

# As relações entre conhecimento e valoração no trabalho educativo\*

Betty Oliveira\*\*

## Alguns esclarecimentos introdutórios

O objetivo específico desta exposição é o de instigar uma reflexão inicial sobre as relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo. Com isso espero estar contribuindo para a reflexão mais ampla que vem sendo feita atualmente sobre a ética nos vários campos do conhecimento humano, principalmente no campo educacional. Na verdade, esse trabalho faz parte de um estudo que estou desenvolvendo voltado, no campo da filosofia da educação, para aquilo que, por hora (na falta de outra expressão mais adequada), estou chamando de “fundamentação ética” da Pedagogia Histórico-Crítica.

Utilizo aqui algumas passagens da obra de GRAMSCI, onde

---

\* Este texto faz parte das reflexões que estão fundamentando uma pesquisa intitulada *Relações entre Ética, Teoria da Vida Cotidiana e Teoria da Alienação no Trabalho Educativo*.

\*\* Professora Titular em Filosofia da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, com bolsa de Pesquisador Aposentado do CNPq. É também membro do corpo de orientadores do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP.

ele trabalha com a relação entre *ser* e *dever-ser*, bem como com a concepção de história, de possibilidade, de realidade e do que seja o processo de formação/educação do homem. São passagens que não só sintetizam um conjunto de relações importantes e que são inerentes ao tema, como também expressam essa síntese de forma particularmente clara. Naturalmente que na interpretação dessas passagens, está incorporada a minha reflexão sobre estudos de outros autores, à qual farei referência em diferentes momentos.

Quero ainda deixar explicitado que não pretendo esgotar as possibilidades das várias interpretações desse tema na obra de GRAMSCI, nem considero suficiente o estudo desse autor para a reflexão ético-axiológica necessária para a educação. Tenho, como outra fonte de estudos sobre a Teoria dos Valores, os escritos elaborados sobre esse tema pela Escola de Budapest no período do velho LUKÁCS e, é claro, as reflexões que MARX fez, nos vários momentos de sua obra, sobre a questão dos valores e história, as quais fundamentam os estudos daquela Escola e de GRAMSCI.

## Conhecimento e Transformação da Realidade

O primeiro trecho a ser aqui comentado refere-se àquele em que, discutindo questões intrínsecas à obra de Maquiavel, a qual “mostra como deve ser o Príncipe para levar um povo à fundação do novo Estado”, GRAMSCI (1978b, p.4) coloca a questão relativa à tensão entre o *ser* e o *dever-ser* (1978b, p.42-43) numa prática transformadora:

O “excessivo” (e portanto superficial e mecânico) realismo político leva muitas vezes à afirmação de que o homem de Estado só deve atuar no âmbito da “realidade fatural”, não se interessar com o “dever-ser”, mas apenas com o “ser”. Isto significaria que as perspectivas de um estadista não podem ir além do tamanho de seu nariz. (...) A questão não deve ser considerada nestes termos, é mais complexa: trata-se de considerar se o “dever-ser” é um ato arbitrário ou necessário, é vontade concreta, ou veleidade, desejo, sonho. O político em ação é um criador, um suscitador; mas não cria do nada, nem se move no vazio turbido dos seus desejos e sonhos. Baseia-se na realidade fatural. Mas, o que é essa realidade fatural? É talvez algo de estático e imóvel, ou não é antes uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio? Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se numa determinada

força que se considera progressista, fortalecendo-a para levá-la ao triunfo, é sempre mover-se no terreno da realidade fatural, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o “dever-ser” é concreção; mais ainda, é a única interpretação realista e historicista da realidade, é história em ação e filosofia em ação, é unicamente política.

O *dever-ser* enquanto “história em ação e filosofia em ação”, portanto (esclarece GRAMSCI mais adiante), difere de um dever-ser “abstrato e obscuro”, porque é “realista, (...) mesmo não tendo se tornado realidade imediata”. GRAMSCI quer enfatizar aí a diferença decisiva entre um dever-ser arbitrário, enquanto um mero desejo, um mero sonho e um dever-ser possível, necessário, vontade concreta, isto é, um dever-ser que parte do conhecimento do processo dinâmico de realidade, enquanto “relações de forças em contínuo movimento” que, ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas por sujeitos conscientemente ativos (quer dizer, vontade concreta) em função de novas perspectivas a partir das possibilidades já existentes. Isto é, a vontade concreta é concreta porque busca conhecer essa dinamicidade da realidade para superá-la, para transformá-la, tendo em vista novos horizontes ou mesmo, como diz GRAMSCI, para “contribuir para isso”. Nesse sentido o dever-ser pode tornar-se concreção, enquanto uma interpretação histórico-social (quer dizer, realista) da realidade a ser transformada. Seria importante discutir aqui sobre o significado que, ao nível do senso comum, se tem dado ao termo “realista”, enquanto pragmatismo imediatista de mera adaptação ao existente; e à sua contraposição veiculada pelo termo “idealismo”, enquanto algo fora da realidade carregado de ingenuidade porque serve a uma causa sem base na realidade. Chega-se a falar hoje em dia, por exemplo, em “ação realista” como aquela que estaria isenta de ideologias. Pelos limites deste trabalho, não poderei desenvolver aqui essa questão.

Naquela interpretação histórico-social da realidade acima mencionada, a passagem do ser ao dever-ser dirigida pela vontade concreta implica, necessariamente, dois fatores fundamentais:

- a mediação da atividade humana dirigida por fins em função de valores criticamente escolhidos. Isto é, o *dever-ser* requer uma determinada praxis — aquela dirigida por um dever-ser (por algo que ainda não é, mas que tem possibilidade de vir a

ser), uma prática contrária àquela que, sem essa direção, faz, com que a realidade permaneça com a mesma estrutura que a explica e a legítima;

- por outro lado, a vontade concreta que dirige a atividade humana transformadora implica também na contínua busca de conhecimento dos mecanismos internos do processo dinâmico da realidade existente, aquilo que é, aquilo que está sendo, sem o que não pode realisticamente construir os meios de transformá-la.

É preciso, porém, considerar que, por mais revolucionário que possa ser concebido, esse conhecimento por si só não transforma a realidade. Torna-se concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens, não como mera informação, mas como um instrumental de desvelamento do real-concreto (incluindo-se aí o desvelamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade. Repetindo: esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação.

HEGEL, na sua Fenomenologia do Espírito, já concebe a praxis como trabalho humano, mas ainda dentro dos limites de um momento de auto-conhecimento do Espírito, o qual indo à realidade conhece-a e concilia-se com ela. Isto é, concilia o pensamento com o ser. Para Marx a relação entre pensamento e ser não se justifica enquanto momento de conciliação, mas enquanto um momento de conhecer a realidade para transformá-la. Melhor explicando: para que a praxis humana seja realizada, é necessário, sim, que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações **conhecendo-a**, mas não para conciliar-se com ela e sim para **transformá-la**. Aí está implícito um posicionamento valorativo frente às tendências dessa realidade que requer uma escolha entre aquelas que possam ser tomadas enquanto possibilidades de superação das condições existentes. O conhecimento nestes termos não se justifica por si mesmo, mas está direcionado por essa valoração que aponta para a transformação do que está aí. Ora, a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada. Os valores humanos não existem enquanto um ser su-

pra-histórico e transcendente que paira sobre a realidade social, mas surgem nesse processo histórico-imanente do homem tornar-se homem. Na citação a seguir, GRAMSCI (1978a, p.47) esclarece o que entende por possibilidades e a necessidade de conhecê-las para utilizá-las na ação transformadora:

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas — ou possibilidade, ou liberdade — ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade.

Esta citação não utiliza a palavra alienação, mas o exemplo utilizado por GRAMSCI descreve um momento de alienação, isto é, hoje já existem as possibilidades para que o homem não morra de fome, mas inúmeros homens morrem diariamente de fome. Esse exemplo mostra como a sociedade capitalista produz as condições para a vida humana, mas o faz através das relações sociais que não permitem a efetivação dessas condições na vida da maioria dos homens. Isso é alienação. O importante a ser salientado aqui é o fato de que a não-efetivação dessas possibilidades (não-efetivação esta que leva os homens a morrerem de fome), não quer dizer que essas possibilidades não existam, que elas não sejam reais. Elas constituem uma realidade possível. Mas para que essas possibilidades sejam realizadas é preciso que a prática dos homens tenha essa realização como objetivo conscientemente perseguido. Portanto, não basta a existência objetiva das possibilidades, é necessário o conhecimento delas (a ciência). Mas esse conhecimento não pode se limitar ao momento da constatação da existência das possibilidades, mas precisa também avançar enquanto avaliação das formas viáveis de utilização dessas possibilidades. É o conhecimento do como agir nas circunstâncias existentes. Mas tudo isso ainda não se efetiva sem o posicionamento tanto individual quanto coletivo no que se refere ao querer ou não que essas possibilidades se concreti-

zem (valoração).

Em outras palavras: GRAMSCI mostra que a mera existência de condições de liberdade e possibilidades não é o bastante para transformar as relações sociais de dominação. É ao mesmo tempo necessário **conhecê-las** profundamente para **saber utilizá-las**, e mais ainda, é necessário **querer utilizá-las**. A vontade concreta de “conhecê-las”, para “saber e querer utilizá-las”, portanto, tem uma posição axiológica frente a essas possibilidades. E isso quer dizer vontade concreta do sujeito teleológico — o homem enquanto autor da história.

E GRAMSCI coloca a pergunta (1978a, p.38):

Que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? (...) Se observarmos bem, veremos que — ao colocarmos a pergunta “o que é o homem” — queremos dizer: o que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente — e dentro de que limites — somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida “de hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer.

GRAMSCI mostra, nessa passagem, que essa pergunta “o que é o homem” é, ao mesmo tempo, uma pergunta sobre as possibilidades do ser humano (coletiva e individualmente) determinar seu futuro e um posicionamento sobre a realidade social concreta do presente.

Ao nosso ver, a observação de GRAMSCI sobre o carácter “não-abstrato” e “não-objetivo” da pergunta “o que é o homem”, não é uma observação de cunho gnoseológico, mas **sim** uma observação sobre o carácter necessariamente ético-político dessa pergunta. Por maior que seja o nível de abstração alcançado por uma reflexão filosófica sobre o homem, essa reflexão não pode eliminar os vínculos com a realidade concreta na qual ela é gerada. Da mesma forma, por mais que uma determinada resposta à pergunta “o que é o homem” se fundamente em conhecimentos objetivos já

obtidos pela ciência, não há como eliminar o posicionamento subjetivo (isto é, do sujeito) até mesmo na forma como interpreta esses dados.

A pergunta “o que é o homem” é também a primeira pergunta de toda teoria educacional. Não no sentido de que toda teoria educacional necessariamente parta, em sua apresentação, da resposta a essa pergunta. Aliás, a pergunta, assim formulada, ou uma explícita concepção sobre o que é o homem, podem não aparecer na exposição da teoria, nem no discurso do educador. Pode ser até que uma determinada teoria educacional considere essa pergunta irrelevante. Mas, seja como for, não é possível realizar um ato educativo sequer que não contenha formas de responder a essa pergunta, ainda que tais respostas sejam parciais, desarticuladas e até conflitantes entre si.

O carácter necessariamente ético-político da pergunta “o que é o homem” está exatamente em como se concebe o processo do homem tornar-se homem, o processo histórico-social que gera o que se chama de natureza humana. E GRAMSCI (1978a, p.43) explica:

A afirmação de que a 'natureza humana' é o conjunto das relações sociais é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem 'deve' transformar-se continuamente com as transformações das relações sociais (...) Também é possível dizer que a natureza do homem é a sua 'história' (...), contanto que se dê à história o significado de devenir, em uma concordância discors que não parte da unidade, mas que tem em si as razões de uma unidade possível. Por isso a 'natureza humana' não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano.

Mas o que significa considerar o homem enquanto o “conjunto das relações sociais”? No meio educacional a afirmação de que o homem “é o conjunto das relações sociais” tem sido tão repetida que está tomando, pelo menos para alguns, um carácter de obviedade. Essa obviedade por seu lado tem descaracterizado a necessidade de se perguntar mais a fundo o que isso quer dizer e quais suas implicações pedagógicas e sociais. Isso tem sido, inclusive, enfatizado por certas leituras mecanicistas de MARX, para as quais o homem é deduzível direta e unilateralmente das relações sociais, isto é, o homem seria, neste caso, um mero resultado (um epi-

fenômeno) de tais relações. Considero que esta é uma posição tão unilateral quanto aquela que lhe é contrária, qual seja, que a sociedade poderia ser deduzida do indivíduo singular.

Essa afirmação de GRAMSCI, numa clara alusão à VI Tese de Marx sobre FEUERBACH, refere-se a meu ver, antes de mais nada, ao ser da humanidade, ao ser humano como um todo, isto é, ao gênero humano. Daí que a natureza humana não pode ser deduzida das características dos indivíduos singulares. Mas, o conjunto das relações sociais não existe num mundo à parte da vida dos indivíduos singulares, das relações sociais concretas entre esses indivíduos. Assim, GRAMSCI não faz como FEUERBACH, que concebe o gênero humano de forma abstrata e naturalista, ou seja, uma forma que deduz as características do gênero humano de relações idealizadas entre dois indivíduos singulares, abstratamente considerados. Ao contrário de FEUERBACH, GRAMSCI fala da natureza humana e em gênero humano, num sentido fundamentalmente histórico-social. Não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos. Mas esses indivíduos, por seu lado, são indivíduos reais, situados no interior da divisão social do trabalho. E, nesse sentido, se por um lado a natureza humana como um todo é resultado de toda a história do gênero humano, de toda a história das relações entre os indivíduos, por outro lado, o indivíduo, isto é, cada indivíduo concreto, é resultado de um conjunto de determinadas relações sociais, nas quais ele está inserido.

O problema está, portanto, em saber como as relações sociais, através de seus múltiplos elementos mediadores, determinam o conteúdo e a forma, bem como meios e fins da atividade individual; e, assim, como essas relações sociais se concretizam nos atos individuais; e mais ainda, como o homem, enquanto um sujeito consciente inserido dentro dessas relações, pode transformar-se.

O homem é uma síntese dessas relações, na medida em que ele atua enquanto um agente, mas não um agente enquanto um mero ser singular que concretiza uma atividade puramente individual. Essa atividade não é uma atividade de um sujeito isolado, mas uma atividade social de um determinado sujeito que vive, que atua dentro de determinadas relações sociais. A natureza social da atividade desse ou daquele indivíduo não tem um carácter abstrato e eterno, mas uma forma concreta (porque histórica) de uma determinada sociedade. Isto é, a natureza da atividade humana (seu modo e o



seu processo de concretização nas relações sociais) desenvolve-se com base nas condições históricas dadas. Ela não tem uma simples existência que surge aqui e ali, mas é um produto do processo histórico do homem, da sociedade. A atividade vital do homem singular — o trabalho —, portanto, não é uma atividade isolada, mesmo quando um indivíduo singular determinado está desenvolvendo uma atividade solitária.

Como GRAMSCI esclarece nessa citação acima, a atividade humana não é compreensível a partir da descrição de um indivíduo isolado ou mesmo da descrição de seus atos comportamentais considerados em si mesmos. A atividade humana é sempre uma atividade social, porque ela tem sempre uma determinada função dentro de um determinado sistema social histórico e concreto.

É interessante observar aqui que a atividade humana, numa determinada etapa desses processos, toma uma relativa autonomia, o que lhe empresta, dentro de uma concepção imediatista e aparente da realidade social, um caráter de (pseudo)independência das relações sociais em que surgiu e/ou é utilizada. Dentro dessa concepção imediatista, a atividade humana aparece como sendo uma atividade meramente individual, como se essa atividade existisse a partir das características próprias de um ser singular.

Para educar indivíduos concretos é indispensável compreender essa “síntese das relações sociais” nos seus múltiplos elementos, através da imensa complexidade de suas relações recíprocas. Essa síntese não se constitui numa simples adição de um desses elementos ao outro, nem em colocá-los um junto ao outro explicando que “são todos muito importantes”. Do mesmo modo, como foi dito, o indivíduo não pode ser considerado como mero resultado direto e passivo das relações sociais.

Neste momento, torna-se importante estabelecer algumas relações entre as passagens citadas de GRAMSCI, no que diz respeito às questões da relação entre o ser e o dever-ser, entre realidade e possibilidade, entre indivíduo e natureza humana.

A concepção de homem como “síntese das múltiplas relações sociais”, como já foi analisado aqui, refere-se, por um lado, ao gênero humano e, por outro, ao indivíduo. No caso dessas duas sínteses, é importante aplicar o raciocínio da possibilidade enquanto **uma** realidade. Muitas das características já presentes na síntese da natureza humana (resultante da história do gênero humano), não se

efetivam na vida dos indivíduos singulares em decorrência das relações sociais de alienação. Nesse sentido, ao analisarmos o indivíduo enquanto “síntese de múltiplas relações sociais”, não podemos, principalmente em se tratando da atividade educativa, reduzir essa análise ao **ser**, à realidade concreta existente nesse momento histórico, mas é preciso assumir um posicionamento em relação ao **dever-ser**, tanto no que se refere ao indivíduo, quanto no que se refere ao gênero humano.

Nessa direção, considero particularmente rica a reflexão desenvolvida por Georgy MARKUS em *Marxismo e 'Antropologia'* (1974) sobre o que seja a essência humana em MARX. DUARTE (1993), incorporando essa reflexão, procurou avançar na análise dessa concepção do indivíduo enquanto “síntese de múltiplas relações sociais”. MARKUS sintetiza a concepção de essência humana em cinco categorias: trabalho, socialidade, consciência, liberdade e universalidade. DUARTE, para estabelecer relações entre essas categorias e a questão do indivíduo, parte da relação entre objetivação e apropriação. Baseando-se primeiramente nos Manuscritos de 1844 e na Ideologia Alemã, desenvolve uma análise sobre a existência dos indivíduos como seres vivos, como seres da natureza, com sua organização corporal dentro das relações dadas com a natureza, como primeiro pressuposto de toda a história humana. Explica como o homem vai se realizando não só como “ser natural”, mas como “ser natural humano” (MARX), o que vai surgindo através de um tipo específico de atividade vital.

Através do ato de produção e reprodução dos meios necessários para sua existência, o homem vai produzindo sua realidade humana. E é através desse processo que ele vai humanizando a si mesmo. Daí surge não só uma realidade objetiva mas também subjetiva. O homem apropria-se das forças essenciais da natureza para satisfazer suas necessidades e, através dessa apropriação, torna essas forças essenciais da natureza em forças essenciais humanas. Nesse sentido a atividade humana objetivada torna-se algo a ser apropriado por outros homens. Cada indivíduo que nasce, para que possa tornar-se humano, precisa apropriar-se, objetiva e subjetivamente, das objetivações já existentes do gênero humano. Ele precisa reproduzi-las para si mesmo, ele precisa apropriar-se de um mínimo do “sistema de exigências” (HELLER, 1977) do meio em que vive para poder, pelo menos, sobreviver. O homem se objetiva com suas características específicas através da sua própria atividade.

de social e com isso objetiva também a sociedade — a realidade humana. Através dessa relação entre apropriação e objetivação vão sendo produzidas cada vez mais novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais, ao serem satisfeitas, criam outras novas necessidades. Neste sentido, essa contínua satisfação/produção de novas necessidades é o processo histórico-social do homem tornar-se homem — a história.

A partir desta curta exposição é possível deduzir três categorias daquelas cinco categorias que sintetizam a essência humana: o trabalho, no seu sentido amplo enquanto atividade vital humana — a objetivação-; a socialidade —a historicidade-; e a consciência.

Segundo DUARTE (1993, p.53), a relação entre apropriação e objetivação exprime de forma profunda o processo de humanização, não só em relação ao gênero humano, mas também no que se refere ao processo vivenciado pelo indivíduo singular. Por essa relação pode-se entender como esse indivíduo singular é um ser social. A apropriação dos produtos objetivados historicamente pela humanidade significa para o indivíduo a apropriação daquilo que MARX (1989, p.197) nos Manuscritos denominou de “órgãos da sua individualidade”, que se tornam seu “corpo inorgânico” (MARX, 1989, p.164). Assim constrói seu ser humano, isto é, seu ser histórico-social. Dito de outro modo: o homem se torna cada vez mais humano, na medida em que vai se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-os “órgãos de sua individualidade”. Sua socialização através do processo de apropriação-objetivação é também a condição por excelência da construção de sua individualidade. (Mais adiante volto a esse ponto para esclarecer como esse processo de apropriação-objetivação se perverte nas relações sociais alienadas, como na nossa sociedade, onde surge um antagonismo cruel entre indivíduo e sociedade. Através da alienação, a socialização do indivíduo singular surge aos seus olhos não como um processo de construção de seu “corpo inorgânico”, mas se lhe apresenta como uma barreira, como forças estranhas que estariam impedindo o seu desenvolvimento enquanto ser humano).

Voltando à questão: a relação entre apropriação e objetivação, como uma força dinâmica da historicidade do gênero humano, não se realiza independente do processo de apropriação-objetivação do indivíduo. Bem ao contrário: essa historicidade (compreendida

enquanto socialização) é a totalidade das atividades dos indivíduos. E assim as objetivações do gênero humano realizam-se num nível cada vez mais universal. A relação apropriação-objetivação do ser genérico existe primariamente às atividades dos indivíduos singulares, mas não antes da atividade da totalidade dos indivíduos no decorrer da história. A constante reprodução das objetivações já existentes não é estática, mas possibilita sempre novas necessidades, as quais por seu lado exigem a produção de novas objetivações. Como foi dito anteriormente: o indivíduo, ao apropriar-se dessas objetivações do gênero humano, apropria-se de novos “órgãos da sua individualidade”. Com isso aumenta seu “corpo inorgânico”, através do que se desenvolve de forma cada vez mais universal. Conseqüentemente, torna-se cada vez mais livre de seus limites biológicos. Assim, a universalidade e liberdade, juntamente com o trabalho, a socialidade e a consciência, constituem a síntese historicamente produzida do ser humano, da natureza humana. Essa síntese constitui a essência humana.

Essa curta apresentação das cinco categorias, que traduzem o humano no homem, é ainda uma apresentação unilateral e abstrata em relação à totalidade do processo concreto de formação do gênero humano e do indivíduo singular. Mas, se se quer entender esse processo na sua concreticidade, é necessário considerar a relação entre apropriação e objetivação dentro das relações sociais vigentes. MARX fala em seu Prefácio de 1859 sobre o que chamou de “pré-história da humanidade”, isto é, a humanização do homem tem se dado no processo contraditório da alienação das relações sociais.

Como MARX esclarece nos *Grundrisse* (1985, Vol.II, p.33) e na *Theorien Über den Mehrwert* (1987, p.111), o capital acaba criando, através do mercado mundial, o desenvolvimento constante e universal das forças produtivas sociais, para assegurar sua própria reprodução. Com isso surge, necessariamente, o intercâmbio cada vez maior do conhecimento humano em todas as áreas, possibilitando cada vez mais a multiplicidade das objetivações genéricas. Esse processo de universalização do gênero humano se dá, porém, às custas da grande maioria dos indivíduos, os quais se esvaziam em seu ser objetiva e subjetivamente, sem poderem apropriar-se das objetivações genéricas já existentes.

A alienação é nesse sentido o antagonismo, a separação entre a essência humana histórico-socialmente criada e a existência humana. Note-se aqui a contraditoriedade desse processo: por um

lado, tem sido um processo positivo e criativo do desenvolvimento do homem, enquanto ser genérico, isto é, enquanto ser histórico-social. Hoje em dia a humanidade (o ser genérico) tem se tornado, através do mercado mundial, mais universal e livre, em relação aos limites das barreiras naturais impostas pela herança genética que, enquanto tais, obedecem a leis biológicas; mas, ao mesmo tempo, aquele processo contraditório, através desse mecanismo do mercado mundial, produz resultados altamente negativos, na medida em que se realiza à custa da maioria dos indivíduos. Quer dizer, o desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente, está aí, é real, mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-las na sua existência, o que também é real.

A compreensão dinâmica desse processo contraditório é fundamental para que se possa identificar, nessa realidade, as possibilidades de sua superação; isto é, é preciso compreender como essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo que a reprodução dessas relações de alienação e exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação. Essas condições já existentes de sua superação são exatamente tendências e possibilidades que vão sendo geradas nessa realidade contraditória. O conhecimento dessas tendências e possibilidades é, assim, fundamental para que se busque consciente e conseqüentemente o desenvolvimento do indivíduo transformador, ainda dentro das relações sociais alienadas.

A possibilidade do homem se tornar cada vez mais livre e universal, como disse GRAMSCI em uma das citações feitas anteriormente, não é a realidade, mas “é, também ela, uma realidade”. As condições já existentes de superação das relações de dominação são tendências e possibilidades que vão surgindo ainda dentro das relações sociais alienadas; são possibilidades do homem tornar-se sujeito de sua história. A escolha e utilização de uma ou outra possibilidade tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente uma posição ético-política determinada. É nesse sentido que disse anteriormente que os valores humanos não possuem um ser supra-histórico e transcendente, mas pertencem a um processo histórico-imanente do homem se tornar homem.

Assim, essas possibilidades não são meras idéias abstratas, mas são detectáveis através de uma análise histórico-social da situ-

ação específica do homem na sociedade atual. São tendências já existentes. As cinco categorias anteriormente analisadas, e que constituem os aspectos fundamentais do conceito histórico-social de homem, são a expressão de valores enquanto possibilidades de realização. Esse conceito de ser humano implica, necessariamente, no momento ineliminável e decisivo da escolha prática dos valores que traduzem essas possibilidades já existentes. Sendo assim, uma teoria da educação que esteja orientada para a formação do homem livre e universal não pode considerar o homem como um mero resultado das relações sociais existentes, mas como um sujeito que se forma como homem dentro do processo de busca de superação das relações sociais atuais de dominação.

GRAMSCI (1978a, p.47-48) enfatiza essa perspectiva dizendo:

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens — em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive — até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente "político", já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua "humanidade", a sua "natureza humana".

As possibilidades existentes atuais não são, portanto, meras constatações de fatos históricos e não estão livres de valores. Sua escolha adota uma perspectiva — uma determinada escolha de valores frente à história do homem. Esses valores escolhidos expressam assim uma positiva direção da história e fundamentam a possibilidade de sua concretização.

## Valoração e trabalho educativo

Aqui chegamos ao ponto da questão sobre a formação do homem pelo homem, que se realiza nas diversas instâncias da praxis social, seja no âmbito do cotidiano como no não cotidiano. Uma prática crítica (dentro ou fora da escola) exige uma posição realista

dos agentes não só frente à realidade, o que e como ela é, mas também saber a que valores ela se dirige. Daí deduz-se que o tipo de vida existente nas relações sociais dominantes não é nenhum modelo para uma prática pedagógica que vise a formação do homem.

É nesse contexto que entendo a afirmação de SAVIANI (1982, p.120; 1989, p.83) de que a educação concebida como a atividade mediadora no seio da prática social global serve ao objetivo de “promover o homem”, isto é, tem o objetivo de possibilitar ao homem tornar-se cada vez mais um ser histórico-social consciente. E isso se dá sempre em função da formação de um determinado tipo de homem. Assim, a educação é sempre uma mediação valorativa, isto é, dirigida por valores, uma mediação que indica um determinado posicionamento. Não é, portanto, neutra.

SAVIANI (1982, p.41) esclarece:

Do ponto de vista da educação o que, então, significa promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência, total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem.

O não conhecimento do homem enquanto “síntese das múltiplas determinações” dentro das relações sociais de dominação vigen-tes impede a compreensão de uma teoria que considere a especificidade do trabalho educativo como atividade mediadora dentro da prática social, como um fator imprescindível do processo de passagem do ser ao dever-ser, um processo de transformação social. Sem essa compreensão cai-se em dicotomias tais como aquelas entre indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, histórico e psicológico, etc., gerando práticas contrárias aos valores dessa

transformação. Impede, de imediato, a elaboração e realização conseqüente de propostas pedagógicas dentro de uma perspectiva libertadora e revolucionária. Na nossa sociedade de classes, as relações sociais alienadas mascaram esses valores que apontam para a humanização do homem, fazendo com que os interesses dominantes surjam como valores universais que estariam servindo a essa humanização. E, neste caso, a educação acaba servindo a uma concepção de homem diversa daquela proposta num discurso progressista.

Quando se fala de uma prática crítica, parte-se do pressuposto de que, embora indispensável, o conhecimento da realidade alienada não é suficiente por si só para a efetivação desta prática dirigida por valores conscientes e conseqüentes. O objetivo do conhecimento crítico da realidade não tem um fim em si mesmo, mas na necessidade urgente de transformar essa realidade. O conhecimento da existência do que é, é somente uma indispensável condição para uma prática crítica que busca um *dever-ser* possível. O posicionamento valorativo é outro momento importante da prática transformadora: quais as condições já existentes do processo do homem se tornar homem podem ser concretizadas por essa prática? Esta é uma escolha crítica e histórica de possibilidades existentes. Ela é crítica porque procura entender intensivamente a realidade humana: e histórica porque procura utilizar as possibilidades concretas escolhidas, para transformar essa realidade.

Uma teoria crítica da educação estará servindo assim, com base em fatos objetivos, para uma prática orientada por fins e valores conscientes, que contribuam para a superação das relações de dominação. Os futuros indivíduos são aqueles que nós educamos em nossa sociedade presente. Mas como nós podemos concretizar uma praxis educativa crítica dentro das relações alienadas de nossa sociedade? Seria isso uma questão de círculo vicioso como o problema do ovo e da galinha? Seria uma rua sem saída? Se assim fosse, o problema não teria condições de ser superado.

Esse é o nosso desafio enquanto educadores: a construção de uma teoria da educação com base nas possibilidades históricas, já existentes, do processo de humanização do homem (objetivação, socialidade, consciência, universalidade e liberdade), as quais se constituem, dentro de uma concepção histórico-social de homem, em valores máximos para uma sociedade possível ainda não existente. É necessário salientar também que esse desafio torna-se



maior, porque uma prática educativa crítica começa ainda dentro das relações alienadas em que nos encontramos. Ela poderá dar uma contribuição, dentro dos limites de sua especificidade, para a transformação das relações de produção existentes. Digo uma contribuição porque compreendo que a prática educativa por si mesma não pode dirigir essa transformação ao nível da realidade material. Mas ela pode e deve realizar essa contribuição: ela pode já dentro das relações alienadas realizar um trabalho de educação ao nível das consciências humanas, no seu sentido histórico-social.

As relações entre conhecimento e valoração presentes no trabalho educativo servem, portanto a uma determinada opção ética: educar homens enquanto sujeitos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais de existência vigentes.

## Referências bibliográficas

- DUARTE, N. *A Individualidade para-si* (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da História*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MARKUS, G. *Marxismo y "Antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família*. São Paulo: Moraes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política*. 10.ed. Mexico: Siglo XXI, 1986. v.II.
- \_\_\_\_\_. *Theorien über den Mehrwert*. Berlin: Dietz Verlag, 1987. v.26.2
- OLIVEIRA, B. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., Celestino Alves (org). *Dermeval Saviani e a educação brasileira* (o simpósio de Marília). São Paulo: Cortez, 1994, p.105-128.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 21.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.