

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo*

Newton Duarte**

Resumo: O texto apresenta parte dos estudos filosóficos que vêm sendo desenvolvidos em uma pesquisa voltada para a contribuição a uma teoria do trabalho educativo. Defende-se a necessidade de articular-se a ontologia e a epistemologia, quando se tem por objetivo desenvolver uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo. É apresentada uma crítica ao modelo epistemológico conhecido como “interacionismo” (Piaget), que se caracterizaria por uma biologização das questões gnosiológicas. Na busca de uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento é analisada a dialética entre o processo histórico-social de produção da cultura material e não material e o processo pelo qual essa cultura é apropriada pelos indivíduos. Postula-se que essa dialética constitui o fundamento ontológico dos processos gnosiológicos e educativos. Analisa-se ainda uma definição de trabalho educativo compatível com esses fundamentos filosóficos.

Palavras-chave: ontologia, epistemologia, educação-filosofia.

Abstrat: The text presents part of the philosophical studies that have developed in a research that views the contribution to a theory of the educational work. We defend the need to articulate the ontology and the epistemology, when we have, as objective, the development of a historical-social approach of the knowledge process and the educational work.

* Este artigo apresenta parte de um estudo estamos realizando num projeto integrado, intitulado *Elementos para uma teoria histórico-crítica do trabalho educativo*, que conta com apoio financeiro do CNPq (uma bolsa de produtividade em pesquisa e quatro bolsas de iniciação científica – 2 bolsas por cota e 2 PIBIC), para o período de agosto/96 a julho/98.

** Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, campus de Araraquara e do Curso de Pós-Graduação em Educação, campus de Marília.

100 • Newton Duarte

A criticism is presented to the epistemological model known as "interactionism" (Piaget), which would be characterised by a biologization of the gnosiological subjects. In the search of a historical-social approach of the knowledge process, dialectics is analysed among the historical-social process of production of the material and non-material culture and the process that establishes that culture is appropriated by the individuals. It is postulated that these dialectics constitutes the ontological fundamentals of the gnosiological and educational process. It is still analysed a definition of compatible educational work related to those philosophical principles.

key words: ontology, epistemology, Philosophy-Education.

Neste texto apresentaremos parte de um conjunto de estudos que atualmente desenvolvemos, com o objetivo de contribuir para uma teoria do trabalho educativo. Esses estudos podem ser considerados interdisciplinares, na medida em que abarcam aspectos da filosofia da educação, da psicologia da educação e da didática. Limitaremos a reflexão que aqui apresentaremos, a uma questão no campo da filosofia da educação, a das relações entre ontologia e epistemologia numa perspectiva histórico-social e suas implicações para a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo.

Vários são os estudos que têm procurado analisar o trabalho de sala de aula e as concepções dos professores sobre o processo de conhecimento, à luz do chamado modelo epistemológico interacionista. Como exemplo podemos citar o trabalho de Becker (1993), fundamentado na classificação epistemológica piagetiana, que divide as concepções sobre o processo de conhecimento em três grandes grupos: o inatismo ou apriorismo, o empirismo e o interacionismo.

Essa classificação não tem sido, porém, adotada apenas por pesquisadores de fundamentação piagetiana. Vários são os pesquisadores brasileiros que a adotam, considerando também como interacionista, a concepção defendida por Vigotski e seus seguidores (Davis & Oliveira, 1990; Rocco, 1990; Oliveira, 1993; Rosa, 1994; Rego, 1994; Palangana, 1994; entre outros).

Em função dos objetivos e dos limites deste artigo, deixaremos de abordar aqui duas importantes questões: a primeira seria a da crítica à psicologização da epistemologia que está implícita a essa classificação e a segunda, a de que discordamos totalmente da classificação da concepção vigotskiana como interacionista, mesmo considerando-se os esforços de alguns dos autores citados, por caracterizarem as diferenças en-

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o ... • 101

tre o que seria o interacionismo piagetiano e o que seria o interacionismo vigotskiano, sendo este último normalmente denominado por esses pesquisadores como “sócio-interacionismo”.

Concentramos nossa reflexão no argumento de que uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do trabalho educativo precisa fundamentar-se na análise das especificidades ontológicas do mundo social perante as características ontológicas do mundo da natureza. Em outras palavras, pretendemos argumentar que um modelo epistemológico biologizante, como é o caso do modelo interacionista, não é compatível com os fundamentos ontológicos de uma concepção histórico-social da formação dos seres humanos.

Convém esclarecer que não é nosso objetivo propor uma classificação das correntes epistemológicas diferente da acima mencionada. Nosso intuito é mais modesto, limitando-se à busca de caracterização do núcleo de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento, a partir de uma concepção também histórico-social do processo de produção e reprodução da realidade humana, isto é, do mundo da cultura.

O interacionismo e a biologização do processo de conhecimento

Não pretendemos aqui analisar exaustivamente o modelo interacionista, mas sim evidenciar o que consideramos ser seu núcleo fundamental. Em primeiro lugar assinalamos que tal modelo, ao nosso ver, tem sua expressão maior na obra de Piaget, a despeito das já mencionadas tentativas de estendê-lo para os trabalhos de autores de outras linhas teóricas.

Para efeito dessa análise epistemológica, passaremos a empregar a expressão interacionismo-construtivista, como tradução de um mesmo modelo epistemológico, independentemente dele ser chamado por algum autor através apenas do adjetivo interacionista ou do adjetivo construtivista. Entendemos como legítima essa nossa atitude pelo fato de que ambos os termos têm a origem de sua utilização na mesma fonte, a obra de Piaget.

São abundantes os trabalhos que fazem referência às origens, na obra de Piaget, do modelo epistemológico interacionista-construtivista. Com pequenas variações de terminologia esses trabalhos mostram que o modelo interacionista-construtivista se apresenta por oposição a dois outros modelos epistemológicos: o empirismo e o apriorismo (ou inatismo ou pré-formismo). Como explica Azenha (1993: 19,20 e 22):

102 • Newton Duarte

“De um lado, o programa de pesquisa de Locke e seus sucessores, de Condillac a Skinner, conhecido como ‘empirismo’ (...) A interpretação ‘empirista’ do conhecimento superavaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade. Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento. (...) Do outro lado, a segunda resposta clássica à questão naufragaria no extremo oposto, admitindo, na origem, uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem de um compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. (...) A solução da origem e processo do conhecimento, para Piaget, está numa terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo. O Construtivismo seria solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento”.

De fato não discordamos que uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento também se oponha tanto às abordagens inatistas como às empiristas. Ocorre que há algo que pode unir pré-formistas, empiristas e interacionistas: o modelo biológico, naturalizante, a partir do qual é assumida uma posição perante essa questão. Numa perspectiva histórico-social, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente. Azenha (1991:24) explicita que o interacionismo-construtivista de Piaget apoia-se nesse modelo biológico:

“...a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o ... • 103

agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação das mesmas necessidades.”

A autora prossegue mostrando que nesse processo intervém dois mecanismos: a organização do ser vivo e a adaptação ao meio. Explica ainda que a adaptação se realiza através dos processos de assimilação e acomodação (ibidem:25). Freitag (1991:35) sintetiza de forma semelhante as idéias de Piaget sobre essa questão e diz que:

“Os mesmos mecanismos de assimilação e acomodação desenvolvidos pelos moluscos dos lagos, em termos puramente orgânicos, são desenvolvidos pelo homem no plano das estruturas cognitivas, destinadas a facilitar a adaptação do organismo humano ao seu meio.”

Embora nossa pesquisa esteja procurando, dentre outras coisas, aprofundar a análise das implicações pedagógicas da adoção do modelo interacionista como, por exemplo, a secundarização do ato de ensinar e da transmissão de conhecimentos, queremos neste texto concentrar o foco de análise na diferença entre adotar o modelo interacionista e considerar-se a importâncias das interações no processo de conhecimento, sejam elas as interações entre sujeito e objeto, ou entre os sujeitos enquanto membros de uma cultura, ou ainda as interações específicas ao âmbito escolar, isto é, as interações entre professor, aluno e conhecimento, as interações dos alunos entre si, etc. O fato de alguma corrente educacional considerar a importância dessas interações não implica, ao nosso ver, que necessariamente tal corrente compartilhe do modelo interacionista.

A essa altura de nossa argumentação é inevitável a pergunta: o que caracteriza uma abordagem histórico-social do processo de conhecimento, que se diferenciaria do modelo epistemológico interacionista?

Em busca dos fundamentos ontológicos: a dialética entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana

Ao falarmos em fundamentos ontológicos precisamos explicitar, desde o início, que nossa reflexão transita no terreno de uma determinada concepção ontológica, aquela que se apoia na filosofia de Marx. Nesse sentido,

além da obra de Marx, mencionamos dois outros trabalhos que consideramos importantes contribuições para essa linha de reflexão ontológica: a obra *Ontologia do Ser Social* de Gyorgy Lukács (1976, 1981a, 1981b) e a obra *Marxismo e Antropologia* de Gyorgy Markus (1974).

Defender a necessidade de buscar-se a compreensão das especificidades do processo de produção e reprodução da realidade humana, enquanto realidade essencialmente social e histórica, não significa, se procuramos fundamentar-nos na filosofia de Marx, estabelecer uma rígida oposição entre o mundo da natureza e o mundo social. O homem é antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcender sem a ineliminável base biológica. De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, enquanto princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, enquanto história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica.

É aspecto bastante conhecido da teoria de Marx, que o processo pelo qual o ser humano foi se diferenciando dos demais seres vivos tem seu fundamento objetivo no trabalho, enquanto atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Marx & Engels (1979: 39-40), em *A Ideologia Alemã*, afirmaram o seguinte:

"(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem 'fazer história'. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. (...) O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico."

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o ... • 105

A interpretação dessa passagem requer, ao nosso ver, que a analisemos a partir da dialética entre objetivação e apropriação enquanto aquela que sintetiza, na obra de Marx, a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza, isto é, o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características sócio-culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano (entendidas aqui como os produtos da atividade objetivadora).

Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades”. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o homem para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza como do próprio homem.

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim.

A diferença entre a produção animal e a produção humana se evidencia claramente quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos. Esta produção é tanto um processo de apropriação da natureza pelo homem, como um processo de sua objetivação.¹ Um instrumento é não apenas algo que o homem utiliza em sua ação, mas algo que passa a ter uma função que não possuía enquanto objeto estritamente natural, uma função cuja significação é dada pela atividade social. O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o homem se aproprie de sua “lógica” natural. Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. Isso é válido mesmo para o caso de certas invenções cujo uso só se torna possível tempos após sua criação, na medida em que, naquele momento, ainda não existiam as condições para que a prática social incorporasse a invenção.

Como dissemos acima, para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, isto é, conhecer as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas às funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento do objeto em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita enquanto um processo histórico, ou seja, enquanto um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. Ele tenta usar, por exemplo, um tipo de madeira para determinada finalidade e o resultado negativo lhe fornece uma informação sobre as características do objeto. Só que essa informação aparece, de início, em decorrência da tentativa de inserção do objeto numa determinada ação humana, isto é, da tentativa de apropria-

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o ... • 107

ção do objeto. Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação à utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, permite, cada vez mais, conhecer a natureza na sua legalidade própria, interna, legalidade essa que, em sua origem, não é resultado de nenhum tipo de ato consciente.

O aspecto que aqui destacamos é o de que a apropriação de um objeto natural pelo homem, que transforma esse objeto em instrumento humano, nunca pode se realizar independentemente das condições objetivas originais desse objeto, ainda que estas venha a sofrer enormes transformações qualitativas em decorrência da atividade humana, gerando fenômenos sem precedentes na história natural. O objeto, portanto, não é totalmente subtraído de sua lógica natural, mas esta é inserida na lógica da prática social. O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. O objeto em seu estado natural é resultante da ação de forças físico-químicas e, dependendo do objeto, de forças biológicas. Enquanto instrumento ele passará a ser resultante também da vontade e da atividade do homem.

O ser humano cria uma nova função para aquele objeto (obviamente que tal criação se realiza inicialmente de forma necessariamente intencional, sendo, muitas vezes, até totalmente acidental) e busca, pela sua atividade, obrigar, até onde lhe seja possível, o objeto a assumir as feições e características desejadas. Ou seja, existe aí um processo no qual o objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (enquanto produto da atividade objetivadora), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, **portador** de atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu a ação humana, pois isso em nada distinguiria o processo daquilo que dissemos acima, isto é, que o objeto em seu estado natural resulta da ação de forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, passa a ser uma síntese da atividade social, síntese essa que deverá ser apropriada por todos os seres humanos que venham a incorporar aquele objeto à sua atividade individual.

Outra forma pela qual a relação entre objetivação e apropriação se realiza na incorporação de um objeto natural à atividade social humana, é a de que, nesse processo, surgem (se objetivam) novas forças e necessidades humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. E esse é um ponto importante para se conceber historicamente essa relação entre objetivação e apropriação na atividade social. Não haveria desenvolvimento histórico se o homem se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para ações que possibilitassem apenas a utilização de um conjunto fechado de forças humanas e a satisfação de um conjunto também fechado de necessidades humanas. O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto, transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social, gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual consideramos a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana, isto é, cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidades de novas apropriações e novas objetivações.

Na análise que apresentamos até aqui, centramo-nos em um aspecto da relação entre objetivação e apropriação, isto é, na geração de uma realidade humana cada vez mais enriquecida por novas forças, novas capacidades e novas necessidades humanas. Seria, entretanto, equivocado concluir dessa análise que a relação entre objetivação e apropriação só apareça quando o ser humano cria algo absolutamente novo. Na questão acima analisada, da produção de instrumentos, isso pode ser notado com facilidade. A repetição da produção de um tipo de instrumento já existente é também um processo tanto de objetivação como de apropriação. E é muito difícil, na história, separar absolutamente a repetição e a criação do novo, porque muitas vezes, ao se produzir algo já existente, descobre-se novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de algo já existente, que acabarão exigindo sua adaptação a essas novas formas de utilização. Isso já mostra que a objetivação e a apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto produção do novo.

Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o ... • 109

Essa característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui, ao nosso ver, o necessário ponto de partida para a reflexão epistemológica numa perspectiva histórico-social. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento através de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a inevitável historicidade da relação entre sujeito e objeto.

A apropriação da cultura pelos indivíduos enquanto processo educativo

Cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações. Marx & Engels (1979, 56 e 70), dizem que em cada uma das fases da história:

“(...) encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo em parte modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial (...) as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. (...) A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade diversa.”

A relação entre objetivação e apropriação se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. Cada indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações existentes. É dessa forma que ele realiza seu processo de inserção na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição das circunstâncias externas a uma pretensa essência individual pré-existente à atividade social do indivíduo. A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade. O indivíduo precisa apropriar-se dos resultados da história e fazer desses resultados os “órgãos da sua individualidade” (Marx, 1987: 177).

O psicólogo russo Leontiev (1978), analisa o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos, explicitando as principais características desse processo. Uma das características do processo de apropriação seria, segundo esse autor, a de que trata-se de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” (ibidem, p. 268). Assinalamos nossa interpretação de que a atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana, não é necessariamente a atividade de produção desse objeto, mas muitas vezes a de sua utilização.

Outra característica, analisado por Leontiev, do processo de apropriação, seria a de que através dele são reproduzidas no indivíduo, “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (ibidem, p. 169). Destacamos aqui a importância dessa característica, pois trata-se justamente da mediação entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo enquanto ser humano. Enquanto que nos outros seres vivos a relação entre a espécie e cada membro da espécie é determinada pela herança genética, no caso do ser humano a relação entre os indivíduos e a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente.

Como já analisamos no item anterior, a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não. Esse processo é cumulativo, isto é, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom exemplo. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido

contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetivação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente para ele.

A terceira característica, assinalada por Leontiev (1978:272), do processo de apropriação, é a de que tal processo é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos:

“As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.”

Essa passagem de Leontiev mostra que o processo de formação do indivíduo é, em sua essência, um processo educativo, no sentido lato do termo. O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Cabe assinalar que, embora defendamos que a educação escolar tem um papel decisivo na formação do indivíduo e que nela o caráter

mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas, decorrentes da própria especificidade do trabalho educativo escolar, o processo de apropriação não se apresenta enquanto um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar. Na realidade, a apropriação em qualquer uma das esferas da prática social assume sempre a característica de um processo educativo.

Pelo espaço deste artigo, não poderemos abordar aqui um tema de fundamental importância, decorrente das considerações acima apresentadas. Trata-se do fato de que ao afirmarmos que o processo de apropriação é sempre educativo, não estamos com isso desconsiderando que os processos educativos, numa sociedade como a nossa, fundada sobre relações de dominação entre as classes sociais e os grupos sociais, podem apresentar-se ao mesmo tempo como processos de humanização e de alienação. Analisamos esse tema mais detalhadamente em Duarte (1993: 57-97).

Para concluir esse artigo, analisaremos no próximo item, um conceito de trabalho educativo que consideramos compatível com a concepção acima exposta.

O que é o trabalho educativo

A reflexão apresentada ao longo deste artigo, sobre a fundamentação ontológica de uma concepção histórico-social do processo de conhecimento e do processo de formação dos indivíduos, mostra-se compatível com a definição de trabalho educativo formulada Saviani (1991:21):

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.”

Analisemos mais de perto alguns aspectos desse conceito. O que o trabalho educativo produz? Ele produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indiví-

duo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita a esse conceito a dialética entre objetivação e apropriação.

As “forças essenciais humanas”, para usar uma expressão de Marx, resultam da atividade social objetivadora dos homens. São, portanto, forças essenciais objetivadas. Assim, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares. Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente.

Note-se que nesse conceito está formulada a necessidade de identificar os elementos culturais necessários à humanização do indivíduo. Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo. O trabalho educativo se posiciona, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade se faz presente nesses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma postura historicizadora do indivíduo, não estabelece como referência maior aquilo que historicamente já existe enquanto possibilidades de vida humana, para fazer a crítica às condições concretas da vida dos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Esse conceito do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Cabe ao pedagogo e filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1984) o mérito de ter caracterizado esse conflito enquanto o cerne das disputas históricas entre as várias concepções de educação, de formação dos seres humanos. Saviani (1989) incorporando a contri-

buição do pedagogo polonês, analisou o conflito entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova enquanto um conflito entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, interpretando esse conflito à luz da passagem, da burguesia, de classe revolucionária à classe consolidada no poder e defensora da ordem estabelecida. Nosso objetivo aqui não é o de entrar nos detalhes dessa análise histórica mas sim verificar quais as implicações desse conceito de trabalho educativo para a construção de uma Pedagogia que vá além das Pedagogias da Essência e das Pedagogias da Existência.

O conflito entre as Pedagogias da Essência e as Pedagogias da Existência, traduzido de forma esquemática, é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana a-histórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em Duarte (1993:203-208) analisamos esse tema sob a ótica do conceito de alienação enquanto distanciamento e conflito entre as forças essenciais humanas que vão sendo objetivadas em níveis cada vez mais elevados e as condições concretas da existência da maioria dos indivíduos humanos.

O conceito de trabalho educativo aqui adotado situa-se numa perspectiva que supera a opção entre a essência humana abstrata e a existência empírica. A essência abstrata é recusada na medida em que a humanidade, as forças essenciais humanas, são concebidas enquanto cultura humana objetiva e socialmente existente, enquanto produto da atividade histórica dos seres humanos. Produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, significa, produzir a apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente. Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar a referência da formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho. E isso está explícito também nas críticas feitas por Saviani à pedagogia escolanovista, quando esta, em nome da democracia, do respeito às diferenças individuais, acaba por legitimar desigualdades resultantes das relações sociais alienadas.

Passemos agora a um último aspecto desse conceito: a definição do trabalho educativo enquanto uma produção **direta e intencional**. Decorre desse aspecto a afirmação de que **concomitantemente** com o posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada, é necessária a **descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo**.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

Como já explicitamos, este artigo apresenta uma parte dos fundamentos filosóficos dos estudos que vimos realizando, no sentido de contribuir para uma teoria do trabalho educativo. Nossa meta é articular de forma coerente e consistente esses fundamentos filosóficos aos nossos demais estudos, no terreno da psicologia da educação e da didática, visando caracterizar os principais elementos que configuram o trabalho educativo.

Nota

1. Cumpre observar que a objetivação não se reduz à objetivação *stricto sensu*, isto é, à objetivação objetual, produzida de objetos, mas também se realiza sob outras formas, como a produção da linguagem, das relações entre os homens, do conhecimento, etc.

Referências bibliográficas

- AZENHA, M.G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- BECKER, F. A **Epistemologia do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.
- FREITAG, B. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: UNESP, 1991.
- LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. **Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Editori Riuniti, 1976 v. I, 1981a v. II e 1981b v. III.
- MARKUS, G. **Marxismo y Antropología**. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo: Plexus, 1994.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROCCO, M.T.F. *Acesso do Mundo da Escrita: Os Caminhos Paralelos de Luria e Ferreiro*. **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.25-33, 1990
- ROSA, S.S. **Construtivismo e Mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.