoramento das metas estabelecidas uma comissão Internacional sobre a Educação

para o Século XXI foi constituída para um mandato de três anos (1992-1995), coordenada pelo pedagogo francês, consultor da Organização das Nações Unidas- ONU, Jacques Delors. Como consultor, esse pedagogo coordenou a sistematização dos problemas e soluções apontadas na referida Conferência de Jomtien (1990), bem como os princípios pedagógicos que dariam sustentação as políticas e práticas relacionadas ao complexo educacional nesses países periféricos.

Uma das propostas dessa comissão para o alcance das metas estabelecidas foi à ampliação da oferta da educação básica, a partir da redefinição do papel da educação, uma vez que partiam do pressuposto de que esse nível é satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem, em particular, para a classe trabalhadora, haja vista que ampliasse o direito a esse nível de ensino, mas restringe-se à classe trabalhadora o direito ao ensino superior.

É a partir de então que se impõe ao complexo educacional em tempos de crise estrutural do capital sem as devidas articulações com os demais complexos universais (arte, religião, política) uma concepção de educação que no entendimento de Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) têm como função amenizar, em meio às contradições do capital as injustiças sociais, bem como as tensões entre as nações e os povos étnico, ocasionadas pelo fenômeno da globalização e, por conseguinte, de dependência entre os países.

Em síntese, o que se elege é a pobreza como categorial central e o complexo educacional como instrumento de mediação para sua erradicação, bem como de outros fenômenos sociais que afetam a humanidade hoje, a exemplo da violência urbana e ambiental, desvinculando-a totalmente de sua natureza e especificidade.

E para cumprimento de tal função fundamentada nas mudanças sociais econômicas, políticas e sociais que caracterizam a sociedade denomina do conhecimento ou da informação a comissão propõe os pilares que darão sustentação a essa nova concepção de educação, de que a aprendizagem é para toda vida, logo no campo da formação continuada a crítica recai sobre o entendimento de que “o saber teórico deveria articular-se intimamente ao saber prático e às demais dimensões do ser humano” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 114), qual sejam: o aprender a viver juntos e o aprender a ser, “o aprender a aprender sintetizaria essas dimensões da aprendizagem e implicaria em reformas profundas no sistema educacional, na realidade das escolas e da relação entre o professor e o aluno”. (idem, ibidem, p.115), conseqüentemente, um outro paradigma para



fundamentar também o campo da formação de professores.

É nesse contexto que emerge no campo da formação e no pensamento pedagógico brasileiro a defesa pelo Modelo das Competências, considerado mais dinâmico e flexível em substituição a concepção de qualificação. Segundo Maia e Jimenez (2013, p.115) o modelo das competências apontaria:

não para a aprendizagem de conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: mais do que a apreensão de informações ou da aquisição da capacidade de operar no mundo, aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de afetos e desejos.

No entanto, cabe esclarecermos que nessa acepção não se trata de buscar unidade entre objetividade e subjetividade no campo da formação humana já que estas dimensões são indissociáveis na constituição e formação do ser social. Trata-se aqui de se sobrepor dimensões como o aprender a conviver e a ser e, por conseguinte, de deslocar a centralidade do objeto para o sujeito, uma vez que no campo da formação dos educadores há esvaziamento dos conhecimentos teóricos (FACCI, 2004). E complementando, ainda há um “controle do trabalho docente, incluindo desde as exigências que são feitas ao professor no *locus* da sala de aula até as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa/sindical: condições de trabalho, salário e direitos trabalhistas” (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 113).

São estes os paradigmas que fundamentam hoje a formação e as práticas dos professores da educação básica, bem como a ideia de que a formação é pra toda vida, ou seja, contínua o que faz com que estes busquem cursos aligeirados que comprometem os fundamentos teóricos e metodológicos da formação.

Para concluirmos esse item destacamos que “na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, à educação não poderia deixar de participar desta mesma crise” (TONET, 2012, p. 32). Portanto, se a crise se dá no âmbito dos paradigmas sociais, estes reverberarão nos educacionais e, conseqüentemente, na formação dos educadores o que nos conduz à defesa de um referencial que tenha como horizonte a formação humana, com vista à emancipação dos educadores.

### **2.3- A perspectiva marxiana como referencial para a formação do educador**

Marx não dedicou em seus escritos capítulos sobre o tema da educação, e tampouco sobre a formação do educador, no entanto podemos perceber em sua obra passagens que nos fazem perceber a sua concepção a respeito de tais fenômenos.

Pretendemos, a partir das discussões já feitas por diversos autores marxistas, colaborar no sentido de pensar as contribuições do marxismo para a educação. E a partir da educação pensar também na formação do educador sob essa mesma perspectiva. Segundo MOREIRA; ORSO (2013, p.3) o pensamento de Marx está:

(...) inicialmente em conhecer e compreender sua teoria, ou seja, o educador precisa compreender a sociedade na forma que ela está organizada e a necessidade de transformá-la, e, além disso, ter a consciência de sua classe, onde sua força de trabalho também é explorada pelo modo de produção existente.

O conhecimento sobre a totalidade social fará com que o educador possa ter uma visão ampla e crítica da realidade, pois ao contrário de todas as formas de obscurecimento da realidade o marxismo como referencial teórico-metodológico atua como forma de desvelamento do real, buscando mostrar a realidade como ela é em todas as suas nuances e contradições.

De certo a formação do educador dentro dessa perspectiva se acentua no horizonte de entendê-la em sua totalidade não desconsiderando nenhuma de suas faces para o seu conhecimento total. Nesse sentido, queremos afirmar que a formação do educador só será devidamente explanada quando junto com ela abarcamos a totalidade, ou seja, quando tratada de forma que a contextualizamos dentro da sociedade que está inserida com todas as contradições inerentes a ela.

Nesse sentido, queremos destacar em especial a terceira tese contra Feuerbach quando assinala:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (MARX, 2007, p, 537-538)

O educador deve ser realmente educado. Mas quem realmente o educa? Em quais paradigmas a formação do educador é fundamentada? Certamente podemos nos referir a Ideologia Alemã quando Marx (2007, p. 47) ressalta que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual.

Com isso podemos inferir que a formação dos educadores se dá no contexto

da sociedade capitalista da forma que a classe dominante determina, pois as ideias que dominam a sociedade são ideias da classe dominante, e ressalte-se que as ideias dominantes são tão fortes que a classe dominada acaba assimilando-as e assumindo-as como se fossem suas. Todas essas formas que até agora vimos discutindo que buscam na essência mascarar a realidade de forma que o educador e a humanidade de modo geral fique de certa forma “bitolados” para os fenômenos específicos e esqueçam de estabelecer, a partir destes uma relação com a totalidade social.

Nossa perspectiva está na contramão a todas essas tendências. Corroboramos com Taffarel (2011, p.267) quando afirma que:

O marxismo, por trazer em si uma dada filosofia, cuja raiz é o ser humano e sua emancipação, a explicação sobre o conhecimento e a crítica radical às relações sociais dos modos de produção econômica é a base teórica necessária, porque vital, para o tempo histórico e seus desafios e, portanto, para fundamentar a formação de professores.

Nesse sentido, a formação do educador deveria se pautar em pressupostos teórico-metodológicos e, porque não, numa perspectiva que tenha como centralidade o trabalho, portanto, uma teoria geral do ser social que o ajude de forma radical romper com a lógica do capital ao se impor um determinado tipo de formação e a práxis para o educador e não deslocar-se para a centralidade na política que limita seu desenvolvimento, como intelectual no contexto dessa sociedade.

Orso (2011, p.71) nos chama a atenção para o que importa no campo da formação.

(...) para além das fórmulas e receitas prontas; para além das saídas de tipo novidadeiras ou pós-modernas, da formação para um mundo em mudança, da formação para o século XXI ou para as competências, precisa considerar a totalidade social, compreender o modo de organização da sociedade e fazer da educação um espaço de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada, o que equivale a dizer, do próprio homem; um espaço de reflexão sobre a realidade existente, que incorpore fundamentalmente as perspectivas históricas, políticas e filosóficas, e que permita realizar uma ação efetivamente transformadora.

O que se torna importante não é o tipo de formação que iremos utilizar. Se ela será inventada ou importada, mas sim pensarmos num processo de formação que se fundamente “numa educação humana, voltada para um tipo de homem, de mundo e de sociedade; numa educação que possibilite o acesso à cultura universal, aos bens decorrentes dela e garanta a emancipação humana” (idem, ibidem, p.64). É nesse sentido os fundamentos da formação dos educadores devem ir.

### 3. CONCLUSÃO: Como avançar?

Pensar em educar o educador nos parece salutar quando percebemos que através da educação temos a possibilidade de realizar atividades emancipatórias na busca de um novo tipo de sociedade, de certo não será pela educação que se fará a revolução, no entanto sem ela essa revolução seria impossível.

Na visão de Saviani (2011, p.24):

(...)a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim.

Pensemos primeiro que para que o educador seja educado numa perspectiva que possa vislumbrar um novo tipo de sociabilidade para além do capital ele próprio deve estar totalmente convencido que é possível sim, buscar um novo ideal de sociedade que não seja pautada pela exploração do homem pelo homem, mas na livre associação. Para isso temos no marxismo um vislumbre de que podemos construir algo diferente uma vez que:

O marxismo traz em si a filosofia da práxis, a lógica e a teoria do conhecimento materialista histórica dialética e o projeto histórico comunista, que implicam, além da formulação de premissas teóricas, premissas programáticas, ou seja, um programa de transição. É, portanto, como demonstram as contribuições aqui arroladas, que o alicerce teórico consistente para fundamentar a teoria educacional e pedagógica na transição, para a superação do modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais é o marxismo – teoria formulada na luta histórica para a superação da fase pré-histórica da humanidade, a fase das sociedades de classe. (TAFFAREL, 2007, p. 267)

Ressaltando, de acordo com Orso (2011), que não se deve fazer do conhecimento apenas uma forma de representação e interpretação do mundo e da sociedade em que vivemos. Na verdade, o conhecimento deve ser um meio que possibilite a transformação da realidade. Ou seja, o conhecimento deve ser organizado de tal forma que os educadores possam dominar e se apropriar da história do homem, portanto, da sociedade possibilitado a superação do passado, a compreensão do presente e a superação das contradições visando a transformação do futuro. Eis que a luta apenas começa.

#### 4- REFERÊNCIAS

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. In: CABRAL NETO, Antônio (Org). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CARMO, Maurilene; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** SP, Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Marteana Ferreira de. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Fortaleza, 2009.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, S. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: Santos, Deribaldo; Jimenez, Susana; Viana, Cleide Maria Q. Q.; Rabelo, Jackline. (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. 01ed.Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2013

MARX, Karl, 1818-1883 **A ideologia alemã** : crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels . São Paulo : Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. Lisboa – Portugal: Editora Edições 70, 1993.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MOREIRA, Heloysa Bragueto, ORSO, Paulino José. **Marxismo e educação** IN Anais da XI Jornada do HISTEDBR/ Organizadores: Paulino José Orso [Et AL]. Cascavel, PR 23 a 25 de outubro de 2013. ISSN: 2177-8892 disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/simposio3.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/simposio3.html) acesso em 12/01/2017

ORSO, Paulino, José. **Odesafio da formação do educador na perspectiva do marxismo**. Revista HISTERBR on-line. Campinas, número especial. P. 58-73. Abril 2011- ISSN: 16762584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05_41e.pdf) acesso em 22/12/2016

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São

Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e pedagogia**. Revista HISTERBR on-line. Campinas, número especial. P. 16-27. Abril 2011- ISSN: 16762584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art02_41e.pdf) acesso em: 11/01/2017

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; Paiva, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke **Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição**. Revista HISTERBR on-line. Campinas, número especial. P.257-270. Abril 2011- ISSN: 16762584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art18\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art18_41e.pdf) acesso em 11/01/2017

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. Ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

\_\_\_\_\_ **Educação contra o capital**. Maceió: Instituto Lukács, 2012