

A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano*

Newton Duarte**

A reflexão apresentada neste artigo é parte de uma pesquisa teórica, de cunho filosófico-ontológico, que estamos realizando atualmente, enfocando o papel da educação escolar na formação do indivíduo. Com essa pesquisa estamos dando continuidade ao nosso projeto de elaboração de um conjunto de trabalhos no campo de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, teoria essa que consideramos necessária ao avanço e enriquecimento do processo de construção teórica e prática da corrente educacional denominada Pedagogia Histórico-Crítica por Dermeval SAVIANI (1991).

No livro *A Individualidade Para-Si* (DUARTE, 1993), realizamos uma primeira abordagem de categorias que consideramos basilares para a mencionada teoria da formação do indivíduo. Embora consideremos a educação escolar como um momento fundamental nessa formação, não realizamos, no citado livro, uma análise

* O tema abordado neste texto é parte de uma pesquisa em andamento, intitulada "O Papel da Educação Escolar na Formação do Indivíduo", para cujo desenvolvimento contamos com ajuda financeira do CNPq, desde agosto de 1993, na forma de bolsa de pesquisa.

** Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Araraquara. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília.

se das especificidades que distinguem a educação escolar das demais atividades constitutivas do processo de formação do indivíduo.

Uma primeira razão para essa opção foi a de que nosso objetivo com aquele livro limitou-se ao de traçar um esboço de um conjunto básico de categorias referentes à totalidade do processo de formação do indivíduo, através das múltiplas e distintas atividades presentes em sua vida.

Uma segunda razão para não aprofundarmos a análise das especificidades da educação escolar foi a de que consideramos necessário, antes de mais nada, concentrar nossa argumentação na tese de que a formação do indivíduo é sempre e necessariamente um processo educativo, um processo de apropriação da experiência histórico-social (cf. LEONTIEV, 1978).

A terceira razão foi a de que justamente por considerarmos a educação escolar como um momento fundamental do processo de formação do indivíduo, sua análise requeria um estudo à parte.

Assim, o presente texto apresenta algumas idéias que vêm sendo trabalhadas como parte de uma pesquisa na qual estamos realizando uma espécie de primeira aproximação das questões teóricas relativas ao tema do papel da educação escolar na formação do indivíduo.

Se toda a formação do indivíduo é um processo educativo, um processo mediatizado pelas relações com os outros indivíduos, pela apropriação da experiência social, o que caracteriza a especificidade da mediação realizada pela escola?

A resposta a essa pergunta pode ser procurada através de muitos caminhos diferentes. Na presente pesquisa optamos enfocar essa questão a partir de uma determinada perspectiva filosófica, a teoria das esferas de objetivação do gênero humano, teoria essa desenvolvida por LUKÁCS (1982) e por HELLER (1977).

Em seu livro *Estética*, LUKÁCS (1982) formulou as bases dessa teoria, ao analisar o processo histórico pelo qual a ciência e a arte foram se constituindo em esferas específicas de objetivação, a partir da esfera da vida cotidiana.

Posteriormente, HELLER (1977), em seu livro *A Vida Cotidiana*, desenvolvendo essa teoria, denominou as objetivações da vida cotidiana de objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas de objetivações genéricas para-si. Assim, a linguagem, os objetos e os usos e costumes são objetivações genéricas em-si,

constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano. A arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, isto é, as esferas superiores, as esferas não-cotidianas de objetivação genérica. Isso não significa que as objetivações genéricas para-si não sejam importantes para o cotidiano. Ao contrário, como afirma a própria HELLER (ibidem, p.7) “quanto menos alienada é a vida cotidiana em maior grau se relaciona o homem, dentro também do cotidiano, com outros níveis, superiores, das objetivações”.

Essa teoria das esferas de objetivação não aborda a questão da educação escolar, isto é, não analisa o papel da educação escolar no interior das múltiplas relações entre os indivíduos e as esferas de objetivação. Na presente pesquisa nossa tarefa consiste justamente em realizar tal análise, dentro desse universo teórico. Nesse sentido, a tese central com a qual temos trabalhado é a de que cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas de objetivação do gênero humano.

Não poderemos, neste texto, adentrar nas muitas questões que consideramos, nessa teoria das objetivações, importantes para a reflexão sobre o referido papel da educação escolar na formação do indivíduo. Concentraremos nossa análise numa questão que, à primeira vista, pode parecer um detalhe menor, ou até mesmo ser considerada um inútil preciosismo nas definições conceituais. Trata-se da questão do conceito de cotidiano formulado por HELLER (1977). Não pretendemos reduzir a teoria ao conceito, nem acreditamos que seja possível compreender plenamente um conceito em separado da teoria na qual ele adquire sentido. Obviamente o exercício que aqui faremos não foi o ponto de partida de nossa pesquisa, ou melhor, não na forma como é aqui apresentado. Nossa compreensão do significado do conceito de vida cotidiana em HELLER (1977) tem se aprofundado, continuamente, à medida em que aprofundamos nossa análise da teoria como um todo. Por essa razão não deixaremos de, ao longo deste artigo, abordar alguns aspectos dessa teoria que ultrapassam o momento da definição pura e simples do conceito.

Já que vamos tocar na questão do cotidiano relacionada à questão da educação escolar, é preciso esclarecer que, na pesquisa atualmente em andamento, não realizamos um amplo levantamento

bibliográfico dos trabalhos que, ao analisarem questões relativas à educação escolar, tenham enfocado, de uma forma ou de outra, a temática do cotidiano.

Como já esclarecemos, essa temática é para nós parte de uma reflexão maior e do estudo de uma teoria na qual a própria temática da vida cotidiana não se justifica em si e por si mesma, sendo abordada como parte de uma teoria das várias esferas de objetivação do gênero humano. Portanto, o fato de não termos realizado o mencionado levantamento bibliográfico é uma decorrência das próprias características da reflexão que estamos desenvolvendo.

Entretanto, isso não significa que estejamos de olhos e ouvidos fechados para o que tem sido escrito e falado sobre tema do cotidiano. Não apenas temos prestado atenção aos debates nesse terreno, como também, em certo momento deste texto, esboçaremos algumas considerações acerca de certas idéias que temos observado serem muito freqüentes no trato dessa temática. Temos, inclusive, consciência de que nossa concepção sobre as relações entre educação, cotidiano e não-cotidiano, não estão necessariamente em sintonia com boa parte do que tem sido defendido nesse terreno.

E por falar em discordâncias, explicitemos uma, relativa à nossa leitura do citado livro *A Vida Cotidiana* de Agnes HELLER (1977). Não concordamos com outros pesquisadores brasileiros, que estudam esse livro à luz de determinadas posições assumidas por Agnes HELLER em fases posteriores de sua trajetória intelectual. Dizendo mais claramente, entendemos que esse livro foi escrito em uma fase marcadamente marxista do pensamento da chamada Escola de Budapest, o grupo de intelectuais formado à volta de LUKÁCS.

Nesse período, a Escola de Budapest ainda tinha como referências para reflexão as obras da última fase de LUKÁCS, como a já citada *Estética* e também *Ontologia do Ser Social* (LUKÁCS, 1976, 1981a e 1981b), independentemente das críticas que os discípulos de LUKÁCS fizessem a determinados aspectos dessas obras. A título de exemplo poderíamos mencionar, dentre os trabalhos produzidos pela escola de Budapest nesse período, o brilhante livro de Gyorgy MARKUS (1974), *Marxismo e Antropologia*, fundamental para se compreender a leitura de Marx que a Escola de Budapest fazia nessa época. Poderíamos citar também, de Agnes HELLER, além do já mencionado livro *A Vida Cotidiana*, outros livros como *Cotidiano e História* (HELLER, 1989), *O Homem do*

Renascimento (HELLER, 1982) e *Hipóteses Para Uma Teoria Marxista dos Valores* (HELLER, 1974).

Em sua trajetória posterior, HELLER foi aos poucos se distanciando das teses que a Escola de Budapest defendeu nesse período, até chegar, nos dias de hoje, a assumir uma posição auto-denominada pós-moderna. Por essa razão consideramos muito problemáticas as leituras de sua obra que interpretam o livro *A Vida Cotidiana* (que, insistimos, consideramos um trabalho marxista), à luz das concepções pós-modernas atualmente defendidas por HELLER.

De nossa parte, preferimos fazer uma opção por aquela fase da Escola de Budapest, cujos trabalhos constituem, no nosso entender, uma riquíssima e atual contribuição à reflexão filosófica numa perspectiva histórico-social.

Apresentados os necessários esclarecimentos, passemos, finalmente, ao conceito de vida cotidiana. HELLER (1977, p.19) define vida cotidiana como "o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares". Seu critério para distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana, das atividades não-cotidianas, tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo. HELLER faz uma distinção entre os termos homem singular, homem particular e indivíduo. Em DUARTE (1993, p.178-179) analisamos essa terminologia e mostramos que adotamos o conceito correspondente, na teoria de HELLER, a cada um desses termos, mas o fazemos utilizando uma terminologia um pouco diferenciada. Não discutiremos aqui essa questão, deixando apenas assinalado que empregamos o termo indivíduo como sinônimo do termo homem singular em HELLER, isto é, com o significado de todo e qualquer ser humano. De passagem observamos que a edição espanhola aqui utilizada (HELLER, 1977), embora empregue os três termos acima mencionados, não o faz de forma correta na maioria dos casos.

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

Neste ponto é necessária uma observação quanto à categoria

de reprodução, que é utilizada por HELLER com um significado mais amplo do que apenas reprodução da divisão social do trabalho, ainda que HELLER explicita, desde o início de sua análise, que a reprodução dos indivíduos, sob as relações sociais de dominação, implica necessariamente a reprodução da divisão social do trabalho. Antes de mais nada, a categoria de reprodução é utilizada por HELLER, e também por LUKÁCS, como uma categoria ontológica do ser social. Não há sociedade sem reprodução, não há cultura sem reprodução, não há individualidade sem reprodução. Ocorre que, na “pré-história da sociedade humana” (Marx), a reprodução da sociedade e dos indivíduos não se realiza a não ser através da reprodução da divisão social do trabalho. Não podemos aqui, infelizmente, entrar nos detalhes das relações entre ontologia e historicidade no pensamento da Escola de Budapest nesse período, mas deixamos registrado que consideramos essa questão da máxima importância na compreensão desse pensamento.

Esse conceito de vida cotidiana tem como um de seus pressupostos a diferenciação entre a reprodução do gênero humano e a reprodução de outras espécies animais. No caso dos animais, a reprodução da espécie é idêntica à reprodução dos membros singulares dessa espécie. Assim, a continuidade da espécie depende apenas de que seus membros atinjam a idade adulta e procriem. No caso do gênero humano, a procriação biológica é também condição necessária para sua continuidade, mas não é suficiente. Não basta que os indivíduos sobrevivam, é preciso que realizem atividades que reproduzam a sociedade, que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens. É por isso que, no caso dos homens, não há identidade entre a reprodução do indivíduo e a reprodução do gênero humano.

Essa afirmação deve, entretanto, ser entendida historicamente. Quando os homens pouco se diferenciavam dos animais, quando a produção da vida humana era ainda extremamente primitiva, quando praticamente todas as atividades dos homens reduziam-se à diuturna luta pela sobrevivência, a diferença entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade era praticamente inexistente. Essa distinção vai se constituindo objetivamente a partir do surgimento da divisão social do trabalho, da propriedade privada, processo esse que coincide com o processo de diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano.

Nesse ponto é preciso chamar atenção para o fato de que a te-

oria das objetivações não se dissocia da concepção defendida por Marx, da humanização do gênero humano através das relações sociais alienadas. Nesse sentido, se, por um lado, o surgimento e desenvolvimento dessas esferas de objetivação genérica para-si constitui-se em um processo de desenvolvimento do gênero humano, por outro lado, esse processo ocorreu a partir do surgimento da divisão social do trabalho, isto é, a partir da alienação. Nesse caso há que se distinguir entre o caráter humanizador do surgimento e desenvolvimento das objetivações genéricas para-si e o fato dos conteúdos históricos concretos produzidos em cada uma dessas esferas terem sido gerados no interior das relações sociais alienadas. Por exemplo, o surgimento e desenvolvimento das objetivações científicas constitui um avanço do gênero humano, mas isso não significa que os conteúdos concretos dessas objetivações não reproduzam a alienação.

Quando HELLER caracteriza o não-cotidiano por referência à reprodução da sociedade, isso remete necessariamente à análise da diversidade existente entre dois tipos de relações: aquelas que o indivíduo estabelece, ao longo de sua vida, com as objetivações genéricas em-si, e aquelas que ele estabelece com as objetivações genéricas para-si. De passagem observamos que esse é um aspecto explícito nesse livro de Agnes HELLER e cuja importância tem passado despercebida, até onde sabemos, aos pesquisadores brasileiros que têm procurado nessa obra subsídios teóricos para suas pesquisas sobre a escola. Consideramos, porém, impossível dominar efetivamente essa teoria sobre a vida cotidiana, sem a compreensão do papel que nela ocupa a teoria das objetivações do gênero humano.

É importante atentar para a diferença entre o conceito de cotidiano tal como ele é formulado por HELLER e o mesmo termo com o significado de dia-a-dia, isto é, aquilo que ocorre diariamente. HELLER (1977, p.21), mostrando que seu conceito de cotidiano não é sinônimo de dia-a-dia, dá como exemplo a atividade de Thomas Mann que diariamente escrevia algumas páginas de seus livros. Para HELLER essa atividade, ainda que realizada diariamente, não era uma atividade cotidiana. Também é importante assinalar que para a autora em questão, vida cotidiana não é sinônimo de vida privada (ibidem, p.100-102), ainda que na sociedade contemporânea, a maioria das atividades constitutivas da vida co-

tidiana pertençam ao âmbito da vida privada, o que, para HELLER, é decorrência das relações sociais alienadas.

A essa altura não podemos deixar de fazer algumas observações sobre as diferenças entre essa linha de reflexão e algumas idéias mais freqüentemente encontradas, entre os educadores, no que diz respeito ao significado do termo cotidiano.

Iniciaremos com uma constatação: é raro encontrar, entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano, uma reflexão sobre o significado desse termo. No mais das vezes ele é adotado e utilizado em sua acepção cotidiana e de forma cotidiana, ou seja, é adotado o significado corrente e natural da palavra e isso é feito de forma espontânea, não reflexiva, como uma obviedade. Uma outra constatação é a de que essa atitude de naturalidade para com o significado de cotidiano se faz presente até mesmo em estudos que procuram adotar uma atitude crítica para com o cotidiano.

No caso específico da educação escolar, a adoção espontânea desse significado de cotidiano traz consigo também respostas espontâneas a perguntas quase nunca formuladas de maneira clara e explícita. São perguntas como: a atividade educativa escolar é parte integrante da vida cotidiana? A mesma pergunta pode ser feita de outra forma: quando nos referimos ao cotidiano de nossa sociedade contemporânea, podemos incluir a educação escolar como parte integrante desse cotidiano? Uma outra dessas perguntas seria: podemos considerar a relação entre educação escolar e prática social do indivíduo, como sinônimo da relação entre educação escolar e vida cotidiana do indivíduo?

Quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia-a-dia, pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que freqüentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia-a-dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tornando habituais, etc. Pode-se falar, então, na existência de um cotidiano escolar. Aliás, esse cotidiano escolar constitui objeto de investigação de toda uma linha de estudos e pesquisas em educação. Esse cotidiano escolar pode ser dividido em sub-cotidianos: o cotidiano da sala-de-aula, o cotidiano da administração escolar, etc., e podem ser estudados aspectos particulares desse cotidiano, como as relações informais e cotidianas entre as pessoas dentro da escola, etc.

De nossa parte queremos deixar claro que não discordamos da necessidade de se conhecer mais profundamente o dia-a-dia das escolas públicas brasileiras, ainda que tenhamos reservas ao caráter impressionista e descritivo de alguns estudos nessa linha. Mas nosso objeto de reflexão aqui é outro: questionamos a naturalidade com que o dia-a-dia escolar é identificado com a esfera da vida cotidiana. Em outras palavras, questionamos a aplicação à análise do dia-a-dia escolar das mesmas categorias que são empregadas na análise da vida cotidiana e questionamos a transferência para o âmbito do dia-a-dia escolar das mesmas preocupações teóricas relativas ao cotidiano.

Não se trata de considerarmos certo ou errado usar o termo cotidiano para designar o dia-a-dia escolar, apenas por estarmos trabalhando com uma determinada teoria na qual o termo cotidiano não é empregado com o significado de dia-a-dia. Essa seria uma exigência que, além de pernóstica, não traduziria corretamente o espírito de nosso questionamento, que está dirigido não ao uso em si mesmo da palavra cotidiano, mas sim aos pressupostos que determinam a ausência de reflexão sobre o que seja esse objeto chamado cotidiano.

Quando nos referimos aqui a pressupostos, não os entendemos apenas no sentido teórico-reflexivo, mas estamos também considerando como pressupostos uma certa rede de associações feitas ao termo cotidiano que acaba dando sustentação ao uso do termo, ainda que cada associação de per si careça de consistência. Aliás, mais do que uma associação, é comum haver uma quase identificação entre vários termos. Quais sejam eles depende fundamentalmente dos motivos que levam à preocupação com a questão do cotidiano. Por exemplo, alguém pode estar procurando superar o que considera um distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade concreta de cada escola. Nesse caso é comum que o termo cotidiano seja empregado quase como sinônimo de "a realidade escolar", "o concreto da vida escolar", "a prática educativa", em oposição ao caráter "abstrato", "teórico", "distante da realidade", "livresco", etc., daquilo que a academia fala sobre a educação escolar. Queremos assinalar que não consideramos essas associações inteiramente infundadas, mas sim que as consideramos como formas superficiais de percepção de problemas reais. Não há espaço, porém, para analisar aqui essas associações e suas causas. Para a finalidade deste

artigo é suficiente registrar que tais associações com frequência constituem o lastro da ausência de uma reflexão mais profunda sobre as características definidoras do cotidiano enquanto objeto de investigação e de atuação.

Existe uma segunda maneira de utilizar o termo cotidiano com relação à questão da educação escolar. Nessa segunda maneira, ele também é utilizado com o significado de dia-a-dia, mas existem diferenças nessa utilização em decorrência das diferenças quanto aos motivos que conduzem ao tema do cotidiano.

O problema, nesse caso, não é o do distanciamento entre as teorias sobre a escola e a realidade do dia-a-dia das escolas, mas sim o distanciamento entre a educação escolar e a vida extra-escolar dos indivíduos. Em outras palavras, o problema é o distanciamento entre a escola e o indivíduo enquanto um ser concreto. A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano.

Também aqui são feitas várias associações. Cotidiano é aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala-de-aula; é a realidade concreta dos alunos; é sua prática social; em suma: é a vida. Nessas associações é comum um acento de valor negativo no pólo da escola e um acento de valor positivo no pólo do cotidiano. Por exemplo, fala-se nas formas naturais pelas quais o indivíduo lida com os problemas no cotidiano, com o objetivo de ressaltar o caráter artificial daquilo que é estudado na escola. Se no primeiro caso questionamos a naturalidade com que o dia-a-dia escolar é enquadrado na esfera da vida cotidiana, neste segundo caso nosso questionamento está dirigido para a identificação entre a vida cotidiana do indivíduo e sua vida real. Em primeiro lugar, por que o cotidiano é concebido como sendo a realidade? O que torna o cotidiano mais real que o não-cotidiano? O que torna o cotidiano mais concreto que o não-cotidiano? Se a vida do indivíduo, em sua totalidade é identificada com a vida cotidiana, qual a relevância de se falar em cotidiano, isto é, o que esse termo delimita?

É necessário assinalar que esses dois tipos de abordagem da questão do cotidiano não são mutuamente excludentes. A apresentação esquemática e um tanto caricaturizada que deles fizemos

pode causar a ilusão de que eles sejam necessariamente conflitantes. Mas na realidade eles não aparecem assim tão diferenciados, havendo freqüentemente uma fusão dos dois, o que é facilitado, dentre outras coisas, pela já mencionada adoção não-refletida do significado de cotidiano.

Voltemos à análise do conceito de Agnes HELLER. Queremos frisar que não se trata de aqui apenas constatar que essa autora utiliza um conceito não-cotidiano de cotidiano, mas principalmente de mostrar que esse conceito é parte de uma teoria na qual o desenvolvimento do indivíduo não se efetiva plenamente se sua vida reduzir-se à esfera do cotidiano. Quando isso acontece é porque a própria relação do indivíduo com o cotidiano é uma relação alienada.

Ainda que HELLER, em seu citado livro, se oponha àqueles que consideram a vida cotidiana como essencialmente alienada, isto é, ainda que ela defenda a possibilidade e a necessidade de superação da alienação do cotidiano, como parte do processo de construção de uma sociedade socialista, ela desenvolve, nesse mesmo livro, uma detalhada análise das formas pelas quais a vida cotidiana alienada reduz as possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana. Uma dessas formas é justamente quando a vida se reduz quase que inteiramente à esfera da vida cotidiana, isto é, quando os processos de apropriação e de objetivação se reduzem, para o indivíduo, ao nível da genericidade em-si, ao nível da sua reprodução espontânea enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho. Para HELLER, se por um lado não existe vida humana sem vida cotidiana, por outro, a redução da vida dos seres humanos à esfera da vida cotidiana é equivalente à redução da vida humana ao reino da necessidade.

As objetivações genéricas em-si, assim como a estrutura das formas de pensamento e ação da vida cotidiana, não podem ser identificadas com a alienação. Mas podemos considerar um processo de alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de relacionar-se conscientemente com essas objetivações e estruturas, isto é, podemos falar em alienação quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas para-si, não permitem, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de

direção consciente de sua própria vida. Quando o indivíduo não consegue dirigir conscientemente sua vida como um todo, incluída como parte desse todo a vida cotidiana, o que acontece é que sua vida como um todo passa a ser dirigida pela vida cotidiana.

HELLER (1982, p.11) é explícita quanto à importância que nessa teoria é atribuída à apropriação das objetivações genéricas para-si, na formação de uma relação consciente do indivíduo para com sua vida cotidiana:

Creio que, no fundamental, a essência da alienação da vida cotidiana não há de ser buscada no pensamento ou nas formas de atividade da vida cotidiana, mas sim na relação do indivíduo com essas formas de atividade, assim como em sua capacidade ou incapacidade para hierarquizar, por si próprio essas formas; em sua capacidade ou incapacidade, enfim, para sintetizá-las em uma unidade. De fato, esta capacidade depende da relação que o indivíduo mantém com o não cotidiano, isto é, com as diversas objetivações genéricas para-si.

É nesse contexto teórico, portanto, que defendemos uma concepção da educação escolar enquanto mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da objetivação do gênero humano.

Assim, ao refletirmos sobre esse papel da educação escolar na formação do indivíduo, temos procurado dar mais alguns passos numa linha de interpretação do que seja a concreticidade social do indivíduo-educando. Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, ou seja, ao que o indivíduo é, mas de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da formação do indivíduo, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana.

Nesse aspecto nos é particularmente significativa a concepção, postulada por MARX (1987, p.180), do homem rico enquanto o "homem carente de uma totalidade de exteriorização de vida humana". Essa carência de totalidade de exteriorização de vida humana possui um duplo significado. Por um lado ela significa que o enriquecimento do indivíduo se traduz pelo carecimento, cada vez maior, de humanização da totalidade de suas atividades objetivadoras, isto é, pelo carecimento de situar suas atividades à altura do desenvolvimento historicamente já alcançado pelo gênero humano. Por outro lado essa carência de uma totalidade de exteriorização de

vida humana significa também que o indivíduo não pode se objetivar de forma cada vez mais humana sem apropriar-se das objetivações historicamente produzidas.

Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si, ou melhor, daquelas das quais ele se apropria, tornando-as “órgãos de sua individualidade” (Marx).

É importante, porém, frisar que a escola, ao realizar esse papel mediador entre o cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo, não tem o poder de, por si só, produzir a superação da alienação da vida do indivíduo. Adotamos a leitura que Gyorgy MARKUS (1974) faz da teoria da alienação em Marx, como a não efetivação, na vida dos indivíduos, das conquistas já efetuadas historicamente pelo gênero humano. Também aceitamos que isso decorre da propriedade privada, da divisão social do trabalho. Seria, portanto, um equívoco de nossa parte pretender que a educação escolar tivesse o poder de superar a alienação, enquanto processo objetivo-social enraizado nas relações de produção. Mas também entendemos que cabe à educação escolar um papel bastante significativo na luta pela transformação dessas relações sociais, que é justamente o papel de conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Para evitar mal-entendidos, também esclarecemos que, ao analisar o conceito de vida cotidiana em Agnes HELLER e propor uma reflexão que não faça a identificação espontânea e natural seja do dia-a-dia escolar, seja da prática social do indivíduo, com a esfera da vida cotidiana, não estamos afirmando existir uma separação rígida entre o cotidiano e o não-cotidiano. Não existe a mínima possibilidade de realizar-se alguma classificação das atividades humanas em atividades cotidianas de um lado e atividades não-cotidianas de outro. Da mesma forma é preciso observar que não se trata de separar rigidamente as esferas de objetivação genérica em-si, das esferas de objetivação genérica para-si. Em seu livro, HELLER (1977) analisa detalhadamente os vários tipos de objetivação do gênero humano, mostrando que algumas caracterizam-se como objetivações genéricas ao mesmo tempo em-si e para-si. Não podemos entrar aqui nesse tipo de detalhamento, mas também não

podemos deixar de assinalar que nossa análise esquemática, neste texto, não faz juz à forma detalhada e cuidadosa com que HELLER (1977) e LUKÁCS (1982) expõem a teoria das esferas de objetivação do gênero humano.

Por fim, cumpre observar que as relações entre o indivíduo e as diversas objetivações genéricas para-si são qualitativamente distintas entre si. Basta citar o exemplo da ciência e da arte. É parte de nossa pesquisa analisar as especificidades dessas relações, na medida em que dessas especificidades decorrem importantes questões relativas ao mencionado papel mediador da educação escolar. Pretendemos apresentar os resultados dessa análise em um trabalho escrito de maior fôlego a ser elaborado após a conclusão da pesquisa.

Referências Bibliográficas

- DUARTE, N. *A individualidade para-si* (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.
- HELLER, A. *Hipotesis para una teoria marxista de los valores*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- _____. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- _____. *O Cotidiano e a História*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Editoria Riunti, 1976. V. I
- _____. _____. Roma: Editoria Riunti, 1981a. V. II.
- _____. _____. Roma: Editoria Riunti 1981b. V. III.
- _____. *Estética*. Barcelona: Grijalbo, 1982.
- MARKUS, G. *Marxismo y "Antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.