

Questões axiológicas da apropriação-objetivação do conhecimento no trabalho educativo

*Betty Antunes de Oliveira**

Resumo

Análise da relação entre valoração e conhecimento no trabalho educativo, tomando-se como referência teórica as vinculações entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, dentro da concepção histórico-social marxiana. A compreensão das implicações dessas vinculações na relação entre valoração e conhecimento no trabalho educativo é imprescindível para o processo de formação do educador/pesquisador com o objetivo ético-político de contribuir, dentro da especificidade desta sua prática, para a transformação da realidade social. Esse enfoque exige a compreensão da relação recíproca entre teoria e prática educacionais numa unidade de dois pólos distintos mas complementares no pensar e agir do educador/pesquisador, tanto no nível do cotidiano como do não-cotidiano.

Palavras-chave: Valor e Educação; Valoração e Conhecimento; Alienação e Trabalho Educativo; Ética e Educação

Abstract

Analyse of the relationship between valuation and knowledge in educational work, having as theoretical basis the bindings between ethic, theory of quotidian life and theory of alienation, within the historical-social conception (Marx). The comprehension of the consequences of these bindings for the relationship between valuation and knowledge in the educational work is indispensable for the process of formation of educator/researcher with the purpose to contribute, in the specific limits of the educative work, for the transformation of social reality. This perspective requires the comprehension of the reciprocal relationship between educational theory and practice in a unit of two poles, which are distinct but complementary in the thinking and acting of the educator/researcher, both in the level of quotidian and non-quotidian.

Keywords: value and education; valuation and knowledge; alienation and educational work; ethic and education

* E-mail: betinha@oliveira.com

1. Introduzindo a questão

As questões do valor, do conhecimento, da ética, da alienação e da vida cotidiana e suas implicações no trabalho educativo¹ estiveram, de certa forma, sempre presentes nas discussões realizadas durante os dez anos de existência do Grupo de Pesquisa do qual fui coordenadora, na Universidade Federal de S.Carlos. Digo “de uma certa forma” porque tais discussões (que surgiam no nível do vir-a-ser da cotidianidade das atividades de pesquisa) ficavam, num primeiro momento, reduzidas aos limites dos problemas específicos que enfrentávamos, fossem eles relativos a questões interpessoais entre os membros do Grupo, fossem entre estes e os responsáveis pelos órgãos administrativos da Universidade ou mesmo das entidades financiadoras (com os quais o Grupo mantinha contato), ou ainda fossem aqueles problemas surgidos por conflitos pessoais específicos da vida de cada membro do Grupo, motivados por algum tipo de choque com o próprio objetivo que proclamava querer alcançar com sua pesquisa, o qual lhe tinha levado a participar do Grupo de Pesquisa.

Foi interessante e ao mesmo tempo preocupante constatar, através do contato que tínhamos com outros grupos de pesquisa, que tais fenômenos - que obstaculizavam o trabalho do Grupo - não se constituíam em problemas específicos nossos, mas sim em problemas muito comuns entre grupos de trabalhos de educadores de modo geral.

Esses fenômenos acirravam-se de forma mais intensa no nosso Grupo (como em raros outros), pelo tipo de comprometimento de nossas pesquisas com as transformações sociais e, conseqüentemente, com a transformação do próprio indivíduo que pretende transformar a realidade onde está inserido. Ou seja, tínhamos como um de nossos pressupostos que para a concretização de uma prática educacional (incluindo-se aí a pesquisa) que contribua, dentro de sua especificidade, para a busca da superação das relações sociais de dominação vigentes, a teoria assumida como fundamentação dessa prática é aquela que não só esclarece o desenvolvimento histórico-social da realidade humana, isto é, uma teoria enquanto **conhecimento** do ser da realidade social mas, ao mesmo tempo, uma teoria enquanto **orientação constante da prática a ser concretizada nessa realidade que se quer ver transformada**, fosse essa realidade considerada na sua forma mais ampla da prática social, fosse ela na especificidade do campo educacional, como ainda na singularidade da realidade pessoal de cada membro do Grupo. Uma teoria, portanto, que tem

¹ Assumimos a concepção de trabalho educativo de SAVIANI (1991:p.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”. Vide nota 4.

a função de uma orientação ética, onde o **conhecimento** da realidade, pelo indivíduo, está necessariamente comprometido com o agir e o pensar sobre a realidade em que atua, tendo em vista a **transformação** dessa realidade (incluindo-se aí a si mesmo), na busca da construção de uma sociedade que realmente possibilite as condições indispensáveis para a concretização dos **valores** máximos que constituem a humanização do homem, compreendendo-se este enquanto ser histórico-social. Desse modo, ao conhecer a realidade para transformá-la, o sujeito que atua transforma-se a si mesmo.

Assim, quando afirmávamos a necessidade de concretizar uma praxis² pedagógica crítica e conseqüente, com base numa determinada teoria comprometida com as transformações sociais, estávamos acenando para um posicionamento ético-político (para utilizar as palavras de GRAMSCI, 1978), embora sem perceber, de imediato, a necessidade de tomar tais questões como objetos específicos de estudo. Com a continuidade, fomos verificando a necessidade premente de desenvolver estudos teóricos específicos (o que começou a ser feito ainda durante a existência do Grupo e continua até hoje através das pesquisas de seus membros nas universidades em que atuam) sobre os fenômenos que vivenciávamos e que continuamos a vivenciar, tomando nosso próprio cotidiano (o de então e o atual) como objeto de nossas análises e buscando autores que, de uma forma ou de outra, apresentassem subsídios para tais estudos.

Sentíamos, portanto, uma necessidade urgente e decisiva de superar um determinado problema que continua desafiando, cada vez mais, o trabalho daqueles que buscam atuar, o mais criticamente possível, no campo da educação. Trata-se do seguinte:

- o agir e o pensar de educadores/pesquisadores que se propõem concretizar uma proposta educacional transformadora têm esbarrado em inúmeros obstáculos que vêm impedindo uma prática condizente com a teoria que pretendem concretizar. Um desses obstáculos refere-se ao próprio modo não só como, por que e para que o **conhecimento** da realidade vem sendo apropriado pelo educador/pesquisador (em formação e “em exercício”) e como passa a transmiti-lo na sua prática pedagógica, mas também como vem sendo considerado e utilizado no momento de análise de suas pesquisas e de seu próprio aperfeiçoamento enquanto educador/pesquisador. A ausência de um estudo que esclareça como os mecanismos alienantes (que integram a vida cotidiana dentro da sociedade de classes e se expandem para as atividades do não cotidiano) conferem significado e sentido a determinados códigos de valores no trabalho

² O conceito de “praxis” aqui utilizado é aquele apresentado por VÁSQUEZ (1969)

educativo³ e na pesquisa deste trabalho, tem feito com que a prática educativa e de pesquisa desse educador/pesquisador inviabilize a concretização de sua própria proposta teórica comprometida com o propósito de contribuir, dentro da especificidade do trabalho educativo, para o objetivo ético-político de **transformação** das estruturas sociais que visa a construção de uma sociedade justa e igualitária.

2. Algumas considerações teóricas e os objetivos da pesquisa

A análise desse problema, acima enunciado, exige um contínuo aprofundamento teórico (dentro de um nível cada vez maior de sistematicidade e rigorosidade) de uma bibliografia que dê conta da vinculação entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, nas suas múltiplas e complexas relações entre si e a interrelação dessa tríade com a relação entre conhecimento e valoração tanto no trabalho educativo como na pesquisa sobre esse trabalho. Foi a busca desses elementos teóricos para o enfrentamento da problemática que vivenciávamos (qual seja, a dicotomia entre a teoria que deveria estar orientando a cotidianidade do nosso pensar e agir e a concretização desse pensar e agir no dia-a-dia das atividades de pesquisa e das experiências de ensino que realizávamos, necessárias a essas pesquisas), que nos conduziram aos escritos da Escola de Budapest, relativos ao período onde a referência maior desses estudos foi a reflexão filosófica desenvolvida pelo Velho LUKÁCS. Encontramos também ricos subsídios em GRAMSCI, VIGOTSKI, LEONTIEV, entre outros autores. Naturalmente que tais estudos nos obrigaram a ir também direto à matriz teórica de todos esses autores – MARX.

³Está subjacente a essa concepção de trabalho educativo a categoria “trabalho”, que, nos *Manuscritos de 1844*, foi chamado por MARX de “atividade vital” humana (menschliche Lebenstätigkeit) entendida como “o metabolismo entre homem e natureza” (para usar das palavras de MARX, n’*O Capital*). Ou seja, o trabalho é a atividade mediadora que, numa relação dialética de apropriação e objetivação, vai desenvolvendo, no homem que o concretiza, habilidades e capacidades adequadas para a satisfação de suas necessidades, as quais sendo satisfeitas criam cada vez mais novas necessidades, tornando-o assim um ser cada vez mais universal. É exatamente esse vir-a-ser do trabalho que satisfaz necessidades e, ao mesmo tempo, cria novas necessidades, que gera o fenômeno do “recuo das barreiras biológicas” ressaltado por MARX e muito utilizado por LUKÁCS e outros autores, tornando o homem cada vez mais livre dessas barreiras. Considerando-se o trabalho na sua dimensão ontológica, o seu produto é uma objetivação genérica, isto é, uma objetivação do gênero humano (objetivas e subjetivas), enquanto elemento ineliminável do ser do homem. O conjunto dessas objetivações, criadas histórica e socialmente, constituem a “essência humana”. É o conceito filosófico de “trabalho” em MARX, conforme a leitura da Escola de Budapest (vide MARKUS, 1974a e b), de GRAMSCI (1978) e de LEONTIEV (1978). É preciso, porém, ressaltar que esse processo ontológico não se dá abstratamente, mas tem sido realizado historicamente dentro da divisão social do trabalho e da propriedade privada, isto é, dentro da “pré-história da humanidade” (como diz MARX em vários de seus escritos, como no seu *Prefácio* 1859), o que quer dizer dentro das relações alienadas e alienantes de produção. O trabalho aí torna-se “trabalho alienado”, isto é, uma atividade constitutiva, externa, que unilateraliza e deforma o homem singular, uma atividade que só tem “a aparência de atividade”(MARX).

Partiu-se da concepção de que o **conhecimento humano** é um produto histórico-social - uma objetivação humana - e, embora sirva, no momento de seu surgimento, a necessidades condicionadas por **valores** vigentes nas circunstâncias históricas determinadas, sua função e significado não se restringem a elas (isto é, a tais circunstâncias), pois ao ser criado torna-se parte integrante do patrimônio do gênero humano e, enquanto tal, pode vir a ser reapropriado e reelaborado para servir a um "dever-ser" diferente e até contrário ao contexto no qual surgiu. Com isso quer-se salientar dois aspectos de um mesmo fenômeno: primeiro, o processo de produção, utilização e desenvolvimento desse **conhecimento** está sempre dirigido por certos fins que servem, em princípio, a determinados **valores**, sejam estes determinantes (os valores econômicos⁴) ou os demais valores daí decorrentes; segundo, na medida em que o **conhecimento** é produzido, tornando-se o resultado de uma atuação humana intencional (ou não), sua existência passa a "independe" da existência do seu produtor e do contexto em que foi produzido, constituindo-se numa objetivação humana, como parte integrante daquele citado patrimônio, tornando-se em si mesmo um **valor**. A existência de uma objetivação humana, porém, não garante, *per se*, uma concretização humanizadora desse **valor**. Cabe ao sujeito a tarefa intransferível de **colocar fins em função de uma determinada escolha de valores o que depende de um posicionamento ético-político**. Há que se considerar, porém, que o processo de alienação inerente às relações sociais de produção que servem ao capital, permeia todas as esferas da vida humana, seja a vida cotidiana ou a vida não cotidiana, incluindo-se aí o ato do sujeito "colocar fins e determinar valores", pois pode ocorrer aí, também, a escolha de *interesses* no lugar da escolha de *valores*.

Assim, a concepção de conhecimento entendido como uma objetivação humana e, enquanto tal, um produto histórico-social, precisa estar sendo considerada numa vinculação indissociável com o valor e com um posicionamento ético frente ao processo contraditório da alienação que caracteriza a nossa sociedade de classes. Dizemos "uma vinculação indissociável" porque entendemos que o ato de valorar subentende, necessariamente, a busca constante da humanização do homem. Em conseqüência disso, na sociedade atual, isso se constitui para alguns numa constante luta ético-política pela transformação dessa sociedade que está fundamentada na divisão social do trabalho.

Dizendo de outro modo: o **conhecimento** já é um valor em si mesmo, mas como este fato apesar de imprescindível não é suficiente, é

⁴ Note-se que, com a divisão social do trabalho, esses valores econômicos tornam-se, na verdade, em "interesses econômicos", pois servem à acumulação do capital.

preciso considerar que a apropriação e objetivação do **conhecimento** pelo indivíduo só se torna um processo intencionalmente humanizador se orientado consciente e conseqüentemente por um sujeito comprometido com determinados valores, eticamente compromissados com a humanização do homem e a construção de uma sociedade igualitária. A não consideração consciente e conseqüente desse posicionamento ético-político na formação de educadores/pesquisadores tem gerado uma certa secundarização dessa questão ético-axiológica no processo de apropriação, transmissão e utilização do **conhecimento** humano no desenvolvimento das propostas pedagógicas (e em suas pesquisas) que pretendem contribuir, dentro de sua especificidade, para a **transformação** da realidade alienada e alienante das relações sociais de dominação.

Entendemos que a concepção histórico-social do homem que fundamenta os escritos dos autores, anteriormente mencionados, que serviram de referencial teórico para a pesquisa realizada, possibilita a compreensão clara e inequívoca da vida cotidiana e da não cotidiana enquanto partes integrantes de uma totalidade social, totalidade essa onde, contraditoriamente, dentro das relações sociais de alienação (própria da divisão social do trabalho que caracteriza a sociedade hodierna) se dá o processo de humanização do gênero humano, enquanto uma realidade ontológica ineliminável, embora à custa da maioria dos indivíduos singulares (cf. MARX, 1983, p.549).

Desse modo, a substancialidade da vida cotidiana só se torna claramente compreensível quando se leva em consideração a teoria da alienação e a questão ética imanente à proposta de superação das relações de dominação que têm servido à divisão social do trabalho e, portanto, à alienação do ser do homem. Entendemos que quando se estuda a teoria da vida cotidiana sem considerar aí a teoria da alienação e a questão da ética, apresenta-se uma análise meramente empirista da vida cotidiana. Quando se analisa somente a teoria da alienação e não se analisa como a alienação se dá na vida cotidiana e, conseqüentemente, nem se identifica a ética que deveria estar aí sendo considerada, tem-se uma teoria da alienação que gera o imobilismo. Por sua vez, a ética se torna idealista quando não se analisa como, dentro de um processo contraditório, se dá concretamente nas esferas da vida cotidiana e da vida não cotidiana (determinadas pelas relações sociais alienadas) a possibilidade de apropriação de valores já existentes que contribuem para um agir que supere a própria realidade social alienada que condiciona essas esferas.

Em suma: esses escritos fornecem subsídios para compreender-se a vinculação dinâmica entre ética, teoria da vida cotidiana e teoria da alienação, com base na qual se pode fundamentar a relação entre

conhecimento e valorização no trabalho educativo. Este foi o objetivo específico da pesquisa realizada. Tal objetivo esteve diretamente ligado a um objetivo mais amplo que tem orientado nossas pesquisas, qual seja: compreender as relações entre teoria e prática e entre pensar e agir no trabalho educativo.

Consideramos que esse objetivo adquire maior significado pelo fato de situar-nos, como já foi dito, entre os educadores que pretendem fazer de sua atuação pedagógica uma contribuição para a transformação da sociedade, na direção da superação das relações sociais alienadas que caracterizam a estrutura social capitalista. Assim, a relação dinâmica **conhecimento-transformação** (dirigida por um posicionamento ético-político), é um pressuposto básico de toda nossa trajetória. Isso implica, necessariamente, em assumir o homem enquanto um produto histórico-social e, como tal, um ser ativo, um ser que pode conhecer sua realidade para interferir consciente e conseqüentemente nela, dentro das circunstâncias históricas dadas e, enquanto tal, um ser que, ao transformar a realidade na qual atua, transforma-se a si mesmo, um “ser que dá respostas” (para usar as palavras de LUKÁCS, 1986. Vide também KOFLER, org., 1969). Nessa perspectiva, tentar compreender as relações entre teoria e prática, entre pensar e agir, equívale a tentar compreender as relações entre o compromisso ético-político e a realização do trabalho educativo nas condições histórico-concretas da educação brasileira.

Com essa trajetória temos procurado contribuir para um trabalho mais amplo (que vem sendo feito por um conjunto de educadores) de elaboração de uma Teoria da Educação fundamentada na concepção histórico-social do gênero humano, uma teoria, portanto, intimamente compromissada com uma prática pedagógica que contribua (considerando-se essa contribuição dentro dos limites da especificidade da educação) para aquela transformação desejada.

A pesquisa realizada, portanto, é de natureza teórica; não “teórica” no sentido meramente “especulativo” e/ou “escolástico” que o termo muitas vezes induz, mas “teórica” enquanto um dos pólos indissociáveis de um trabalho educativo que tem a perspectiva de tornar-se **praxis**, isto é, um trabalho que se constitui, tendencialmente, numa relação entre teoria e prática em função do valor máximo de humanização do homem. Essa teoria, portanto, não se constitui somente numa base teórico-gnoseológica da realidade, mas também um instrumental de orientação e avaliação da prática em realização, e que, a partir dos resultados de avaliação dessa prática, precisa estar constantemente sendo revista e aperfeiçoada. Vários trabalhos do nosso Grupo (dissertações de mestrado, tese de doutorado, livros e artigos) tomaram como fonte de dados os impasses da trajetória que o

Grupo trilhava. Esses foram os dados empíricos que serviram de instigação para a pesquisa da qual tratamos nesse texto.

3. A relação conhecimento e valoração no trabalho educativo

O trabalho educativo é um trabalho que se concretiza especificamente na relação entre homens singulares, entre o educador e o educando, relação esta em que se dá a apropriação e objetivação de determinado conhecimento. No que se refere ao educador, trata-se não só do conhecimento a ser transmitido ao educando – o saber escolar –, mas também do conhecimento de como, por que, para quem e para que transmitir esse saber escolar. No que se refere ao aluno, trata-se do conhecimento a ser apropriado para que possa objetivar-se ainda dentro da escola (como é o caso, mais evidente, da apropriação/objetivação da escrita e da leitura), mas também e, principalmente, para objetivar-se como sujeito dentro da prática social onde está inserido. É um conhecimento indispensável para sua participação na sociedade, sem o qual o indivíduo se torna marginalizado, já que se constitui num ser que, mesmo em sua singularidade, só vive em sociedade e, portanto, é um ser essencialmente social.

Assim, compreendemos que todo ato de educar, o que implica no ato de transmitir-assimilar o conhecimento, pressupõe necessariamente um direcionamento perante valores. Mesmo as tendências pedagógicas que defendem a não-diretividade estão norteadas, quer tenham consciência disso ou não, por uma determinada concepção de homem e, conseqüentemente, de conhecimento, de valor, de liberdade, de consciência, etc. Em outras palavras: a questão do conhecimento e dos valores está diretamente ligada a uma determinada noção de ideal de ser humano. Isso nos remete à discussão sobre a clássica polêmica entre filosofia da essência e filosofia da existência e entre pedagogia da essência e pedagogia da existência⁵.

Dizer que o ato educativo é ineliminavelmente um ato valorativo equívale a dizer que não se educa sem um ideal de ser humano. A questão é: “de que tipo é esse ideal?”. Se esse ideal for um produto do pensamento dissociado da história, então, estamos diante da filosofia da essência e da pedagogia da essência, que cria abstratamente um ideal de homem. A filosofia da existência e a pedagogia da existência, no intuito de superar os limites deste ideal abstrato de homem, criticam a noção de educação daí decorrente e propõem a “educação para a vida” sem, porém, colocar em questão que essa vida se processa dentro de relações sociais de produção

⁵ Ver DUARTE (1993) que em seu último capítulo faz referência a essa questão. Vide inclusive a referência que o autor faz a livros de SUCHODOLSKI e SAVIANI que também se referem à essa questão.

que determinam sua direção e seu modo de ser. E MARX tinha um ideal de ser humano? A resposta é “não” se entendermos por ideal um modelo de ser humano independente da história real de ser humano, independente dos homens concretos. MARX não considerava essa história como uma mera realização imperfeita de uma essência perfeita existente acima da história, nem considerava essa história como sendo a mera história de homens empíricos. No entanto, podemos dizer que ele tinha um ideal de ser humano, se entendermos por ideal de ser humano, o conceito do *ser humano possível*⁶, o conceito daquilo que o ser humano ainda não é, mas que a história dos seres humanos concretos tornou ontologicamente possível que o ser humano possa vir a ser.

E nós, no presente, podemos nos posicionar frente aos elementos já existentes na realidade e que podem vir a engendrar esse ideal de ser humano possível enquanto um dever-ser, enquanto um ideal que já pode vir a ser realizado historicamente, mesmo ainda dentro das relações de produção que servem à divisão social do trabalho. Melhor explicando: pelo próprio processo contraditório dessa divisão social do trabalho, o gênero humano tem se tornado cada vez mais livre e universal, através do desenvolvimento das forças produtivas (tanto no seu aspecto objetivo, como subjetivo) e do surgimento de pressupostos para o desenvolvimento da individualidade humana, embora (como foi dito anteriormente) à custa da maioria dos indivíduos. Ora, o conhecimento do desenvolvimento das forças produtivas, da individualidade, etc., possibilita o auto-conhecimento do indivíduo. Assim, ao longo de sua vida, as próprias situações criadas pelas relações alienadas e alienantes, bem como o conhecimento adquirido sobre elas e sobre si mesmo, instigam-no a posicionar-se frente às possibilidades⁷ de superação dessa alienação, instigam-no a lutar pela realização delas e ser conseqüente até as últimas implicações que daí advêm, construindo, assim, na sua singularidade, o sentido da história de sua vida.

Este processo é, para HELLER (1972,1977,1983), o processo de formação e desenvolvimento da individualidade, ainda dentro da “velha sociedade”(MARX). Nesse sentido, a vida do indivíduo não tem um sentido pré-estabelecido. O sentido da vida do indivíduo vai se estabelecendo a partir das decisões concretas que vão sendo tomadas em cada alternativa concreta que se põe perante a ele e exigem dele um posicionamento e decisões, bem como a responsabilidade pela direção da opção tomada, incluindo-se aí, necessariamente, suas conseqüências. À medida em que

⁶ Vide nota 4.

⁷ MARX chama de *dynamis* (usando um termo aristotélico, que em alemão é traduzido pelo termo *Möglichkeiten* - possibilidades, enquanto *tendências*)

essas decisões e responsabilidades aumentem o leque de possibilidades, isto é, aumentem a explicitação, a concretização de valores, o indivíduo pode tendencialmente buscar a construção de um sentido consciente e conseqüente para a sua vida -die Lebensführung (a direção da vida) de Goethe. Repetindo: na concepção histórico-social do homem, a vida dos indivíduos não tem um sentido pré-estabelecido, mas o indivíduo pode dar um sentido à sua vida tendo como base o conhecimento dessas possibilidades e escolhendo⁸ aquelas mais condizentes com o seu posicionamento ético.

Será valiosa a escolha que possibilitar a explicitação maior de valores que assegurem a humanização do homem. Por exemplo, se o trabalho educativo permite a apropriação de saberes e conhecimentos, que uma vez apropriados criam maiores possibilidades de explicitação da vida do indivíduo, maiores possibilidades de alternativas, esse processo é, em si mesmo, um processo de enriquecimento de valor. Dado que o indivíduo se apropria de determinados valores, ele cria a possibilidade de outros novos valores na sua vida, ele cria a possibilidade de objetivar-se de forma mais rica. Essa possibilidade, como diz GRAMSCI (1978:p.47) não é a realidade, mas o fato de que ela surja como *uma* realidade possível, já é, em si mesma um valor. É um processo de aumento das possibilidades do indivíduo, ainda que esse processo em si e por si mesmo, não dê ainda a direção da vida do indivíduo, e nem a assegure, mas ele assegura pré-condições para que o indivíduo possa construir, tendencialmente, esse sentido a partir das possibilidades concretas que vão se estabelecendo.

A escolha de valores que direcionarão o trabalho educativo será tão mais valiosa ainda, quanto mais o educador buscar conduzir consciente e conseqüentemente a explicitação dos valores escolhidos. HELLER (1974:27,28; vide também 1972:4,8) explica que, para MARX, há dois axiomas axiológicos fundamentais:

O valor é tudo que contribui para o enriquecimento para as forças essenciais genéricas [leia-se, do gênero humano – BO], tudo que as promove.(...)O valor supremo é a circunstância em que os indivíduos possam apropriar-se da riqueza específica [leia-se, riqueza genérica, riqueza do gênero humano - B.O].

⁸ HELLER (1972: p.25) diz claramente: "O caminho desse comportamento é a *escolha* (a decisão), a *concentração de todas as nossas forças na execução da escolha* (ou decisão) e *vinculação consciente* com a situação escolhida e, sobretudo, com suas conseqüências." Em outro livro (1983) a autora reafirma: "A escolha se *revela racional* na medida em que (...) continuar se atuando em correspondência com o valor escolhido (...); em caso contrário, pode-se dizer que a escolha de valor foi "irracional", embora –em minha opinião- essa afirmação não tenha nenhum sentido, já que, nesse caso, *não ocorreu propriamente nenhum ato de escolha de valor*. Não pode valer como escolhido um valor que não cumpre a função de guiar o agir racional com relação ao valor."(grifos da autora)

Nesses dois axiomas básicos de MARX encontra-se a questão da dialética entre objetivação e apropriação. O desenvolvimento da riqueza humana, a riqueza do SER⁹, é o desenvolvimento da objetivação do gênero humano e o segundo axioma é que os indivíduos possam se apropriar dessa riqueza, que os homens possam se apropriar do patrimônio gerado pela história da humanidade, tornando-os “órgãos da sua individualidade” (MARX).

Voltando ao caso: a concepção de *ser humano possível*, da qual tratamos na presente pesquisa, procura superar tanto a pedagogia da essência que postula um ideal abstrato de homem, quanto a pedagogia da existência que não ultrapassa os limites da visão do homem empírico que vive dentro da sociedade burguesa. Tal concepção de *ser humano possível* leva em consideração o próprio processo histórico-social de objetivação do homem e valora aquilo que contribui para sua humanização. Em outras palavras: assumir essa concepção como base filosófica do trabalho educativo implica na escolha explícita de determinados valores - aqueles que humanizam o homem, já que nem todas as objetivações humanas humanizam o homem. Bem ao contrário! Dissemos anteriormente que consideramos como valor toda objetivação que contribua para a humanização do homem. O processo histórico tem como um dos aspectos decisivos da humanização do ser humano, a diferenciação do ser social em esferas de objetivações relativamente independentes. Essa diferenciação em esferas é um processo que se constitui em si mesmo um processo de criação e desenvolvimento de valor, já que possibilita a universalização do homem enquanto um ser social que se apropria-objetiva de forma cada vez mais consciente e livre (no sentido marxiano). E isso se dá, considerando-se as possibilidades historicamente criadas para o gênero humano. É necessário, porém, não perder de vista que a divisão do trabalho, a propriedade privada, a alienação, fazem com que esse processo não implique numa vida mais humana para os indivíduos singulares, pois se realiza através da divisão social do trabalho e, portanto, através de um processo desumanizante para esses indivíduos. Mas o fenômeno da divisão social do trabalho é um elemento histórico superável e, por isso, não pode ser identificado com essa diferenciação das esferas de objetivações do ser social, pois essa diferenciação constitui-se em um processo humanizador (portanto em um desenvolvimento de valores) que não desaparecerá com a superação da divisão social do trabalho, sob pena de retrocesso histórico. Assim, a educação escolar entendida como uma das esferas de apropriação e de objetivação do ser social, ao diferenciar-se enquanto esfera relativamente

⁹ Na sociedade de classes a concepção de “riqueza” se limita ao TER. Vide MARX, 1989: pp.196-190.

autônoma, apresenta a mesma característica de constituir-se em momento de desenvolvimento de valores.

O outro ponto decisivo da questão é o de que, no interior de cada esfera, não se pode falar num processo linear homogêneo e não conflituoso de desenvolvimento de valores. Ao contrário. Esse processo é heterogêneo, conflituoso, num constante movimento de criação e desenvolvimento de valores e cerceamento-recuo dos valores já criados. HELLER (1972:4) explica:

O decurso da história é o processo de construção dos valores, ou da degenerescência e ocaso desse ou daquele valor. Já a simples *existência* das várias esferas heterogêneas é, em si mesma, um fenômeno axiológico: a dinâmica do crescimento e degenerescência axiológica reflete-se no conteúdo das esferas heterogêneas, em sua estrutura interna. Assim, por exemplo, o nascimento das esferas “produção” ou “moral” é o aparecimento de um valor; mas o nascimento de uma determinada produção ou de uma determinada moral já implica no movimento ondulatório de construção e desintegração.

Mais adiante (op.cit.:7) a autora esclarece ainda:

A explicitação dos valores, portanto, produz-se em esferas heterogêneas. Como dissemos, essas se desenvolvem de modo desigual. Uma esfera pode explicitar a essência em *um* sentido, ao passo que outra esfera impede isso em *outro* sentido e se orienta para uma desvalorização. A história é história da colisão de valores de esferas heterogêneas. Mas a colisão entre esferas heterogêneas é apenas uma das contínuas colisões de valores que ocorrem na história. Também dentro de cada esfera deve-se considerar como típica a situação que contribui para a plena explicitação de um aspecto da essência humana, enquanto provoca a degenerescência de outros. Basta pensar no desenvolvimento da sociedade durante os últimos séculos. A integração, o nascimento de uma humanidade para-nós, isto é, auto-consciente, bem como a constituição de uma história universal, são indiscutivelmente um momento valioso, enquanto a solidão do homem, a perda de sua base comunitária, sua submissão manipulada aos grandes mecanismos sociais são, também indiscutivelmente, desvalorizações objetivas ocorridas no curso do mesmo processo.

Partindo dessa concepção da constituição histórica das esferas de objetivação do ser do homem enquanto um processo em si mesmo

axiológico, uma das conclusões que daí se pode extrair, relativa à educação, é que a universalização da educação escolar é por si mesma um processo de criação de valor. No caso dos chamados “países emergentes” (entre os quais nos encontramos, a despeito do avanço científico e tecnológico, que nos dá a impressão de ter ultrapassado o subdesenvolvimento), a luta pela universalização real da escolarização pública e gratuita e pela efetiva transmissão do saber acumulado é, sem dúvida, uma luta fundamentada num valor universal do gênero humano.

O surgimento e reaparecimento de valores é, portanto, um processo contínuo na história humana. É imprescindível conhecer esse processo para conhecer as possibilidades. MARKUS (1974:71-72) mostra que o momento da tomada de consciência teórica, o momento do conhecimento das possibilidades evolutivas de uma determinada época histórica não se justifica por si mesmo enquanto conhecimento da necessidade, mas é preciso assumi-lo como um momento da prática, um momento indispensável (embora não suficiente) e integrante da prática de transformação social que dá sentido à história. Em outras palavras: a atividade cognoscitiva e a atividade teleológico-axiológica são dois momentos constitutivos de uma praxis transformadora que interagem reciprocamente entre si numa unidade dinâmica, mas não são idênticos entre si. A primeira refere-se ao momento da tomada de conhecimento da realidade já existente e, dentro disso, a tomada de conhecimento das possibilidades que podem vir a se tornar em novas situações. Esse momento do conhecimento, em si e por si mesmo, não gera uma ação concretizadora de algo. A passagem de concepções filosófico-científicas para a realidade concreta exige, necessariamente, a mediação de uma determinada praxis; o momento teleológico-axiológico exige uma ação efetiva nessa realidade. E para tanto, exige a identificação dos meios (materiais e pessoais) necessários.

GRAMSCI afirmou categoricamente que a existência das possibilidades não é o bastante para a efetivação de uma praxis transformadora; e, da mesma forma, não é bastante ter o conhecimento delas e saber utilizá-las, mas “querer utilizá-las” (cf. GRAMSCI, 1978a:47). Trata-se daquilo que ele chamou de “vontade concreta” (GRAMSCI, 1978b: 42-43), aquilo que impulsiona um posicionamento ético-político do indivíduo frente à sua ação até as últimas conseqüências, um posicionamento que busca conhecer para transformar no sentido da humanização do homem.

Nesse contexto, verifica-se a importância do trabalho educativo através do qual, em princípio, se socializa o conhecimento da realidade, na sua radicalidade e profundidade, a fim de que o educando possa

compreender a necessidade de se passar do atual momento histórico, da atual estrutura social, para uma sociedade que busque, intencionalmente, resolver os problemas fundamentais que temos hoje para possibilitar, cada vez mais, a humanização do homem, a humanização de todos os homens.

Considerações finais

Como se pode deduzir do exposto, a relação conhecimento e transformação no trabalho educativo, fundamentada na concepção histórico-social de homem, precisa estar sendo constantemente considerada frente as possibilidades existentes, escolhendo-se entre elas aquelas entendidas como valores que humanizam o homem. A definição de valor enquanto uma categoria ontológico-social gera, portanto, implicações importantes para o trabalho educativo, na medida em que a questão axiológica passa a definir todo o processo de transmissão-assimilação do conhecimento necessário para que o indivíduo seja um sujeito participante do contexto em que vive, um sujeito que conhece a realidade, escolhendo as possibilidades já existentes para sua transformação. Em princípio, é possível escolher qualquer das tendências que vêm sendo encontradas no desenvolvimento do gênero humano. Mas algumas delas são possibilidades que levam diretamente à destruição catastrófica do próprio gênero humano como já está, de certo modo, acontecendo no nosso planeta, através da poluição de todo o meio ambiente (só para dar um exemplo) e também, a curto, médio e longo prazo, através da barbárie (o que já se verifica através de casos cada vez mais freqüentes de genocídio). Há outras, porém, que apontam para a humanização desejada.

Em suma: a relação entre conhecimento-transformação e valor torna-se imprescindível no trabalho educativo quando se pretende que este trabalho se constitua, de fato, numa contribuição (dentro dos limites de sua especificidade) para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do humano no homem com vista à construção de uma sociedade igualitária, quer dizer, quando se assume um posicionamento que estamos chamando de ético-político (para usar as palavras gramscianas) frente às possibilidades, frente às tendências já existentes, o que exige do educador/pesquisador uma decisão consciente e conseqüente no “ato de escolha” dessas possibilidades, concebidas como valores, para orientar a concretização e a avaliação crítica do seu trabalho educativo.

Bibliografia citada

- DUARTE, N. – **A Individualidade Para-Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**, Campinas, Autores Associados, 1993
- GRAMSCI, A. - **Concepção Dialética da História**. Rio, Civilização Brasileira, 1978a, 2a. ed.
- _____ - **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio, Civilização Brasileira, 1978b, 3a. ed.
- HELLER, Agnes- **Hipotesis para una Teoria Marxista de los Valores**. Barcelona, Grijalbo, 1974
- _____ - **O Cotidiano e a História**. Rio, Paz e Terra, 1972
- _____ - **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1977
- _____ - **A Filosofia Radical**, S.Paulo, Brasiliense, 1983
- KOFLER, Leo (org) - **Conversando com LUKÁCS**, Rio, Paz e Terra, 1969
- LEONTIEV, A. N.- **O Desenvolvimento do Psiquismo**, Lisboa, Horizonte Universitário, 1978
- MARKUS, G. - **Marxismo y "Antropologia"**. Barcelona, Grijalbo, 1974a
- _____ - **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio, Paz e Terra, 1974b
- MARX, K./ENGELS, F. - **A Ideologia Alemã.**, São Paulo, Ciências Humanas, 1979
- MARX, K. - **O Capital**, S.Paulo, Abril Cultural, Tomo 1, 1983
- _____ - **Manuscritos Econômico-Filosóficos.**, Lisboa, Edições 70, 1989
- _____ - **Teorias da Mais-Valia**, S.Paulo, Difel, Vol.II, 1983
- OLIVEIRA, Betty - **O Trabalho Educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**, Campinas, Autores Associados, 1996
- SAVIANI, Dermeval. - **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, São Paulo, Cortez e Autores Associado 1980
- _____ - **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989, 21a.ed.
- _____ - **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991
- VAZQUEZ, A.S. - **Filosofia da Praxis**, Rio, Paz e Terra, 1968
- VIGOTSKI, Liev Semiónovich - **Obras Escogidas**, Vol I, II e III, Madrid, Visor Distribuciones, 1993