



CLEIDE DE LOURDES DA SILVA ARAÚJO

**O ESVAZIAMENTO DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR
NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO DE
CONHECIMENTOS PELO ALUNO**



UNESP
Marília - 2000



CLEIDE DE LOURDES DA SILVA ARAÚJO

**O Esvaziamento da Atividade Mediadora do Professor
no Processo de Apropriação-Objetivação de
Conhecimentos pelo Aluno**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNESP – Câmpus de Marília (Ensino na
Educação Brasileira) como parte dos requisitos para
obtenção do título de doutor.

1410001128



UNESP – Universidade Estadual Paulista
Marília - 2000

7. 1128



Orientadora:
Profª Dra Betty Antunes de Oliveira



COMISSÃO

COMISSÃO JULGADORA:

RESUMO

A presente tese tem por objetivo explicitar alguns dos mecanismos histórico-contextuais subjacentes ao fenômeno do esvaziamento da atividade mediadora do professor na atividade de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno, fenômeno o qual retira do professor a direção de sua própria atividade, deixando-a subjugada aos ditames do senso comum pedagógico, impedindo, assim, a concretização da finalidade última do trabalho educativo que é a de fazer a mediação entre o homem singular (o aluno) e as objetivações humano-genéricas necessárias a sua objetivação como ser social **sujeito** de sua historicidade.

Com a explicitação daqueles mecanismos, pretende-se, num objetivo mais amplo, estar contribuindo para a elaboração de uma teoria educacional mediadora entre os fundamentos teóricos da educação e a prática do professor em sala de aula, uma teoria que instrumentalize o professor a superar, na concretização de sua atividade mediadora em sala de aula, a problemática da dicotomia entre teoria e prática, no âmbito da qual se insere o fenômeno do esvaziamento da atividade mediadora do professor.

As análises aqui realizadas têm como hipótese de que esse esvaziamento da função mediadora do professor, em sua especificidade, é o reflexo, dentro do trabalho educativo, do esvaziamento da própria categoria de "trabalho humano", isto é, do esvaziamento de suas bases ontológicas dentro do conjunto das relações produtivas em nossa sociedade, relações estas fundada na divisão social do trabalho.

ABSTRACT

The emptiness of the teacher's mediative activity in the student's process of appropriation-objectification of knowledge

This thesis aims to explain some of the historical-circumstantial mechanisms subjacent to the phenomenon of the emptiness of the teacher's mediative activity in the student's process of. This phenomenon takes away from the teacher the direction of his own activity allowing this activity to be guided by the precepts of the pedagogical common sense, thus not allowing him to reach his educational goal, which is to intermediate the student's process of acquisition of knowledge.

The explanation of these mechanisms intends to contribute to the theoretical basis of the education and the teacher's pedagogical practice, giving him the conditions to overcome the dichotomy of theory and practice, in which the phenomenon of the emptiness of the teacher's activity is inserted.

This work is based on the hypothesis that the emptiness of the teacher's activity is a reflex, in the educational work, of the emptiness of the "human work" category itself, that is, the emptiness of its ontological basis inside the productive relations in our society, which are based on the social division of the work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I	15
AS BASES ONTOLÓGICAS DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR....	15
1. A MEDIAÇÃO ENQUANTO UMA DAS CATEGORIAS CARACTERIZADORAS DA ATIVIDADE HUMANA - O TRABALHO.	17
2. A DIALÉTICA DA APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO COMO MEDIAÇÃO DO PROCESSO DO HOMEM TORNAR-SE HOMEM ATRAVÉS DO TRABALHO.....	31
3. A MEDIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO-OBJETIVAÇÃO.....	39
3.1. <i>A intencionalidade: a colocação de fins e a escolha de valores na atividade mediadora do professor.....</i>	<i>47</i>
3.2. <i>O instrumento: a relação meios e fins na atividade mediadora do professor .</i>	<i>57</i>
3.3. <i>O conhecimento: a função do conhecimento na atividade mediadora do professor</i>	<i>61</i>
4. A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO E A ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR	67
CAPÍTULO II.....	78
O ESVAZIAMENTO DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR.....	78
1. AS CIRCUNSTÂNCIAS HISTÓRICO-SOCIAIS DO SURGIMENTO DO ESVAZIAMENTO DA FUNÇÃO MEDIADORA DA ATIVIDADE HUMANA.....	78
2. ANÁLISE DO PROBLEMA: O PROCESSO DE ESVAZIAMENTO DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR	93
CONCLUSÃO	122
BIBLIOGRAFIA CITADA	128

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem origem em uma preocupação que nos acompanha ao longo de nossa formação acadêmica, preocupação esta que se insere, em última instância, no âmbito de uma questão amplamente discutida no contexto educacional que é a complexa relação entre teoria e prática. Sempre preocupou-nos a necessidade de compreensão e explicitação dos mecanismos que medeiam essa relação, os quais, segundo circunstâncias determinadas, impedem ou contribuem para que a teoria possa, de fato, materializar-se como instrumento de uma prática pedagógica que, em sua especificidade, contribua para transformar as relações sociais alienadas e alienantes de nossa sociedade em função de fins/valores consoantes com o processo de humanização do homem. Compreendemos que essa relação entre teoria e prática, por sua vez, só pode ser concretizada se tiver como mediação uma teoria educacional que instrumentalize o educador/professor para poder operacionalizar na sua prática os pressupostos teóricos (filosóficos, sociológicos, históricos, sociais, culturais, etc.) que fundamentam o trabalho educativo que desenvolve. O presente estudo se insere no âmbito de trabalhos que já vêm sendo desenvolvidos em nosso contexto educacional envolvendo a necessidade de se elaborar uma teoria educacional que possibilite ao educador a uma visão cada vez mais clara das mediações da relação teoria e prática e lhe permita ter cada vez mais uma consciência crítica do seu fazer, ou nas palavras de DUARTE (1993:12)¹, a necessidade de “*elaboração de um*

¹ Vide também Newton DUARTE, *Educação escolar, teoria do cotidiano...*



corpo teórico que possibilite aos educadores a realização de análises críticas e historicizadoras daquilo que caracteriza a própria especificidade do objeto da Pedagogia, isto é, o processo educativo”.

Essa preocupação com a questão da relação teoria e prática no processo ensino-aprendizagem remonta aos tempos de estudante de 2º Grau quando alguns aspectos decorrentes da vivência cotidiana de nosso processo escolar começaram a alertar-nos para ela, embora não chegássemos a percebê-la e delimitá-la de maneira mais elaborada como hoje já nos é possível fazer. Preocupava-nos, naquele momento, o *como* se processava a relação ensino-aprendizagem, o *como* os “conhecimentos científicos” se tornavam conhecimentos “para o aluno” e, em especial, em que consistia a atuação do professor naquela relação. Estava presente nessa preocupação, ainda que em germe (sem estar consciente da consciência desse fato), a necessidade de compreensão da atividade mediadora do professor no processo de formação do aluno, enquanto tal, e as implicações desta formação em sua atuação na prática social mais ampla. Aquela preocupação (muito mais “sentida” do que compreendida) foi uma das razões decisivas para a nossa opção pelo curso de Pedagogia. No decorrer deste curso fomos angariando subsídios que nos foram permitindo compreender a complexidade que envolvia aquela antiga preocupação e a tomá-la como objeto de estudos sistematizados. Tais subsídios aliados a outros provenientes de nossa participação em um grupo de pesquisa, durante o tempo da graduação, levaram-nos a abordar a questão da dicotomia entre teoria e prática em nosso trabalho de mestrado², tendo por objeto específico de estudo a compreensão da problemática da alienação na relação sujeito-objeto na formação do

² Cleide ARAÚJO, *Reflexões sobre o Particularismo: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador*. Esse trabalho foi decorrente de estudos, pesquisas e experiências pedagógicas de que participamos no Programa de Educação de Adultos- PEA/UFSCar durante nosso curso de graduação em Pedagogia.



educador/pesquisador, bem como as implicações dessa formação para a prática social desse profissional.

Com o desenvolver de nossos estudos e trabalhos de pesquisa ao longo de nossa formação acadêmica, no sentido de explicitar cada vez mais as múltiplas mediações da relação teoria-prática na atividade pedagógica e tendo sempre como referência a concepção histórico-social do indivíduo humano, foram sendo delineadas as necessidades e possibilidades de novos estudos tendo em vista esclarecer outros aspectos dessa problemática da dicotomia entre teoria e prática dentro de trabalho educativo. Foram, portanto, sendo delineadas novas questões, questões estas diretamente relacionadas àquilo que geralmente é denominado de “fazer cotidiano”³ do professor em sala de aula e que se mostravam de fundamental importância para a compreensão dos elementos mediadores desse fazer e, por conseguinte, da explicitação da dicotomia entre teoria e prática nesse fazer. Dentre as questões problemáticas referentes a esse fazer do professor detectadas no transcorrer de nossas pesquisas, uma mostrou-se mais incisiva, não só pela evidência dos dados constatados na análise feita sobre a prática de professores, como também pelo fato dessa questão estar diretamente ligada aos estudos que já vínhamos realizando.

Essa questão refere-se às dificuldades, geralmente, encontradas pelo professor no momento de escolher, organizar, executar e avaliar uma sequência adequada de procedimentos pedagógicos em função dos objetivos propostos (e, na maioria das vezes, desejados), evidenciando-se uma dicotomização entre o que chega a ser explicitado como finalidade da prática a ser realizada e em realização e o que, de fato, é feito em sala de aula. Por exemplo, o professor consegue perceber a existência de um problema ou de uma necessidade própria do processo ensino-aprendizagem, ainda que num nível mais imediato, bem como chega a

³ Trata-se do dia-a-dia do trabalho do educador, o que não é necessariamente uma atividade cotidiana. Ser ou não uma atividade cotidiana depende das características estruturais de cada atividade.



vislumbrar o que seria o resultado ideal para aquela situação, isto é, onde seu aluno teria que chegar tendo em vista os objetivos estabelecidos para a aprendizagem. No entanto, as atividades selecionadas para serem realizadas nessa situação não convergem, na quase totalidade dos casos, para o resultado desejado porque acabam sendo determinadas sem que se verifique uma relação entre o problema (a necessidade a ser satisfeita), as condições disponíveis (conhecimentos, procedimentos pedagógicos, materiais didáticos, etc.) e as finalidades estabelecidas para o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o professor, no intuito de superar o problema, porém, sem estar instrumentalizado para tanto, acaba se utilizando de certas atividades que, por terem “dato certo” em determinadas circunstâncias, tornam-se “verdadeiras”, dando ao seu agir uma aparente segurança. Ele sequer chega a reelaborá-las em função da nova situação, portanto da nova necessidade.

Com o decorrer dos estudos em busca de explicação para tal fenômeno pudemos ir detectando alguns dos mecanismos subjacentes àquelas dificuldades verificadas na atividade do professor em sala de aula que evidenciavam uma certa “carência” de significado e sentido, para o próprio professor, do caráter mediador de sua atividade no processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno (aprendizagem). Ao se perder de vista, portanto, o sentido e o significado da atividade mediadora do professor em suas implicações para o trabalho pedagógico ocorre no processo educativo que, ao invés de uma atividade mediadora, o professor acaba simplesmente fazendo de sua prática pedagógica uma justaposição de atividades e os objetivos imediatos que precisa atingir, o que acaba levando-o a contribuir para a efetivação de resultados incoerentes, ou até mesmo, contrários aos objetivos propostos.

Essa constatação evidenciou-nos a necessidade de compreender os mecanismos que determinam essa situação, os quais têm sua origem no âmbito mais amplo das relações entre o trabalho educativo e a forma como



a sociedade se organiza em função das necessidades de produção das condições de sua existência. Para tanto procuramos compreender como as condições de vida alienadas e alienantes vivenciadas em nossa sociedade em função de sua organização têm contribuído, ao longo do tempo, para um esvaziamento da categoria “trabalho humano”, enquanto a mediação fundamental do processo histórico-social do homem tornar-se homem, levando-o à perda da consciência do caráter essencial de sua atividade e de si mesmo enquanto ser humano propriamente dito. O esvaziamento da categoria “trabalho humano”, como pudemos verificar, se dá em função do desvirtuamento das bases ontológicas que o constituem e que fazem dele o propulsor da humanização do homem. Esse fenômeno decorre, pois, da própria organização do modo de produção das condições de existência humana, o qual em nossa sociedade se fundamenta na divisão social do trabalho e se define, portanto, em função do lucro. E, em sendo a atividade mediadora do professor uma atividade humana, portanto, fundada nessas mesmas bases da categoria “trabalho humano”, está sujeita, dentro de sua especificidade, às mesmas determinações histórico-contextuais e, conseqüentemente a esse mesmo esvaziamento. Diante disso foi se tornando cada vez mais claro que aquela aparente “falta de consciência” do professor do caráter mediador de sua atividade decorre desse esvaziamento do próprio trabalho - atividade vital humana - em nossa sociedade, evidenciando, assim, que a manifestação de muitos dos problemas verificados na cotidianidade da prática diária dos professores em sala de aula, não é tão somente uma manifestação peculiar de uma atividade em particular - no caso, o trabalho educativo - mas, tem suas raízes na forma como se estruturam as relações criadas entre os homens no conjunto das atividades de produção de sua existência.

No sentido, pois, de angariar subsídios para a explicitação dos mecanismos subjacentes àquelas dificuldades enfrentadas em sala de aula pelo professor, bem como para a criação de condições para a superação



destas - as quais, em última instância, se inserem no âmbito da dicotomia entre teoria e prática e, mais especificamente, no âmbito da elaboração de uma teoria educacional mediadora entre teoria e prática -, definimos como objeto de estudo da presente tese a problemática do *esvaziamento da atividade mediadora do professor na atividade de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno (a aprendizagem)*.

Esse estudo desenvolveu-se partindo da hipótese de trabalho de que esse esvaziamento da função mediadora do professor, em sua especificidade, é o reflexo, dentro do trabalho educativo, do esvaziamento da própria categoria de "trabalho humano", isto é, do esvaziamento de suas bases ontológicas dentro do conjunto das relações produtivas em nossa sociedade, relações estas fundada na divisão social do trabalho, a qual serve aos interesses do lucro e, conseqüentemente, promove a exploração do homem pelo homem - a alienação do homem singular frente a sua essência humano-genérica. Sendo assim essa atividade precisa ser compreendida dentro do movimento contraditório entre humanização e alienação no qual vem se dando o processo histórico do desenvolvimento da humanidade ao longo do tempo, considerando-se que aquilo que ocorreu na divisão social do trabalho, própria das relações sociais de produção de subordinação e domínio, ocorreu em todas as esferas da vida humana, dicotomizando o trabalho como atividade manual, de um lado e, de outro, como atividade intelectual. Assim, o tipo de atividade que o professor desenvolve dentro de sala de aula, há que se frisar, não será exceção às imposições dessa divisão social do trabalho e de suas conseqüências.

É sob tal perspectiva que concebemos aqui a atividade mediadora do professor. Consideramos ainda que a alienação, enquanto resultante de interesses e exigências histórico-contextuais postos em virtude da forma como vêm se organizando as relações produtivas em nossa sociedade não é absoluta e nem mesmo ineliminável; ela pode ser superada no âmbito



dessas mesmas relações, mediante uma ação intencionalizada (guiada por fins/valores), baseada no conhecimento da estrutura ontológica do trabalho humano e do como a alienação instala-se nessa estrutura, esvaziando o trabalho humano em suas mediações fundamentais, em especial aquelas que caracterizam a especificidade do trabalho educativo.

A presente tese, portanto, ao tomar como objeto de estudo o esvaziamento da atividade mediadora do professor na atividade de aprendizagem do aluno tem por objetivo mais específico o de explicitar os mecanismos histórico-contextuais subjacentes ao esvaziamento da atividade mediadora do professor na atividade de apropriação de conhecimentos pelo aluno e que, em consequência, desvirtuam, por assim dizer, os reais propósitos da prática educativa de contribuir para a humanização do homem. Com isso, num objetivo mais amplo, pretende-se estar contribuindo para com o processo de formação de professores - não só a formação acadêmica, como a formação no contínuo de sua carreira - oferecendo subsídios que lhes possibilitem superar a dicotomia teoria e prática no âmbito de sua atividade mediadora em sala de aula. Noutras palavras, subsídios que lhe auxiliem (que lhe sejam um instrumental) na colocação intencional de fins e escolha de conteúdos, materiais didáticos, meios, procedimentos pedagógicos, etc., que possam garantir, ao máximo possível, no momento de sua atividade em sala de aula, a superação do esvaziamento de sua atividade enquanto mediadora entre o aluno e o conhecimento histórico-socialmente produzido e a consequente efetivação dos valores máximos da educação que se referem à humanização do homem e à consequente transformação/construção de uma sociedade justa e igualitária.

Como se pode deduzir desses elementos teóricos aqui expostos de forma sucinta, fundamentamos nossa análise na concepção marxiana de realidade e de homem, a qual nos permite os elementos necessários para se compreender a problemática em questão em sua totalidade, ou seja, desde



sua manifestação no contexto educacional até suas raízes, não imediatamente visíveis, que se originam no contexto mais amplo da forma como se organizam as relações de produção da existência humana em nossa sociedade atual. A apresentação desses elementos, de forma mais detalhada, encontra-se no primeiro capítulo, no qual delimitamos as três principais categorias que embasam a análise aqui realizada, a saber: a *intencionalidade*, a *relação fins-meios* e o *conhecimento*.

No segundo capítulo procedemos à análise propriamente dita da problemática objeto da presente tese. Procuramos ilustrar alguns dos mecanismos histórico-contextuais pelos quais se efetiva o esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno e algumas de suas implicações para os agentes envolvidos (professor e aluno).

Na parte conclusiva da tese apresentamos algumas considerações, provindas dos estudos e análises realizados, sobre o papel do professor dentro do trabalho educativo tendo em vista a concretização de uma prática pedagógica que leve a humanização do aluno.



CAPÍTULO I

AS BASES ONTOLÓGICAS DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR

A busca da compreensão da atividade mediadora do professor sob a perspectiva da concepção histórico-social de homem implica, entre outros aspectos, compreender esse homem como produto histórico-ontológico, como produto de sua própria atividade que vai se concretizando ao longo da história da humanidade. Ao caracterizar em que consiste essa atividade dentro de todo esse processo histórico temos as bases primárias (ontológicas) indispensáveis para compreendermos como o homem, através da atividade que desenvolve dentro dessas relações, se torna homem e, por conseguinte, como a atividade mediadora do professor, enquanto atividade humana fundada nessas mesmas bases ontológicas, pode estar contribuindo para a humanização do homem dentro do trabalho educativo. Esse é o objetivo desse capítulo.

Esse processo em que se desenvolve a atividade humana é por demais complexo. Apresentamos aqui somente os subsídios fundamentais para que se possa analisar o que foi proposto na Introdução desta tese.



Neste sentido, o presente capítulo está organizado em quatro itens nos quais procura-se caracterizar as categorias de análise do presente estudo, que são delimitadas, dentre aquelas que se constituem nas bases ontológicas do trabalho humano, segundo a especificidade do trabalho educativo. No primeiro item são feitas considerações que procuram mostrar a **mediação** como categoria ineliminável do processo histórico-social do homem tornar-se homem - o trabalho -, o qual ao mesmo tempo que medeia o processo de humanização do homem singular é infinitamente mediado por elementos da natureza e das relações histórico-sociais. Num segundo item é abordada a **relação dialética entre apropriação e objetivação** como uma das mediações básicas do processo do homem tornar-se homem através do trabalho. O terceiro item aborda a mediação da **consciência** nesse processo de apropriação-objetivação, procurando esclarecer a sua função fundamental enquanto elemento distintivo e caracterizador da atividade humana e condição *sine qua non* para a realização da atividade intencional que, por sua vez, caracteriza o trabalho educativo e, por conseguinte a atividade mediadora do professor na atividade de apropriação-objetivação realizada pelo aluno. Para melhor compreensão dessa função, este item está subdividido em três outros que, respectivamente, abordam, a **intencionalidade** na colocação de fins e escolha de valores na atividade mediadora do professor; a relação intencional entre **meios e fins** na concretização dessa atividade e o **conhecimento** enquanto finalidade e instrumento do trabalho educativo. No quarto e último item, são feitas considerações sobre o processo histórico-ontológico pelo qual o **trabalho educativo** adquire sua especificidade dentro do processo histórico de humanização do homem, especificidade esta em que se concretiza a atividade mediadora do professor.



1. A mediação enquanto uma das categorias caracterizadoras da atividade humana - o trabalho.

Para compreendermos o homem enquanto ser histórico-social é preciso concebê-lo dentro de seu *intercâmbio com a natureza* - o trabalho - (MARX:1983). Nesse processo ele vai transformando a natureza, adaptando-a segundo suas necessidades e, assim, vai transformando a si mesmo, produzindo as condições para a sua humanização. Esse processo - o trabalho humano - é, desde sua gênese, uma atividade mediada (por inúmeros fatores, inclusive pela interação dos homens entre si) que se constitui na mediação fundamental entre o homem (o sujeito que atua) e a natureza (o objeto em que esse sujeito atua), incluindo-se aí, ele mesmo em relação com os outros.

MARX (1983:149) assim caracteriza essa atividade:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Há que se esclarecer aqui que, numa concepção histórico social da realidade, ao se referir à natureza está-se referindo não só à realidade físico-biológica (entendendo-se com isso a espécie humana como uma das espécies constituintes dessa realidade), mas também à natureza modificada por meio da relação do homem com ela, através do trabalho em seu vir-a-ser histórico. Pela atividade do trabalho o homem se apropria das forças



da natureza fazendo-as forças essenciais suas, ou seja, observando a natureza e as demais espécies animais nela existentes, o homem é capaz de se apropriar de suas leis e atributos, (reproduzindo-os para si em função de *fins*, determinados por ele), transformando-os em forças essenciais suas, isto é, instrumentos (*meios*) de sua humanização. Desse modo, segundo MÀRKUS (1974b:55), o homem torna-se “capaz de elevar o conjunto das conexões e leis naturais à leis e princípios de sua própria atividade”, atividade através da qual ele faz da natureza cada vez mais um “objeto humanizado” e deixa de ser um ser meramente biológico (apenas espécie) para ir se tornando cada vez mais um ser “*natural humano*” (MARX,1991:201), um ser social que se produz e se reproduz historicamente, sendo também um ser pertencente ao **gênero humano**⁴, sem deixar de pertencer à natureza. Nas palavras de MARX (1993:249/251):

O homem é directamente um ser da natureza. Como ser natural e enquanto ser vivo é, por um lado, dotado de *poderes e faculdades naturais*, que nele existem como tendências e capacidades, como *pulsões*. Por outro lado, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objectivo, é um ser que *sofre*, condicionado e limitado, tal como o animal e a planta, quer dizer, os *objectos* de suas pulsões existem fora dele, como objectos independentes, e, no entanto, tais objectos são *objectos* das suas *necessidades*, *objectos* essenciais, indispensáveis ao exercício e à confirmação das suas *faculdades*. (grifos no original)

E ainda (op.cit.p.251):

Mas o homem não é unicamente um ser natural; é um ser natural humano; quer dizer, um ser para si mesmo, por conseguinte, um ser *genérico*, e como tal tem de autenticar-se e expressar-se tanto no ser como no pensamento. (grifos no original)

Torna-se, assim, impossível distinguir/isolar, em “estado puro” o natural e o humano, pois trata-se de um movimento dialético em que, já no

⁴ Newton DUARTE, *A individualidade para-si*, p. 26, assim distingue as categorias de *espécie humana* e *gênero humano*: “Reservamos a categoria de espécie humana para a caracterização dos elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos. Esses elementos são transmitidos a cada indivíduo humano por meio da herança genética. Já a categoria de gênero humano, reservamos para as características humanas formadas ao longo da história social e que não são transmissíveis pela herança genética?”



próprio processo de se apropriar das leis e elementos naturais e objetivar-se a partir destes, o homem humaniza a natureza com sua ação, ao mesmo tempo em que ele, enquanto um ser da natureza se humaniza, isto é, transforma-se segundo leis histórico-sociais, tornando-se homem propriamente dito, um ser pertencente ao gênero humano e não tão somente à espécie humana.

É importante ressaltar aqui que esse processo histórico de humanização da natureza e do próprio homem, enquanto parte dela, tem sua origem na luta do animal pela sobrevivência, pois o homem enquanto ser biológico precisa satisfazer necessidades vitais como pressuposto de sua existência. Para o homem, no entanto, sua atividade de satisfação de necessidades vitais assume determinadas características (que ultrapassam os limites de preservação de sua espécie, como ocorre com os demais animais) que vão diferenciá-la da atividade animal e, por conseguinte, diferenciar o homem dos demais animais. Assim, uma das formas para podermos compreender o processo dessa diferenciação é partir da caracterização da atividade vital animal, da qual a atividade humana, em suas origens, pouco difere.

Para o animal a satisfação de suas necessidades vitais depende única e exclusivamente do que a natureza lhe oferece imediatamente. Sua atividade é a realização das necessidades vitais determinadas em sua herança genética. Essa sua atividade vital - uma atividade vital animal - responde exclusivamente à satisfação de suas necessidades tão somente biológicas (auto-preservação da espécie), isto é, sua vinculação com a natureza, é determinada pelas leis meramente biológicas, é uma vinculação **imediate** do animal com o resto da natureza. MARX (1993:164) diz que *"o animal identifica-se imediatamente com a sua actividade vital. Não se distingue dela. É a sua própria actividade"*. Ele não se distingue da natureza, nem das suas necessidades e muito menos de si mesmo, na medida em que sua atividade é **imediate**, pois as leis



biológicas não supõem mediações. Assim, para o animal não existe relação, apenas uma vinculação imediata dele aos elementos da natureza. Na *Ideologia Alemã* MARX & ENGELS (1987a:43) esclarecem que:

Onde existe uma relação ela existe para mim: o animal não se “**relaciona**” com nada, simplesmente não se relaciona. Para o animal sua relação com os outros não existe como relação. (grifo no original)

O que equivale dizer que o animal 1) não se “relaciona” com os demais “indivíduos” de sua espécie, a não ser por meio de um mero vínculo biológico, garantindo-se, pois, a preservação da espécie ao garantir a sua própria sobrevivência “individual”; 2) não pode se relacionar com sua atividade porque, sendo esta determinada por leis genéticas, ele não se distingue do objeto de sua ação e, por conseguinte, de sua própria atividade; 3) pela mesma razão não pode relacionar-se com o produto de sua atividade, pois este, ao ser consumido, passa a integrar-se imediatamente ao seu corpo, só existindo para ele, na medida em que representa a satisfação de uma necessidade biológica imediata e, cessada essa necessidade, deixam de existir para ele a ação, o objeto da ação e o produto desta; 4) como se pode deduzir dos aspectos anteriores, o animal não se relaciona com sua espécie, ele não tem existência independente, “individual”. E é por isso que, conhecendo-se um único exemplar de determinada espécie animal, se conhece o comportamento básico de toda a sua espécie.

Explicando mais detalhadamente: tais características poderiam ser resumidas num único fato, o animal não se distingue de sua atividade e nem do produto desta, ela é, portanto, uma atividade **imediata**, uma atividade determinada por leis biológicas específicas de cada espécie animal, portanto, ela se faz sem mediações para o agente da atividade. Sua atividade responde unicamente a estímulos já determinados pela sua herança genética. Não obstante ocorram certas modificações de sua



atividade de acordo com as circunstâncias ditadas pelo meio, é preciso considerar que essas modificações, embora sejam respostas do animal, não são respostas determinadas por sua "vontade", mas uma mera resposta biológica às circunstâncias externas, uma forma de adaptação do organismo biológico ao meio e que não ultrapassa os limites das características de sua herança genética. O conjunto das atividades de prover a satisfação das necessidades vitais de sua existência, enquanto um animal, é parte integrante e indispensável do processo de reprodução da sua espécie, totalmente previsto pela herança genética. Estando essa satisfação assegurada, sua existência está garantida. E, há que se frisar, que essa *imediaticidade*, enquanto característica fundamental da atividade animal, permanece inalterada ao longo da evolução biológica das mais variadas espécies animais.

Por sua vez, o homem, enquanto animal, isto é, enquanto ser biológico, tem que responder às necessidades vitais como condição *sine qua non* de sua existência física. Ele precisa comer, beber, abrigar-se das intempéries naturais, etc., para poder manter-se vivo, ato este que, guardadas as devidas diferenciações ocorridas ao longo do desenvolvimento da humanidade, ainda hoje é o pressuposto biológico elementar da vida humana. Nos primórdios da existência humana o processo de satisfação dessas necessidades vitais se faz, portanto, de forma imediata, isto é, ditado pelas leis genéticas tanto para o homem como para o animal.

Na evolução, da espécie humana, uma série de circunstâncias, as quais não nos cabe aprofundar aqui⁵, motivou, ao longo de milhares de anos, uma espécie de salto qualitativo de sua atividade, dando-lhe características não mais somente determinadas pelo biológico, mas provindas de uma relação dos homens entre si e deles com a natureza mediada pelo trabalho, instigado por fins pré-idealizados que surgiram a

⁵ Vide Alexis LEONTIEV, *O desenvolvimento do psiquismo*, 1978b.



partir de necessidades que passaram a existir em função da expansão da atividade produtiva. Esse salto, portanto, é resultante de um longo processo evolutivo, mediado pelo trabalho, que permitiu ao homem suas condições específicas de vida.

LEONTIEV (1978b: 73-74) em seus estudos sobre o processo de hominização do homem aponta três condições necessárias para a efetivação do trabalho enquanto atividade propriamente humana - condições estas surgidas no intercâmbio homem-natureza e que, em contrapartida, atua neste impulsionando-o.

A primeira delas é a "*passagem progressiva à posição vertical*", o homem primitivo libera as mãos da função da marcha. Assim, a mão torna-se o primeiro instrumento humano. E se transforma em instrumento no e pelo processo de trabalho, isto é, seu próprio desenvolvimento biológico é mediado por leis histórico-sociais. Nas palavras de ENGELS (1985:217):

Dessa maneira, a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial adquirido, dos músculos e tendões (...) a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.

A segunda condição refere-se à "*vida em comum*". Por natureza o homem é um animal gregário. Assim, a permanência dentro de grupos que, mesmo ainda de forma muito primitiva, pudessem desenvolver uma atividade cooperativa, um ato social ainda que de forma apenas embrionária, possibilitou as condições para a configuração das bases da essência social do homem, da socialidade humana.

O trabalho humano é, pois, em suas bases ontológicas, um processo mediado pela cooperação entre os membros de uma sociedade determinada. LEONTIEV (1978b: 74) diz que "*é apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a*



*natureza*⁶”, e acrescentamos, consigo mesmo, pois à medida que se diferencia do outro para estar em relação com ele, pode reconhecer-se a si mesmo como ser social, como “ser individual”, com existência própria. E ainda nesse sentido, MARX (1986: 4), explica em que consiste o caráter eminentemente social do trabalho humano quando diz que: “o homem é, em sentido literal, um animal social, não só um animal social, senão um animal que só pode individualizar-se na [em] sociedade”.

Assim, desde os primórdios de sua existência o homem, como ser gregário que é, para responder às necessidades de existência está sempre em relação com o outro, o que se constitui uma das condições fundamentais para a própria gênese da espécie humana: nesse fato está em germen a socialidade humana. Essa característica faz com que as atividades de satisfação de necessidades, desde as mais elementares, como o provimento de alimento ou a proteção do bando, fossem realizadas em conjunto. A efetivação dessas atividades sempre exigiu uma certa divisão do trabalho, como LEONTIEV (1978b: 76) esclarece dando o exemplo da atividade de caça entre os homens primitivos. As ações necessárias para cada atividade eram “distribuídas” para serem realizadas em função de necessidades comuns. A distribuição dos produtos dessas atividades era feita de forma equânime, em que todos participavam do processo, na medida de suas possibilidades e habilidades. Assim, todos participavam da execução das atividades e todos usufruíam de seus produtos. Havia, portanto, uma unidade entre o processo produtivo, o processo de distribuição e o momento de usufruto dos produtos dessa atividade. Enfim, a categoria “trabalho humano” tem como uma das características, inerentes a sua própria estrutura, uma determinada **divisão do trabalho**⁷,

⁶ “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a acção sobre a natureza, a produção”. [MARX; Nova Gazeta Renana; apud LEONTIEV; 1978b:75]

⁷ Georg LUKÁCS no capítulo “A reprodução” de sua obra *Ontologia do Ser Social* esclarece com detalhes essa questão.



dado que o homem é um ser social, o que significa dizer, entre outros atributos, que o homem é um ser de natureza gregária e que todas as suas atividades são realizadas em cooperação (direta e/ou indiretamente) e, como consequência, necessita do outro homem para existir, não só como ser biológico, mas como ser humano propriamente dito. Note-se que essa característica cooperativo-social do trabalho humano tem, portanto, como uma de suas bases, a própria herança genética da espécie – o ser gregário, por natureza.

A terceira condição apontada por LEONTIEV seria “*a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade nos representantes superiores do mundo animal*”⁸, formas estas possibilitadas pelo desenvolvimento do cérebro estimulado pelo próprio processo de trabalho humano desde suas formas mais primitivas e puramente sensoriais.

O surgimento dessas três condições postas para a espécie humana acabou gerando as possibilidades de um desenvolvimento muito particular do trabalho humano - gerando o salto qualitativo em relação à atividade animal. Enquanto que, para as demais espécies animais o modo de satisfação de suas necessidades vitais permanece inalterado ao longo dos tempos, limitado à transformações biológicas necessárias apenas à adaptação do animal ao meio, para o homem a mediação daquelas três condições permite que ele não só satisfaça suas necessidades vitais de forma específica, mas também que, ao satisfazê-las, vá criando novas necessidades e novas respostas a estas, isto é, novos meios de satisfação de necessidades, novas mediações. Com isso a atividade vital humana torna-se cada vez mais complexa, complexificando por sua vez suas relações, seus instrumentos e funções, seu contexto, enfim, o seu *modus vivendi*. A **mediação** consolida-se, dessa forma, como o elemento propulsor, catalisador e configurador do complexo em que se constitui o

⁸ op.cit., p. 74



ser humano, à medida em que o trabalho humano, que **medeia** a humanização do homem, se faz, necessariamente, **mediado** não só pelas forças essenciais da natureza, mas principalmente por infinitos elementos histórico-sociais aperfeiçoados a partir da apropriação e objetivação daquelas forças essenciais da natureza. Em outras palavras: as três condições, anteriormente descritas, possibilitam ao homem o rompimento dos limites daquela atividade restrita à satisfação de necessidades mínimas de sobrevivência, inicialmente comum a todas as espécies animais (inclusive à espécie humana), seguindo adiante num processo evolutivo propriamente dito, criando, dessa forma, as condições para a consolidação das bases ontológicas da atividade humana. Tais bases, portanto, como se pode depreender do exposto anteriormente, não surgem no vazio, mas, tendo por raízes as próprias bases biológicas comum a todos os animais (incluindo-se o homem). Com esse salto a atividade vital humana – o trabalho – rompe os limites biológicos da atividade vital animal (que é **imediate**) e se torna uma atividade vital humana – uma atividade **mediada e mediadora**.

É dessa forma, pois, que a partir de uma atividade caracterizada, em suas origens, pela imediateidade de suas ações que visam unicamente atender aos apelos biológicos de cada espécie (determinados pelas leis genéticas), a atividade humana supera os limites biológicos, transformando-se numa atividade histórica e social, isto é, uma atividade não mais determinada por necessidades biológicas, mas, uma atividade marcada essencialmente pela mediação infinita de relações e necessidades histórico-sociais que vão surgindo no próprio processo de trabalho e constituindo-se em traços (leis) inelimináveis do ser do homem. Note-se que essa evolução da atividade humana que leva o homem a ultrapassar os limites das bases biológicas de sua espécie, não significa, obviamente, a extinção dessas bases (biológicas), pois estas continuam a existir enquanto



condição precípua da vida, portanto, pressuposto para a existência do homem enquanto ser social.

Nesse processo em que o homem supera os limites de suas necessidades biológicas criando necessidades e leis próprias para o desenvolvimento de suas atividades, a sua reprodução enquanto ser humano não pode mais ser garantida pelas leis biológicas, ele tem de criar um número crescente de mediações que lhe permitam assegurar seu processo de apropriação-objetivação⁹, isto é, a apropriação, conservação e transformação das forças essenciais da natureza e continuamente desenvolvidas em sua relação com a natureza e que o caracterizam como homem propriamente dito. Dessa forma, ao lado dos instrumentos materiais em seus usos e funções específicos, vão sendo desenvolvidos também os mecanismos de pensar e agir, como mediações que se interpõem entre ele e a natureza e que lhe permitem se relacionar com o mundo sob os mais variados e ilimitados aspectos.

Esse processo evolutivo, de criação de sempre novas mediações, vai possibilitando ao homem se expandir cada vez mais, para além dos limites do seu corpo biológico, diferenciando-se num movimento inexorável, das características primárias, originais de sua própria espécie e das espécies dos demais animais. Em outras palavras: nesse processo o homem alcança um grau de desenvolvimento tal que lhe possibilita superar os limites das leis meramente biológicas e criar leis próprias (leis histórico-sociais), submetendo a estas sua relação com o meio natural, à medida em que, por exemplo, passa a viver em lugares antes não adequados à habitação; descobre que pode cultivar seu alimento e não mais apenas esperar pela natureza, domesticar animais selvagens, enfim, supera as adversidades e limites naturais, construindo para si, a partir do existente, novas, e mais

⁹ Newton DUARTE, *A individualidade para si*, p. 28, explicita a dialética da apropriação-objetivação como uma das mediações básicas do processo de humanização, como "*dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos enquanto seres sociais*"; ou seja, "*a dinâmica essencial da auto-produção do homem pela sua atividade social*" (ibid., p.15). Vide também p.184-185.



adequadas, condições de vida. Sua relação com os outros homens, mediada por essas novas leis, passa a ser, num movimento ascendente, mediada por elementos especificamente humanos (fins, instrumentos, motivos, objetos, sentimentos, valores, interesses, etc.), que, por sua vez, incidem sobre o próprio trabalho que os gerou tornando-o cada vez mais complexo. E mais, até mesmo o modo de satisfação das necessidades consideradas “puramente” biológicas se transforma segundo as novas leis. A atividade de satisfação dessas necessidades passa a ser concretizada de acordo com o sistema de referências, hábitos e costumes do meio em que se vive, isto é, concretiza-se através de mediações histórico-sociais determinadas. Esse processo acarreta um certo redirecionamento até mesmo de sua evolução biológica (desenvolvimento das mãos, do cérebro, dos órgãos do sentido e órgãos da linguagem, etc.), a qual se faz não mais sob determinação de leis genéticas, mas, segundo necessidades histórico-socialmente criadas.

O crescente mundo das mediações, que vão sendo geradas no vir a ser histórico do homem ao produzir as condições de sua própria existência, vai configurando um processo de “independência”¹⁰ do homem dos limites físicos e imediatos da natureza, permitindo a expansão do âmbito de suas atividades, bem como a expansão dos limites de seu próprio corpo, através da criação do seu “*corpo inorgânico*” (MARX) - o conjunto das objetivações que lhe permitem superar os limites de seu corpo biológico. Assim, sob a mediação de leis histórico-sociais resultantes da sua atividade - e da sua capacidade elaborativa e cooperativa -, o homem rompe os limites de sua espécie, rompe as barreiras naturais (condições físicas e biológicas), tornando-se livre para criar (em todos os sentidos e sob toda espécie de estímulo), não só em função de necessidades vitais (imposições biológicas da espécie), mas em função de novas necessidades criadas pelo desenvolvimento de sua

¹⁰ Usamos aqui o termo “independência” entre aspas pelo fato de que o libertar-se dos limites naturais não significa a eliminação das bases naturais do ser humano, mas apenas que estas têm



atividade. É nesse momento (livre das imposições e limites biológico-naturais) que, como afirma MARX (1995:165), ele cria, verdadeiramente, como ser humano propriamente dito.

Esse processo de expansão e “independência” do homem em relação aos limites naturais, e que é desencadeado a partir daquelas três condições anteriormente citadas, consubstancia-se no fenômeno a que se convencionou chamar de “recuo das barreiras naturais” (MARX), isto é, o surgimento de novos traços do ser do homem, não mais determinados pelo biológico, mas surgidos a partir da própria atividade, e que vão delineando ao longo de todo o processo histórico-social de produção de sua existência, a essência humana, isto é, o caráter histórico e social do homem cada vez mais complexo. A consciência é um desses traços surgidos nesse processo e que vai caracterizar, em definitivo, a atividade humana e permitir ao homem dirigir sua atividade intencionalmente em função de fins guiados por valores humanos propriamente ditos.

Assim, dentro do fenômeno da complexificação da atividade humana e, por conseguinte, da sociedade, o mundo dos objetos humanos (as mediações humanas) aumenta cada vez mais à medida em que, através das atividades ditadas pelas leis histórico-sociais, o homem se apropria das forças essenciais das outras espécies, tornando-as suas e, com elas, objetiva-se e aperfeiçoa-se a si mesmo, bem como o modo de realizar sua atividade, todo seu instrumental, superando a cada vez os novos desafios impostos pelas necessidades sempre novas.

Assim, todas essas mediações que vão, ao longo do desenvolvimento histórico, se tornando os traços essenciais que determinam o ser do homem, são geradas, vale lembrar, no âmbito do processo de produção da existência humana, isto é, no trabalho (a mediação por excelência do desenvolvimento humano), ao mesmo tempo

sua atuação retraída em favor das leis histórico-sociais que passam a definir o caráter da atividade humana.



em que atuam neste mediando-o e orientando-o em todos os seus aspectos e níveis de complexidade.

É, pois, através da mediação do trabalho (enquanto atividade mediadora) em suas infinitas mediações (enquanto atividade mediada), e a partir dele, que o homem, relacionando-se com os outros homens, relaciona-se com a natureza, transforma-a, transformando a si mesmo, ao mesmo tempo que transforma sua própria relação com a natureza, com os outros homens e com o próprio gênero humano, construindo, num movimento dialético (recíproco), as características diferenciadoras do ser social - a essência humana -, individual e genericamente. Portanto, para MARX (1983:153):

O processo de trabalho, como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, **condição natural eterna da vida humana e**, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo igualmente comum a todas as suas formas sociais. (grifo no original)

Explicando com outras palavras: o homem na sua origem, como todo animal, tem o processo de seu intercâmbio com a natureza limitado à satisfação de suas necessidades vitais. No entanto, esse processo evolui, torna-se cada vez mais rico e complexo à medida em que novas necessidades do homem, surgidas a partir da produção dos meios de sua existência, vão interpondo entre ele e a natureza um número crescente de mediações, isto é, objetos naturais e/ou sociais (em suas propriedades, funções e modos de operar) de que ele precisa se apropriar, no decorrer de sua relação com a natureza para poder objetivar-se socialmente. A atividade humana é, portanto, mediada por uma infinidade de elementos das mais diversas naturezas, sejam eles, traços essenciais (características ontológicas), relações (determinadas pelo momento histórico presente), faculdades e habilidades humanas, objetos ou instrumentos, necessidades e



finalidades, valores e interesses, etc., elementos esses que estão em inter-relações permanentes e recíprocas, formando entre si *complexos parciais* que, por sua vez, num movimento dialético, constituem as mediações de um complexo maior, que é o *complexo* (LUKÁCS:1976:4ss) do ser social, o homem enquanto produto histórico. Como se pode deduzir do exposto até aqui, o trabalho - a mediação determinante da formação do ser social do homem -, não só é uma atividade que medeia o citado metabolismo homem-natureza (e que é infinitamente mediada), mas é, por isso mesmo, um traço ineliminável do ser do homem.

Assim, como vimos até aqui, o desenvolvimento, diversificação e complexificação do ser do homem é possibilitado pela expansão permanente do mundo das mediações, o que lhe possibilita atuar nos mais diferentes e inusitados âmbitos da realidade e em função dos mais inéditos propósitos. O **trabalho humano**, enquanto produção da existência humana, em suas (cada vez mais) ilimitadas mediações, está na base de todo esse movimento dialético acima referido, como a mediação determinante do processo de criação do homem, como a forma particular de *produção* (a produção como criação do novo que se processa a partir do existente - o natural e o já transformado pelo homem); *conservação* (fixação dos resultados da produção que se mostram eficazes para a ação desejada) e *reprodução* (transmissão desses resultados a gerações futuras) das condições necessárias para o processo histórico-social do homem tornar-se homem.

Em síntese, a partir do exposto até aqui podemos depreender que *o homem não nasce homem, mas ele aprende a ser homem*, dentro de um determinado contexto social e num determinado momento histórico. Isso significa dizer que o homem enquanto produto histórico, não tem, a exemplo do animal, sua reprodução garantida "por inteiro" pela mera reprodução biológica; é um ser que se constitui como tal a partir de leis histórico-sociais. Os resultados de sua produção existencial não se fixam



em seu código genético e, portanto, não podem ser transmitidos pela hereditariedade. Precisam ser apropriados por cada homem singular. Esse processo se dá num movimento dialético e permanente onde gerações presentes, através de sua atividade, se apropriam das objetivações de gerações anteriores e se objetivam a partir delas, legando a gerações futuras os produtos e marcas de seu momento histórico. Esse movimento constitui-se numa das mediações fundamentais do processo de humanização do homem que é o já citado processo de **apropriação-objetivação**. No item seguinte estaremos abordando a dialética desse processo como uma das mediações fundamentais do processo do homem tornar-se homem através do trabalho.

2. A dialética da apropriação-objetivação como mediação do processo do homem tornar-se homem através do trabalho

Como se pode deduzir do que vem sendo exposto, o trabalho humano é a condição "*natural e eterna da vida*"; é nele e através dele, que o homem cria as condições de sua existência (apropriando-se das forças naturais e fazendo-as instrumentos de sua atividade), bem como cria a si mesmo enquanto ser humano propriamente dito (ao objetivar-se a partir dessas forças transformando a natureza e o seu próprio ser). Nesse movimento contínuo de criação o homem tem de se apropriar de um número cada vez maior e mais diversificado de mediações, já que sua



atividade não é mais, e tão somente, determinada por leis genéticas, portanto, hereditariamente, mas sim, por leis histórico-sociais.

Para melhor ilustrar a especificidade dessa mediação na atividade humana consideremos que o animal também, pode-se dizer, realiza atividades de apropriação e objetivação quando toma elementos da natureza para se alimentar, construir seus ninhos, colmeias, tocas para abrigar a si e seus filhotes, etc. No entanto, há nesse procedimento, uma diferença qualitativa em relação à apropriação-objetivação humana. Como foi explicitado no item anterior, no animal esse procedimento se efetiva **sem mediações**, isto é, obedecendo diretamente a necessidades ditadas pelas leis biológicas e, em sendo assim, não gera novas necessidades, novas mediações, não gera historicidade. Para o homem esse processo de apropriação-objetivação se faz **mediado**, primeiramente, pela *consciência*, e por uma infinidade de outros elementos que, em conjunto atuam no estabelecimento de fins e na busca de meios que satisfaçam necessidades e, por conseguinte, gerando novas necessidades exigem novos meios de satisfação, novas objetivações, novas condições de apropriação, novas mediações, num movimento infinito. Assim, o homem se faz homem mediado pela relação dialética entre apropriação e objetivação que envolve o processo de produção de sua própria existência.

Nesse sentido o trabalho humano configura-se, em última instância, na própria dialética da apropriação-objetivação, pois, o homem em seu vir a ser homem, para se objetivar como tal ele precisa se apropriar do existente, isto é, de forças naturais humanizadas e de forças essenciais humanas objetivadas (instrumentos e seus modos de operar, objetos, hábitos, costumes, comportamentos, valores, crenças, etc.) que são legadas a ele por gerações passadas. É preciso, porém, salientar que, ao se apropriar dessas forças que lhe são legadas por essas gerações, ele está também se objetivando, pois a apropriação só se efetiva através de uma atividade realizada pelo indivíduo em seu processo de vida real; do ato de



produção de algo (material ou não), portanto, a própria apropriação é em si mediada pela objetivação e a objetivação é, por sua vez, mediada pela apropriação, na medida em que o homem não pode se objetivar senão a partir da apropriação do existente. Sendo assim, ao objetivar-se, através de sua atividade, o homem vai imprimindo à realidade as características e conhecimentos de seu momento histórico, reproduzindo, *ad infinitum*, o movimento histórico que garante a perpetuação do gênero humano, legando a gerações futuras a sua humanidade

LEONTIEV (1978b: 267) nos diz a respeito do processo histórico-social de humanização do homem que:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Esse processo de “aprendizagem”, que é feito pela mediação da citada relação dialética entre apropriação e objetivação, inicia-se para o homem no momento de seu nascimento dentro de circunstâncias históricas determinadas. Desde aí ele entra em relação com outros homens, com os produtos de suas atividades, bem como com o produto da atividade daqueles que antecederam a estes. Dessa forma, ao apropriar-se, no desenrolar de suas atividades - atividades as quais vão desde aquelas referentes ao processo de satisfação de necessidades vitais em geral, até aquelas em que o próprio processo de humanização é tido como objeto de uma atividade de conhecimento - de elementos (objetos, relações, instrumentos, comportamentos, concepções, valores, etc.) que encarnam/conservam em si forças essenciais humanas (forças resultantes do trabalho humano) vai reproduzindo em si, e para si, as propriedades e aptidões humanas histórica e socialmente desenvolvidas e, assim, tornando-se homem. LEONTIEV (1978b: 272) resume assim esse processo:



As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí **postas**. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, "órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros 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**. (grifos no original)

Como fica claro nessa citação, o homem para tornar-se homem tem de se apropriar de condições existentes e essa apropriação, por sua vez, não resulta meramente do seu contato com o mundo existente, mas resulta, sim, de sua relação com ele, relação na qual ele produz/reproduz sua historicidade através da atividade que realiza, a qual por sua vez, implica um conjunto infinito de mediações. Primeiramente, para que esse processo de apropriação-objetivação se efetive, de fato, é indiscutível a necessidade da mediação de outros seres humanos (condição essencial para o desenvolvimento do ser social enquanto tal), pois sua própria existência e sobrevivência como ser biológico depende de outros e, como vimos anteriormente, a relação homem-natureza só se faz, enquanto relação propriamente, mediada pela relação dos homens entre si. Isto posto, nos deteremos, neste momento, na caracterização de uma das mediações inerentes ao processo de apropriação-objetivação no qual o homem torna-se homem. Trata-se da mediação da educação.

Como já foi expresso acima, no processo de apropriação-objetivação o homem *torna-se* homem. Isso quer dizer, como foi visto, que esse é um processo onde o homem tem que aprender a ser homem para poder viver no contexto onde está inserido. Nesse sentido, esse processo de apropriação-objetivação é, em si próprio um processo de educação. A educação tem assim, suas origens no próprio processo de trabalho, enquanto um de seus elementos fundamentais que visa responder às exigências da dialética entre apropriação e objetivação que caracteriza o



trabalho humano, à medida em que se interpõe como mediadora entre o indivíduo singular e a “cultura material e espiritual” (o conjunto geral das objetivações resultantes de todo o processo de produção histórico-social da existência humana ao longo dos tempos até o momento presente de cada época). Essa mediação, que nasce no próprio processo de trabalho e que lhe é inerente, vai se tornando, com a complexificação da sociedade, uma atividade específica através da qual cada indivíduo precisa apropriar-se (gradualmente e dentro de determinadas faixas etárias) das objetivações humanas mais complexas que não conseguem ser apropriadas na vida cotidiana em sociedade. São objetivações que, ao serem apropriadas vão formando a sua essência genérica, o seu ser propriamente humano. A educação tem, assim, suas bases ontológicas no próprio processo de produção da existência humana no qual o homem, ao longo de sua história, produziu/produz a sua humanidade, a sua historicidade. Ela é, pois, imanente ao próprio processo de trabalho e, assim sendo, pode-se dizer que o próprio processo de apropriação-objetivação é um processo de educação.

É interessante notar que as bases desse processo de “educação” já existem, dentro dos limites de suas características, na atividade vital animal. Como vimos anteriormente, o animal também se apropria de elementos de seu meio, produz, de certa forma, condições para sua existência e com isso transmite “conhecimentos” a seus descendentes. Todavia esse processo consiste, exclusivamente, em desenvolver o que já está determinado no código genético de sua espécie. Por isso que estamos usando os termos em questão entre aspas. Essa “aprendizagem” consiste na mera **repetição** de “hábitos”, “comportamentos”, e “ações”; não há criação para além dos limites da determinação das leis genéticas que lhe dão base; não há, portanto, **inovação**, pois não há a necessidade de se criar **mediações** para que essa atividade se realize, ela é simplesmente decorrência de uma necessidade biológica. Na atividade vital humana que



já ultrapassou as “barreiras naturais” (os limites do biológico), no entanto, a aprendizagem vai sendo desenvolvida em conformidade com necessidades histórico-sociais e não mais instigadas por meras leis biológicas (como no caso dos demais animais) e, por sua vez, geram a criação de sempre novas mediações que vão sendo necessárias para que a aprendizagem se efetive de acordo com o estágio de desenvolvimento em que se encontra a vida humana naquele determinado contexto. Assim, ainda que a imitação e a repetição de hábitos, comportamentos e ações sejam também imprescindíveis à aprendizagem humana elas têm, nesta, um caráter específico, qual seja: elas não se limitam a responder à determinação do biológico, mas às determinações vigentes no contexto social. Assim, por mais que a repetição e imitação sejam efetivadas pelo indivíduo singular, elas o são dentro de sempre novas circunstâncias. Para que a historicidade humana seja transmitida às novas gerações é necessário que cada indivíduo singular se aproprie das objetivações já existentes (conhecimentos, hábitos, costumes, usos, funções, etc.), para que possa objetivar-se enquanto indivíduo participante de seu contexto. É um processo onde cada indivíduo, ao apropriar-se das objetivações humanas já existentes em seu meio, reproduz para si mesmo o que já foi produzido historicamente pelas gerações anteriores. E é através desse processo de apropriação que o indivíduo passa a poder objetivar-se. Nesse sentido, seja pela simples observação, seja pelo desenvolvimento de atividades vitais cotidianas dentro de um contexto social determinado, ou seja através do ensino intencional mediado por outro, a aprendizagem humana se efetiva pela mediação recíproca entre apropriação e objetivação, ela está sempre repetindo o já existente, mas criando algo novo em relação a ele.

LUKÁCS (1976:22) ao referir-se ao processo de educação inerente à atividade humana diz que é possível fazer algumas analogias em relação à atividade dos animais superiores. *Mas*, em suas palavras,



(...) estas passam a um segundo plano quando se percebe que a ajuda prestada pelos animais adultos aos seus filhotes se reduz a fazê-los aprender de uma vez para sempre, ao nível da habilidade requerida pela espécie, determinados comportamentos que, pelas suas vidas, permanecerão constantemente indispensáveis. Na educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torná-los aptos a reagir adequadamente a eventos e situações imprevisíveis, novas, que apresentar-se-ão mais tarde nas suas vidas.

Assim, a educação humana, na medida em que transmite os conhecimentos necessários para o homem responder as suas necessidades dentro de uma determinada sociedade (isto é, o processo de apropriação das objetivações humanas pelo indivíduo), ela o instrumentaliza para aprender, para transformar, para criar condições adequadas a sua existência em quaisquer circunstâncias históricas, por mais diversas que sejam daquelas em que foi formado, educado (isto é, o processo em que o indivíduo se objetiva). Disso decorre uma característica essencial da educação humana: ela é, ontologicamente, um processo infinito para cada indivíduo humano, um processo que jamais é concluído, pois o próprio ato de responder à determinadas necessidades, gera novas situações que, por seu turno, geram novas necessidades, as quais exigem novas respostas, o que exige do indivíduo o ato contínuo do aprender para poder objetivar-se. Em suma, a dialética entre a apropriação e a objetivação inerente ao trabalho humano é, desse modo, inerente ao trabalho educativo. Esse processo "educativo" que medeia o *vir a ser* do homem, na sua origem, o que equivale dizer, na origem do desenvolvimento humano, é apenas uma "*simples imitação dos atos do meio*" (LEONTIEV;1978b: 272) uma mera assimilação das propriedades e "funções" dos objetos naturais tendo em vista a sobrevivência imediata, sem que o homem tivesse consciência disso. Com a expansão do conjunto das mediações do processo de produção humana, a acumulação de conhecimentos e meios de trabalho e o conseqüente rompimento de seus limites meramente biológicos, vai surgindo no homem a necessidade de **conservar e transmitir** tais



conhecimentos, instrumentos e seus usos, como forma de garantir a continuidade de sua existência, ainda que tal necessidade, vale repetir, num primeiro momento, não lhe seja objeto da consciência, isto é, não há ainda a *consciência da consciência*.

Assim, nas comunidades primitivas o ato de ensinar e de aprender se faz em meio às múltiplas atividades necessárias e exigidas pelo meio, onde os homens vivenciam o cotidiano de suas atividades de produção dos meios mínimos indispensáveis para sua existência. Os conhecimentos acumulados vão sendo transmitidos de modo "*natural e espontâneo*" (sem a consciência da existência desse processo de ensinar e aprender). Processo esse que, guardada as especificidades de cada momento histórico, é a base elementar da apropriação do mínimo indispensável para a objetivação de cada indivíduo em seu meio.

Dessa forma, com o incessante processo de complexificação da atividade produtiva humana e a conseqüente acumulação sempre crescente de conhecimentos, é exigido que aquele "processo educativo" vá sendo tomado como uma atividade distinta, evoluindo para formas específicas e intencionais de ensino-aprendizagem. Em outras palavras: com a complexificação das objetivações humanas e das necessidades da sociedade, o apropriar-se do conhecimento mínimo indispensável para se viver num determinado contexto vai exigindo uma elaboração maior e bem mais complexa desse processo de apropriação-objetivação, bem como passa a ser exigido uma instância específica para apropriação de conhecimentos, aqueles não são mais possíveis de serem apreendidos no *vir a ser* das atividades da vida cotidiana, mas que são imprescindíveis ao processo de objetivação dos indivíduos participantes de seu contexto.

A educação vai, então, se especificando e tornando-se uma *atividade em particular*, caracterizada pela mudança daquilo que era "espontâneo e natural" para o intencional, para uma atividade que envolve a mediação de uma relação consciente com o seu objeto, isto é, que



envolve a organização e direção, pela **consciência** (em seu grau mais elevado –a consciência da consciência) da ação. Em outras palavras, a educação vai evoluindo, a partir da espontaneidade, até ganhar *status* de uma atividade com fins específicos e intencionalmente definidos tal como hoje conhecemos na forma da educação escolar, na qual o processo de apropriação-objetivação é intencionalmente guiado por fins definidos em função de valores. Em sendo a educação uma atividade consciente e intencional, a consciência é a categoria que, ontológica e socialmente, vai mediar o seu desenvolvimento e que, por sua vez, também se desenvolve sob influência da educação. Note-se, entretanto, que a referida evolução não excluiu, como veremos mais adiante, as formas espontâneas de educação em que o indivíduo humano se apropria do conjunto de referências mínimas necessárias para que possa se orientar no mundo, houve/há, sim, uma *diferenciação* entre seus momentos e esferas de atuação. Mais adiante voltaremos a essa diferenciação. Por ora, no item seguinte, estarão sendo apresentadas algumas considerações sobre a mediação da consciência no processo de apropriação-objetivação, processo este que, por sua vez, como já enunciado acima, constitui-se na mediação básica da atividade educativa.

3. A mediação da consciência no processo de apropriação-objetivação

Dentre as mediações constituintes da categoria de trabalho humano a **consciência** é um dos elementos que o diferencia qualitativamente da



atividade vital animal. Com o processo histórico-social de desenvolvimento do trabalho humano, que vai procurando responder às sempre novas exigências da complexificação da sociedade, a consciência vai, necessariamente, alcançando níveis cada vez mais elaborados, compatíveis com essa complexificação. Não é por acaso que para a concretização do trabalho educativo é decisivo e indispensável o nível mais elevado da consciência - a **consciência da consciência** - como sua base fundamental, pois ele (o trabalho educativo) é um tipo de trabalho exigido por essa complexificação, o que o diferencia qualitativamente dos processos educativos que se dão "natural" e "espontaneamente" nas atividades da vida cotidiana, bem como em certos tipos de trabalhos cotidianos que não exigem um nível mais elevado de conhecimento, portanto, de maior elaboração da consciência. Este tipo de conhecimento, do qual se ocupa o trabalho educativo, dado o seu nível de elaboração, só pode ser apropriado em uma instância específica - a escola. Para ser apropriado nessa instância, esse conhecimento precisa ser dosado e graduado de acordo com a faixa etária do educando. Exige, portanto, conhecimento, planejamento, estabelecimento de objetivos, avaliação constante da prática no seu desenrolar, etc. A atividade mediadora do professor, nesse trabalho de possibilitar de forma dosada e gradual a apropriação desse conhecimento, é fundamental, não só no que diz respeito ao conteúdo propriamente dito desse conhecimento, mas também no que se refere à definição de fins e a escolha de valores para os quais esses fins servem, fins e valores estes que deverão estar dirigindo, intencionalmente, a prática. Por isso é que foi dito acima que a categoria de "consciência" no seu nível mais complexo (onde já há a consciência da consciência) faz parte indispensável do trabalho educativo. Passemos a examinar em que consiste essa afirmação.

Em momentos anteriores tivemos a oportunidade de verificar que há uma diferença fundamental entre atividade vital animal e atividade vital



humana, uma diferença que se caracteriza pelo fato de que a primeira é **imediata**, não precisa de mediações para ser realizada, já que é determinada por **leis genéticas**, enquanto que a segunda é **mediada** fundamentalmente por um elemento **não genético**, a **consciência**, que é um produto **histórico-social**, originado e aperfeiçoado no próprio processo de trabalho e que, em contrapartida, age sobre ele determinando seus fins e meios de realização. Assim, vão evoluindo, ontologicamente, a consciência e o próprio trabalho, num movimento dialético recíproco.

Nos seus *Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844*, MARX (1993:164), aponta a consciência como um dos traços essenciais, gerados no próprio processo de trabalho, que, num processo dialético evolutivo, permite ao homem a expansão e sofisticação das mediações que o diferencia do restante da natureza, já no momento da satisfação de suas necessidades vitais:

... o homem faz da actividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma actividade vital consciente. Ela não é uma determinação com a qual ele imediatamente coincide. A actividade vital consciente distingue o homem da actividade vital dos animais.

A consciência é, pois, o elemento, não natural (não encontrado na natureza e que não faz parte do ser biológico do homem enquanto ser pertencente à natureza) que vai romper a imediatez da atividade animal, e caracterizar, de uma vez por todas, a atividade humana como sendo uma atividade **mediadora e mediada** e, assim, uma atividade que se faz não mais determinada por leis genéticas, mas por leis histórico-sociais. É ela que, ontologicamente, vai se constituir, para o homem, na mediação propulsora do salto qualitativo que se dá na evolução humana e que desencadeia todos os demais elementos e mediações fundamentais para o desenvolvimento histórico-social do homem, isto é, para o seu processo de tornar-se homem em função de fins que são histórico-socialmente gerados, valorados positivamente.



MARX (1987a: 37 e 43) na *Ideologia Alemã* caracteriza claramente a *materialidade* da consciência, não só em sua gênese, mas na própria vida dos homens, ao afirmar que:

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu **processo de vida real**. (...) os homens ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (...) A consciência é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (grifo nosso)

Ao afirmar que é a vida que determina a consciência, MARX está procurando esclarecer em que consiste a materialidade da consciência no processo de vida real dos homens. No entanto, é preciso compreender essa afirmação dentro de seu pressuposto histórico-social fundamental que é o de que "*as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias*" (MARX & ENGELS; 1987a: 56). Isto é, o homem ao se apropriar das forças essenciais da natureza e das forças essenciais humanas objetivadas nos produtos do trabalho humano - a *apropriação* - ele se objetiva no processo de sua atividade imprimindo aos produtos desta as marcas de seu momento que serão legadas a gerações futuras - a *objetivação* -, transformando, assim, a natureza (o mundo natural e social em que se encontra) e a si mesmo. Portanto, não só o homem é formado pelas circunstâncias, não só sua consciência é por elas determinada, como também elas são formadas por ele. E em sendo assim, cabe aos homens, enquanto seres auto-conscientes (dotados de consciência e vontade própria), formar as circunstâncias de modo cada vez mais humano.

Nos primórdios da atividade humana apesar da consciência já existir como um traço distintivo da condição humana e já operar na atividade do homem como o fator não genético que a diferencia da atividade vital animal, o homem não tem consciência dessa consciência,



ela existe apenas “*em si*”, não existe ainda “*para o homem*”. Em que consiste isso? Vimos em itens anteriores que, nesse processo que vai se desenvolvendo entre o homem e a natureza, o homem começa a distinguir-se de suas necessidades e do objeto delas, distinguir-se de sua atividade e do produto desta, distinguir-se da natureza e de si próprio, enfim, ele começa a se sentir numa existência “individual” (objetiva e subjetivamente), embora ainda não tenha plena consciência de tudo isso. É o nível da consciência *em si* do mundo, a mera consciência da realidade existente fora de si, em que a consciência ainda não percebe a existência da própria consciência e muito menos o papel desta nesse processo. O que marca esse momento como de fundamental importância para o processo do homem tornar-se homem é que, com esses atributos, com a mediação da consciência, é possível ao homem fazer a distinção entre atividade, sujeito e objeto da atividade; rompe-se a fusão imediata entre sujeito e objeto¹¹, própria da condição animal (determinada por leis biológicas), através da mediação de uma necessidade que o leva à colocação de um *fim* - o fim da ação de trabalho desencadeada por uma necessidade, ainda que uma necessidade vital mais imediata.

Esse processo que, num primeiro momento do desenvolvimento do gênero humano, foi dominante, permanece ainda hoje, de certa forma, tanto em determinada fase do crescimento da criança como em determinados momentos da atividade diária do homem singular, nos quais ele não tem (e não precisa ter) consciência da consciência. Assim, na esfera da cotidianidade, suas ações e comportamentos são dirigidos pela consciência “*em si*” e, enquanto tais, são concretizados automaticamente pelo indivíduo. Por isso, não tendo consciência dessa direção pela consciência, essas suas ações e seus comportamentos se lhe aparecem como sendo “naturais”, como se fossem consequência de uma determinação meramente biológica ou mesmo uma determinação de uma

¹¹ Cf. Cleide ARAÚJO, *Reflexões sobre o particularismo...*



“essência” que existiria dentro de seu ser desde o nascimento ou antes dele. Isso não quer dizer que a consciência “em si” seja prejudicial ao processo do homem tornar-se homem. Bem ao contrário! A automatização de determinadas atividades cotidianas é imprescindível a esse processo, à medida em que ela, em determinadas tarefas, libera a consciência do homem das atividades repetitivas da vida cotidiana (que, embora imprescindíveis não são suficientes para a plena objetivação do homem enquanto ser social) para que a consciência possa atuar na concretização de atividades que exigem a ação intencional, a relação consciente com o seu processo de pré-idealização, realização e avaliação da atividade. E, há que se frisar, que quanto melhor forem instalados tais automatismos, mais liberdade o homem tem para criar e elevar-se em seu processo de tornar-se homem.

Mesmo nos momentos originários do desenvolvimento da humanidade e também nos momentos do dia-a-dia em que a consciência não é “notada” enquanto tal (isto é, quando não há a consciência dessa consciência), o homem vai se utilizando dos produtos dessa sua “habilidade” e com isso vai se distanciando das “barreiras naturais”. Através da constância da positividade ou negatividade desses produtos que vão sendo gerados em relação à satisfação de suas necessidades o homem vai tomando consciência da consciência e, conseqüentemente, da possibilidade de dirigir intencionalmente sua atividade em função de um determinado fim ou de outro, de algo que ele quer, ou não, que se repita de determinada forma. Nesse processo histórico, o homem torna-se capaz de, a partir da constatação de uma necessidade - algo que ainda não é, mas precisa vir a ser -, se apropriar do existente, pré-idealizar uma realidade futura, determinar fins e meios e, assim, objetivar-se de maneira que aquela necessidade seja satisfeita adequadamente.

Neste momento cabe salientar aqui um outro elemento imprescindível no desenvolvimento da consciência que é a questão da



linguagem¹². A consciência enquanto produto histórico-social que tem sua origem na materialidade da existência humana, não se efetiva, enquanto tal, por si mesma, ela precisa, além de outros fatores, de uma forma de expressão e de comunicação, já que a apropriação e objetivação de forças essenciais da natureza, e daquelas já humanizadas, não são transmitidas geneticamente. Essa mediação é feita pela linguagem, outro traço humano historicamente gerado a partir das necessidades surgidas no processo de produção das condições de existência humana, isto é, no processo de trabalho. A linguagem é, dessa forma, inseparável da consciência, o que não quer dizer que possam ser identificadas como sendo uma única e mesma coisa. Consciência e linguagem agem em conjunto inseridas na relação dinâmica que se efetiva entre apropriação e objetivação.

MARX (1987a:43) diz que:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com os outros homens.

A linguagem é a mediação que vai possibilitar ao homem, além de sua função precípua de comunicação geral entre eles, operar na mente com a realidade existente independentemente da presença material/concreta de seus objetos, isto é, conceitualmente. Ela é, portanto, o instrumento mediador básico da consciência, o meio pelo qual esta se materializa no pensar e na atividade concreta dos homens. LEONTIEV (1978b: 172) assim define essa mediação:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua experiência na consciência.

¹² Sobre a relação consciência-linguagem vide Suely A. MELLO, *Linguagem, Consciência e Alienação*:... Vide também Francisco MAZZEU, *Os "clichês" na prática de ensino*: ..., sobre o papel que a linguagem desempenha na atividade humana.



Com a complexificação das relações entre os homens, do mundo das mediações que vão sendo postas em seu processo de produção, a linguagem, acompanhando essa complexificação, tem suas funções cada vez mais incrementadas e diversificadas para atender às necessidades da produção/conservação/transmissão das objetivações humanas que vão sendo criadas, tornando-se cada vez mais mediação imprescindível e ineliminável do processo de apropriação-objetivação no qual o homem aprende a ser homem. A linguagem, portanto, assegura as bases, o suporte material, para o desenvolvimento de processos mentais complexos e sofisticados como a generalização e a abstração, permitindo, assim, ao homem conceitualizar a realidade e trabalhar com ela apenas no pensamento. E como tal é um dos instrumentos fundamentais do processo de apropriação-objetivação e fator imprescindível para a compreensão da categoria de consciência.

Em suma: a função da consciência, portanto, é, primordialmente, a de mediar, sistematizar e orientar o processo de apropriação-objetivação que, por sua vez, medeia o desenvolvimento histórico-social do homem enquanto ser produtor de sua própria historicidade. Ela surge, como foi dito anteriormente, na materialidade do processo de produção da existência sendo, pois, seu produto, ao mesmo tempo que interfere nesse processo de produção.



3.1. A intencionalidade: a colocação de fins e a escolha de valores na atividade mediadora do professor

Nesse processo de desenvolvimento da consciência estruturam-se, dessa forma, as bases da atividade teleológica, que permitem ao homem dominar (sem nunca eliminá-los) cada vez mais seus limites biológicos e materiais, criando para si as possibilidades de agir *intencionalmente* sobre a realidade em função de fins orientados por valores.

A evolução do *por teleológico*¹³ através da complexificação do processo de trabalho vai permitir ao homem atuar sobre a realidade através de uma ação cada vez mais intencional. Isto é, uma ação em que ele tem, não só a consciência de sua consciência, mas utiliza-se dessa faculdade (traço este criado historicamente) para transformar a realidade e a si mesmo, tanto em função de necessidades mais imediatas (ligadas diretamente a sua sobrevivência física), como também em função de fins e valores humanos (valores éticos, morais, artísticos, religiosos, de classe, etc.).

A atividade humana orientada por um processo de colocação de fins, tendo por mediação a consciência, permite ao homem antecipar na mente uma realidade ainda inexistente, estabelecer fins e buscar os meios que levem a concretização daquilo que ainda não é, mas tem possibilidade de vir a ser, de se tornar realidade existente, segundo sua vontade posta numa finalidade. E essa colocação de fins, há que se frisar, é uma característica presente na atividade humana desde suas formas mais elementares quando não há a consciência da consciência.

Assim, no processo infinito de produção de mediações que se realiza em função da satisfação/produção de necessidades, novas habilidades (forças essenciais humanas) vão sendo desenvolvidas, isto é, a capacidade produtiva do homem, sua capacidade de objetivar-se, de



transformar a realidade em função de fins e valores intencionalmente definidos e, por conseguinte, a si mesmo, vai sendo ampliada, gerando as condições para que se torne o **dirigente** de sua atividade, *o guia de si mesmo*¹⁴. É nesse processo que, sob mediação da consciência, o homem se apropria de sua genericidade, torna-se um ser auto-consciente, um ser que tem a si mesmo como objeto de sua consciência, e, portanto, não mais apenas um ser pertencente a uma espécie, mas um ser pertencente a um gênero, o gênero humano. Essa é uma das bases ontológicas sobre a qual se assenta o trabalho educativo enquanto atividade intencional, por natureza.

O trabalho educativo é, assim, uma atividade que se desenvolve sob orientação de fins específicos deliberadamente postos em função da formação/desenvolvimento do ser humano. E, portanto, implica sempre perguntas como “*o que é o homem*”, “*que homens eu quero formar*”, é uma atividade que tem sempre por trás uma determinada *concepção de homem*, um ideal de ser humano e de sociedade a ser seguido, um “*para que*” e um “*por que*” educar. Nesse sentido é que dissemos que ele é, por natureza, uma **atividade intencional**, o que significa dizer, uma atividade que se faz, necessariamente, vinculada não só a delimitação de fins com também vinculada à escolha de valores. Vejamos em que consiste, em linhas gerais, essa característica do trabalho educativo.

Como vimos no item anterior, a consciência é condição básica para a colocação de finalidades, para a elaboração de condições futuras a partir do conhecimento das possibilidades existentes. Essa é uma faculdade ontológica do trabalho humano, a qual possibilita ao ser humano prever o que não é, mas precisa (futuro) ser, pois já pode (isto é, tem possibilidade de) vir a ser. A respeito dessa faculdade humana MARX esclarece (1988b:202):

¹³ Georg LUKÁCS, “O trabalho”. In: ____ *Ontologia do ser social*.

¹⁴ Antonio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, p. 12.



Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [do sujeito da atividade - CLSA]. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa determinação não é um ato "fortuito". Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho.

Essa habilidade humana vai ser o que, como vimos anteriormente, assinala a passagem definitiva da atividade meramente animal, na qual toda ação/reação é determinada pela herança genética da espécie, para uma atividade propriamente humana orientada por leis histórico-sociais. Dessa forma, a atividade humana é sempre uma atividade consciente, uma vez que se orienta por leis histórico-sociais e não apenas biológicas. Com o desenvolvimento histórico-social da humanidade o *ser consciente* da atividade humana vai se efetivando segundo graus diferenciados de complexidade. Em itens anteriores procurou-se mostrar que o conjunto das necessidades humanas vai se expandindo quantitativa e qualitativamente, o que significa a complexificação das mediações pelas quais o trabalho humano se efetiva e, por conseguinte, significa a complexificação da vida social, da forma de existência humana, o que, por sua vez, vai exigindo sempre novas esferas específicas de atividades. Surgem, nesse processo, esferas de atividade em que a ação meramente espontânea, inconsciente (isto é, uma ação em que, embora orientada por leis histórico-sociais, não há, para o homem, a consciência da consciência, como é o caso da maioria das atividades cotidianas) já não é mais suficiente para responder às complexas necessidades humanas que vão sendo geradas.

Vimos também que, por força da sofisticação dessas necessidades vai sendo exigido um nível cada vez mais profundo de elaboração da



consciência, em que esta deixa de existir apenas “em si” e torna-se consciência “para si”, para o homem. Nesse nível, no qual vai se consolidando o trabalho educativo, a atividade humana não se limita a um mero processo de satisfação/produção de necessidades, mas torna-se, principalmente, um processo de produção de necessidades **intencionalmente** dirigido por fins postos em função de valores, elementos que vão se configurando conforme o tipo de atividade realizado por uma determinada sociedade e que vão se caracterizando como representações de uma determinada concepção de homem e de sociedade. Assim, o homem depende, para a sua objetivação enquanto ser social, da apropriação desses elementos. E o trabalho educativo tem a função de propiciar ao homem a apropriação desses elementos. Portanto, o trabalho educativo, já em suas origens ontológicas está vinculado a valores, a elementos que visam a promoção do homem enquanto ser social, a sua preparação para viver num determinado tipo de sociedade e sob determinadas circunstâncias históricas, o que impõe a ele a necessidade de ter como direção um determinado modelo de homem, uma determinada concepção de homem e de sociedade.

HELLER¹⁵ (1972:4-5), assim define valor:

Pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais¹⁶; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial. O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem uma objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é a expressão resultante de relações e situações sociais.

¹⁵ Sobre valores e sua função no processo de desenvolvimento humano; sua relação com os interesses particularistas que predominam em nossa forma de organização social fundada na divisão social do trabalho, vide também outras obras dessa autora: (1977); (1974).

¹⁶ Segundo análise de György MÁRKUS, *Marxismo y “antropologia”*, sobre a concepção de homem em Marx tais componentes são o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade – valores máximos da condição de ser humano.



Do ponto de vista do trabalho educativo, entendido enquanto uma das mediações do processo de transformação das relações sociais de produção existentes, a atividade mediadora do professor, comprometida com valores, implica necessariamente a busca da humanização do homem, a explicitação de suas componentes essenciais no âmbito de sua vida de homem singular historicamente situado, o que por sua vez, tem na transformação das circunstâncias e de si mesmo o pressuposto histórico-social propulsor da atividade.

Nesse sentido, OLIVEIRA (1999:90-1) assim resume valor:

Um valor é sempre uma objetivação genérica; tem, portanto, uma existência objetiva de natureza histórico-social. Mas, nem toda objetivação é um valor, já que valor está sempre dirigido para a humanização do homem.

SAVIANI (1986:41) também tendo em vista esclarecer os valores dentro do trabalho educativo diz que:

Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que **deve ser** em contraposição àquilo que **é**. (grifos no original)

Sob tal perspectiva, a categoria de “atividade intencional”, da qual nos utilizamos no presente estudo, é, pois, a expressão dessa vinculação necessária entre trabalho educativo e valores humano propriamente ditos, elementos que contribuam para a humanização do homem singular em seu processo de vida. É, dessa forma, uma atividade que implica, pois, um **posicionamento axiológico** do sujeito da atividade frente aos múltiplos aspectos que compõem uma realidade, objeto de sua ação, de forma que essa ação responda às necessidades do próprio processo de humanização do homem. Trata-se de uma atividade que, além de possuir as características elementares inerentes à qualquer atividade humana (uma atividade guiada pela consciência, uma característica histórico social,



portanto, não genética), além de ser uma atividade que pré-idealiza, que coloca fins de ação, é uma atividade que faz uso consciente da faculdade da **consciência** no estabelecimento desses fins, na busca dos **meios** para concretização adequada a esses fins, sempre em função de **valores**.

Esse posicionamento implica necessariamente o **conhecimento** da realidade e o comprometimento com o pressuposto histórico da criação do ser social: *o homem ao transformar a natureza, transforma a si mesmo*, isto é, tal ação requer do seu sujeito o compromisso e a *vontade*¹⁷ de mudar a realidade, não somente a realidade objetiva como também a subjetiva, e ainda, exige atitude responsável e conseqüente com os resultados advindos dessa sua ação.

Sob tal perspectiva, uma atividade intencionalizada não se limita à transformação da realidade exterior, mas envolve também a transformação interior do sujeito da ação, do seu próprio modo de ser pensar e agir, o que, por sua vez, é um processo que se realiza não sem conflitos. Por ora, vale lembrar que tais conflitos se configuram porque, na maioria das vezes, uma atitude em função de valores propriamente humanos não condiz com a maneira comum/cotidiana de agir dentro de nossa sociedade, maneira essa que geralmente é determinada por interesses subjacentes às relações sociais de dominação existentes que se estruturam em função do lucro. Sendo assim, tal atitude vai exigir do sujeito da ação o rompimento com certos interesses apresentados como “valores”, bem como o rompimento de concepções e posturas já consolidadas nele pelas relações sociais de produção da sociedade em que está sendo formado, relações estas que, no caso de nossa sociedade hodierna (como veremos mais adiante), não correspondem às necessidades ontológicas/essenciais de

¹⁷Aqui nos utilizamos do termo *vontade* na acepção de GRAMSCI (1989:33): “... *vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento da atuação progressiva*”.



humanização do homem. Uma ação intencional, na acepção aqui utilizada, exige a diferenciação entre valores e interesses.

HELLER (1974:23-24), diz que

...o valor é uma categoria ontológico-social geral [genérica]. Isso quer dizer que nasceu com a sociedade e só perecerá com ela. Não se pode dizer o mesmo do interesse. O interesse é a realização dos objetivos de integrações variadas, de classes ou de indivíduos frente a outras integrações classes ou indivíduos.(...) O interesse é, pois a categoria básica da sociedade alienada.

O interesse, portanto, assim como a alienação não se constitui em elemento ineliminável do ser do homem. Enquanto que os valores expressam tudo aquilo o que, histórica e ontologicamente, contribui para o enriquecimento e desenvolvimento das forças essenciais humanas, os interesses representam exigências histórico-sociais geradas em função da forma como se organiza a produção da existência humana - divisão social do trabalho em função da produção de mercadorias, que se estrutura em função do lucro. Nessa sociedade a proclamação de valores que promovem a humanização do homem é feita na medida em que serve como pretexto para garantir a legitimação da estrutura de interesses necessária à manutenção e reprodução da divisão social do trabalho. Isso faz com que aqueles valores sejam esvaziados de sua função ontológica que é a de mediar o processo de humanização do homem. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Dentro de tais circunstâncias, a atividade mediadora do professor assume fundamental importância dentro do trabalho educativo não só no que diz respeito à transmissão de conteúdos, mas também no que se refere à definição de fins e escolha de valores que irão dirigir essa atividade.

E, para isso, é preciso que o professor enquanto a mediação direta do processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno esteja preparado para criar condições não só cognitivas, mas também



afetivas e emocionais que levem o aluno a dar sentido, significado e valoração aos conhecimentos adquiridos para que o processo de apropriação-objetivação no trabalho educativo se efetive, de fato, como momento mediador do processo de humanização do aluno. Em outras palavras, está nas mãos do professor, em grande medida, a escolha entre as possibilidades de se criar intencionalmente necessidades em função de fins/valores que de fato levem à humanização do homem, ou, deixar que necessidades motivadas por meros interesses particularistas próprios das relações de dominação (exploração do homem pelo homem) que, infelizmente predominam em nossa sociedade, assumam os rumos da formação do aluno. Vale reafirmar que o estabelecimento de uma finalidade de ação já traz em si um posicionamento do sujeito frente à realidade existente, cabe, portanto, distinguir a que valores, ou interesses, se vincula tal posicionamento. E, em sendo a atividade educativa, por excelência, uma atividade intencional, guiada por finalidades deliberadas em função da humanização do homem, guiada por valores, há que se humanizar essa atividade, há que se interferir nela intencionalmente de forma coerente e conseqüente para que tais valores se concretizem no momento da apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno.

Daí que o posicionamento ético-axiológico do professor (não só como agente mediador da atividade de aprendizagem do aluno, mas sobretudo como indivíduo humano) frente à realidade em que atua é de suma importância para a concretização da finalidade de humanização pelo fato de que os conhecimentos elaborados a serem transmitidos pelo professor e apropriados pelo aluno não trazem em si a garantia dos fins a que irão servir, se humanizantes ou alienantes para aquele que deles se apropria. Tais fins só serão "moldados" no decorrer da atividade de apropriação-objetivação, em função dos valores, concepções, motivos, finalidades, etc., pelos quais ela se realiza. É, pois esse conjunto de elementos o que vai determinar o "teor" do produto da atividade



desenvolvida pelo indivíduo, pois, o simples acesso àqueles conhecimentos (conteúdos), enquanto objetivações humano-genéricas, não garante a humanização propriamente dita do homem se este não for capaz de fazer deles **instrumentos** de sua objetivação enquanto ser social.

O agir intencional, no caso do trabalho educativo, o exercício de uma atividade em relação consciente com valores humanos traz implícita a necessidade de se conhecer as bases histórico-ontológicas que medeiam o trabalho educativo, enquanto atividade humana e, portanto, de se compreender a educação enquanto uma atividade mediadora inerente ao processo de trabalho humano - princípio mediador eterno do processo do homem tornar-se homem. A compreensão desses elementos histórico-ontológicos é imprescindível, não só para o conhecimento do que é o homem (auto-conhecimento), suas necessidades e possibilidades presentes, mas também para conhecer as possibilidades do *vir-a-ser* desse homem, para que, assim, como mediador da atividade de aprendizagem, o professor possa intervir intencionalmente na atividade de aprendizagem do aluno (no seu processo de apropriação-objetivação de conhecimentos), orientando tal atividade, dentro do que cabe ao trabalho educativo, no sentido de **criar, no aluno, necessidades** consonantes com o processo de humanização do homem e, por conseguinte, com a concretização de uma sociedade justa e igualitária, o que, em última instância, é finalidade do trabalho educativo. A respeito dessa função do trabalho educativo é importante citar aqui as palavras de DUARTE (1993:189- 90):

... o processo educativo escolar, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas para si, pode ser considerado um processo **criador de carecimentos**. (...) a prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresente como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações. (grifo no original)



Sendo assim, cabe-nos ter sempre em mente que, se queremos que o homem seja humano, é preciso humanizar a sua atividade, estruturá-la em função de suas mediações ontológicas fundamentais, o que significa dirigi-la segundo os valores máximos da humanização, segundo as reais necessidades do processo ontológico-social do homem tornar-se homem.

Caso contrário, corre-se o risco de o trabalho educativo estar sendo dirigido por necessidades criadas em função de meros interesses que servem tão somente à manutenção das relações sociais próprias da divisão social do trabalho em que se fundamenta o processo produtivo em nossa sociedade, cerceando-se, assim, a humanização daqueles indivíduos. Voltaremos a essa questão posteriormente no momento da análise do problema aqui em questão - o esvaziamento da atividade mediadora do professor.

Neste sub-item procurou-se caracterizar a intencionalidade da consciência (na pré-idealização, execução e análise da prática) na atividade mediadora do professor e, assim, caracterizar o *por teleológico* (LUKÁCS) comprometido com valores que contribuam para a humanização do homem que caracteriza o trabalho educativo. Como se pode depreender do exposto a colocação de fins e a escolha de valores são momentos imprescindíveis dessa atividade mediadora intencional. Mas para que esses fins se efetivem, torna-se necessário a elaboração dos *meios* para atingi-los. Nesse sentido, no sub-item seguinte serão feitas algumas considerações sobre a concepção histórico-social de instrumento enquanto mediação essencial do processo de apropriação-objetivação, com o intuito de compreender a mediação da relação entre fins e meios dentro do trabalho educativo.



3.2. O instrumento: a relação meios e fins na atividade mediadora do professor

A atividade humana, como vem sendo assinalado, tem como elemento intrínseco a mediação da relação entre *necessidade, fins, meios e ação*, mesmo naquelas mais elementares. Conforme definição de MARX (1983:150): *“os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios”*.

No sentido, pois, de entender um pouco mais o movimento inerente à categoria trabalho humano tendo em vista a compreensão do trabalho educativo e, dentro deste, a atividade mediadora do professor, é preciso que nos detenhamos, mais detalhadamente, neste momento, no estudo da mediação dos instrumentos (meios de trabalho) dentro do processo dialético de apropriação e objetivação no qual o homem aprende a ser homem. A esse respeito nos diz MARX;1983;150:

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador [o agente do trabalho. CLSA] coloca entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas conforme o seu objetivo. O objeto do qual o trabalhador se apodera diretamente - abstraindo a coleta de meios prontos de subsistência, frutas, por exemplo, em que somente seus próprios órgãos corporais servem de meios de trabalho - não é objeto de trabalho, mas meio de trabalho. Assim, mesmo o natural torna-se órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua figura natural, (...). (grifo no original)

O instrumento tem, pois, papel fundamental no processo de humanização do homem, isto é, no processo dele “aprender a ser homem”, pois não só permite-lhe estender as suas capacidades físicas para além de seu corpo biológico, modificando e sofisticando sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros (fazendo recuar as barreiras biológicas), como também constitui-se em condição básica para o processo



de apropriação-objetivação de forças essenciais humanas, no qual se dá o desenvolvimento humano-genérico do homem. Como nos esclarece (LEONTIEV: 1978b: 268):

O instrumento é o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

E ainda, (op.cit: 82):

(...).Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização.

O homem no limiar de sua civilização apenas incorpora imediatamente o objeto natural a sua atividade (uma pedra, um pedaço de pau, um osso de animal¹⁸, etc.) que utiliza para se proteger de um animal ou para caçá-lo, para alcançar uma fruta num ponto da árvore onde suas mãos não chegam, etc. Note-se, mais uma vez, que desde então essa ação já se desenvolve sob determinância de características próprias da atividade humana, dentre tais características lembremos a mediação da consciência humana e do por teleológico (colocação de fins). LEONTIEV (1978b: 82) diz a esse respeito que *“o fabrico e uso do instrumento só é possível em ligação com a consciência do fim da ação de trabalho”*. É, pois, a partir da consciência da ação em função de seu fim, de uma necessidade a ser satisfeita, mesmo no âmbito da consciência elementar, que se “molda” o instrumento e seu uso. E assim, através do fabrico e do uso de instrumentos o homem vai complexificando seu metabolismo com a natureza, vai transformando, mediante uma necessidade humana, objetos naturais em instrumentos de sua atividade produtiva, cujo processo gera novas necessidades e cujos produtos vão se tornando meios para a

¹⁸ Como por exemplo, o crânio que, segundo consta na história da civilização, foi o primeiro utensílio de que o homem se utilizou e que deu origem a criação de tantos outros segundo a mesma função social/humana atribuída-lhe originariamente.



atividade de satisfação de necessidades mais refinadas e, assim, num processo único e infinito vão sendo gerados novas necessidades e os novos meios de satisfazê-las; novos produtos e novos meios, não só de sua produção, mas também de seu consumo. Cabe acrescentar ainda que, dependendo do momento e da posição ocupada dentro do processo produtivo, um fim ou o produto desse fim, pode tornar-se um meio e vice-versa. MARX (1983:151) ao explicitar essa relação dentro do processo de trabalho, diz que: “*produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho*”. É nesse sentido que esse autor ao falar da importância do uso e fabricação de meios de trabalho pelo homem usa a definição de B. Franklin de que o homem é “a toolmaking animal” (*Ibid.*, p. 151), um animal que faz instrumentos de trabalho.

Tal a importância do instrumento para o processo de humanização do homem que podemos afirmar que não conhecemos o homem pelo produto de sua atividade, ou pelo como ele se relaciona com esse produto, mas pelos meios através dos quais ele a realiza, o que vai demonstrar o como ele se relaciona no processo de produção, processo no qual ele se forma. MARX em *O Capital* (1983:151) afirma que:

A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização de espécies de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações sócio-econômicas desaparecidas. (...) Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha.

O instrumento humano é, desde o início, portador de uma função social, portanto, sua criação e uso são mediados por uma *finalidade*, um *para que* e um *porquê*, desde as atividades mais elementares e espontâneas, até aquelas em que a intencionalidade, a ação consciente da consciência é a mediação fundamental.



Na atividade animal os “instrumentos” de que o animal dispõe como “mediadores” de sua relação com a natureza em função de suas necessidades vitais já lhe são dados com seu corpo biológico (garras, dentes, asas, cifres, “conhecimentos” inatos, isto é, instintivos, etc.) ou, mesmo no caso de alguns símios que chegam a se utilizar de um pedaço de pau para conseguir alimentos que não estão imediatamente ao alcance de seu corpo, o “instrumento” não tem uma existência independente do objeto de sua necessidade, portanto, satisfeita essa necessidade ele o descarta como se tal objeto deixasse de existir. Para o homem, no entanto, mesmo cessada a necessidade de cuja satisfação o objeto foi mediador, ele o conserva e aperfeiçoa; a ação desempenhada fixa-se no objeto, ou seja, o objeto torna-se *suporte permanente* (LEONTIEV; 1978b: 82) de uma determinada ação humana, torna-se um **instrumento** propriamente dito, uma mediação histórico-social do trabalho humano.

Esse fenômeno permite-nos perceber em que consiste, de fato, a relação entre apropriação e objetivação no processo de humanização do homem. O homem, à medida em que tem de se apropriar de elementos da natureza para “moldar” seu instrumento enquanto meio para se atingir um fim (satisfação de uma necessidade), transfere para esse elemento forças essenciais humanas (usos, costumes, funções características do modo de ser de sua sociedade e de si próprio), as quais se fixam nesse objeto, tornando-o um instrumento propriamente dito. Assim, são conservadas essas forças essenciais humanas e, por conseguinte, transmitidas à gerações futuras que se apropriarem daquele instrumento, pois ele não representa um mero meio de ação, mas a possibilidade de apropriação, reprodução e conservação de elementos essenciais humanos produzidos histórico-socialmente e nele consubstanciados. Ao se apropriar de um determinado elemento o homem o faz em função de um fim e para isso ele tem que conhecer esse elemento, suas propriedades intrínsecas, suas possibilidades de servir como instrumento da satisfação de suas



necessidades. Esse processo gera conhecimento, gera transformação não só da realidade exterior, do objeto da ação, mas também do sujeito da ação.

Vale observar que não só os instrumentos como meras ferramentas são meios de trabalho, mas toda objetivação humana necessária para a realização de determinadas atividades torna-se instrumentos de seus momentos fundamentais de pré-idealização, ação e avaliação. Nesse sentido, vale lembrar, o trabalho educativo comprometido com a transformação das circunstâncias visando uma sociedade justa e igualitária, e dentro dele a atividade mediadora do professor, não podem efetivar diretamente essa transformação, senão através da mediação das consciências (a consciência de cada sujeito singular que realiza sua atividade dentro da sociedade). E nesse ponto, é interessante notar, a consciência também se torna um *instrumento* de transformação, de humanização, das circunstâncias. A esse respeito são esclarecedoras as palavras de SAVIANI (1984: 76) quando nos diz que: *"a educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática"*. Sob tal perspectiva, portanto, tornam-se instrumentos os procedimentos, os métodos e técnicas, os valores, as concepções, etc. e, de modo especial, o conhecimento. Este é o tema do sub-item a seguir.

3.3. O conhecimento: a função do conhecimento na atividade mediadora do professor

Nos itens anteriores procurou-se esclarecer, embora sucintamente, que a educação é um processo inerente à categoria "trabalho humano" e que, vai se complexificando no próprio processo de complexificação da



sociedade, tornando-se pouco a pouco uma atividade específica, uma *atividade em particular*. Nesse processo, foram sendo exigidos níveis cada vez mais elaborados de conhecimento para concretizar uma série de atividades indispensáveis para garantir a vida nessa sociedade mais complexa. Originalmente, o nível de conhecimento necessário para realizar o trabalho era o de um conhecimento que podia ser apropriado na vida cotidiana da comunidade e, especificamente, na execução do trabalho exigido naquele contexto - um conhecimento apreendido de forma “natural” e “espontânea” (leia-se, “não consciente”). Como foi explicado anteriormente, esse nível de apropriação de conhecimentos continua sendo válido para um âmbito determinado de atividades das sociedades hodiernas - as atividades da vida cotidiana de cada indivíduo, como também em vários tipos de trabalhos nas relações de produção. Trata-se do conhecimento “prático” da realidade (fundado na “experiência”) e apropriado subliminarmente na esfera da cotidianidade do contexto social, sendo, portanto, fundamental para a existência humana.

Como vimos também, a atividade humana, através da qual o homem se relaciona com a natureza, é sempre mediada por fins e meios que se colocam sempre em função de determinadas necessidades que, ao serem satisfeitas, criam novas necessidades. No decorrer do processo de trabalho que se organiza em função da produção das condições de existência, as necessidades humanas, como já vimos também, vão se complexificando e se repetindo, impulsionando o homem a uma busca constante de meios cada vez mais eficazes e sofisticados para satisfazê-las, aumentando e diversificando, quantitativa e qualitativamente, as mediações interpostas na relação homem-natureza. Essa busca vai gerando conhecimentos nos mais diferentes âmbitos da atividade humana, conhecimentos estes que vão se tornando, em contrapartida, meios para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa atividade.



Nesse processo a produção de instrumentos (entendido instrumento em seu amplo sentido) vai se independendo das formas objetuais concretas e assumindo formas abstratas, representações, procedimentos, orientações teórico-metodológicas, etc. Esse processo em busca de novos meios para satisfazer novas necessidades vai possibilitando ao homem o desenvolvimento de uma capacidade mental que lhe permite apreender a realidade para além do concreto imediatamente ao seu alcance. Essa capacidade, que se constitui no processo de **abstração**, possibilita-lhe distanciar-se da realidade (a natureza e todas aquelas mediações já produzidas) e tomá-la na forma de representações e formulações em seu pensamento.

Com a mediação dessa capacidade é possível ao homem, além de produzir, também transmitir conhecimentos sobre os infinitos aspectos da realidade humana a despeito da presença, uso e manipulação dos instrumentos físicos e objetos materiais (naturais). Nesse momento é importante lembrar que tal processo, vai sendo historicamente possibilitado pela mediação de traços essenciais humanos que vão se configurando no processo de trabalho humano, como a consciência e a linguagem.

A busca constante a que o homem é impelido pelo processo de produção de sua existência é, por sua vez, a base sobre a qual se funda o processo de produção do conhecimento humano. Com a complexificação da atividade e da sociedade, portanto, essa produção de conhecimentos vai se tornado cada vez maior e mais diversificada, fazendo a realidade, o homem e suas relações, cada vez mais cognoscíveis para o próprio homem. Nesse processo, vão se definindo esferas da vida humana, como aquelas do "não-cotidiano", nas quais é exigida a produção (e o uso) do conhecimento elaborado e sistematizado em níveis mais elevados que, por isso, não chega a ser apropriado pelos indivíduos na vida cotidiana. Dessa forma, em virtude dessa diversificação e complexificação do



conhecimento resultante do movimento evolutivo da humanidade vão sendo exigidas esferas específicas, não só de produção, mas também de transmissão desses conhecimentos, esferas estas em que a atividade intencionalizada é *condio sine qua non*.

No âmbito da produção vão se consolidando as Ciências em geral e no âmbito da transmissão desses conhecimentos a escola, como já foi aventado anteriormente, se consolida como a instância que vai garantir (senão de fato, ao menos de direito) que tais conhecimentos (os quais em virtude de seu grau de elaboração teórica e sistematização não chegam a ser apropriados pelos indivíduos na vida cotidiana), sejam transmitidos/apropriados pelo conjunto dos homens singulares.

A atividade de ensino que se realiza na escola sob mediação do professor, enquanto um momento do trabalho educativo tem, na transmissão do conhecimento, a sua função mais específica e imediata. Nesse sentido, o conhecimento é o produto a ser alcançado, o fim a se concretizar. Isso não significa que o educando só vai adquirir conhecimento porque passa a "ter" conhecimento sobre algo, mas que vai apropriar-se do conhecimento, torná-lo "órgão da sua individualidade", isto é, além de passar a "ter" conhecimento, passa a utilizá-lo em suas funções, em sua atividade. Nesse sentido, o conhecimento adquirido torna-se instrumento do seu pensar e agir, um instrumento que lhe possibilita determinadas condições para que possa objetivar-se enquanto ser social propriamente dito, como sujeito de sua atividade e de sua historicidade. Em outras palavras: esse conhecimento (enquanto objetivo do processo educativo) só se torna um instrumental de transformação da realidade (do contexto e do próprio indivíduo), na medida em que seu processo de apropriação chegar a um nível em que esse indivíduo o internalize de modo tal que possa utilizá-lo adequadamente, enquanto um instrumento que dirige seu ser, pensar e agir nessa transformação.



Assim, a questão da mediação intencional de finalidades na prática educativa comprometida com os valores máximos da educação e, por conseguinte, com as transformações sociais, não pode ser compreendida desvinculada do processo de apropriação de conhecimento, ou seja, atividade cognoscitiva e atividade teleológica não se separam, embora mantenham sua identidade.

A atividade mediadora do professor comprometida com a transmissão/apropriação do conhecimento tendo em vista a objetivação do aluno enquanto ser social propriamente dito, (processo esse que, em última instância, requer a transformação da atual estrutura social mundial que impede esse processo para a maioria dos indivíduos) implica, pois, um posicionamento axiológico frente também ao conhecimento, um posicionamento que lhe esclareça a situação de necessidade existente e, com base nesse esclarecimento, identifique as possibilidades já existentes (mesmo ainda em germen) e elabore finalidades e procedimentos compatíveis com esse posicionamento.

Ainda do ponto de vista da atividade mediadora do professor, há que se esclarecer que a elaboração teórica de uma finalidade, a "teorização" pura e simples sobre as necessidades e possibilidades de uma realidade existente não nos leva a sua transformação. Essa elaboração teórica há que se consubstanciar em *instrumentos* de nossas ações, em mediações efetivas na concretização da relação teoria-prática, o que, por sua vez, requer também um conhecimento específico. Noutras palavras, no trabalho educativo, atividade intencional por excelência, a concretização dessa relação implica, para o professor, não só o conhecimento dos conteúdos das matérias a serem ministradas, dos meios e fins utilizados, mas também o conhecimento de uma postura ética (teórica e política) fundada no conhecimento do que é o homem, quais suas possibilidades e necessidades enquanto ser histórico-socialmente constituído. Esse conhecimento lhe é imprescindível, já que a finalidade e



o objeto de sua atividade são o homem inserido numa determinada realidade e atuando nela sob a perspectiva de determinados valores.

Nesse conhecimento está inerente o auto-conhecimento, o tornar-se consciente de sua própria atividade, a transformação de si mesmo em função daqueles valores máximos que orientam sua atividade enquanto mediadora no trabalho educativo que tem em vista a humanização do homem. Dessa forma, para que esse conhecimento se torne (tanto para o professor como para o aluno) instrumento de transformação tanto da realidade como da sua própria vida (transformação objetiva e subjetiva) é preciso que o processo de apropriação de conhecimento seja intencionalmente desenvolvido, não se limitando à mera transmissão/aquisição de informações ou à mera "teorização" (como se diz no jargão vigente no campo educacional), mas precisa tornar-se parte do "corpo inorgânico" (MARX) do sujeito cognoscente (professor e aluno), e como tal um instrumento de ação. Isto é, o conhecimento enquanto mediação que permite ao sujeito cognoscente orientar-se no momento de uma tomada de posição frente aos valores, interesses e necessidades em jogo na sociedade. Sendo assim, vale reafirmar que o trabalho educativo é uma atividade intencional (comprometida com valores humanos) por excelência e que, portanto, não pode prescindir da mediação da consciência na determinação de suas finalidades, meios e conhecimentos (conteúdos a serem apropriados) para que o processo de apropriação-objetivação de conhecimento se realize de forma cada vez mais humana, e que, por conseguinte, seu produto seja cada vez mais humanizado e humanizante, já que a humanização é o valor máximo do trabalho educativo.

Tornam-se oportunas, aqui, as palavras de MARX (1987b:128-29) que nos dizem:

Se o homem tira todo conhecimento, sensação, etc., do mundo sensível, e da experiência do seio do mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo empírico de tal forma que o homem



faça aí a experiência, e aprenda aí o hábito daquilo que é verdadeiramente humano, que ele faça aí experiência de sua qualidade de homem. (...) Se o homem é formado através das circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias de modo humano. Se o homem é, por natureza, sociável, ele não desenvolverá sua verdadeira natureza, a não ser através da sociedade, e o poder de sua natureza deve ser medido não pela força do indivíduo singular, mas pela força da sociedade. (grifo nosso)

E ainda nesse sentido, não se pode esquecer que não transformaremos as circunstâncias se não estivermos, continuamente, transformando a nós mesmos. Sob tal perspectiva, o **conhecimento**, dentro do trabalho educativo, é tanto um **fim**, um produto da atividade de apropriação que o sujeito realiza, como um **meio** (um instrumental) pelo qual ele pode objetivar-se em função da transformação da realidade (e de si mesmo) tendo em vista a efetivação de valores que contribuem para a transformação/humanização do homem (das consciências humanas) e, conseqüentemente das circunstâncias sociais em que se insere.

4. A especificidade do trabalho educativo e a atividade mediadora do professor

Como pudemos observar até aqui, a educação, enquanto atividade humana, como hoje é entendida, (tanto no seu sentido mais amplo, que se realiza informalmente, como no seu sentido mais específico, que se realiza formalmente no âmbito institucional) não é algo que surgiu num determinado momento a partir de uma invenção deliberada de alguém, mas tem suas bases primárias no próprio desenvolvimento ontológico do



trabalho que, em outras palavras, se constitui no processo do homem tornar-se humano. Nesse sentido, a educação é parte integrante desse processo de mediação entre o homem e a natureza - o trabalho -, entendendo-se por "natureza" não só a natureza propriamente dita, mas também a natureza transformada, que é o conjunto das objetivações histórico-sociais resultantes da produção das condições de existência humana. A educação é, assim, imanente à própria categoria de trabalho, pois está presente em toda as formas de atividade social, em todas as instâncias sociais, dando a condição mínima indispensável aos sujeitos para atuarem socialmente, segundo necessidades, costumes (ou mesmo interesses) de uma sociedade determinada, ou de um segmento desta.

Vimos que, nos primórdios do desenvolvimento da categoria de trabalho humano, o ato de ensinar e de aprender se concretizava "espontaneamente", isto é, sem que o homem tivesse consciência desse ato da consciência. Com a complexificação do trabalho e da sociedade e, conseqüentemente, com o aumento da necessidade de conhecimentos cada vez mais elaborados, o homem foi tomando consciência da necessidade e da possibilidade de orientar sistematicamente aquele ato de ensinar e de aprender esse conhecimento. Surge, assim, a educação intencionalizada. Não é demais repetir aqui o que já dissemos outras vezes, que a educação "espontânea" não desaparece. Na vida em sociedade, os dois tipos de educação são indispensáveis. Sobre essas duas formas de educação, SAVIANI (1973:78) esclarece que

(...) as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas no nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada.



Explicando mais detalhadamente: a educação “espontânea” se inicia para cada homem singular já ao nascer e permanece até o final de sua vida. É ela que possibilita ao homem (sem que ele tenha consciência disso) o apropriar-se de “conhecimentos” mínimos necessários para manter-se no meio em que vive. É um aprender concretizado na sua relação direta com o mundo que o cerca ao longo de sua vida, um aprender espontâneo, no qual esse indivíduo não tem consciência da consciência. Vimos em itens anteriores que a falta dessa consciência nesse aprender, não significa que as mediações não estejam aí existindo, mas apenas que elas não são conscientes para o sujeito que realiza essa atividade. É por isso que tais conhecimentos apropriados espontaneamente, sem a intencionalidade (sem a consciência da consciência), aparece ao sujeito como uma elaboração “livre” do seu próprio ser. Na verdade, é determinada pelo modo segundo o qual a sociedade se organiza em função da produção dos meios de existência e respondem, em sua maioria, a necessidades e interesses próprios dessa organização. Assim, a educação espontânea é inerente à própria categoria “trabalho” e, como tal, surge quando surge o trabalho humano.

Com o desenvolvimento histórico-social do ser do homem, através do trabalho, o conhecimento “espontâneo” se tornou insuficiente para responder às sempre novas necessidades surgidas nesse desenvolvimento. Como vimos, a necessidade de apropriação de conhecimentos mais elaborados fez surgir um nível, também mais elaborado, de educação - a *educação intencional*. Como se pode deduzir do que foi dito acima, isso não significa a extinção da educação “espontânea”. Bem ao contrário, ela permanece indispensável na sociedade hodierna e, como tal, tem uma participação fundamental na formação dos sujeitos. Enquanto que a educação “espontânea” se efetiva em todas as modalidades da prática social sem que se tenha, necessariamente, consciência disso, a educação intencional exige a organização de uma instituição específica onde possa



ser realizada, bem como exige agentes que assegurem a direção dessa instituição desde aquela referente aos aspectos administrativos, legais, etc., até aquela direção referente à organização, condução e avaliação do trabalho educativo que se realiza em sala de aula. Esse tipo de educação, portanto, é mediada por objetivos e finalidades intencionalmente definidos, a partir dos quais se organiza uma estrutura de ensino propriamente dita, como é o caso da instância específica - a escola -, bem como por agentes que concretizam essa educação (o educador). Portanto, a escola é uma instituição social que tem por finalidade possibilitar e garantir, através da mediação de ações intencionais, graduadas e sistematizadas¹⁹, as condições básicas indispensáveis para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, isto é, para a transmissão-assimilação intencional dos conhecimentos oriundos do desenvolvimento histórico e que são indispensáveis para a formação de cada indivíduo.

Munido desse conhecimento esse indivíduo tem a possibilidade de participar, de forma atuante e decisiva, na sociedade em que vive. Assim, o trabalho educativo, como bem explica SAVIANI (1991:21):

(...) 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 se atingir esse objetivo.

Como se pode deduzir daí o trabalho educativo pressupõe uma relação consciente com a genericidade, com o patrimônio produzido pelo gênero humano. Para que tal relação se efetive ele precisa de uma instituição específica (a escola) e, especialmente, de um *sujeito*, um

¹⁹ Cf. Demerval SAVIANI, *Pedagogia histórico-crítica*, p. 26, "... para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeito de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de 'saber escolar'".



agente capaz de realizar sua atividade guiado pelas categorias ontológicas fundamentais ao trabalho educativo, das quais destacamos no presente estudo a *intencionalidade*, os *fins*, os *meios* e o *conhecimento* enquanto instrumento humano, o que equivale dizer uma atividade dirigida por valores humanos. Só assim o trabalho educativo pode efetivar, de fato, sua função última que é a de mediar a relação aluno (homem singular) e o gênero humano. Fazer essa mediação significa aproximar esse homem cada vez mais das objetivações humano-genéricas de que precisa se apropriar para se objetivar de forma cada vez mais humana em seu modo de ser, pensar e agir, o que implica a compreensão desse homem também em sua vida cotidiana, visto que não há como conceber a formação da individualidade humana sem levar em consideração a complementaridade dialética existente entre as esferas de apropriação-objetivação de conhecimentos cotidianos e não-cotidianos²⁰. Portanto, como nos afirma DUARTE (1993:185),

(...) cabe ao processo educativo escolar um importante papel na mediação entre a relação objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano (através das objetivações genéricas em si) e a relação objetivação-apropriação nas esferas não-cotidianas (objetivações genéricas para si).

Nesse sentido, vale frisar, cabe ao trabalho educativo comprometido com a humanização do homem, criar condições que possibilitem ao aluno a formação de elementos categoriais que lhe conduzam na apreensão consciente, crítica e conseqüente da realidade, em diferentes situações e momentos, isto é, que o levem à apropriação das objetivações humano-genéricas necessárias a sua objetivação enquanto ser humano propriamente dito, a um modo de ser, pensar e agir condizentes com a humanização das circunstâncias e de si mesmo.

A escola, nesse sentido, é uma instituição que não foi criada por acaso, mas como uma instância social imprescindível na preparação do

²⁰ Neste momento, indicamos o trabalho de Vandei P. da SILVA, *O ensino da filosofia na escola média e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano*, o qual traz importantes contribuições para a compreensão



homem singular (nesse caso, o aluno) para que ele possa estar apto a responder às exigências contextuais de seu momento histórico dentro de um posicionamento ético-valorativo respaldado pelo conhecimento científico, isto é, o conhecimento sistematizado, produzido histórico-socialmente pelo homem ao longo de sua humanização.

A esse respeito SAVIANI (1991:105) explica que:

(...) na sociedade atual pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola porque a escola é a forma dominante e principal de educação. Assim, para se compreender as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação.

Note-se que, em vista das exigências de novas atividades impostas ao homem singular em nosso momento histórico atual, a apropriação sistematizada de conhecimentos elaborados (o que é feito na escola) é cada vez mais imprescindível, mesmo para a efetivação de muitas das atividades meramente cotidianas. A mediação do trabalho educativo entre a esfera das objetivações não-cotidianas e a das objetivações cotidianas se faz cada vez mais necessária. O domínio de conhecimentos, tanto quantitativa como qualitativamente, constitui-se numa necessidade de primeira ordem. É interessante notar que, hoje em dia, mais do que nunca, isso se dá também na produção e comercialização de mercadorias, bem como nos vários tipos de prestação de serviços, verifica-se a crescente necessidade dos anos escolares para que o indivíduo possa acompanhar o que está sendo ministrado nos cursos chamados "extra-escolares", que vão sendo exigidos para assegurar o desempenho adequado na execução dessas atividades. Com o processo de globalização isso tem ficado cada vez mais evidente.

O trabalho educativo que se concretiza por meio da instituição escolar, portanto, tornou-se fundamental, principalmente na sociedade

desse aspecto mediador do trabalho educativo.



hodierna, enquanto uma instância que possibilita, ao indivíduo, a apropriação dos conhecimentos indispensáveis para que possa relacionar-se com as novas atividades e necessidades de seu tempo e, por conseguinte, com as demais formas de aprendizagem (inclusive com a educação espontânea). Dessa forma, o trabalho educativo (concretizado na escola) contribui para a construção da individualidade do educando, para o seu modo de ser, pensar e agir dentro de sua sociedade.

A concretização propriamente dita do trabalho educativo, enquanto educação intencional, exige, como foi dito anteriormente, não só uma instância específica - a escola -, mas também agentes que dirijam esse trabalho, entre eles um agente específico dessa concretização - o professor -, um agente que, através de sua atividade, faça a mediação entre o educando e o conhecimento a ser apropriado por este. Neste sentido o professor é o agente mediador que conduz, em sala de aula, *o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*, como disse SAVIANI (1991:21). Em outras palavras, é ele que vai traçar, *intencionalmente*, os *fins* específicos que respondam aos valores máximos da educação e os *meios* através dos quais esses fins se concretizem no processo de apropriação-objetivação do *conhecimento* pelo aluno, de forma que esse conhecimento de que o aluno se apropria em sala de aula chegue, de fato, a ser instrumento de sua atuação social crítica, consciente e conseqüente, isto é, que leve esse aluno a se objetivar como sujeito frente às necessidades e/ou interesses em jogo na sociedade em que vive. Toda essa atividade mediadora do professor (uma atividade intencional que determina fins em função de valores, determina os meios pertinentes a esses fins e valores, bem como uma atividade que transmite o conhecimento sistematizado a ser apropriado pelo educando) é mediada por uma concepção de homem e, por conseguinte, uma concepção de sociedade.



De acordo com o contexto histórico de cada época, variam as formas de trabalho predominantes na sociedade e, portanto, variam as habilidades, conhecimentos, características e comportamentos exigidos do homem que vai desenvolver esse trabalho e, por conseguinte, variam os elementos determinantes do processo de apropriação-objetivação de conhecimentos. Dessa forma, cada época, pode-se dizer, forja uma concepção de homem segundo as exigências relativas ao próprio grau de desenvolvimento das forças produtivas em que se encontra. E é essa concepção de homem que irá mediar os rumos do desenvolvimento histórico dessa época determinada, que irá predominar - nunca de forma absoluta, há que se frisar -, na organização e condução das diferentes esferas de atividades, inclusive na esfera da educação, já que esta, em sua especificidade, tem por função histórico-social acompanhar e mediar o desenvolvimento histórico, transmitindo conhecimentos e, assim, respondendo às necessidades de formação do indivíduo segundo circunstâncias históricas determinadas. SAVIANI (1986:39) explica que:

Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante.

A preocupação com o homem, com a sua formação, é, por assim dizer, uma característica ontológica da educação, essa preocupação lhe é ineliminável, já que, como vimos acima, ela nasce no próprio processo histórico do homem tornar-se homem e em função das necessidades desse mesmo processo. E, assim, é que a educação vai se fazendo presente durante toda a vida de cada homem singular, independentemente de ser-lhe consciente ou não. Desse modo, ainda que variem os "tipos" de homens exigidos pelas necessidades e características contextuais de cada época, a educação tem a função atender a essas necessidades, sem no entanto, perder de vista o seu valor máximo que é o de contribuir para a concretização das potencialidades que caracterizam a essência humana no



âmbito da vida de cada singular - a humanização do homem e das circunstâncias. Para tanto o professor precisa ter cada vez mais claro os valores aos quais pretende servir, qual a concepção de homem que pretende ter como guia de sua prática. Sendo assim, a *consciência da consciência* de sua ação é condição essencial da sua atividade mediadora, a reflexão permanente e intencional sobre as circunstâncias históricas e suas exigências se faz imprescindível ao professor, não só em sua atuação como profissional, mas também na condução de sua prática social global. Ele assume, portanto, um compromisso com a **transformação** (em função de valores humanos) da realidade, do educando e de *si mesmo*. E em sendo assim, exige, por vezes, o rompimento com valores e conhecimentos anteriores já consolidados como características constituintes do modo de ser, pensar e agir desse professor.

Sendo assim, o estabelecimento de fins e a escolha dos meios mediadores de sua atividade não podem restringir-se ao mero responder àquelas necessidades mais imediatamente perceptíveis na cotidianidade de sua prática de sala de aula, mas tem de pautar-se, em última instância, pelas necessidades mais amplas do processo de humanização, o que significa que a atividade mediadora do professor precisa se organizar, não só em função da satisfação de necessidades existentes, mas sobretudo, em função da criação de novas necessidades que impulsionem o processo de humanização ao qual se quer servir.

Como já foi dito anteriormente, a apropriação de conhecimentos pelo professor não se restringe ao domínio do conteúdo a ser transmitido ao aluno, mas se refere, de igual modo, ao conhecimento relativo ao ato de organizar, conduzir e avaliar a sua própria prática, isto é, ao *ato de objetivar-se como professor*, como mediador propriamente dito. É, pois a apropriação do conhecimento, em suas várias modalidades e aspectos, o que vai se constituir no instrumental que dará ao professor as condições de estabelecer os fins, bem como os meios para a concretização adequada



de tais fins, em função dos valores máximos da educação. E para que esse conhecimento se torne, de fato, instrumental da objetivação do professor, enquanto mediador da aprendizagem do aluno, é preciso tornar-se parte integrante do seu "corpo inorgânico", "órgãos de sua individualidade" (MARX), chegando a ser "*determinante interior da sua personalidade*²¹", noutras palavras, instrumento mediador efetivo de suas objetivações. Isto porque, numa perspectiva histórico-social do homem e, por conseguinte, de educação, a apropriação meramente conceitual de um conhecimento, de uma teoria, ou ainda, o "conhecimento" de técnicas e procedimentos pedagógicos vinculados a teorias educacionais revolucionárias, não é suficiente para que uma transformação consciente e conseqüente se processe.

Repetindo: é preciso que todo esses elementos se tornem um instrumental do pensar e agir do professor, um instrumental correspondente a um posicionamento ético-axiológico do professor comprometido com a formação de indivíduos conscientes de sua condição de ser social e, portanto, comprometido com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esse comprometimento, por sua vez, exige do professor uma relação *consciente* com o processo ensino-aprendizagem em seus elementos mediadores, isto é, uma relação consciente entre a realidade social dos indivíduos, a prática pedagógica propriamente dita, os meios, os fins e, também, com os valores pretendidos tendo em vista um ideal de homem, por conseguinte, de sociedade humana.

Em suma: a concretização da atividade mediadora do professor (tendo em vista o valor máximo da humanização do homem) exige dele o exercício consciente e conseqüente da **intencionalidade**, tanto para estabelecer os **fins** dessa atividade que realiza, em função dos valores escolhidos, como também para a escolha dos **meios** mais adequados e

²¹Alexis LEONTIEV, *Actividad, conciencia y personalidad*, p. 184. Ver também : Agnes HELLER, *O cotidiano e a história*, p.121.



pertinentes a esses fins, bem como exige desse professor o **conhecimento**, não só aquele referente ao ato de estabelecer fins e meios, mas também o **conhecimento** propriamente dito a ser apropriado pelo aluno.

Até aqui nos detivemos na caracterização das bases ontológicas do trabalho educativo em sua especificidade através da compreensão de aspectos histórico-ontológicos que constituem a atividade mediadora do professor. Essa compreensão, porém, se torna unilateral se não esclarecermos as condições sócio-históricas em que esses aspectos vêm se dando. Essa questão é tema do próximo capítulo.

V. ESVAZIAMENTO DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR

As circunstâncias históricas e sociais em que se desenvolve a atividade mediadora do professor são de grande importância para a compreensão da sua natureza e função.

Em uma sociedade onde a educação é considerada um meio para a realização de fins, a atividade mediadora do professor é reduzida a um mero instrumento para a transmissão de conhecimentos.

Essa redução da atividade mediadora do professor a um mero instrumento para a transmissão de conhecimentos é uma consequência direta da visão instrumental da educação, que trata a educação como um meio para a realização de fins, em vez de uma atividade humana em si mesma.



CAPÍTULO II

O ESVAZIAMENTO DA ATIVIDADE MEDIADORA DO PROFESSOR

1. As circunstâncias histórico-sociais do surgimento do esvaziamento da função mediadora da atividade humana

Até agora foram apresentados subsídios para se compreender, embora sucintamente, as origens ontológicas da atividade mediadora do professor no trabalho educativo. Não se pode, porém, compreender esta atividade, em sua totalidade, sem conhecer também as circunstâncias²²

²² Entendendo-se circunstâncias na acepção de Agnes HELLER, *O cotidiano e a história*, p. 1-2, que esclarece que “*não se deve jamais entender ‘circunstância’ como totalidade de objetos mortos, nem mesmo de meios de produção; a ‘circunstância’ é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas*”, portanto, a resultante do processo de auto-produção do homem através de sua atividade. Nesse sentido, vale lembrar que, do ponto de vista histórico-social do desenvolvimento humano não se pode entender o homem sem entender as circunstâncias em que ele é formado, bem como não se pode entender tais circunstâncias sem compreender o que é o homem em seu processo de trabalho, em seu processo de tornar-se homem, no qual ele transforma e cria a si mesmo e às circunstâncias.



histórico-sociais concretas em que ela surge e se desenvolve em determinadas relações sociais. Essas circunstâncias são aquelas em que vem se dando o esvaziamento do trabalho humano, sendo o esvaziamento da atividade mediadora do professor um reflexo desse esvaziamento do trabalho em geral. No presente item são apresentados, portanto, alguns dos elementos básicos que esclarecem historicamente como o vir-a-ser daquelas circunstâncias, tendo como base determinadas relações sociais de produção, tornam o trabalho humano um trabalho alienado e alienante. A partir desses esclarecimentos é possível entender-se como esse desvirtuamento do trabalho humano se reflete no trabalho educativo e, conseqüentemente, na atividade mediadora do professor. Com tais considerações, há que se frisar, não se têm a intenção de se aprofundar na caracterização e compreensão dos múltiplos aspectos que envolvem o processo produtivo em toda sua amplitude dentro da forma de subordinação e domínio, próprias das relações sociais de produção vigentes, mas apenas salientar alguns aspectos indispensáveis para o esclarecimento do objeto do presente estudo: - o esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno.

Como pudemos observar no capítulo anterior, o trabalho humano (enquanto o processo no qual o homem, ao satisfazer as necessidades de sua existência, transforma a natureza e a si mesmo), desde suas origens, caracteriza-se por uma unidade de seus momentos mediadores fundamentais (ideação, execução, distribuição e consumo, entre outros). Todo esse processo de trabalho é concretizado dentro de uma determinada *divisão do trabalho*, divisão esta que tem suas bases no fato de o homem ser um animal gregário por natureza. Nessa divisão a distribuição do trabalho e de seus produtos é feita de forma equânime. Com o passar do tempo, esse processo de trabalho vai se complexificando em função do crescente número de mediações que vão se interpondo na relação entre o



homem e a natureza, exigindo dele uma organização que dê conta dessa complexificação. Porém, a forma como essa divisão do trabalho foi se estruturando para produzir as condições materiais de sua existência - a *divisão social do trabalho* -, foi gerando um desvirtuamento da função mediadora da categoria "trabalho humano" no processo de humanização do homem, dicotomizando aquela divisão ontológica do trabalho e distorcendo a relação dialética (ontológica) entre trabalho e humanização, gerando, assim as condições da dicotomia entre teoria e prática no processo de trabalho. Em que consiste esse desvirtuamento? O estágio mais avançado daquela organização - com o incremento da produção, a capacidade cada vez maior do homem criar e satisfazer necessidades - decorre de um processo em que a produção das condições de existência supera o âmbito da satisfação das necessidades dos homens de uma mesma comunidade e começa a haver um **excedente** de produtos. Nesse movimento, portanto, esse excedente da atividade de satisfação de necessidades vai deixando de ser uma mera consequência da produção das condições de existência do homem, para ser o objetivo, o **fim** dessa produção - a finalidade do trabalho humano. Tal é a predominância que a produção de excedente assume no desenvolvimento histórico-social do homem, que as finalidades da produção, postas em função dos mais variados motivos e propósitos, acabam por transcender o universo das necessidades (propriamente ditas) do homem, para se tornarem finalidades postas em função das necessidades da produção em si mesma. Nesse processo, a divisão entre trabalho manual (destinado àqueles que simplesmente executam a atividade sem, na maioria das vezes, saber muito bem por que e para que o fazem) e trabalho intelectual (reservado àqueles que pensam e determinam a atividade a ser realizada em função de seus interesses e que, para isso, detêm os conhecimentos sistematizados já existentes) é um dos fatores que passa a responder àquelas necessidades de produção, garantindo, assim, o aumento e acumulação do excedente e, por conseguinte o lucro. O excedente que é produzido precisa ser



consumido para que gere lucro. Para tanto são organizadas uma série de atividades visando, não só a produção e acumulação, com também a troca, a venda, o consumo, etc. Vão se configurando, assim, as classes, dos que produzem, mas não têm acesso ao produto de seu trabalho e a dos que não produzem, mas usufruem dos frutos da produção de outros. Em função do *como* vai sendo organizado o trabalho, a sociedade, de um modo geral, vai dividindo-se em duas classes, nas palavras de MARX, “*os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade*”(1993:157).

Assim, aquela divisão original, imanente ao trabalho, cede espaço à divisão **social** do trabalho, em função da qual passam a ser definidos os fins e os meios do processo de produção da existência humana, bem como as necessidades e as relações entre os homens inseridos nesse processo. A divisão social do trabalho, há que se frisar, não elimina a divisão do trabalho inerente à própria categoria “trabalho humano”. Esta continua existindo, já que, ao contrário daquela, esta constitui-se em elemento ontológico da categoria “trabalho humano”, portanto, lhe é ineliminável. Ocorre que, sob determinação dos **fins** postos e dos **meios** pelos quais esses fins são histórico-socialmente concretizados em virtude da divisão *social* do trabalho, o processo produtivo passa a se caracterizar, necessariamente, pela distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos. Essa distribuição se faz em função de interesses particularistas²³. Assim, são esses interesses que vão determinar os meios de produção, a posição ocupada pelo indivíduo no processo produtivo, as relações de domínio de uns sobre outros e a respectiva disposição da força de trabalho destes, bem como o processo de apropriação e acumulação, por uns, dos bens produzidos por outros.

A partir desses interesses vão sendo gerados mecanismos de controle sobre a atividade humana em geral, a qual é dicotomizada já em

²³ Interesses estes que em nossa sociedade representam as exigências de manutenção e reprodução das condições de subordinação e domínio existentes, em detrimento das necessidades propriamente humanas.



sua mediação fundamental na vida do homem singular - a relação pensar-agir que passa a ser dirigida por impulsos desses interesses vigentes no contexto e que são internalizados subliminarmente pelos indivíduos.

Sob esse aspecto da dicotomização do trabalho (a cisão entre trabalho *intelectual* e trabalho *manual*) a ideação, a colocação de fins da atividade se desvincula das necessidades do processo de humanização do homem, isto é, do processo de satisfação/produção de necessidades propriamente humanas, inviabilizando-se, assim, as possibilidades de uma ação intencional definida em função de fins/valores que possam contribuir para a humanização daqueles que realizam a atividade (não só do ponto de vista daqueles que executam a atividade, como também daqueles que a pensam e a determinam). Os meios da atividade, por sua vez, tornam-se fins em si mesmos, meros procedimentos que garantem um resultado imediato, resultado este que seja satisfatório aos interesses da classe social que detém o controle da organização social vigente. O conhecimento se dicotomiza em "conhecimento para a classe dirigente" e "conhecimento para classe trabalhadora". Ou seja, há uma classe (aquela que mantém o domínio e controle da organização da sociedade) que toma como sendo propriedade sua o conhecimento historicamente produzido, alijando a outra classe (aquela que só dispõe de sua força de trabalho) do acesso a esse conhecimento ou, quando muito, permitindo a esta classe apenas a apropriação do conhecimento (fragmentado, há que frisar) dentro do estritamente necessário para que seus integrantes satisfaçam as necessidades da produção e se "sintam" participantes do processo produtivo. Assim, a intencionalidade, os fins e meios e o conhecimento ficam esvaziados, perdem sua função mediadora na atividade realizada por cada indivíduo e, conseqüentemente, no processo de humanização desses indivíduos. Esse esvaziamento se processa já na própria relação apropriação-objetivação, na qual e através da qual o homem singular reproduz/produz a sociedade e a si mesmo, a sua historicidade e



humanidade. Nesses termos, o trabalho deixa de ser a mediação do processo de humanização do homem, para ser a “mediação” do processo de produção de objetos humanos (mercadorias) em função dos interesses particularistas do lucro.

Como vimos no capítulo anterior, a necessidade, compreendida do ponto de vista ontológico, é o elemento propulsor da atividade humana, é o fator que impulsiona o indivíduo a estabelecer fins, a criar motivos para agir, para *apropriar-se* e *objetivar-se* dentro de circunstâncias históricas determinadas. Na organização social fundada na divisão social do trabalho esse fato é explorado e utilizado para servir a determinados interesses de uma parcela da sociedade, embora tais interesses sejam apresentados como valores universais. Sendo assim, a atividade se dá impulsionada pela apropriação de necessidades não necessariamente ontológicas (que seriam carecimentos humanos que humanizam o homem), mas de necessidades criadas deliberadamente para servir à acumulação do capital, ao lucro, como condição para a manutenção das relações sociais baseadas na subordinação e domínio. Como tais relações permeiam toda a estrutura organizada para a concretização do trabalho, o indivíduo vai aderindo àquelas necessidades “espontaneamente”, isto é, sem ter a consciência desse processo. E é essa “espontaneidade” (essa não consciência) que faz com que a “apropriação” de tais necessidades apareça ao sujeito como necessidade propriamente sua, uma escolha sua, uma opção livre provinda de seu ser individual; sendo assim, o indivíduo toma tais necessidades como algo de seu modo de ser, de pensar e de agir. Esse processo subliminar de “apropriação” do sistema de referência vigente constitui-se, na verdade, em uma das formas pelas quais a classe dominante garante a reprodução das relações sociais existentes, à medida em que, ao dar a impressão de que aquelas necessidades são “naturais e espontâneas” do sujeito, tornam-se legítimas para ele e, portanto, são concebidas como *verdadeiras*, dispensando, por isso, qualquer tipo de



reflexão. Isto porque, um dos mecanismos utilizados pela classe dominante é proclamar seus interesses particularistas sob a máscara de valores universais. E, conseqüentemente a objetivação desse indivíduo dentro do seu meio, tendo-se em vista esse tipo de apropriação, dar-se-á na forma de legitimação daqueles interesses; e, a despeito da função original do processo de apropriação do conhecimento (pelo indivíduo), em nada contribui para a expansão do ser do homem singular enquanto ser histórico e social, pelo contrário, sua objetivação se dá apenas como esvaziamento do seu ser.

Ante esse esvaziamento do processo de apropriação-objetivação, o trabalho - que é ontologicamente o elemento motor do desenvolvimento histórico-social do homem - torna-se meio de dessencialização do homem, sua essência torna-se simples meio de subsistência, uma vez que a necessidade que seria, ontologicamente, o seu elemento propulsor não lhe diz mais respeito e é substituída pelas necessidades que respondem aos interesses da produção fundada na divisão social do trabalho.

O trabalho, para o trabalhador (o agente da atividade), esvazia-se de sua função mediadora entre o homem e a natureza, entre ser particular e o humano-genérico dentro do processo de humanização, convertendo-se, predominantemente, em seu contrário, ou seja, o trabalho passa a ser mero meio de existência, mero meio de garantir o lugar do sujeito dentro do processo produtivo. E em sendo assim, ao invés de promover a humanização do homem singular, promovendo a superação de seus limites naturais/sociais, a atividade de trabalho que executa leva esse homem a distanciar-se das possibilidades de humanização já existentes. MARX (1993:164) a esse respeito diz:

De facto, o trabalho, a *actividade vital*, a *vida produtiva*, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física.(...) A vida revela-se simplesmente como *meio de vida*. (...) simples meio da sua *existência*. (grifos no original)



O trabalhador (o agente da atividade) perde a intencionalidade de sua ação, à medida em que não produz em função de necessidades suas enquanto ser humano (e que, portanto, teria na atividade que desenvolve o seu meio de humanização, reprodução de sua essência), mas apenas em função das necessidades do processo de produção de mercadorias que caracteriza a divisão social do trabalho. Assim, ele se reproduz a si próprio como uma mercadoria.

A própria atividade de trabalho torna-se hostil para o sujeito que a desempenha, o qual vê nela, ao invés de criação (momento do desenvolvimento de suas potencialidades propriamente humanas), apenas sacrifício, sofrimento. Como diz MARX(1993:162), o trabalho alienado

... é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence a sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si (...). Não se constitui [o trabalho] a satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* de satisfazer outras necessidades. (grifo no original)

Nessas “outras necessidades” estão aquelas, já referidas anteriormente, criadas em função dos interesses e exigências do mercado (produção e consumo) e das quais, como foi dito, o homem singular se apropria, muitas vezes, em detrimento de necessidades essenciais suas. Em tais circunstâncias o homem não se sente (não é) o dirigente e nem o dono de sua própria atividade, bem como do produto desta, o qual torna-se para ele elemento de opressão. Por conseguinte, não é o dono de si mesmo, não é o condutor consciente de sua individualidade. Em tais circunstâncias, o processo de apropriação-objetivação dicotomizado em seu desenvolver, esvazia o próprio ser do homem, sua atividade não lhe pertence, mas a outro, “é a perda de si mesmo”. (MARX: p.162).

A respeito desse esvaziamento (MARX; 1993:160) explica que:



o trabalhador põe sua vida no objeto; porém, agora ela já não lhe pertence, mas ao objeto. (...) o que incorporou ao seu objeto já não é seu. (...) a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.

E, em contrapartida, tal é o domínio que esse processo exerce sobre o homem, que ele passa a *sentir-se homem* apenas por meio dos objetos dos quais pode se apropriar, o seu *ser* restringe-se ao que ele pode *ter*. Essa é, pois, a única forma que lhe resta para “apropriar-se” da humanidade que lhe é negada no processo de trabalho, isto é, nos limites do tipo de atividade que desenvolve.

Em suma, alijado já nas mediações básicas de sua atividade, o homem fica cada vez mais limitado a sua “*existência particular*”²⁴ e, por conseguinte, o próprio gênero humano torna-se estranho e contraposto a ele, uma vez que ele não se reconhece para além dos limites dessa existência particularizada, para além do “mundo das coisas”. Isto porque, como vimos, as condições disponíveis para ele no contexto em que vive, limitam-no à apropriação de um mínimo de objetivações humano-genéricas suficientes, apenas, para que possa assegurar as condições de sua existência física, enquanto espécie e enquanto elemento de trabalho útil à reprodução e legitimação do existente. Dentro de tais condições, portanto, o que deveria ser para ele a apropriação e objetivação de sua essência, torna-se apenas um meio de alienação, de esvaziamento de seu próprio ser. São, dessa maneira, subvertidas as suas relações com o mundo e, até mesmo, subvertida a consciência que ele tem de si mesmo enquanto homem e, por conseguinte, a que tem dos outros homens, pois como nos diz MARX (1993:166), “*quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra igualmente em contraposição com os outros homens.*” Em consequência, o outro passa a ser visto e usado como mero meio para a obtenção de seus interesses particularistas, reforçando, dessa forma, até

²⁴ Cf. Agnes HELLER, *Sociologia de la vida cotidiana*, passim. Idem, *Revolución de la vida cotidiana*, passim.



mesmo no âmbito das relações de sua vida privada, a exploração do homem pelo homem, princípio fundamental da divisão social do trabalho.

Esse esvaziamento da atividade humana em suas bases ontológicas mediadoras do vir a ser do homem chega a tal ponto, dentro da divisão social do trabalho, que o homem é reduzido a menos do que aquilo que a sua condição de “ser animal” lhe garantiria. Isto porque, como foi visto no capítulo anterior, o animal ao realizar a atividade de satisfação de suas necessidades vitais se realiza por completo enquanto um ser de sua espécie, efetiva sua condição animal em todos seus aspectos fundamentais, previstos pelas leis genéticas que determinam essa sua espécie. Enquanto que o homem, tendo primeiramente rompido os limites das barreiras biológicas impostas pela sua espécie (quando sua atividade passa a ser dirigida, predominantemente, por leis histórico-sociais), passa a organizar seu processo de produção de sua existência de tal forma que sua essência (o trabalho) se aliena dele, criando-se, assim, as condições para a sua própria desumanização, até mesmo naqueles aspectos referente à satisfação de suas necessidades vitais mais imediatas, diretamente ligadas à sua preservação biológica (comer, beber, habitar, procriar, etc.). Isto ocorre, à medida em que o processo apropriação-objetivação em que se dá o vir a ser desse homem, concretiza-se, como vimos acima, dentro dos limites dos interesses da divisão social do trabalho, os quais em nada, a não ser por contradição, promovem condições para a humanização. Desse modo, esse processo de apropriação-objetivação do homem singular se dá apenas como “apropriação” de necessidades artificialmente (isto é, aquelas que servem ao capital e não a humanização desse homem singular) criadas em função dos interesses do lucro; e sua “objetivação” concretiza-se como mero esvaziamento de suas potencialidades, como perda de si mesmo. A respeito da desumanização do homem através das relações sociais de produção alienadas e alienantes, MARX (1993:209) nos diz:



“não bastou que o homem tivesse perdido as necessidades humanas; também as necessidades animais desaparecem”.

Diante de tais circunstâncias, portanto, o mesmo trabalho que, ontologicamente, medeia o processo histórico da criação da essência humana se esvazia dessa função, pelo desvirtuamento de suas mediações ontológicas essenciais, tornando-se o meio de esvaziamento dessa essência, isto é, o meio pelo qual se dá a alienação do homem em todos os aspectos de seu *intercâmbio* com a natureza.

Como se pode deduzir do exposto até aqui, a alienação que se configura no processo de trabalho dentro de nossa sociedade, determinando as relações sociais em todos os âmbitos da vida humana, é, pois, resultante do **como** o processo histórico-social de produção das condições de existência humana se organiza em função da satisfação de necessidades histórico-contextuais em função de determinados fins (interesses). Isto é, a alienação surge em decorrência dos fins, interesses e motivos determinados pelo homem; é resultante de escolhas (deliberadas ou não) feitas em função de interesses e necessidades específicas de determinada classe social, aquela classe que, em determinado momento histórico, se torna dominante. Ela, a alienação, não é, dessa forma, uma característica ontológica do ser do homem e, como tal, não é ineliminável do processo de trabalho no qual o homem aprende a ser homem. A alienação não tem, portanto, uma estrutura própria, independente do processo ontológico de trabalho, nem é imanente a ele, mas vai se instalando na estrutura do trabalho, imprimindo-lhe sua marca e minando-a em função dos interesses a que serve, exclusivamente, a despeito de qualquer necessidade e/ou valor humano. Este só é incluído aí quando se torna uma mercadoria que garante o lucro.

É preciso notar, no entanto, que a predominância desses interesses - próprios da divisão social do trabalho, os quais movem o processo do trabalho em função do lucro, da acumulação de capital, do controle, da



subordinação e dominação, etc., em outras palavras, que geram as condições de vida alienadas e alienantes em nossa sociedade - não chega nunca a ser absoluta dentro do contexto histórico. O próprio processo de efetivação da divisão social do trabalho produz resultados que a contradizem, gerando-se assim condições para que as possibilidades histórico-ontológicas de humanização se efetivem. Por isso, há que se frisar, o esvaziamento das mediações que constituem a categoria trabalho humano (entendido enquanto a *conditio sine qua non* da humanização), não significa a eliminação absoluta dessas mediações - uma vez que são ontológicas, portanto, inelimináveis do ser do homem, e assim sendo, enquanto existir o homem em seu processo de vida elas estarão presentes, ainda que como possibilidade -, significa apenas que elas são subsumidas pelos interesses particularistas que detêm o controle da organização social.

Assim, para melhor avaliarmos as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho educativo comprometido com a humanização do homem singular - o indivíduo historicamente situado -, faz-se necessário conceber a sua atividade de apropriação e objetivação, a qual medeia fundamentalmente o processo do homem tornar-se homem, dentro da contraditoriedade da relação entre alienação e humanização²⁵, ou seja, ter claro que dentro da estrutura social determinada pelas relações sociais de produção, o desenvolvimento do gênero humano tem se dado, porém, à custa da maioria dos indivíduos singulares²⁶. Dito de outra forma: as relações de produção vigentes, ainda que tenham o lucro como seu objetivo último, acabam contraditoriamente realizando avanços cada vez maiores para o desenvolvimento do gênero humano, aumentando as possibilidades de liberdade e universalização do homem. Embora tais avanços contribuam (contraditoriamente) para o desenvolvimento do gênero humano, eles se efetivam sempre às custas da maioria dos seres

²⁵ Vide Newton DUARTE, *A individualidade para-si*, cap. II, p. 57-146.



humanos, isto é, não se verifica, na vida da grande maioria dos indivíduos singulares, a apropriação dos produtos desse processo produtivo. Esse é o fenômeno da relação entre humanização e alienação que caracteriza as relações sociais de produção do sistema econômico vigente. Resumindo: as mesmas circunstâncias histórico-sociais que, em função dos interesses da divisão social do trabalho, produzem as condições para a alienação do homem, para a dicotomia da relação trabalho-humanização, acabam disponibilizando condições (quantitativa e qualitativamente) para que o processo de humanização do homem seja possível. É, pois, dentro desse movimento contraditório que a categoria "trabalho humano" se concretiza na sociedade em que vivemos e é, portanto, dentro da contraditoriedade entre alienação e humanização que se encontram, hoje, as possibilidades para a humanização do trabalho, para a superação do esvaziamento de suas mediações ontológicas. A luta pela humanização do trabalho, nesse sentido, se constitui no regaste efetivo das mediações ontológicas da categoria "trabalho humano" no âmbito das atividades do homem singular, isto é, é uma luta através da qual se busca promover as condições para que o indivíduo concretize, em sua vida, o que já existe como possibilidade para o gênero humano.

Para a efetivação de um trabalho educativo comprometido com a humanização do homem singular e das circunstâncias sociais existentes, é preciso, há que se frisar, uma atividade intencionalizada dirigida por *fins* definidos em função de *valores humanos* e a busca dos *meios* adequados à concretização desses *fins/valores*, o que, por sua vez, implica o *conhecimento* da realidade aliado a um posicionamento ético-axiológico comprometido com a transformação das circunstâncias, tanto objetiva, como subjetivamente. É preciso ficar claro que o trabalho educativo, enquanto mediação entre o homem e o conjunto das objetivações humano-genéricas, não transforma a realidade de modo imediato, senão através da

²⁶ Cf. MARX, *Teorias da mais-valia...*, p. 549.



mediação dos agentes da atividade. Como nos explica VÁZQUEZ (1968:207):

Entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de **educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação**; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de **mediações**, o que antes só existia idealmente, como **conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação**. (grifos nossos)

Dessa forma, o desenvolvimento de um trabalho educativo comprometido com a humanização do homem singular há que ter como pressupostos que:

- existe, nas próprias circunstâncias sociais, a possibilidade de contribuir para a humanização do homem singular através do trabalho educativo. Mas esta humanização só pode ser efetivada se compreendida dentro da contradição dialética em que se tem dado o processo do homem tornar-se homem dentro do conjunto das circunstâncias históricas, circunstâncias estas resultantes da forma como este vem organizando o processo de produção das condições de sua existência ao longo do desenvolvimento da humanidade;

- essa possibilidade de humanização dentro das circunstâncias vigentes decorre, entre outros fatores, do fato de que a alienação, enquanto resultante de interesses e exigências histórico-contextuais postos em virtude da forma como se organizou a produção das condições de existência humana, não é absoluta e nem mesmo ineliminável; ela pode ser superada no âmbito das relações sociais, mediante uma ação intencionalizada, baseada no conhecimento da estrutura ontológica do trabalho humano e do como a alienação instala-se nessa estrutura, esvaziando suas mediações fundamentais, em especial aqueles que caracterizam a especificidade do trabalho educativo.



Tendo como base esses pressupostos, entre outros, é possível desenvolver um trabalho educativo e, por conseguinte, uma atividade mediadora, que leve à criação, intencional e deliberada, de *necessidades* condizentes com os valores máximos da humanização do homem, mesmo ainda dentro das relações alienadas e alienantes que predominam em nossa sociedade, em virtude da divisão social do trabalho. Daí a necessidade, por parte do agente mediador desse trabalho - o professor -, de um posicionamento ético-axiológico, de uma concepção de homem e, consequentemente, de sociedade comprometido com a humanização do homem e de suas circunstâncias.

Resumindo: nesse item procuramos ressaltar as circunstâncias históricas e sociais que vêm ao longo do tempo promovendo o esvaziamento das mediações fundamentais do trabalho humano enquanto processo (mediação) de humanização do homem. A consolidação desse movimento é marcada pela dicotomização do trabalho em manual e intelectual e a consequência é a ruptura da relação entre a pré-ideação, a execução e a análise da atividade, relação esta que, ontologicamente, configura a unidade entre teoria e prática. Estabelece-se uma dicotomia entre o pensar e o agir, pois, na divisão social do trabalho, o trabalho que ontologicamente permite ao homem ser o organizador de sua atividade (pré-ideação, execução, análise e reformulação) está dicotomizado, dividido entre aqueles que pensam e aqueles que executam, aqueles que produzem e aqueles que usufruem dos produtos da produção, aqueles que acumulam todas as benesses da produção e aqueles que para produzirem esvaziam-se a si próprios.

No item seguinte vamos ver, sob alguns de seus aspectos, como essa dicotomia entre pensar e agir, entre teoria e prática, que leva a esse esvaziamento - sendo ao mesmo tempo reforçada e reproduzida por ele - tem se manifestado em nosso contexto educacional e quais os mecanismos



aí subjacentes que vêm gerando o problema do esvaziamento da atividade mediadora do professor

2. Análise do Problema: o processo de esvaziamento da atividade mediadora do professor

A presente análise visa explicitar alguns dos mecanismos subjacentes à problemática do esvaziamento da atividade do professor enquanto atividade mediadora da atividade de aprendizagem do aluno, esvaziamento esse que se caracteriza pela perda de sua função de sujeito de sua atividade, isto é, pelo esvaziamento da intencionalidade da ação desse sujeito, categoria essencial do trabalho educativo e consequentemente, pelo esvaziamento da relação fins-meios e do que seja o conhecimento.

Antes de iniciarmos nossa análise propriamente dita, cabe reiterarmos alguns pressupostos da concepção de trabalho educativo por nós adotada que estarão fundamentando esta análise.

Como vimos no capítulo anterior da presente tese, a educação enquanto atividade humana está presente em todos os momentos da vida do homem, desde suas atividades mais elementares realizadas de forma espontânea (leia-se, sem a consciência da consciência do atuar), até aquelas que exigem um alto grau de elaboração da consciência, ou seja, aquelas em que há consciência da consciência do atuar - a intencionalidade - o que se constitui na característica básica dessas



atividades. E o trabalho educativo, considerado como um trabalho intencional realizado no âmbito escolar, situa-se entre estas segundas atividades. É preciso deixar claro, porém, que sua função específica é de ser uma atividade mediadora entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento elaborado, entre o cotidiano e o não-cotidiano, entre o indivíduo e o gênero humano. Isto é, como vimos (*Item 4; Cap.I*), o trabalho educativo pressupõe uma relação consciente com a genericidade, genericidade esta que o educando precisa se apropriar para poder objetivar-se enquanto sujeito não só dentro da própria escola mas, de igual modo, dentro da sociedade em que vive. Essa relação consciente, por seu lado, pressupõe o educador como *sujeito*, como um agente capaz de realizar essa mediação guiado pelas categorias ontológicas fundamentais do trabalho educativo, das quais destacamos, para fins do presente estudo, a *intencionalidade*, a *relação fins-meios* e o *conhecimento* enquanto instrumentos indispensáveis para uma atividade dirigida por valores humanos. Assim o trabalho educativo pode efetivar, de fato, sua função última que é a de mediar a relação entre o aluno (homem singular) e as objetivações humano-genéricas de que precisa se apropriar para se objetivar de forma cada vez mais humana em seu modo de ser, pensar e agir dentro de seu contexto.

Após esse rápido resumo de alguns de nossos principais pressupostos de análise, torna-se necessário esclarecer como o problema foi se configurando para nós. Para tanto faremos uma breve descrição de alguns momentos de situações que vivenciamos, através das quais o problema se manifestava.

Em alguns momentos em que nos envolvemos em atividades de acompanhamento e aperfeiçoamento de professores em serviço (em estágios e participação em projetos de pesquisa) constatamos a presença freqüente de alguns fenômenos que, de certa maneira, contribuíam, em alguns casos, para que tais atividades propostas não atingissem a contento



os seus objetivos e, em outros casos, contribuísem até mesmo para o oposto destes.

Um desses fenômenos que se manifestavam freqüentemente em diversas situações naquelas atividades, tornou-se mais evidente numa de nossas participações num determinado projeto de pesquisa, com o qual se pretendia contribuir para o desenvolvimento da reflexão de cada professor sobre sua prática pedagógica e sua formação em serviço, no sentido de tornar-se cada vez mais *sujeito* de sua atividade. Era possível verificar no decorrer do trabalho que havia uma certa resistência, da parte dos professores, à qualquer discussão sobre questões que, no linguajar cotidiano da escola, são consideradas "questões teóricas" (como o planejamento na prática pedagógica, entre outras); havendo, em contrapartida, grande interesse desses professores em obter "soluções práticas" para sua atuação em sala-de-aula.

Procurava-se saber, então, quais as "questões da prática" sobre as quais mostravam maior interesse e, segundo o que explicavam, se mostravam mais urgentes em seu dia-a-dia. Sendo assim, passava-se a fazer o levantamento desses problemas. Ao serem iniciadas as primeiras discussões, constatava-se que os professores não se mostravam interessados em discutir em que consistiam os problemas que eles mesmos tinham apontado. Resistiam em discutir as razões que geravam esses problemas e suas conseqüências, etc., e até mesmo em apontar os possíveis indicadores que os teriam levado à constatação desses problemas. Essa resistência estava sempre diretamente ligada a, pelo menos, dois fatores. O primeiro surgia na forma de justificativas, através das quais atribuíam a outros a causa desses problemas. O segundo surgia na forma de argumentações que justificavam a necessidade de se aprender atividades práticas, pois, segundo explicavam, "conhecendo as novas atividades", aqueles problemas poderiam ser resolvidos. Em outras palavras: queriam aprender a *realizar* as "atividades práticas" mas não



demonstravam interesse algum em discutir sequer o *porquê* delas como "soluções" para os problemas que haviam apresentado. E se isso lhes era sugerido, argumentavam que seria "perda de tempo", por se tratar de "questões teóricas". E assim ocorria em relação a outros conteúdos sobre os quais tivemos oportunidade de acompanhar as discussões: havia uma grande preocupação tanto em se "conhecer" sempre novas atividades que pudessem solucionar os problemas manifestados em sala de aula, como em não se "perder tempo" com discussões teóricas sobre essas atividades; e nem sobre esses problemas, para os quais já haviam utilizado as então "novas atividades práticas" que lhes foram ensinadas em outros cursos de aperfeiçoamento em serviço.

O "descrédito" que os professores demonstravam para com aquilo que consideravam "questão teórica", de um lado e, de outro, uma "confiança", uma tanto quanto irrestrita, nos procedimentos entendidos, por eles, como "práticos" (o "o que fazer", como solução para a efetivação da atividade pedagógica em sala de aula), constituem-se, na verdade, em uma das manifestações de um problema mais amplo que atinge a todos nós professores, das mais diferentes formas e nos mais variados graus de intensidade, durante o desenvolver de nossa prática pedagógica (tenha-se consciência disso ou não). Trata-se da dicotomia entre teoria e prática, que já se instala no trabalho humano com a divisão social do trabalho que estabelece a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e que vai refletir no trabalho educativo na forma de esvaziamento de suas mediações fundamentais. Essa dicotomia impossibilita a relação do pensar e agir do professor e, com isso, ele perde a sua condição de ser *sujeito* de sua atividade - uma atividade que intencionalmente estaria mediando o desenvolvimento do indivíduo com o nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano.

Um outro fenômeno por nós delimitado em decorrência da vivência daquelas situações acima citadas e que é bastante comum em nosso



contexto escolar é a proposição pedagógica a que estamos aqui denominado de "ensino centrado no aluno". Como se pode deduzir do próprio enunciado "ensino centrado no aluno", essa proposição pedagógica se prende a um dos pólos de uma das relações fundamentais de qualquer prática pedagógica - a relação professor-aluno. Trata-se de um modo de desenvolver a prática pedagógica em que o professor, toma as características de um dos pólos dessa relação - o aluno - como o ponto de referência único para tudo o que vai realizar em sala de aula. Essa forma unilateral de considerar a relação professor-aluno supervaloriza o pólo "aluno" em detrimento do pólo "professor". É preciso deixar claro que o inverso, ou seja, a supervalorização do pólo "professor" em detrimento do pólo "aluno", também gera, embora com outras características, o mesmo processo de desvirtuamento dessa relação professor-aluno. No caso do "ensino centrado no aluno", entende-se que é a partir *do aluno* e do seu processo *particular* de aprendizagem que se terá de definir, não só os rumos da prática pedagógica, mas também o *que* e o *como* ensinar. Nessa perspectiva torna-se necessário deixar o aluno "livre" para escolher e decidir *quando, o que e como* aprender, "livre" para definir as *regras* de trabalho e os *critérios* de avaliação da atividade de ensino e de aprendizagem. Essa proposição de ensino tem na valorização do conhecimento do aluno o pressuposto básico do processo ensino-aprendizagem. Com isso acredita-se estar valorizando o aluno, possibilitando-lhe as condições de ser capaz de determinar, de forma crítica e livremente, já no ponto de partida dessa atividade, a direção de sua própria atividade de aprendizagem, de sua formação. Vale ainda ressaltar aqui que a expressão "ensino centrado no aluno", não se constitui, necessariamente, na forma como o denominam aqueles que trabalham nessa perspectiva, embora haja quem se expresse dessa forma.



Passemos agora a analisar alguns dos mecanismos subjacentes à problemática do esvaziamento da atividade do professor enquanto atividade mediadora da atividade de aprendizagem do aluno.

Vejamos primeiramente como se dá o fenômeno do esvaziamento da atividade mediadora do professor no que se refere ao esvaziamento da intencionalidade de sua prática. Como vimos abordando no presente estudo, o trabalho educativo e, por conseguinte, a atividade mediadora do professor, é, por excelência, uma atividade *intencional* e, portanto, exige o posicionamento consciente de um sujeito. Essa característica surge historicamente como uma resposta às exigências da complexificação da sociedade, característica essa que vai diferenciar o trabalho educativo dos demais processos educativos que se dão “espontaneamente” no decorrer das atividades realizadas na vida cotidiana dos indivíduos. É uma atividade que se realiza dirigida por fins e valores condizentes com as necessidades de humanização (humanização exigida e possibilitada por aquele processo de complexificação da sociedade) do homem e, de igual modo, da sociedade, o que, por sua vez, implica um compromisso com a transformação das circunstâncias e do próprio sujeito da atividade tendo em vista esses valores.

Nesse sentido a atividade mediadora do professor assume fundamental importância dentro do trabalho educativo, não só no que diz respeito à condução do processo de transmissão-assimilação de conteúdos, mas especialmente no que diz respeito à escolha dos fins e valores a que irão (deverão) servir tais conteúdos. Essa atividade, portanto, realiza-se no âmbito de uma relação dialeticamente recíproca entre necessidades, fins/valores e meios, o que confere à atividade mediadora do professor dentro do trabalho educativo, mais especificamente dentro do processo ensino-aprendizagem, um caráter eminentemente relacional e comprometido com o processo de humanização do homem. Essa atividade medeia várias relações, assim



como só se realiza mediada por relações. E a sua função precípua é a de mediar a relação do homem empírico com o gênero humano, fazer com que ele entre em relação com as objetivações humano-genéricas para poder apropriar-se do patrimônio histórico-cultural necessário para que ele possa objetivar-se como ser humano propriamente dito, o que significa poder objetivar-se para além do *sistema mínimo de referências* (HELLER; 1977) exigido pelo contexto em que vive, sendo, assim, sujeito da condução de sua própria humanização. E a educação escolar é a instância social que, através de suas inúmeras mediações (especialmente a atividade do professor), tem por função primordial propiciar as condições para que essa relação entre aluno (homem singular) e gênero humano se efetive, para que o processo de apropriação-objetivação de conhecimentos se realize no momento da relação ensino-aprendizagem. *E, há que se frisar, é essa relação entre o aluno e gênero humano que, em última instância, se constitui o centro, isto é, o elemento norteador de sua atividade enquanto sujeito mediador.*

Sendo assim, vale reafirmar, a atividade mediadora do professor implica uma ação *intencional*, portanto, implica a *direção consciente realizada por um sujeito*, isto é, um ser humano capaz de, a partir do existente, pré-idealizar uma realidade futura (o que ainda não é, mas precisa e tem possibilidade de vir a ser), colocar os fins e buscar os meios para a concretização desses fins, tendo em vista um ideal de homem e de sociedade (condição que caracteriza a educação escolar desde suas origens).

Tomando como pontos de referência tais características do trabalho educativo, é o professor quem está habilitado, na relação professor-aluno, para assumir a direção da relação ensino-aprendizagem, uma vez que ele já vivenciou mais profundamente as relações sociais, as necessidades e exigências impostas pela sociedade, já dedicou-se a anos de estudos específicos tendo em vista a compreensão da realidade e a apropriação



dos conhecimentos (conteúdos, métodos, procedimentos pedagógicos, comportamentos, atitudes, valores, etc.) necessários para a realização de sua atividade em conformidade com o objetivo de propiciar ao seu aluno as condições para a sua formação intelectual, moral, social, cultural, política, ideológica, profissional, etc., condizentes com aquele processo de humanização do homem. O aluno ainda não passou por todo esse processo de apropriação-objetivação e, pelos limites de sua faixa etária ou mesmo da camada social a qual pertence, tem uma visão das necessidades humanas ainda dentro dos limites da vivência que obteve até aquele momento de sua vida. Nesse sentido, está nas mãos do professor, dentro do que cabe ao trabalho educativo, a possibilidade de discernir²⁷ os valores e os interesses presentes na sociedade e escolher a orientação de sua atividade: se comprometida com valores²⁸ (elementos que contribuem para a humanização do homem, e que, portanto, representam as necessidades/possibilidades de efetivação do humano-genérico no âmbito da vida do homem singular, sendo assim, uma atividade orientada pelo *vir-a-ser* do homem), ou se comprometida com interesses (elementos que representam as necessidades histórico-sociais geradas em função da manutenção e ampliação das relações sociais de produção próprias da divisão social do trabalho, portanto, uma atividade limitada àquilo que *já é*). Resumindo nas palavras de SAVIANI (1984:73), *“do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social”*. O professor, ainda que precariamente, é quem tem uma compreensão maior do processo ensino-aprendizagem, quem está em condições - e tem por função, por isso sua atividade é mediadora - dirigir

²⁷ Como foi esclarecido no item 3.1 do capítulo anterior, uma ação intencional, na acepção aqui utilizada, exige, não só a consciência da consciência da ação, mas também a diferenciação entre valores e interesses, e a opção pelos primeiros, como diretrizes para o trabalho educativo a ser realizado.

²⁸ Cf. acepção de Agnes HELLER e Demerval SAVIANI exposta no item 3.1 do capítulo anterior.



esse processo²⁹. A igualdade de condições na relação ensino-aprendizagem, portanto, está no ponto de chegada do processo de apropriação-objetivação de conhecimentos realizado no trabalho educativo, e não no ponto de partida deste trabalho.

No caso da proposição "ensino centrado no aluno", ao deixar-se que a orientação do processo ensino-aprendizagem, e por conseguinte, da atividade mediadora do professor, seja pautada unicamente no aluno, se está, por um lado, exigindo do aluno um conhecimento, uma compreensão da realidade que ele ainda não possui e que é a função da escola assegurar-lhe condições para que ele venha a se apropriar e, por outro lado, se está retirando do professor a sua função necessária de sujeito de sua atividade. Rompe-se, assim, o caráter relacional que caracteriza a atividade mediadora do professor, retirando deste, de antemão, as possibilidades de ser o condutor consciente do processo ensino-aprendizagem para que, assim, possa organizar as condições para que o aluno se aproprie das objetivações humano-genéricas para objetivar-se para além dos limites do conhecimento já apropriados ao longo de sua existência.

Ao centrar-se a relação professor-aluno no pólo "aluno", transfere-se a este a condução do *que* e do *como* aprender e, com isso, o papel do professor torna-se totalmente dispensável. Nessa perspectiva de ação, o professor fica "isentado" de pensar para além dos limites necessários ao mero fazer, pois não sendo mais ele o responsável, no momento da prática pedagógica, pela condução de sua própria atividade, ele não é instigado a planejar, a refletir, a criar intencionalmente novas necessidades, para além daquelas que o aluno teria apresentado e que são indispensáveis para a humanização desse aluno (embora este ainda não tenha consciência disso).

²⁹ Não se trata de saber quem é mais ou menos importante na relação professor-aluno, mas trata-se de não se perder de vista qual a finalidade dessa relação.



Como foi dito, para realizar-se uma atividade mediadora entre o aluno (o indivíduo singular) com o patrimônio já alcançado pelo gênero humano, o refletir sobre a prática, o definir e redefinir seus objetivos, escolher os valores, etc., são atividades indispensáveis. Mas, quando essas atividades são afastadas em nome da valorização do aluno, sua atividade se resume a "sistematizar" o existente, a satisfazer necessidades relativas aos conhecimentos que o aluno já conseguiu se apropriar no decorrer de sua vivência cotidiana. Desse modo, a função de sujeito da atividade mediadora do professor, daquele que dirige o processo ensino-aprendizagem em função da relação aluno-gênero humano, torna-se esvaziada.

Como dissemos (*Sub-item 3.1; Cap.I*), a necessidade é o elemento propulsor da atividade humana e, por conseguinte do desenvolvimento do processo do homem tornar-se homem, é a partir dela que são estabelecidos os fins e meios da ação tendo em vista satisfazê-las, e, nesse processo são geradas novas habilidades, novos conhecimentos que formam novas necessidades. E assim, nesse processo infinito de produção-satisfação de necessidades o homem vai ampliando e complexificando suas relações, seus conhecimentos, suas habilidades e suas possibilidades histórico-sociais de desenvolvimento como ser humano. O trabalho educativo, enquanto a atividade humana, tem no processo de satisfação-produção de necessidades um dos elementos propulsores de seu desenvolvimento, à medida em que visa, não só satisfazer necessidades de aprendizagem já existentes (já vivenciadas pelo aluno enquanto produto histórico-social de um determinado contexto), mas, fundamentalmente, criar novas necessidades³⁰. É importante lembrar aqui que a função precípua da atividade mediadora do professor é a de propiciar condições para o aluno apropriar-se das objetivações humano-genéricas necessárias para a vida do indivíduo dentro de seu contexto, objetivações estas que o aluno ainda

³⁰ Cf. Newton DUARTE (1993 e 1996).



não percebe como necessidades suas propriamente, isto é, não tem a consciência *para si* destas necessidades mas que, para sua atuação dentro do contexto em que vive são indispensáveis. Cabe ao professor, em sua atividade mediadora, propiciar intencionalmente as condições para que essa consciência seja desenvolvida pelo aluno.

E para isso é importante que o professor conheça as necessidades do aluno, isto é, aquelas que ele já chega a apresentar como cruciais para ele; mas é igualmente fundamental que ele conheça o processo pelo qual esse aluno passou a senti-las como suas, para identificar os limites a elas impostas pelo contexto da camada social à qual o aluno pertence. Com o conhecimento dessas necessidades e dos limites do como elas passaram a ser sentidas pelo aluno é possível intervir intencionalmente na atividade de aprendizagem do aluno, organizando-a de modo a levá-lo também a perceber os limites daquilo que defende como sendo "seu interesse" e a perceber a necessidade de apropriar-se de novas necessidades que rompem com aqueles limites - as necessidades humano-genéricas.

O professor, muitas vezes, pretendendo levar o aluno a ser crítico, a ser sujeito de sua atividade, toma seus conhecimentos, os assuntos de seu interesse, as necessidades por ele apresentadas, como sendo aquilo que deva levar em conta para impulsionar o processo ensino-aprendizagem. Assim, limita as possibilidades do aluno de identificar as necessidades humano-genéricas, das quais ainda não teve conhecimento. E mais, como é somente a partir do aluno que se determinam, não só o *que*, mas também o *como* fazer em sala de aula, as discussões sobre as possíveis formas de satisfação dessas necessidades, ficam limitadas àquilo que o aluno acredita ser o melhor para ele, o que depende do tipo de vida que vem tendo até ali. É preciso considerar que o processo cotidiano de apropriação de necessidades é, em nossa forma de organização social, marcado pelos interesses da divisão social do trabalho. Assim, da mesma forma como são criadas no indivíduo as necessidades segundo os



interesses do capital (as quais o indivíduo se apropria e defende como sendo necessidades vitais suas)³¹ também já são criadas (inculcadas nele) as formas de satisfação dessas necessidades. Tais formas são adequadas à concretização daqueles interesses e, portanto, na sua quase totalidade estão em desacordo com o processo de humanização desse indivíduo. E como são os conhecimentos, as necessidades, os "interesses" do aluno, os parâmetros que devam conduzir o processo ensino-aprendizagem, esse processo acaba por ficar limitado à satisfação de necessidades impostas subliminarmente, pelo contexto, ao aluno e não de necessidades que gerem o seu desenvolvimento enquanto ser humano. E, desse modo o ensino fica limitado àquilo que ele pensa que quer, ao seu "eu quero" imediato. Assim, a atividade mediadora do professor vai se limitando ao mero fazer o que o aluno "quer" impedindo-lhe a possibilidade de ir se tornando **sujeito** de sua atividade, de ser o condutor intencional da sua atividade. E isso se dá tanto do ponto de vista do professor (atividade de ensino), como do aluno (atividade de aprendizagem). Com isso, fica inviabilizada a relação do aluno com o gênero humano, pois, o aluno ao não se apropriar das novas necessidades representativas da genericidade humana, ele vai sendo cerceado no seu processo de tornar-se um ser auto-consciente, um ser que tem a si mesmo como objeto de sua consciência. Inviabiliza-se o processo do homem tornar-se homem, processo este em que cada indivíduo singular (que no caso aqui, seria tanto o educador quanto o educando) superaria os limites de um ser pertencente a uma espécie e passaria a ser um ser pertencente a um gênero, o gênero humano.

Em suma, em virtude desse esvaziamento da intencionalidade, esvazia-se a sua função de **sujeito** de sua própria atividade - a atividade mediadora do professor. O processo ensino-aprendizagem, que histórico-ontologicamente, deveria estruturar-se em função do *dever-ser* do homem, passa a ser estruturado meramente em função do que *ele é, do que*

³¹ Cf. exposto no item 1 do presente capítulo.



ele está sendo, do que as circunstâncias fizeram dele. Assim, a mediação que deveria ser feita entre aluno e humano-genérico, mediada pela atividade do professor, limita-se ao manter o aluno nos limites de seu meio imediato, ou seja, o que ele *já é* limita as suas possibilidades do que *pode vir-a-ser*, de tornar-se cada vez mais humano, no sentido histórico-social do termo. O esvaziamento da intencionalidade na atividade mediadora do professor leva, como se pode notar, ao esvaziamento do própria possibilidade do aluno se tornar sujeito de sua aprendizagem. Há que se frisar que esse esvaziamento do sujeito não é tão somente uma decorrência dessa proposição da relação ensino-aprendizagem, ele já tem suas origens, como pudemos verificar em vários momentos do presente trabalho, na própria forma como nossa sociedade, fundada na divisão social do trabalho, determina o trabalho humano em todas as esferas de atuação do indivíduo. E, assim, ao esvaziar a intencionalidade de sua atividade o professor perde a consciência da consciência do seu atuar pedagógico, passando a realizar uma prática dirigida por aquele primeiro nível da consciência, do qual falamos no *Item 1 do Cap.I*, um nível no qual não há a consciência da consciência. Desse modo a atividade intencional do professor que deveria ser mediadora não ultrapassa o primeiro estágio da atividade humana - aquele estágio em que a atividade humana se distingue da atividade animal simplesmente pelo fato de não ser determinada geneticamente, mas histórico-socialmente; um estágio em que a atividade já é dirigida pela consciência (e não pelas leis biológicas), mas uma consciência ainda não consciente de si mesma. Isso, já de antemão, inviabiliza a sua própria atividade mediadora, que é uma atividade intencional por excelência, isto é, uma atividade que requer a condução da consciência em seus estágios mais elevados, o que possibilita atividades como o planejamento (colocação de fins), a escolha de meios, a direção e a criação intencional de necessidades, etc., em função de valores condizentes com a humanização do homem.



Como se pode deduzir do exposto, o esvaziamento da intencionalidade da atividade mediadora do professor inviabiliza também a própria capacidade de *pensar por relações*, habilidade esta necessária para efetivar tais atividades no momento da organização de sua prática em função dos valores que contribuem para a humanização do homem. Sem o desenvolvimento dessa habilidade a prática do professor passa a ser “mediada”, como veremos mais adiante, pelo modo de pensar cotidiano, o qual, em virtude da especificidade de sua estrutura e das relações alienadas e alienantes que predominam em nossa sociedade, leva a uma prática educativa determinada (sem que necessariamente se tenha consciência disso) pelos interesses das relações sociais de produção. Com isso, a interferência, própria da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno no sentido de criar necessidades de conhecimento, passa a ser dirigida por interesses e não por valores. Note-se que isso é um fator que em muito contribui para aumentar cada vez mais a distância entre o homem singular e o gênero humano, o que equivale dizer, entre o aluno e as possibilidades históricas de sua própria humanização.

Tudo isso, como vimos acima, transcorre de forma que acarreta custos à aprendizagem do aluno, o qual por sua vez também é esvaziado em sua condição de sujeito de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, de sua atuação histórico-social, contribuindo, assim, para a perpetuação das condições de dominação existentes.

Em suma, a atividade mediadora do professor esvaziada da intencionalidade, seu elemento caracterizador, por excelência, leva o professor a perder a direção de sua atividade, ou seja, ao invés do professor ser o *sujeito de sua atividade*, aquele que delimita intencionalmente os fins em função de valores máximos da educação (referentes à humanização do homem), bem como os meios para a concretização desses fins, passa a ser um mero “sistematizador de



conhecimentos apresentados pelo aluno", "facilitador" da aprendizagem, um mero aplicador de "métodos", "técnicas" e "conteúdos" que fazem parte do "programa oficial", ou que estão em moda, ou ainda, que simplesmente são extraídos (acriticamente, na maioria das vezes) do senso comum pedagógico fundado no conhecimento prático-utilitário. Isso equívale a dizer que o professor não chega a tornar-se um indivíduo crítico, capaz de posicionar-se axiologicamente frente a realidade e frente a sua própria vida, distinguindo intencionalmente entre as suas reais necessidades enquanto ser humano e as "necessidades" que pensa serem suas, mas que são criadas pelos interesses do mercado, as quais se opõem a sua humanização.

Passemos agora a verificar como se dá o esvaziamento da atividade mediadora do professor no momento de efetivação da relação fins-meios. Como vimos no item anterior e em vários momentos do presente estudo, a atividade mediadora do professor, enquanto atividade humana, tem como elemento mediador intrínseco a relação entre *necessidades*, *fins*, *meios* e *ação*. Dessa forma, as necessidades humanas, sejam aquelas existentes, apropriadas espontaneamente no cotidiano, ou sejam aquelas criadas intencionalmente em função de *fins* deliberados (como no caso do trabalho educativo) só se realizam através de *meios* (instrumentos humanos³²).

O instrumento (o meio da ação) é mediação indispensável da relação de apropriação-objetivação que possibilita o processo do homem tornar-se homem, pois ele traz em si a consubstanciação de conhecimentos, valores, motivos, concepções, finalidades, etc., que permitem ao indivíduo apropriar-se não só de uma mera ferramenta de trabalho, mas de um modo de vida, de todo um conjunto de forças essenciais humanas representativas de um processo histórico-social de desenvolvimento humano, portanto, trazem em si, não só as possibilidades de se conhecer o homem, como as possibilidades de seu vir-a-ser.

³² Na acepção do termo apresentada no itens 3.2 e 3.3 do Capítulo anterior.



Noutras palavras, os meios enquanto elementos mediadores da atividade humana trazem em si o *porquê* e o *para que* dessa atividade a qual medeiam. E isso ocorre desde as atividades mais elementares, nas quais tais elementos não chegam a ser consciente para o sujeito da atividade, até aquelas mais complexas como o são as atividades que medeiam o processo ensino-aprendizagem.

Assim, em sendo o processo ensino-aprendizagem, por excelência, uma atividade intencional, guiada por finalidades deliberadas em função da humanização do homem - portanto, guiada por valores - há que se *humanizar* (MARX) essa atividade, há que se interferir nela intencionalmente de forma coerente e conseqüente para que tais valores se concretizem no momento da apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno. E a escolha dos *meios* (dos instrumentos de operacionalização da finalidade) é um dos momentos fundamentais desse processo, pois essa escolha vai determinar o "teor" da atividade de apropriação-objetivação de conhecimentos no trabalho educativo (na relação ensino-aprendizagem), garantido, ou não, as condições para que o conhecimento se torne instrumental para a humanização do aluno e, por conseguinte, da sociedade como propõe um trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Como já nos referimos em momentos anteriores o simples acesso aos conteúdos, enquanto objetivações humano-genéricas sistematizadas, não garante a humanização propriamente dita do homem que a eles tem acesso sem que tais conteúdos se tornem para ele *instrumentos* de sua objetivação enquanto ser social, ou seja, órgãos de sua individualidade.

Em sendo assim, ao se ter como finalidade (finalidade esta posta em função das necessidades e dos valores máximos da humanização do homem - de seu vir-a-ser histórico) do trabalho educativo aproximar o aluno das objetivações humano-genéricas, criando nele a necessidade de apropriação dessas objetivações, há que se definir os *meios* que, de fato,



possibilitem as condições (a instrumentalização tanto do professor, como do aluno) para a concretização dessa finalidade. É, pois, em função dessa finalidade (em suas características específicas: fins, motivos, valores e necessidades a ela implícitos) a ser seguida que se elabora/organiza, na prática educativa, tais *meios* (os instrumentos mediadores da atividade) para a sua concretização. Nesse sentido, a relação meios-fins que medeia o processo ensino-aprendizagem há que se fazer dirigida pela finalidade última da educação – a humanização do homem. Para tanto exige que o professor esteja apto a ser o condutor de sua atividade, estando em relação consciente com as necessidades e possibilidades do homem presente (o aluno enquanto indivíduo concreto, síntese de múltiplas determinações) e com o vir-a-ser do homem (o homem e, por conseguinte, a sociedade que se quer formar tendo em vista valores humanos).

No entanto, em consequência do esvaziamento do professor como sujeito de sua atividade, como visto anteriormente - e que, há que se frisar, reflete na prática educativa o próprio esvaziamento a que a divisão social do trabalho submete o homem singular em nossa sociedade - torna-se difícil para esse professor estabelecer *intencionalmente* a relação entre os *fins* (objetivos) propostos para sua prática e os *meios* mais adequados para a concretização destes, e, mais difícil ainda, escolher esses *meios* em função de valores que contribuam para a humanização do homem, como requer o trabalho educativo. Ou seja, o professor, no momento da prática, não tendo a intencionalidade não pode dirigir a relação meios-fins em função da humanização pois, esse propósito requer a direção do *vir-a-ser*, e, como vimos, com o esvaziamento da possibilidade de ser sujeito, a direção da prática pedagógica limita-se a “mediar” o já existente, a satisfazer necessidades já apropriadas dentro das circunstâncias históricas em que se inserem os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, circunstâncias essas que, na sociedade hodierna, são alienadas e alienantes.



Esse esvaziamento leva o professor a assumir, em sua prática, determinadas posturas, como por exemplo, a supervalorização do conhecimento do aluno, as quais o impedem de fazer a relação entre as “necessidades do aluno” (aquilo que o aluno “apresenta” como sendo de seu interesse), as suas reais necessidades enquanto ser histórico-social (aquelas relativas às objetivações humano-genérico de que o aluno precisa apropriar-se para objetivar-se como ser humano propriamente dito e das quais ainda não tem conhecimento), os *meios* a serem escolhidos e a apropriação dos *conteúdos* pré-determinados que ele deve garantir.

Dessa forma, a relação entre *meios* e *fins* ao perder a mediação da intencionalidade, ao perder a relação fins-valores que caracteriza o trabalho educativo, se esvazia, torna-se dicotômica. Os fins perdem sua função de direção intencional da atividade e passam a ser definidos em função de critérios prático-utilitários subjacentes ao senso comum pedagógico e os *meios*, por sua vez, perdem seu caráter ontológico de *instrumento humano*, de mediação essencial no processo do homem tornar-se homem, e assumem um caráter de meros “fins em si mesmos”, podendo ser escolhidos, substituídos ou alterados, independentemente da finalidade a que estariam servindo de mediadores, contanto que atendam ao imediatismo de necessidades “práticas”, que podem até mesmo ser a de dar ao aluno “algo para fazer” que garanta o preenchimento de seu tempo e a “disciplina” em sala de aula, ou o “cumprimento”, pelo professor, de mais um item do rol de conteúdos programados.

Tomemos, como exemplo desse fenômeno, o caso anteriormente relatado do professor que, diante de resultados insatisfatórios de sua prática em sala de aula, acaba buscando aprender as chamadas atividades “práticas” sem nenhum vínculo com a finalidade geral do trabalho educativo e nem mesmo com o objetivo mais imediato a que se propõe realizar. Naquele caso, esse objetivo era o de levar os alunos a desenvolverem uma postura crítica diante de um determinado conteúdo,



porém, a resistência em se discutir sobre as causas dos problemas enfrentados e sobre o como aquelas atividades a que teriam acesso poderiam estar auxiliando na resolução de tais problemas e, especialmente, na realização daquele objetivo proposto, impedia que aquelas atividades fossem concretizadas, de fato, como *meio* para se atingir tal objetivo. Ou seja, não se chegava a estabelecer a relação necessária entre necessidades, fins, meios e ação.

O esvaziamento da relação meio-fins em decorrência do esvaziamento da intencionalidade da ação, contribui não só para o esvaziamento da atividade mediadora do professor, à medida em que se perde uma de suas mediações essenciais enquanto atividade humana, mas também acarreta prejuízos para a aprendizagem do aluno, pois sem a necessária relação entre fins e meios o professor não consegue organizar sua atividade de modo a propiciar o aluno as condições para sua relação com as objetivações humano-genéricas e, assim, os conteúdos a serem apropriados pelo aluno não chegam a se tornar *instrumentos* de sua ação, "órgãos da sua individualidade" (como nos diz Marx) e, conseqüentemente, o que deveria ser um processo de apropriação-objetivação, torna-se mera posse de algumas informações a serem justapostas aos conhecimentos que ele já tem, limitando, assim, suas possibilidades de universalização e humanização.

Vejamos agora em que consiste o esvaziamento do conhecimento na atividade do professor. Como pudemos verificar no capítulo anterior (*Sub-ítem 3.2 e 3.3*) o conhecimento enquanto categoria mediadora essencial do processo do homem tornar-se homem, está presente (tanto como produto, como instrumento de atividade humana) em todas as esferas de atuação humana, diferenciando-se apenas em virtude dos níveis de elaboração da consciência característicos de cada uma dessas esferas. No processo ensino-aprendizagem o conhecimento, como *fim e meio* de ação, pode ser caracterizado como sendo todo o conjunto de objetivações humano-genéricas resultantes do processo histórico de produção das condições de



existência da humanidade ao longo do tempo e sistematizadas na forma de conteúdos a serem apropriados pelo aluno como condição para sua humanização, bem como aquelas objetivações sistematizadas na forma de orientação filosófico-metodológica da atividade mediadora do professor. Nesse sentido o conhecimento é, em última instância, tanto do ponto de vista do aluno como do professor, o instrumental que irá possibilitar as condições para que o sujeito da atividade (de ensino e de aprendizagem) possa objetivar-se enquanto ser social propriamente dito, como sujeito de sua atividade e de sua historicidade. Para tanto, não basta a mera "posse" do conhecimento sobre algo, mas faz-se necessário tornar esse conhecimento "órgão da sua individualidade", isto é, além de "ter" o conhecimento, é preciso objetivar-se a partir dele em suas funções, em sua prática social global, é preciso que ele se torne instrumento de seu modo de "ser, pensar e agir" em todas as esferas de sua vida³³.

Como já foi aventado anteriormente, há em nosso contexto educacional, fruto de discussões que há várias décadas vêm apontando para a necessidade de se valorizar o conhecimento do aluno, como uma forma de superação de proposições, consideradas como extremamente centradas na figura do professor e no ensino e, portanto, consideradas cerceadoras do desenvolvimento *individual* do educando, uma tendência em se tomar o conhecimento do aluno como referência do processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa proposição tem assumido na prática pedagógica de sala de aula algumas interpretações que têm levado a uma supervalorização do conhecimento do aluno³⁴, fazendo desta um dos pressupostos diretores dessa prática.

³³Incluindo-se esfera da vida cotidiana, tendo em vista que uma das funções do trabalho educativo e, por conseguinte, da atividade mediadora do professor é fazer a mediação entre o homem singular e o humano genérico, o que equivale dizer, mediar as esferas do cotidiano e do não-cotidiano, propiciando a esse homem os conhecimentos (objetivações humano-genéricas) de que necessita para objetivar-se como homem – ser humano propriamente dito –, e que a estrutura da vida cotidiana não lhe oferece condições para tanto

³⁴A respeito dessa questão da supervalorização do conhecimento do aluno o trabalho de José Roberto B. GIARDINETTO, *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana...* tem muito a contribuir



Sob a perspectiva desse pressuposto, portanto, o professor concebe o *conhecimento do aluno* (aquilo de que ele já se apropriou no decorrer de sua relação com o meio em que vive e, inclusive, na sua relação com os elementos escolares que já conseguiu garantir) como ponto de partida e referência única para o trabalho pedagógico em sala de aula, ou seja, é a partir desse conhecimento que serão definidos a ênfase a ser dada aos conteúdos, as “estratégias de ensino” (meios) e os critérios para a avaliação da própria atividade do professor.

É necessário esclarecer, neste momento, que o conhecimento que o aluno traz consigo ao chegar à escola é fundamental, pois tendo em vista que o trabalho educativo tem como objetivo máximo mediar o homem singular (o homem empírico em seu modo de vida) e as objetivações humano-genéricas necessárias a sua humanização, esse conhecimento traz em si os elementos que permitem conhecer o como ele foi formado até então, suas necessidades, possibilidades e expectativas, e com isso, elaborar as condições para que a efetivação de seu processo de apropriação-objetivação de conhecimentos seja cada vez mais condizente com a finalidade máxima da educação que é a humanização do homem singular. Nesse sentido, negar esse conhecimento, ou mesmo ignorá-lo, seria negar (no sentido de eliminar), excluir, marginalizar esse indivíduo e seu meio.

No entanto, esse conhecimento ao ser tomado como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem que se realiza na escola não pode ser pensado dentro dos limites restritos da lógica do pensamento cotidiano. Em virtude das condições de vida em nossa sociedade, essa apropriação é feita dentro de uma lógica eivada de interesses próprios da divisão social do trabalho, os quais visam tão somente oferecer ao indivíduo um conjunto de conhecimentos suficiente apenas para que ele possa responder às necessidades do mercado, ou simplesmente para conformá-lo às condições existentes, garantindo, assim, a manutenção das relações sociais vigentes. E isso torna essa lógica deveras injusta, pois não



permite ao indivíduo, principalmente àqueles oriundos dos meios sócio-economicamente menos favorecidos, a apropriação das condições para a superação dos limites prático-utilitários de seu conhecimento.

Na escola, de um modo geral, e em especial quando se tem na valorização do “conhecimento do aluno” o elemento diretor da atividade pedagógica, é comum se perguntar *o que* o aluno sabe, mas se esquece do *como* ele “aprendeu”; qual a lógica subjacente a esse aprendizado? Em que circunstâncias isso se processou? Tais circunstâncias estariam possibilitado, ou não, a humanização desse aluno?

Em outras palavras, fica faltando, nessa perspectiva de ensino, o uso **intencional** da relação entre o conteúdo daquele conhecimento que o aluno traz consigo e a forma pela qual ele se apropriou desse conhecimento, para poder captar o seu “núcleo válido” e colocá-lo numa nova forma, numa outra lógica, uma lógica intencionalmente guiada pela finalidade última de humanização do homem, humanização essa que no processo ensino-aprendizagem significa a apropriação de objetivações humanas (conhecimentos, valores, concepções, etc.) que levem o aluno a superar os limites impostos pelas condições sociais de existência, propiciando-lhe o domínio de instrumentos que o aproximem cada vez do humano-genérico, buscando a transformação de si mesmo e da sua realidade contextual. Ao se conceber o processo ensino-aprendizagem nessa perspectiva se está assumindo, inerentemente, o compromisso com a transformação das estruturas sociais atuais. Para tanto é preciso conhecer a lógica do processo de apropriação-objetivação de conhecimentos próprias dessas estruturas, para dessa forma, poder interferir nessas estruturas através de uma atividade intencional guiada pela lógica da transformação em função de valores humanos. E a supervalorização do conhecimento do aluno limita já de antemão essa possibilidade, à medida em que induz a desenvolver o processo de apropriação-objetivação de conhecimentos, na escola, dentro da mesma lógica que rege esse processo



na cotidianidade de seu meio, de seu modo de vida cotidiano, que serve às estruturas sociais que impedem a transformação de si mesmo e da sua realidade social.

Considerando-se o homem como um ser histórico-social, o conhecimento que cada aluno traz consigo para a escola não é algo que ele já traz consigo mesmo, que seria dele “naturalmente”, portanto, “puro”. O aluno se apropria do conhecimento cotidiano no decorrer das relações que estabelece com o mundo que o cerca. É um conhecimento que esse meio permitiu-lhe apropriar-se, o qual, em sua maioria, é fragmentado, ocasional e composto de elementos diversos. Além do mais a apropriação subliminar desse conhecimento cotidiano é impelido por um processo instigado por uma necessidade de dar uma determinada resposta, de forma imediata e adequada, da qual depende até mesmo sua sobrevivência, ou pelo menos, a sua orientação no seu meio.

Em virtude dessas condições limitantes (o esvaziamento de categorias mediadoras essenciais do trabalho educativo), entre muitas outras, que vão configurando a efetivação do processo ensino-aprendizagem, o conhecimento de que o professor vai se apropriando (enquanto objetivações humano-genéricas sistematizadas na forma de conteúdos escolares a serem transmitidos e/ou de fundamentação teórica de sua prática) não chega a se tornar para ele instrumento humano (na acepção descrita no *Sub-item 3.2 do Cap.I*, de algo que conserva em si forças essenciais humanas e que move raciocínio e ação em função dessas forças), isto é, como algo que, de fato, possa estar orientando a sua prática, embasando suas escolhas, atitudes e procedimentos pedagógicos em função de fins/valores intencionalmente colocados. O conhecimento, nessa perspectiva, fica esvaziado de sua função ontológica de instrumento mediador do processo histórico-social do homem tornar-se homem dentro do contexto em que vive. Assim, o conhecimento, enquanto meio para a realização de uma atividade, é conservado pelo sujeito enquanto estiver



servindo a uma necessidade imediata, à medida em que se acredite tê-la superado, ele é descartado, simplesmente *substituído* por outro. Ele não se torna instrumental para o sujeito, não chega a fazer parte de seu corpo inorgânico, não transforma o *sujeito* e nem o *objeto* da sua atividade. Sua apropriação e uso ficam restritos ao nível da consciência imediata, das necessidades prático-utilitárias, pois não há, em última instância, a direção de um sujeito e não havendo essa direção, a atividade mediadora do professor - uma atividade que se caracteriza pela intencionalidade, portanto, dirigida por fins/valores humanos - não se realiza como tal, ficando aquela direção por conta dos interesses do lucro, da divisão social do trabalho.

Resumindo, esvaziando-se a intencionalidade de sua ação pelas mais diversas formas, dentre as quais analisamos algumas anteriormente, o professor deixa de ser o **sujeito** que dirige sua atividade em função de fins/valores humanos; não tendo essa direção não pode estabelecer a relação meios-fins de forma a organizar as condições de aprendizagem que levem o aluno a se apropriar das objetivações humano-genéricas necessárias a sua objetivação como ser humano propriamente dito; o conhecimento, enquanto mediação fundamental do processo do homem tornar-se homem, não chega a se tornar instrumental, na acepção já aqui explicitada, para os sujeitos da atividade ensino-aprendizagem, em especial para o professor que tem o conhecimento como finalidade e instrumento de sua atividade. Dessa forma, a atividade mediadora do professor perde seu caráter mediador que lhe é ontológico, ela deixa de ser a mediação propriamente dita do processo ensino-aprendizagem. E como vimos (*Item 1; cap.I*) a atividade humana só se realiza por meio de mediações (sejam estas conscientes ou não para o seu agente), assim, no caso do esvaziamento das mediações da atividade do professor, essa mediação passa a ser feita pelos interesses próprios das relações de produção que se estruturam em função do lucro e que estão



subliminarmente instalados no modo de ser, pensar e agir cotidiano de nossa sociedade. Ou seja, a prática do professor acaba resultando numa prática dirigida pelo seu modo de pensar espontâneo, por elementos que já se tornaram senso comum pedagógico, isto é, atitudes, crenças, "pré-conceitos" e procedimentos cristalizados no dia-a-dia da prática escolar, portanto, assimilados por ele de uma forma acrítica e eivada de elementos alienados e alienantes. Para esse professor, sempre a melhor saída para os problemas e decisões a se tomar em relação a sua atividade, é sempre aquela que "vem espontaneamente" (como se no "espontâneo" se encontrasse a garantia do natural enquanto verdadeiro). Note-se que esse "espontâneo" é resultante de um modo de pensar a realidade "sem os conflitos gerados pela reflexão" no transcurso da prática. Na verdade, é uma prática sem a consciência da necessidade de esforço reflexivo. Quando esse esforço ocorre, na maioria das vezes, reduz-se a uma "troca de idéias" com um colega, idéias que, geralmente, fazem parte do "ideário do senso comum pedagógico", que se produz no ambiente escolar e, portanto, visto dentro deste ambiente, como foi dito várias vezes, como "puro e verdadeiro", não importando a vinculação subliminar desses elementos, isto é, a que fins, interesses ou valores eles servem.

Dessa forma, não será a teoria que proclama como fundamento de sua prática, que irá, de fato, dirigi-la, mas aquela que fundamenta o pensamento espontâneo do professor, a teoria do senso comum pedagógico, que tem por base a estrutura do pensamento cotidiano e que, ao nosso ver, acaba por substituir a teoria educacional da qual falamos anteriormente, entendida aquela como uma teoria mediadora entre os fundamentos filosóficos, sociológicos, etc., mais amplos e os procedimentos pedagógicos propriamente ditos.

Esse fenômeno da orientação da prática pedagógica a partir do "senso comum pedagógico" explica-se, em parte, pelo fato de que, subjacente às nossas ações, existe sempre uma "teoria", como uma



“filosofia de vida” (SAVIANI;1994:27), própria de nosso modo de vida, a qual, na verdade, determina, ainda que inconscientemente, a maioria de nossas escolhas. Essa “teoria” tem como lugar de referência a vida cotidiana, cuja estrutura de pensamento se pauta em critérios pragmáticos (utilitários), fundados na opinião (doxa), na confiança, em uma “lógica cotidiana” que, como tal, tem por função imediata orientar as atividades do sujeito no âmbito da satisfação de suas necessidades prático-utilitárias.

O que ocorre é que em nossa sociedade fundada na divisão social do trabalho predominam relações sociais alienadas e alienantes, o que dificultam que tenhamos uma relação consciente com aquela estrutura do pensar, fazendo com que as categorias próprias da vida cotidiana passem a orientar também a esfera do pensar e agir não-cotidianos, na qual se insere a atividade elaborativa do pensamento pedagógico e, cuja característica essencial, é a intencionalidade. Dessa forma, esse pensamento acaba por limitar-se ao senso comum vigente e não ultrapassa, portanto, os limites do pensar e agir próprios da estrutura da vida cotidiana, insuficientes à realização de uma atividade intencional, como o caso do trabalho educativo.

A compreensão desse fenômeno implica a compreensão da complementaridade dialética entre as esferas do cotidiano e do não-cotidiano, as quais, não obstante suas especificidades, fazem parte de um mesmo processo: o processo histórico de produção e transformação do existente, no qual se efetiva a humanização do homem. E no caso do professor, essa necessidade de esclarecimento impõe-se com mais rigor, pois sua atividade enquanto mediadora entre o aluno (homem singular) e o humano-genérico, supõe esse homem inserido em sua vida cotidiana, a qual segundo HELLER, é a vida de todo homem. Dessa forma, a mediação da atividade do professor é também mediação entre o cotidiano e o humano-genérico, entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar, entre a vida cotidiana de cada indivíduo e as objetivação humano-



genéricas. Assim sendo, o trabalho educativo supõe a vida cotidiana como ponto de partida e de chegada.

Voltando ao caso: o esvaziamento da atividade mediadora do professor é decorrente, em última instância, do próprio esvaziamento do trabalho humano dentro das relações sociais de produção vigentes, acirrado com o processo de mundialização do mercado que vem sendo chamado de globalização. Esse esvaziamento do trabalho humano se concretiza na prática pedagógica em vários níveis iniciando-se, de certa forma, como temos assinalado, pela própria adoção acrítica do senso comum no lugar de um teoria educacional mediadora entre teoria e prática educativas. Esse esvaziamento e a conseqüente direção de sua prática pelo senso comum, leva o professor, por um lado, à perda do sentido e significado de sua atividade, o que, por conseguinte, leva à reprodução no âmbito de sua vida, não só profissional, mas também privada, daquele esvaziamento próprio do modo de organização de nossa sociedade fundado na divisão social do trabalho, a que MARX chamou de “dessencialização do homem”, fenômeno no qual, tal é o grau de esvaziamento da função ontológica da atividade (humanização do homem) que esta torna-se para ele *mero meio de subsistência*. Por outro lado, esvaziando-se a si próprio enquanto sujeito de sua historicidade, fica difícil para o professor, no momento de sua prática, discernir entre os carecimentos e valores propriamente humanos e os interesses subjacentes à própria estrutura educacional em que atua. E essa capacidade de discernimento lhe é instrumento indispensável, uma vez que, há que se lembrar, subjacentes às propostas oficiais de educação estão muitas das necessidades do mercado, do lucro, da manutenção e reforçamento das relações de produção existentes. E, sob essa perspectiva, a “finalidade” da educação, embora não explícita e até mesmo negada, passa a ser *não a relação com o gênero humano, mas a relação com os interesses da forma como se organiza a sociedade*, ou seja, a função precípua da educação acaba se perdendo de sua função ontológica que é a de tornar o homem cada vez mais humano,



servindo, assim, à formação de um indivíduo cada vez mais esvaziado de seus carecimentos humanos e, portanto, cada vez mais capaz de se adaptar, adequar às necessidades do mercado, à satisfação das necessidades do lucro. Daí que é defendida a formação de um indivíduo que “saiba aprender”, pouco impontando o uso desse conhecimento, um conhecimento que pode a qualquer momento ser descartado dando lugar a outro, se assim o mercado o exigir. Nota-se que a sociedade hodierna está cada vez mais incentivando essa mentalidade, criando um “individualismo vazio”, um conjunto de necessidades, enfim, uma “essência humana” que o indivíduo pensa que é dele, e do qual só ele tem o domínio e controle e, portanto, lhe é verdadeiro, mas que na verdade, é o que a organização social lhe permite ser, pois quanto mais ele assim pensar, mais refratário à reflexão, à crítica ele se torna, sendo, dessa forma, mais facilmente manipulado, absorvendo mais docilmente as “necessidades” que o capital lhe impõe como necessidades suas, isto é, humanas.

Assim, concluimos que a atividade do professor, enquanto atividade mediadora e mediada, envolve um conjunto muito complexo de relações. Em função dessa complexidade o objeto da presente tese (o esvaziamento da atividade mediadora do professor), poderia ser tratado sob inúmeros aspectos. Nossa análise centrou-se num desses aspectos que configuram a atividade mediadora do professor. Trata-se da relação ensino-aprendizagem, a qual se concretiza mediada por uma relação entre sujeitos, a relação professor-aluno. Por isso, procuramos abordar esse fenômeno da atividade mediadora do professor e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista do professor, enquanto o sujeito que desenvolve uma atividade mediadora entre o aluno e as objetivações humano-genéricas, das quais esse aluno tem de se apropriar no processo ensino-aprendizagem, como do ponto de vista do próprio aluno, enquanto sujeito do seu processo de apropriação-objetivação dessas objetivações.



Como foi dito, esse fenômeno do esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo ensino-aprendizagem, vem se configurando tanto na formação do professor (não só nos limites estreitos do "ser um profissional", mas também no sentido de entender esse profissional atuando como um ser social), como também através da postura que ele assume frente ao processo ensino-aprendizagem, gerando o esvaziamento das relações fundamentais do trabalho educativo, em especial, a relação entre aluno e gênero humano, função precípua desse processo, fenômeno este que, por sua vez, reflete, e reforça ao mesmo tempo, o esvaziamento do sujeito, o qual se processa no conjunto das relações de produção determinantes em nossa sociedade.

Com essa análise pretendemos estar oferecendo subsídios para que se possa compreender a forma pela qual se dá o esvaziamento da atividade mediadora do professor através do esvaziamento daquelas categorias ontológicas do trabalho educativo, quais sejam: a *intencionalidade*, a *relação meios-fins* e o *conhecimento*.



CONCLUSÃO

Como vimos até aqui, embora a evolução do processo das forças produtivas, até agora efetivado, já tenha produzido as possibilidades para que o homem se desenvolva respondendo, não só às exigências histórico-contextuais, mas também às necessidades humano-genéricas, a forma como o processo produtivo vem se organizando ao longo do tempo, impede o desenvolvimento “por inteiro” do homem. Noutras palavras, se, por um lado, a divisão social do trabalho em função da qual se organiza nosso processo produtivo, tem acelerado o enriquecimento do gênero humano, expandindo, assim, as possibilidades humano-genéricas de humanização e, em consequência, de formação de um indivíduo singular cada vez mais universal (desenvolvimento de seu corpo inorgânico) e livre (cada vez mais afastado das “barreiras naturais”) e, por conseguinte, tornado o progresso do conhecimento uma necessidade social (um carecimento humano), por outro, tem convertido o acesso a esse conhecimento em um desafio cada vez mais restrito a um número cada vez menor de homens singulares.

Diante de tal configuração contextual cabe à educação formal, consciente da contraditoriedade desse processo histórico, estar cada vez mais atenta às exigências de nosso momento histórico atual e aos valores explícitos e os interesses implícitos a elas, para que a escola possa oferecer ao indivíduo as condições de acesso aos novos conhecimentos exigidos, oferecer os instrumentos (cognitivos, afetivos, éticos, morais, etc.) necessários para a sua formação social e intelectual exigida pela vida em sociedade, sem, no entanto, perder de vista a sua finalidade precípua que é a de promover a humanização do homem singular, o que equivale



dizer, diminuir a distância entre o conjunto das objetivações humano-genéricas e a vida concreta desse homem. E ainda nesse sentido, é importante frisar que a escola assume papel cada vez mais relevante na vida do homem singular, não só como instância que possibilita a apropriação de conhecimentos, instrumentos e informações, mas como instância formadora de valores e, a propósito, valores condizentes com a humanização. Sob tal perspectiva, o trabalho educativo visa não só à satisfação de necessidades existentes provendo condições e meios para a apropriação dos conhecimentos necessários, mas, principalmente à criação de novas necessidades (carecimentos) que atendam a esses valores. Em vista, pois, de tal configuração da realidade, torna-se cada vez mais patente a necessidade de evolução/transformação no campo da prática educativa para que esta possa responder às necessidades hodiernas da sociedade, do mercado de trabalho, sem, no entanto, perder de vista que o profissional é antes de tudo um indivíduo humano e que a função última da educação é contribuir para a concretização das potencialidades que caracterizam a essência humana (enquanto um produto histórico-social) no âmbito da vida do homem singular.

Assim, temos que, numa visão histórico-social da realidade humana, na qual se fundamenta o presente estudo, o ponto de partida para a compreensão das possibilidades de humanização do homem, tendo como mediação o trabalho educativo, está em conceber e conhecer esse homem em sua **atuação** histórica para que, conhecendo suas necessidades e possibilidades de "vir a ser", possa-se definir finalidades que orientem a atividade de aprendizagem em função da humanização do educando (aprendiz) e, por conseguinte, da sociedade em que vive, já que o homem **é o produto de sua própria atividade**.

É nesse ponto que a atividade mediadora do professor assume seu papel fundamental, pois é através dela que toda aquelas possibilidades (as humanizantes e/ou as alienantes) de formação do indivíduo podem se



efetivar, dentro, obviamente, do que cabe à educação escolar, a qual por sua vez, detém parcela decisiva daquela formação. A materialização da intervenção da educação escolar nessa formação se dá, efetivamente, através da atividade mediadora do professor no processo ensino-aprendizagem. Daí ser decisiva a postura do professor, como mediador da atividade de aprendizagem do aluno, frente ao complexo conjunto de elementos (históricos, sociais, culturais, políticos, éticos, morais, axiológicos, etc.) que envolvem a formação da individualidade humana. Está em suas mãos escolher segundo qual concepção de homem e de mundo vai trabalhar com seu aluno nesse processo, organizar meios e atividades que propiciem a este o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e habilidades que lhe possam dar condições de, no processo de suas ações, contribuir para transformar as condições alienantes que a sociedade lhe oferece em condições de vida que privilegiem valores e necessidades propriamente humanos, isto é, que lhe garantam um mínimo de instrumentalização para uma vida consoante com sua condição de ser humano propriamente dito.

Diante de tais circunstâncias, esse é, pois, o desafio que se impõem a nós professores: ter sempre presente a finalidade de *transformação* do existente, de superação de determinadas condições da realidade (objetiva e subjetiva) e, principalmente, a de **criação de condições** favoráveis onde elas não existem, como por exemplo, a necessidade e a motivação pelo conhecimento no processo ensino-aprendizagem, já que ser professor em consonância com os princípios de uma concepção histórico-social do homem pressupõe ser capaz de, a partir de condições desfavoráveis, conhecê-las em suas necessidades e possibilidades; pré-idealizar uma realidade futura, estabelecer fins e buscar os meios para sua concretização e, assim, ir construindo novas condições, novas necessidades (carecimentos humanos) cada vez mais adequadas ao processo de humanização do homem. E essa é uma característica que lhe é ontológica



enquanto ser humano. Neste sentido a atribuição básica do professor, enquanto mediador, é, não só suprir necessidades, mas sobretudo criar necessidades em relação à apropriação e objetivação do novo.

Aceitar esse desafio é contribuir para que, não obstante as condições desfavoráveis oferecidas pela nossa sociedade organizada sob determinação da divisão social do trabalho, aquelas relações fundamentais que caracterizam o trabalho humano - e, por conseguinte a atividade ensino-aprendizagem -, se efetivem o mais próximo possível de seu sentido ontológico que é o de enriquecer, promover, concretizar a essência humana no âmbito da vida do homem singular, em outras palavras, desenvolver na vida do homem singular o cultivo de valores que promovam o processo de humanização da sociedade.

Nesse sentido cabe mais uma vez reafirmar a necessidade de se compreender as possibilidades de humanização do homem mesmo sob a perspectiva do movimento contraditório entre humanização e alienação, bem como a necessidade de um posicionamento axiológico frente a esse processo.

Isto porque, mesmo ainda dentro do desenvolvimento contraditório das relações de produção da existência humana fundadas na divisão social do trabalho - no qual o gênero humano se torna cada vez mais universal e livre ainda que às custas da maioria dos indivíduos, ou mesmo de uma classe social inteira (MARX) -, já existem as possibilidades, criadas dentro dessa mesma contraditoriedade -, de se desenvolver um trabalho consciente de mediação pedagógica que contribua para a superação das condições alienadas e alienantes decorrentes dessa organização social, fato este que já vem sendo apontado por várias instâncias da própria prática educativa como uma exigência histórica e que muitos educadores vêm assumindo como meta de trabalho, buscando com isso contribuir para a construção de paradigmas e princípios norteadores da prática pedagógica fundados em fins e valores que contribuam para a humanização do homem.



A esse respeito vale considerar nesse momento que, de fato, tais possibilidades existem, pois como nos diz MARX (MARX & ENGELS; s/d: 302):

(...) a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização.

No entanto, como bem nos adverte GRAMSCI (1989:47):

(...) a existência das condições objetivas – ou possibilidades, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade.

Esse *querer* implica, em primeiro lugar um posicionamento valorativo frente à realidade, a constatação da necessidade de mudança e o empenho na busca dos meios que permitam a concretização daquelas possibilidades existentes e a superação de condições reais que inviabilizam a concretização dessa finalidade. E esse processo depende também da apropriação do saber; do conhecimento científico e filosófico dos mecanismos contraditórios que geram, tanto as condições a serem superadas, como aquelas possibilidades, para, assim, dentre estas, encontrar as que possam melhor servir à concretização daquele *querer*. Não se trata, vale repetir, esse *querer*, de uma vontade qualquer,

Mas uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza enquanto corresponde às necessidades objetivas históricas, isto é, enquanto é a própria história universal no momento da sua atuação progressiva. (Ibid., p.33)

Dessa forma, impõe-se ao trabalho educativo, de uma forma geral, e em especial, ao agente mediador desse trabalho - o professor - que tem em vista contribuir para a finalidade de humanização, estruturar suas atividades levando em consideração que, embora as suas possibilidades de ação sejam determinadas pela própria configuração da sociedade, é possível efetivar seu caráter mediador da humanização, intervindo



intencionalmente no processo de formação do homem, escolhendo entre valores ou interesses, procurando responder às exigências contextuais, mas, sem, com isso, dicotomizar a essência propriamente humana. Assim, ao se estabelecer as finalidades da prática educativa há que se considerar que são as exigências históricas da genericidade e não unicamente as da sociedade em que se está inserido que devem determinar os rumos da educação escolar e, por conseguinte, da própria formação do educador como mediador entre aluno e a cultura elaborada.

Diante de tais exigências impostas pela própria especificidade do trabalho educativo em sua função ontológica de promover a humanização do homem, o professor precisa estar instrumentalizado para atuar, há que se frisar, para além da satisfação das necessidades imediatas presentes na sociedade, para além dos limites de seu pensamento espontâneo, para, assim, organizar *intencionalmente* as condições para a concretização da finalidade precípua da educação. É, pois, nesse sentido que reiteramos aqui a necessidade, e urgência, da elaboração de uma teoria educacional capaz de fazer a mediação entre os fundamentos teóricos de uma educação comprometida com a humanização do homem e a prática pedagógica em sala de aula, mediação esta que possibilite ao professor uma visão cada vez mais precisa da função mediadora de sua atividade dentro do trabalho educativo e que lhe possibilita fazer a relação intencional entre necessidades, fins, meios e ação que caracteriza o trabalho educativo enquanto atividade humana.

Esse é, pois, um desafio por demais complexo, ao qual o presente trabalho espera ter oferecido alguma contribuição, ao menos no sentido de acentuar os esforços que vêm sendo empreendidos no sentido de tornar a necessidade, e a possibilidade, dessa teoria mediadora, uma realidade.



BIBLIOGRAFIA CITADA

- ARAÚJO, Cleide L. S. *Reflexões sobre o particularismo*: subsídios para a compreensão da relação sujeito-objeto no processo de formação do educador/pesquisador, 1994. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos).
- DUARTE, Newton. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1993. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas – SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.55)
- ENGELS, Friederich. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Pensamento crítico, v. 8)
- GIARDINETTO, José Roberto B. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana*. Campinas – SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.65)
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*, 8. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1989.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. (Série interpretações da história do homem, v.2).
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977. (História, Ciencia, Sociedad, v.144)
- HELLER, Agnes. “La teoria marxista de la revolución y la revolución de la vida cotidiana”. In: *Revolución de la vida cotidiana*. Barcelona; Ediciones Península, 1982.



LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LUKÁCS, Georg. "A reprodução" In: *Ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Sergio Lessa. Roma: Editori, Riuniti, 1976.

LUKÁCS, Georg. "O trabalho". In: *Ontologia dell'essere sociale*. Trad. de Ivo Tonet. Roma: Editori Riuniti, 1976.

MÀRKUS, Georg. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*, 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1987a.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A sagrada família*. São Paulo: Moraes. 1987b.

MARX, Karl. *Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico* – Trad. de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL. 1983. vol. 1. (livro quarto de O capital).

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Economistas, vol. 1)

MARX, Karl. *Elementos fundamentais para la crítica de la economía política* - Borrador 1857- 1858 . 14 ed. México: Siglo Veintiuno. 1986. vol. 1.



- MARX, Karl. *O capital*. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. vol.1. (livro primeiro: O processo de produção do capital).
- MARX, Karl. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Trad. de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MAZZEU, Francisco J. F. C. *Os "clichês" na prática de ensino: o que há por trás desse problema?* 1999. (Tese de doutoramento. Universidade Federal de São Carlos).
- MELLO, Suely A. . *Linguagem, Consciência e Alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília – SP, UNESP – Marília Publicações, 2000.
- OLIVEIRA, Betty A. *Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani*. In: SILVA Jr., Celestino Alves da (org.). *Demerval Saviani e a Educação Brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- OLIVEIRA, Betty A. *"Valoração e conhecimento no trabalho educativo"*. Relatório Final de Projeto de Pesquisa – CNPq. São Carlos, mar/97 – fev/99. 1999.
- SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SAVIANI, Demerval. *Educação, do senso comum à consciência filosófica*. 7. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5)
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).



SILVA, Vandeí P. O ensino da filosofia na escola média e a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano. 1998. (Tese de doutoramento. UNESP – Marília).

VÁZQUES, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Liev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



