


EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN PREPROFESIONAL DE CONDICIONES SUBJETIVAS DE PROFESORES PARA LA PRACTICA PROFESIONAL - Contribuciones de José Barata-Moura¹

Elza Margarida de Mendonça Peixoto 
Universidad Federal de Bahia
Salvador, BA, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i14.4603>

RESUMEN

El artículo explora la cuestión radical que subyace a la práctica de la docencia y el internado como momentos de formación preprofesional en las condiciones subjetivas del profesorado para la práctica profesional. Se argumenta que la práctica docente y el internado se refieren al problema de la formación con la verdad, es decir, de una formación que posibilite una conciencia / subjetividad que refleje adecuadamente lo que es la realidad. Este es el tema fundamental de la producción de conocimiento sobre la formación del profesorado. Y es por ello que pensar en la práctica docente y el internado exigen una adecuada investigación sobre el problema del conocimiento. Delimitando esta investigación a la matriz materialista y dialéctica, se discuten las condiciones subjetivas que los docentes en formación necesitan desarrollar para lograr la correspondencia entre conciencia y realidad objetiva.

Palabras clave: Formación. Práctica. Maestros. Verdad.

THE PROBLEM OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF THE SUBJECTIVE CONDITIONS OF TEACHERS FOR PROFESSIONAL PRACTICE - Contributions by José Barata-Moura

ABSTRACT

The article explores the radical question underlying the practice of teaching and internship as moments of pre-professional training in the subjective conditions of teachers for professional practice. It is defended that teaching practice and the internship refer to the problem of training with truth, that is, of a training that allows an awareness / subjectivity that adequately reflects what is reality. This is the fundamental issue of the production of knowledge about teacher education. And it is for this reason that thinking about the teaching practice and the internship demand

¹ Este artículo constituye el conjunto de estudios postdoctorales realizados en la UFRGS, bajo la supervisión del Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho.

an adequate investigation about the problem of knowledge. Delimiting this investigation to the materialistic and dialectical matrix, we discuss the subjective conditions that teachers in training need to develop in order to achieve the correspondence between consciousness and objective reality.

Keywords: Formation. Practice. Teachers. Truth.

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO PRÉ-PROFISSIONAL DAS CONDIÇÕES SUBJETIVAS DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL - Contribuições de José Barata-Moura

RESUMO

O artigo explora a questão radical subjacente à prática do ensino e ao estágio enquanto momentos da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional. Defende-se que *prática de ensino* e o *estágio* referem-se ao problema da *formação com verdade*, ou seja, de uma formação que possibilite uma *consciência/subjetividade* que reflita adequadamente aquilo que é a realidade. Esta é a questão de fundo da produção do conhecimento sobre a formação de professores. E é por esta razão que o pensar a *prática do ensino* e o *estágio* demandam uma adequada investigação acerca do problema do conhecimento. Delimitando esta investigação à matriz materialista e dialética, discutimos as condições subjetivas que os professores em formação precisam desenvolver para conquistar a correspondência entre consciência e realidade objetiva.

Palavras-chave: Formação. Prática. Professores. Verdade.

Introducción.

En primer lugar, nos preocupa volver al contexto significativo del *tema de la práctica* al que pretendemos referirnos. Nos ocupamos *de la práctica de los profesores* (trabajo pedagógico en la educación básica y superior formal) y la expectativa (que consideramos fundada) de que esta *práctica pedagógica* estará *en correspondencia con* lo que es la realidad del trabajo pedagógico en los *diferentes casos de la educación escolar*. La *práctica de la enseñanza* y la *práctica responde*, por tanto, a la expectativa de anticipación de lo que es la verdad *del trabajo pedagógico*. Buscan responder a esa expectativa de una formación subjetiva (formación de las condiciones intelectuales del maestro) que corresponda, que refleje adecuadamente cuál es la realidad en la que actuará y con la que se enfrentará. La *verdad del trabajo pedagógico* es, por tanto, la condición previa,

antes de la existencia de los profesores en la formación, en la que queremos que encuentren – con verdad, con correspondencia entre la conciencia y la *realidad* – la *subjetividad del maestro y la realidad objetiva fuera*, previa e independiente de la conciencia más o menos correcta que el maestro haga de esta realidad. La *práctica de la enseñanza y la práctica* se refieren, por tanto, al problema de la formación con *verdad*, es decir, de una formación que permita una *conciencia/subjetividad* que refleje adecuadamente lo que es realidad. Este es el tema fundamental detrás del debate honesto que la producción de conocimiento sobre la formación de maestros trata de lograr. Y es por esta razón que pensar en la *práctica de la enseñanza y las prácticas* requiere una investigación adecuada sobre el problema del conocimiento. ¿Cómo pueden los profesores en formación realmente saber qué es la *realidad*? ¿Qué herramientas tienen los profesores en formación para avanzar en una investigación adecuada sobre cuál es la realidad y cómo podemos intervenir en ella?

Delimitando esta investigación a la matriz materialista y dialéctica, ¿qué condiciones subjetivas necesitan desarrollar los profesores en la formación para conquistar la correspondencia entre la conciencia y la realidad objetiva? ¿Hasta qué punto el ir al campo (experimentar – en la condición de formación – qué es la realidad) hace posible producir esta correspondencia entre la conciencia y la *realidad*? ¿Hasta qué punto este viaje de campo puede ser estrictamente nombrado *práctica*? Hemos buscado la respuesta a estas preguntas en las investigaciones del portugués José Barata-Moura sobre el tema de la *práctica*.²

La dialéctica de lo concreto y lo abstracto en la comprensión:

² BARATA-MOURA, J. A "práxis" para Kant. En: COLLOQUIUM KANT, 1981, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Departamento de Filosofía de la Universidad de Letras, 1982. p. 135-177. _____. La exigencia de la práctica: la concepción de la praxis en Feuerbach. **História das ideias**, Coimbra, Portugal, Facultad de Letras, v. 8, p. 399-455, 1986. _____. **De la representación a la "praxis": Itinerarios del Idealismo Contemporáneo**. Lisboa: Camino, SARL, 1986b _____. Desde las "ontologías de la praxis" hasta una verificación ontológica de la práctica. En: CORREIA, Carlos Joao; SILVA, Paula Oliveira (Org.). **Seminario Ibérico de Filosofía**. Lisboa: Centro de Filosofía de la Universidad de Lisboa, 2000. p. 13-32. _____. **Ideología e Prática**. Lisboa: Camino, 1978. _____. El horizonte práctico de una ociosidad trabajada. Subvenciones para un estudio de "práctica" en Descartes. En: SANTOS, L. R. dos; ALVES, P.M. S.; CARDOSO, A. (coord.) **Descartes, Leibniz y Modernidad**. Lisboa: Colibri, 1998. p. 2-45. _____. **Ontologías de "Praxis" e idealismo**. Lisboa: Camino, 1986a. _____. **Práctica**: para un significado claro de su significado como categoría filosófica. Lisboa: Colibri, 1994. _____. Una nota sobre la praxis en Aristóteles. En: MIRANDA, Jorge (Coord.). **Estudios en honor al Profesor Doctor Martim de Albuquerque**: Volumen I. Coimbra: FDUL/Coimbra Editora, 2010. p. 951-974.

En *Ideología y Práctica*, una obra de 1978, Barata-Moura se dedica al análisis de la función eminentemente práctica de la ideología. En este proceso, en el análisis de las "dialécticas de la comprensión concreta y abstracta", explica:³

A compreensão em geral – a própria ciência, o saber objetivamente fundado e sistemático – nunca se apresentam como conhecimentos etéreos, superiores aos tempos e às sociedades, mas sim como formas determinadas – adequadas ou não, e segundo medidas e graus diversos – de concretamente refletirem a realidade objetiva em que se inscrevem, porque perguntam e sobre a qual exercem também, a seu modo, um dado tipo de intervenção. Aqui se inscreve, como procurávamos fazer ver, o lugar estrutural – mas não ultimamente determinante – da ideologia em geral (BARATA-MOURA, 1978, p. 71).

Desarrolla y luego delimita la "misión" de la comprensión ("[...] acoger la realidad objetiva para qué pregunta y dentro de qué pregunta y [...] tratar de reflejarla adecuadamente") y qué en una perspectiva materialista-dialéctica es lo concreto ("[...] partiendo de lo concreto (el proceso histórico objetivo) y apuntando a lo concreto (una comprensión adecuada de la realidad objetiva"):

A compreensão terá, por conseguinte, que *acolher a realidade objetiva* por que pergunta e dentro da qual pergunta e que *intentar reflecti-la adequadamente*. É precisamente para o *desempenho dessa missão* que, embora partindo do *concreto* (o processo histórico objetivo) e visando o *concreto* (uma compreensão adequada da realidade objetiva), o conhecimento não pode deixar de recorrer à *abstracção* e às formas de precisão e de unificação que ela permite introduzir e apurar no próprio processo real objetivo (BARATA-MOURA, 1978, p. 71).

Si bien **el concreto** es el "proceso histórico objetivo" (lo que está fuera de la conciencia) y una "comprensión adecuada de la realidad objetiva" (podemos decir una *reflexión* que refleja correctamente en la conciencia el movimiento de lo que es real), lo abstracto es como fragmentos temporales y necesarios para la comprensión:

³ "A pesar de tratar con manifestaciones y representaciones de la conciencia social, la ideología siempre apunta a objetivos prácticos", relativamente "[...] los intereses del capitalismo y el imperialismo" (BARATA-MOURA, 1978, p. 27).

A necessidade de “decompor” o movimento – razão de ser destes parêntesis metodológicos – deriva daqui e exige, como vemos, uma interpretação dialéctica, sob pena de, em vez dos referidos efeitos de *adequação inteligível à realidade dos processos*, se saldar por uma forma de os mistificar e falsificar. A abstracção, a *fixação de momentos*, é indispensável à prossecução de uma qualquer *teoria*. Simplesmente, *jamais ela poderá deixar de ter em vista a fidelidade à realidade objectiva de que parte* e, conseqüentemente, a totalidade – material e até de sentido – em que se insere.

A *definição de momentos* e de *etapas de um processo* é uma forma necessária para o poder compreender na sua complexidade e, sobretudo, nas contradicções em que se resolve. Esses momentos, porém, não podem ser tomados como algo de autónomo ou de independente, mas como *momentos de um processo real em devir*, que necessariamente os transcende na determinada fixação ou unilateralidade em que consistem (BARATA-MOURA, 1978, p. 71).

Observemos que el conocimiento exige *abstracciones definidas* como “[...] fijación de momentos, [...] indispensable para la búsqueda de cualquier teoría”. Es la *abstracción* que proporciona “[...] formas de precisión y unificación” que permiten “[...] introducir e investigar en el proceso real objetivo en sí.” Comprender un proceso exige necesariamente “[...] definición de impulso y pasos.” Pero, advierte, “Estos momentos, sin embargo, no pueden ser tomados como algo autónomo o independiente”. Por el contrario, son “momentos⁴ de un proceso real en lavenida, que necesariamente los trasciende en la fijación o unilateralidad en la queconsisten” (BARAT-MOURA, 1978, p. 71).

Os momentos que a abstracção – dialeticamente considerada – delimita num processo estão *objetivamente fundados e constituem uma mediação indispensável para o apuramento da realidade objectiva* ao nível da inteligibilidade. A *dialéctica subjectiva*, própria dos processos do conhecimento que se estabelecem segundo *instâncias e níveis diversos de determinação*, tem de *velar para que a dialéctica objectiva seja correctamente reflectida* (BARATA-MOURA, 1978, p. 72).

⁴ En Marx: lo concreto es concreto porque es una síntesis de múltiples determinaciones. Las abstracciones son, por tanto, conocimiento parcial de una totalidad concreta.

Pero ¿cómo llegamos a estos "momentos" o "abstracciones"? La pista está en el Prefacio de la 1ª edición de "El Capital": por el análisis de la minuciosidad (MARX, 1989, p. 4), que permite la "captura de múltiples determinaciones" (MARX, 1977, p. 218). La implicación objetiva en términos de la estructura de los procesos de educación del profesorado se refiere a la delimitación de las múltiples determinaciones del trabajo pedagógico que necesitamos reconocer y analizar para conocer científicamente cuál es el trabajo pedagógico de los profesores en la educación básica (y también en la educación superior).

Objetividad y subjetividad del conocimiento

¿Cuál es "la forma en que [la ideología] se articula con la práctica? Primero: "[...] la ideología está arraigada en la práctica":

No seu sentido amplo, a ideologia corresponde a um dado sistema de representações sociais, isto é, ao conjunto das produções da consciência social. Por conseguinte, *de um ponto de vista estritamente gnosiológico*, a ideologia *afirma-se como reflexo (social) subjetivo da realidade objetiva*. Esta sua *condição estrutural* é decisiva para que seja possível determinar e clarificar toda uma série de problemas e questões derivadas que de uma maneira imediatamente desconexa se nos costuma apresentar ou oferecer à consideração (BARATA-MOURA, 1976, p. 72-73).

Subjetivo aquí se refiere a "lo que es apropiado, de acuerdo con o con respecto a los temas que conocen y su forma de saber". Y añade: "Toda la producción de conciencia en general es necesariamente subjetiva, en el sentido de que se lleva a cabo a través de formas "ideales" (BARATA-MOURA, 1978, p. 73). Esta condición, sin embargo, *ni siquiera significa* que "[...] porque el conocimiento es una reflexión subjetiva tiene que ser arbitrario", o no tener en cuenta "[...] la realidad objetiva como su verdadero fundamento primordial"; *ni* significa que "el conocimiento no puede ser verdadero o adecuado". Continúa destacando que "[...] conocimiento en general es un reflejo subjetivo de la *realidad objetiva*." Esto significa que "[...] el carácter necesariamente subjetivo del reflejo no anula ni elimina el lugar decisivo que pertenece a la realidad objetiva en el acto de saber". Por el

contrario, la naturaleza subjetiva del conocimiento "[...] se queja y asume indispensablemente" la realidad objetiva (BARATA-MOURA, 1978, p. 73).

Na consciência, é a realidade objectiva – existente independentemente do sujeito, com propriedades e características determinadas – que é reflectida e apercebida, segundo as formas próprias do sujeito que conhece, as quais, por sua vez, ao longo de todo um processo de formação, difusão e assimilação foram sendo determinadas e apuradas igualmente a partir do real (BARATAMOURA, 1978, p. 73).

La conciencia refleja la realidad objetiva, pero esta reflexión corresponde a las "formas propias del sujeto que conoce" que también estaban "siendo determinadas y refinadas de lo real". Si todo conocimiento se refiere a la realidad objetiva, ¿es cierto todo el conocimiento? A la pregunta implícita en la correcta relación entre la realidad objetiva y la conciencia, Barata-Moura responde:

Uma correcta compreensão da *relação cognoscitiva* do "objetivo" e do "subjetivo" revela-se como da maior importância para quem quer que pretenda penetrar nestes problemas da Teoria do Conhecimento sem vir, por outro lado, a cair tanto no idealismo tradicional ou rejuvenescido como nessa outra forma de idealismo que são as *visões simplistas e mecanicistas do materialismo dialético* que a ideologia burguesa tanto gosta de propagandar e de fazer passar por genuínas (BARATA-MOURA, 1976, p. 73-74).

La "comprensión correcta de la relación cognoscitiva del "objetivo" y lo "subjetivo", ¿de la que depende? Esencialmente, al distinguir *el pensamiento de objetividad* y la *objetivamente existente* (BARATA-MOURA, 1978, p. 74). Para ello, es necesario reconocer: que *la primacía del objetivo, la primacía del ser*, de la realidad *objetiva* (natural y social), "[...] no anula la especificidad de lo subjetivo y de las formas en que se expresa", por el contrario, "bajo ciertas condiciones", "las incorpora". El maestro hace hincapié en la necesidad de considerar que "hay una *objetividad del pensamiento*". Esto se debe a que:

O pensamento verdadeiro é subjectivo, no que respeita à sua *forma* ou *modo necessário de estruturação*, e *objetivo* no que respeita à *sua matéria* (BARATA-MOURA, 1976, p. 74).

Continúa:

O conhecimento *remete sempre* para as formas “*ideais*” (subjectivas) porque e em que *reflecte a realidade objectiva*. Estas *imagens cognoscitivas*, indispensáveis à *determinação* de um qualquer *conhecimento*, *reflectem porém* – ao nível e segundo as formas que lhe são próprias –, a *materialidade do objeto* (BARATA-MOURA, 1976, p. 74).

Un “[...] justo reconocimiento de este carácter objetivo y subjetivo del pensamiento en general no debe llevarnos, sin embargo, a incurrir en ciertas precipitaciones teóricas manifiestamente ilegítimas. ” (BARATA-MOURA, 1976, p. 74).

A *teoria pensada* mesmo quando *verdadeira*, mesmo quando *adequada ao real*, mesmo quando *reflecte corretamente*, *não é a prática que materializando transforma*. Esta *diferença é decisiva* em ordem a que *todas as questões* – teóricas e práticas – *decorrentes do idealismo possam ser devidamente apreciadas*. O objetivo, do mesmo modo que o prático, ocupam o polo determinante das contradições em que intervêm. É pelo seu lado que em última análise se definem e resolvem as situações em exame. No entanto, eles não desterram nem votam ao ostracismo o subjectivo e o teórico que em unidade dialéctica com eles concretamente se manifestam e desenvolvem (BARATA-MOURA, 1976, p. 74).

Un primer conjunto de supuestos necesita *un conocimiento correcto de la realidad*, una teoría del pensamiento sobre lo que es *la realidad*, incluso si incorrecta, *no es la realidad*, sino una *reflexión en la conciencia* de lo que es la realidad. Un segundo conjunto de supuestos relevantes para aprehender desde aquí es que *no hay relación de identidad* entre la teoría y *la práctica*. Por eso, la *teoría es una reflexión sobre la conciencia* de lo que es la realidad y “incluso cuando refleja correctamente lo real, no es la práctica la que *transforma materialmente*”. Es decir, la *práctica* es una acción que transforma la realidad y, avanzamos, exige un cierto grado de compromiso del sujeto con el objeto de transformación.

Subjetividad y verdad:

Profundizando en los problemas y la Teoría del Conocimiento, Barata-Moura señala que "[...] la primacía de la realidad objetiva no destruye el lugar adecuado de las estructuras de subjetividad", por el contrario "[...] siempre que se trata de una pregunta gnosiológica", así como "[...] el reconocimiento de la naturaleza subjetiva del reflejo cognoscitivo no lo condena inexorablemente a la mentira, arbitrariedad, relativismo o agnosticismo" (BARATA-MOURA, 1978, p. 75). Prosegue:

Apesar de necessariamente subjectivo, o reflexo cognoscitivo *pode, ou não, ser adequado à realidade objectiva* que visa apreender e conhecer. Neste sentido em que aqui estamos a empregar esta categoria do "subjetivo", ele não se apresenta como um adversário ou um opositor da verdade. A bem dizer, trata-se de conceitos que funcionalmente se encontram a significar em planos diversos, a que correspondem, como facilmente se depreende, problemas diversos.

O "subjetivo" caracteriza aqui *as estruturas "ideais"* do conhecimento. A verdade *concerne a adequação* do conhecimento com a realidade objectiva. O carácter de verdadeiro é, por conseguinte, não algo que elimina a condição subjetiva do reflexo cognoscitivo mas sim algo que, na vigência de determinadas condições – nomeadamente, a adequação com o processo real objetivo –, *o qualifica convenientemente*.

O *verdadeiro* elimina, sim, ou é *incompatível* com uma outra acepção para o "subjetivo", que o dá como algo de referente ao "subjectivismo". Nesta outra utilização possível do vocábulo, o *carácter de subjectividade de um conhecimento* prende-se não com *a forma necessária (estrutural) do seu processamento* mas, justamente, *com a falsificação da sua natureza própria*, que *impõe o primado da realidade objectiva*.

O subjectivismo é uma forma de idealismo que *subleva e absolutiza os elementos subjectivos do acto de conhecer*, desprezando ou *destorcendo o modo próprio da relação dialética do objetivo e do subjectivo*, em que ao objetivo compete o papel determinante (BARATA-MOURA, 1978, p. 75).

El problema de la incompatibilidad entre la verdad y el subjetivismo entendido como "la falsificación de su *propia naturaleza que impone la primacía de la realidad objetiva*" es de particular importancia para nosotros (BARATA-MOURA, 1978, p. 75). Esta es la razón por la que el subjetivismo "[...] sube y absolutiza los elementos subjetivos del acto de saber", rompiendo lo necesario "[...] relación

dialéctica del objetivo y la subjetiva, en la que el objetivo es el papel determinante" (BARATA-MOURA, 1978, p. 75). De esta observación teórica, nos surgen dos preguntas relevantes en el proceso de pensar la práctica preprofesional:

- (a) en qué medida el énfasis en la experiencia presente en las propuestas de *prática docente* y *práticas* contribuiría a una insupción y absolutización de la "[...] elementos subjetivos del acto de saber", cuando estas proposiciones consideran suficiente para *que el sujeto cognoscente* entre en contacto con la realidad de la *prática docente*, y por la experiencia de contacto con *la* realidad, para saber cuál es la verdad sobre el trabajo pedagógico?
- b) ¿es suficiente la experimentación para producir las estructuras ideales del conocimiento, la subjetividad necesaria para la correcta comprensión de lo que es la realidad? ¿Cuáles son los requisitos, qué estructuras de conocimiento ideales son necesarias para que la subjetividad conozca la realidad objetiva?

Enraizamiento práctico del conocimiento: reflejo de una determinada etapa de desarrollo de las fuerzas productivas

Las exigencias de aprehensión de las relaciones en las que está inscrito el trabajo pedagógico del maestro, continuamos en las pistas dejadas por Barata-Moura (*Ideología y Práctica*, 1978) sobre la relación sujeto-objeto desde la perspectiva de la Concepción Materialista y Dialéctica de la Historia. En este sentido, con respecto a la tesis de la radicación práctica del conocimiento, el autor nos dice:

[...] as produções da consciência social em geral não aparecem, não se precisam, nem se expressam, por mero acaso, pelo desenvolvimento de quaisquer virtualidades inerentes à constituição originária do espírito ou pela genial decisão voluntarista de instaurar ou de instalar um objeto ou um correlato para a capacidade des-vendadora da Humanidade indagante. *Os produtos da consciência social em geral correspondem à realidade de um determinado viver*, que os transcende e sustenta, e que eles de alguma maneira *reproduzem*, quer quando simplesmente visam apreendê-la que mesmo quando, lançando-se na órbita do possível, aspiram superá-la (BARATA-MOURA, 1978, p. 76).

Como producto de la conciencia social, la producción de conocimiento social en general corresponde a una cierta etapa de desarrollo de la producción de la existencia, que comprende las relaciones que los hombres establecen entre sí en

el proceso de producción de vida condicionada por un cierto grado de desarrollo de las fuerzas productivas. También se ha dicho: "corresponder a la realidad de una vida determinada".

Este é o fundamento primeiro de tudo que ao nível da consciência aparece como representação. Este é o fundamento primeiro de tudo quanto ao nível da existência humana, de algum modo, aparece como "experiência", como "vivência", como "saber". A condição humana (social) é a de seres mergulhados no mundo – natural e social – possuidor de uma realidade objectiva bem determinada. O mundo em que estamos imersos e de onde emergimos ou de onde nos destacamos – já que a individualidade não é uma ilusão, mas apresenta igualmente um fundamento objetivo – não é um mero universo de fantasmas ou de sonhos, de simples projeções "ideais" de uma qualquer imaginação que, à força, se pretende hipostasiar em correlato de consciência. O ser nunca é "puro"; é sempre concreto (BARATA-MOURA, 1978, p. 77).

La conciencia es la posibilidad de un ser consciente. O, con Marx, "No es la conciencia de los hombres la que determina su ser; es su ser social el que, por el contrario, determina su conciencia" (MARX, 1977, p. 24).

Barata-Moura desarrolla: "¿En qué consiste este ser concreto, que a la conciencia en cada momento se ofrece como un objeto para reflexionar y trabajar como campo o horizonte de ejercicio?" (BARATA-MOURA, 1978, p. 77).

É o ser da Natureza e da Sociedade, é o ser da História, o ser do processo de desenvolvimento universal da matéria que nos últimos milhares de anos assume a forma decisiva da *prática*, da transformação social da Natureza por intermédio do trabalho, nos seus diferentes modos, graus e níveis (BARATA-MOURA, 1978, p. 77).

También a la conciencia de los profesores – aquellos que realizan trabajos pedagógicos en continuo movimiento y transformación – se ofrece como un objeto para *reflejar lo que está siendo* en su totalidad. ¿De qué estás hablando en Barata-Moura? De la totalidad de las relaciones en las que está inscrito el ser humano: "ser de la Naturaleza y de la Sociedad es el ser de la historia, el ser del proceso de desarrollo universal de la materia que en los últimos miles de años adquiere la

forma decisiva de la *prática*, de la transformación social de la Naturaleza a través del trabajo, en sus diferentes modos, grados y niveles"(BARATA-MOURA, 1978, p. 77). Esta dimensión de la totalidad rige el trabajo pedagógico y debe regir la formación para el trabajo pedagógico, que incluye experimentación pedagógica preprofesional. ¿Practica?

Implicaciones de la práctica en el reflejo sensorial

Todavía basados en nuestra reflexión, la obra *Ideología y Práctica* (1978), encontramos que: "el reflejo de la realidad objetiva en la conciencia de los hombres no es un reflejo simplemente mecánico o lineal" (BARATA-MOURA, 1978, p. 78). Aquí llegamos al corazón de los temas que nos conciernen: "[...] el proceso de conocimiento no se presenta como pura receptividad o pura pasividad hacia el objeto". Contrariamente a las tesis empíricas, no es posible reducir "el fenómeno sensible, incluso el elemental, al aspecto inicial aferente de la estimulación externa de las organizaciones receptoras". No es posible separar los conocimientos sensibles de la "actividad, de la práctica, con la que constituye una totalidad dialéctica inseparable" (BARATA-MOURA, 1978, p. 78).

Sobre la base de las investigaciones de la psicología contemporánea, especialmente en Leontiev, argumenta que "el desvelamiento total del reflejo sensorial", permite la "confirmación experimental completa" del "papel verdaderamente central desempeñado por la primacía práctica de la realidad material" (BARATA-MOURA, 1978, p. 79-80):⁵

A sensação não se limita a uma mera recepção, passiva, decorrente de um processo exclusivamente centrípeto. O nascimento de uma sensação exige, igual e constitutivamente, a existência de determinadas conexões de retorno que vão do centro à periferia. A **atividade do receptor** é, deste modo, também, um elemento fundamental na determinação da totalidade concreta de que a percepção ou a experiência imediata em geral vêm resultar (BARATA-MOURA, 1978, p. 79).

⁵LEONTIEV, Alexis. El mecanismo de reflexión sensorial. En: LEONTIEV, Alexis. El desarrollo de la psique. Es un problema. París: Ediciones Sociales, 1976.

Observando que "los resultados más significativos de las investigaciones de Sétchénov" – reportados por Leontiev – son "de suma importancia para una teoría materialista del conocimiento", Barata-Moura cita:

Antes de "ser dada" na sensação, a realidade concreta manifesta-se como condição da existência prática, como objeto da adaptação do organismo que se realiza nos seus contatos reais com ela. [...] Sem a participação do movimento, as nossas sensações e as nossas percepções não teriam a qualidade de *objectividade*, isto é, de relação aos objetos do mundo exterior, a qual somente faz deles fenómenos psíquicos (LEONTIEV, citado por BARATA-MOURA, 1978, p. 80).

En la "relación dialéctica del objetivo y subjetivo", el autor señala, "el papel determinante y la base material de las cualidades objetivas de las cosas no cancelan ni la actividad del sujeto [...] o la contribución unificadora de diferentes elementos formales." El reflejo cognoscitivo no es lineal (BARATA-MOURA, 1978, p. 81).

Unidade do sensível e do racional

En la "actividad cognoscitiva concreta", "el conocimiento es siempre un fenómeno de síntesis" y "siempre tiene lugar en una órbita concreta", y es sólo desde este "punto de vista de la concreción" que el pensamiento puede manifestarse en lo que es". Explica que "el conocimiento siempre se desarrolla en el marco *de una unidad de lo sensible y lo racional*", que "no son dos grados (independientes o no) de conocimiento, sino dos momentos constitutivos presentes en todas las formas y etapas del proceso cognoscitivo", participando "tanto, necesarios y concretos, en nuestro conocimiento" (BARATA-MOURA, 1978, p. 82).

Es entonces cuando Barata-Moura nos proporciona elementos que nos permiten avanzar hacia la aprensión de una perspectiva materialista y dialéctica del proceso de formación del profesorado para la práctica del trabajo pedagógico. Recuerda que "el sensible se refiere efectivamente *al reflejo inmediato de la realidad objetiva*", que "siempre nos parece enmarcado por elementos racionales". Estos elementos racionales "también tuvieron su génesis (tanto en el material social

como en el nivel subjetivo individual)" que "se refiere siempre a *una afiliación práctica, a partir de la cual fueron constituidos*" (BARATA-MOURA, 1978, p. 82).

A qualquer nível em que seja considerado o conhecimento envolve sempre um *apuramento racional de dados dos sentidos*, a que, nomeadamente, *a prática e a linguagem não são estranhas*. É justamente nesta medida que o conhecimento sensível se manifesta *formalmente* como pensamento, atendendo a que o homem exprime sob a forma de juízo (os juízos de percepção) os *resultados do conhecimento da realidade objectiva que os sentidos lhe fornecem*.

Destaca la "mediación lingüística y conceptual" que "siempre revela [...] "aunque intervenir, no suele ser temática". Precisamente "la no temática del papel de la práctica y del lenguaje, en general, conduce o *refuerza la toma de posiciones inmediatas* en relación con la *naturaleza "directa" y pasiva de la experiencia*" en el proceso de conocimiento (BARATA-MOURA, 1978, p. 82). Explica:

A sensação corresponde a uma dada *determinação cognoscitiva* que apenas no quadro de *uma totalidade concreta de elementos se verifica*. O objectivo e o subjectivo, o activo e o passivo, o social e o individual, etc., *encontram-se necessariamente na referida totalidade*, nos termos da unidades dialéctica em e por que se manifestam enquanto modalidades reais da contradição que atravessa e constitui a própria realidade objectiva (BARATA-MOURA, 1978, p. 82).

Es esta naturalidad concreta de los elementos los que se mueven en el proceso de práctica a los que debemos prestar atención.

Conhecimento, viver concreto dos homens, carácter prático da existência social e trabalho

Entre estos elementos, "los dispositivos conceptuales, el lenguaje, la práctica influyen efectivamente en el aclaramiento del reflejo cognoscitivo en términos concretos". Funcionan como "estructuras de mediación que desempeñan un papel relevante en la formulación y expresión de la propia experiencia" (BARATA-MOURA, 1978, p. 84).

Sobre *la experiencia*, nos dice:

[...] Esta nunca é um acto puro de mera transparência perante um objeto que univocamente se nos oferece e des-venda. A experiência é eminentemente sintética, mesmo nos seus níveis elementares, e nessa síntese *intervêm*, decisiva e determinantemente, *os factores materiais que definem a implementação social* e histórica (concreta) de todo o acto cognoscitivo (BARATA-MOURA, 1978, p. 85).

Pero ¿cuáles son estos "[...] *factores materiales que definen la implementación social e histórica (concreta) de todo el acto cognoscitivo*"? Las relaciones establecidas por el sujeto cognoscente con el mundo con el que está en proceso de conocimiento:

O conhecimento nunca é desvelamento do real por parte de uma consciência etérea, mas *função totalizante de um ser concreto* que *o assume e protagoniza*. A consciência é sempre consciência *de alguma coisa* – o seu termo intencional – mas também consciência *de alguém*, isto é, *de um ser determinadamente situado no mundo*, o mesmo é dizer, num dado tempo e lugar, ocupando *um determinado posto na estrutura geral do modo de produção de uma dada sociedade* (BARATA-MOURA, 1978, p. 85).

Estas relaciones objetivas establecidas por el sujeto cognoscente (alguien) con lo que es el foco de atención (algo), no cuelgan la etheria, sino que es el movimiento de un ser *concreto* (en nuestro caso, el maestro en formación), "un ser determinado situado en el *mundo*", "ocupando un determinado puesto en la estructura general del modo de producción de una *sociedad dada*". Estos elementos objetivos condicionan lo que es la experimentación pedagógica en el proceso de formación. Seguiremos desarrollando esta cuestión.

Continuando, Barata-Moura expone el vínculo entre lo gnosiológico y lo ontológico:

Esta unidade fundamental do gnosiológico e do ontológico, esta radical *implantação ontológica do gnosiológico*, esta emergência dos fenómenos da consciência *do seio de uma matéria complexamente organizada*, este *mergulhar originário do conhecimento no viver concreto dos homens, das classes e das*

sociedades, definem uma perspectiva fundamental para podermos equacionar convenientemente todos estes problemas do reflexo subjetivo da realidade objectiva em que o conhecimento consiste (BARATA-MOURA, 1978, p. 85).

Esta "*perspectiva fundamental*" permite "comprender adecuadamente la relación entre los dominios de lo gnosiológico y lo ontológico, así como la instancia que se presenta como *estructuralmente determinante*" (BARATA-MOURA, 1978, p. 85). ¿Cuál es esta perspectiva? Barata-Moura se desarrolla recordando que "[...] La existencia social es siempre y también la intervención, la transformación de la Naturaleza, es siempre práctica". Aquí, "[...] el trabajo se presenta como un factor indispensable para la plena determinación y comprensión de lo concreto en cuyo horizonte se define y materializa todos y cada uno de los conocimientos" (BARATA-MOURA, 1978, p. 85). porque

[...] A existência social é sempre e também intervenção, transformação da Natureza, é sempre prática. É neste contexto que o *trabalho* se apresenta como um fator indispensável à plena determinação e compreensão do concreto em cujo horizonte todo e qualquer conhecimento se define e materializa.
[...]

Pelo trabalho o homem actua socialmente sobre a Natureza e transforma-a, ao longo de um processo em que a produção dos meios necessários para a subsistência social se vai desenvolvendo de acordo com uma dialética que lhe é própria e que, em última análise, é determinada pelas diferentes formas que a contradição entre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e o sistema das relações de produção vigente numa dada sociedade vai assumindo.

Ao transformar a natureza o homem está igualmente a transformar-se a si próprio, tanto de um ponto de vista social como de um ponto de vista individual. O progresso social, as condições históricas concretas da existência social – tanto a um nível propriamente material como espiritual – não são adequadamente compreensíveis fora desses parâmetros (BARATA-MOURA, 1978, p. 86).

Este movimiento práctico de transformación de la naturaleza para mantenerse vivo, "lleva al hombre a transformarse como un ser que refleja la realidad objetiva", afectando decisivamente y determinando "[...] la forma en que se procesa y expresa esta reflexión" (BARATA-MOURA, 1978, p. 86).

Esta transformação do mundo e de si próprio que o homem em sociedade leva à cabo reflete-se ela própria também ao nível de suas estruturas históricas cognoscitivas. O trabalho, a prática, em que o viver concretamente consiste, *interferem com os aparelhos e dispositivos* que a humanidade tem ao se dispor para conhecer e transformar a realidade objectiva em que ativa e socialmente se inscreve (BARATA-MOURA, 1978, p. 86).

Refiriéndose a la cita de Todor Pavlov, "sobre la base del *desarrollo de instrumentos de trabajo*", la humanidad "transforma (*desarrolla y perfecciona*) los *órganos que le sirven para la percepción sensible y para reaccionar sensiblemente objetivos y sus funciones [respectivas]*" (BARATA-MOURA, 1978, p. 86). Explica que

As modificações ao nível dos próprios dispositivos intervenientes na elaboração cognoscitiva da experiência, que ao longo do processo histórico global se vão verificando, representam alterações significativas *nos quadros formais do conhecimento*. Estas alterações vêm, aliás, a trazer para primeiro plano de consideração, o papel que cabe ao estatuto objectivo – prático social – dos sujeitos que conhecem na determinação final dos produtos de sua consciência.

A posição que se ocupa no aparelho produtivo, em termos singulares e de classe, reveste-se da maior importância para o apuramento concreto das formas ideológicas que povoam a consciência dos homens e constituem elemento e fator de mediação nas relações que estabelecem, tanto entre si como com a realidade material (BARATA-MOURA, 1978, p. 86-87).

La primacía de la realidad objetiva en el conocimiento

Barata-Moura señala que:

[...] no horizonte das relações fundamentais que a consciência guarda com o ser humano concreto (individual e social), o conhecimento, em geral, é sempre um fenómeno que se desenrola em estreita articulação com a existência social real, com o viver concreto dos homens.

Não se trata, pois, de modo algum, de processos puramente formais, de estruturas funcionais abstractas comportando-se indefinidamente no quadro de um esquema meramente repetitivo, em inteira independência e autonomia relativamente à realidade material (BARATA-MOURA, 1978, p. 230).

La primacía de la realidad objetiva en el problema de la gnosiología implica reconocer "las condiciones concretas en las que se lleva a cabo el propio proceso de conocimiento", integrada "en el proceso de realidad objetiva – natural y social – en la que está integrado constitutiva y estructuralmente (BARATA-MOURA, 1978, p. 230).

La expectativa de que la inclusión de la "práctica" en la formación del profesorado permita conocer eficazmente cuál es la realidad del trabajo pedagógico carece del reconocimiento extendido de cuál es la realidad objetiva en la que se encuentran los profesores en formación, profesores, estudiantes e instituciones escolares con el propósito práctico de la formación preprofesional.

También creemos que es interesante profundizar en lo que es la práctica.

La categoría marxista de la práctica

Barata-Moura recupera – en el trabajo que estamos utilizando como base de las cuestiones que planteamos en este trabajo – el "[...] Significado marxista-leninista" según el cual la práctica "[...] cambios, *transforma la* realidad objetiva misma". El autor señala que "no basta con determinar la práctica como transformación de "una materia prima" (cuya naturaleza no se clarifica adecuadamente), a través de una "obra" (cuyo carácter no está definido por igual e inequívocamente)". El aspecto decisivo es la "determinación del carácter objetivo de la *práctica*"(BARATA-MOURA, 1978, p. 251). Uso de Heinrich Opitz:

O conceito marxista de *práxis* relaciona-se com o conjunto do processo, no qual a humanidade transforma a realidade objectiva. A *práxis* é o processo de vida material da sociedade, em que a humanidade a humanidade permanentemente se mantém e desenvolve. À *práxis* pertencem, por exemplo, a produção, o trabalho, assim como a luta de classes, a atividade política, a formação de condições de vida e de trabalho socialistas e outras actividades (OPITZ, citado por BARATA-MOURA, 1978, p. 252).

Es por esta razón que "el trabajo en el que consiste la práctica no es, por tanto, una obra espiritual o especulativa", por el contrario, es "una obra que "objetivamente, transforma materialmente la realidad objetiva misma" (BARATA-

MOURA, 1978, p. 252). No se trata de "un proyecto, un plan, una idea o una concepción", sino del "proceso muy social de transformación de la naturaleza".

Defiende:

É pela e na prática que, dia a dia, se vão materializando grande parte dos processos que constituem e integram a história concreta da manifestação real. A prática é, efetivamente, um momento e uma componente essenciais do devir contraditório da matéria. Identifica-se com a mediação social objectiva do real (BARATA-MOURA, 1978, p. 253).

Consideraciones provisionales

"Só há fronteiras, porque mais terra há para além da raia"
(José Barata-Moura, 1994)

En primer lugar, es esencial reconocer que no hay formación fuera de la práctica, en el sentido de "[...] **de los procesos que constituyen e integran la historia concreta de la manifestación real**" que se mueven por **en la práctica**" (BARATA-MOURA, 1978, p. 253). ¡Los profesores en formación no se sueltan en el aire! En la formación social brasileña, los maestros se convierten en formación en un contacto continuo con lo que es la "manifestación real" de la política educativa brasileña desde la educación básica hasta la educación superior – sin embargo, están alienados **"de los procesos que constituyen e integran la historia concreta de la manifestación real"**.

Realizamos la inserción de jóvenes profesores en la realidad de la política educativa brasileña, cuando los ponemos totalmente al día (por procesos que incluyen rigurosos estudios teóricos de las fuentes de crítica de la realidad) y en una perspectiva materialista y dialéctica de estos procesos históricos y su objetividad concreta. Esta formación comprende sin duda las disciplinas que buscan retratar en una perspectiva materialista y dialéctica la historia de la política educativa brasileña, considerando la lucha de clases y la disputa por la dirección de la educación docente (por extensión, el control ideológico de la clase obrera que asiste a la escuela) en un modo de producción marcado por la acumulación privada y la lucha de las clases en disputa por el control de las fuerzas productivas. ¡Pero

es absolutamente correcta la máxima del movimiento de enseñanza que dice “maestros que luchan, también se enseñan”!

Los maestros en formación abordan el trabajo pedagógico cuando están llamados a reconocer las luchas emprendidas por los maestros de educación básica y educación superior por carrera, salario y condiciones de trabajo y más fondos públicos para la educación pública. ¡¡Cuando están llamados a participar en organizaciones estudiantiles en todos los niveles para organizarse en la lucha por el acceso y la permanencia a una escuela y una universidad pública gratuita!! Esta es la dimensión política de la práctica, en la que ninguno de nosotros está en un estado de espera, del que ninguno de nosotros puede reclamar neutralidad— que de ninguna manera depende de la experiencia de estar en la escuela primaria, de la que, además, los profesores en formación ya han venido. Aquí, el movimiento de ocupación de las escuelas es una expresión objetiva de un proceso práctico de intervención con miras a operar la transformación material en la lucha de clases en disputa por la educación de la clase trabajadora brasileña. La planificación de la formación durante estos procesos de lucha debe tomarse para asegurar el fundamento teórico e histórico que permite iluminar la definición de lo que está en juego en una cierta coyuntura de las luchas.

A través de la práctica docente y las pasantías supervisadas, los maestros en la formación son en la práctica cuando experimentan trabajo pedagógico en sus múltiples determinaciones. Esta experimentación pasa más bien (a) a través del aprendizaje crítico de las proposiciones pedagógicas (atrapados en sus supuestos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos y teleológicos); (b) mediante el ejercicio de una planificación docente **que ponga en marcha las contradicciones entre** (i) las posibilidades y límites de un, (ii) el experimento pedagógico (supervisado) eficaz de selección de conocimientos y sistematización metodológica dentro de ciertas condiciones objetivas presentes en la escuela en términos de espacio y tiempo disponible para la enseñanza; pero esencialmente (c) pasa por el encuentro efectivo con las asignaturas de aprendizaje – individuos realmente existentes, insertados en realidades profundamente contradictorias, en relaciones mucho más complejas lo mucho más periféricas que son – y el tema colectivo del trabajo pedagógico (compuesto por el equipo de profesores y todo el personal que trabaja

prácticamente en la planta escolar). En este momento, la realización de lo que es la realidad de la política educativa en la planta escolar como campo de trabajo pedagógico de los profesores, en vista de la crítica de lo que la escuela ha sido en los límites de las relaciones de producción capitalistas, tiene que entrar en marcha. En este caso, la dimensión práctica como experimento sólo puede ser una transformación rigurosamente material a la hora de garantizar el encuentro eficaz entre la comunidad escolar y la institución formativa que promueve el movimiento y el cambio en ambas instituciones involucradas en el proceso, orientadas colectivamente a una actividad consciente orientada al propósito de mejorar la formación de la clase trabajadora. Hablamos de un proceso marcado por contradicciones y conflictos que requieren un arraigamiento efectivo de la institución de formación en la realidad.

Por último, en el contexto de la educación docente, la dimensión de la práctica como trabajo es efectivamente la máxima expresión de **trabajo alienado y extraño** que debe aclarar en el proceso de formación y anular en el contexto de las controversias de una política educativa al servicio de los intereses de los trabajadores. Aquí encontramos la máxima expresión de una política educativa que anticipa la explotación del trabajo de los profesores en formación, en la medida en que, respondiendo a una perspectiva liberal y ultraliberal de las políticas sociales y educativas, excluye del acceso al trabajo a miles de especialistas en el trabajo educativo e impone a los estudiantes en la formación de trabajos precarios en ausencia de derechos laborales, incluida la estabilidad, salario, condiciones de trabajo. Es la cara más dura de la práctica a la que los profesores en formación son sometidos y deben ser ampliamente refutados y rechazados por toda la categoría docente e instituciones educativas.

Nuestro enfoque del problema de la práctica tiene como objetivo demostrar que la experiencia de campo, por sí misma, no es suficiente para garantizar a los profesores este entendimiento y este movimiento. Existe una realidad externa objetiva que exige los recursos subjetivos necesarios para aprenderla conscientemente activamente, como totalidad concreta. Para nosotros, el desarrollo de los instrumentos y procesos necesarios para lograr una conciencia de clase revolucionaria son absolutamente necesarios, pero son constitutivos y exigen

que una revolución dirigida por una clase con conciencia de las cadenas radicales que necesita superar está en proceso. Esto ha sido prohibido en los períodos de conciliación de clase y es en mares tormentosos que emergemos en la lucha por el futuro que surge este desafío.

Esperamos haber desarrollado argumentos suficientes para demostrar que la perspectiva materialista y dialéctica de la práctica (A) no autoriza el enfoque pragmático y el empirismo que subyacen a la perspectiva de que la hegemoniza la legislación brasileña, mientras que (B) ofrece bases para una reflexión adecuada y correcta sobre a) lo que es la práctica; (b) qué práctica docente y prácticas exigen como procesos en formación cuando se cuestiona la perspectiva materialista y dialéctica.

En esta dirección, estamos llamados a establecer un programa para la práctica de la enseñanza y las prácticas supervisadas que considere – en rigurosa crítica de la tesis de la práctica como experiencia (que oculta y sostiene las políticas neoliberales de debilitar la formación y el trabajo de los profesores) – las posibilidades y límites de los experimentos en estos componentes curriculares. Sí, porque en el sentido riguroso, son los experimentos de trabajo pedagógicos los que se ocupa de la práctica preprofesional en la formación del profesorado. Pero son experimentos que componen eficazmente los procesos de transformación material (a) de lo que está siendo en las relaciones de formación; (b) cuáles son las relaciones en las que se mueven estas relaciones de formación; (c) los espacios en los que se mueven estas relaciones; (d) teorías, instrumentos, métodos y técnicas de formación.

La tarea de los materialistas dialécticos es asegurar que este movimiento se produzca como una actividad consciente dirigida al propósito previamente determinado, que pone en el centro de la formación pre-profesional al propio sujeto que está llamado a ver las luchas que están en proceso en la coyuntura. Se trata de reconocer que las condiciones objetivas experimentadas por todos los que participan en las relaciones de formación están determinadas por las relaciones de producción capitalistas, un objetivo que exige el dominio de los fundamentos explicativos de las demandas y luchas emprendidas en estas relaciones de producción, que afectan directamente a la vida escolar en su amplio espectro. Se

trata de reconhecer que las clases dominantes que controlan estas relaciones de producción harán todo lo posible para ocultar su dominio e impedir el desarrollo de posibilidades para superar estas relaciones. Este reconocimiento exige una base teórica coherente que, más que una bandera, se refiere al ejercicio efectivo de la apropiación de estructuras subjetivas que permitan una actividad consciente dirigida a un propósito determinado. Actividad consciente para el trabajo pedagógico basado en un proyecto histórico revolucionario de superación de las relaciones de producción capitalistas al servicio de los intereses de la clase obrera.

Referencias

BARATA-MOURA, José. **Ideologia e Prática**. Lisboa, Pt.: Caminho, 1978.

BARATA-MOURA, José. **Ontologias da “práxis” e idealismo**. Lisboa, Pt: Caminho, 1986a.

BARATA-MOURA, José. **Da representação à “Práxis”**. Lisboa, Pt: Caminho, 1986b.

BARATA-MOURA, José. “Pensar aquilo que é” tarefa e problema da filosofia. **Vértice**, Lisboa, II Séria, n. 59, mar. abr., p. 77-81, 1994.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjetividade** – estudos em torno de Marx. Lisboa, Pt.: Avante, 1997.

BARATA-MOURA, José. **Das “ontologias da práxis”** a uma radicação ontológica da prática. In: OLIVEIRA SILVA, C. J. C. (org.) **PRAXIS – Seminário Ibérico de Filosofia**. Lisboa, Pt.: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p. 13-32., 2000.

BARATA-MOURA, José **Materialismo e dialética**, ou da ontologia em Marx. **Vértice**, n. 145, março-abril, p. 5-16, 2009.

BARATA-MOURA, José. **Estudos sobre a ontologia de Hegel** – ser, verdade, contradição. Lisboa, Pt: Avante!, 2010.

BARATA-MOURA, José. **Prática**: para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa, Pt: Colibri, 1994.

BARATA-MOURA, José. (Re) Pensar a dimensão científica do conhecimento, **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, n. 65, p. 3-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642692/1017> 1 Acesso em: 29.06.2018.

BARATA-MOURA, José. **O outro Kant**. Lisboa, Portugal: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.

SOBRE A AUTORA

ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO é doutora em Filosofia e História da Educação e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), líder do Grupo de Estudo e Investigação em Marxismo e Educação (UFBA/FACED) e editora da Revista *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Realizou estudos pós-doutoral na Educação na Universidade de Lisboa e na Universidade Federal do rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: elza.peixoto@ufba.br

Recebido em: 20.10.2020

Aceito em: 12.11.2020