

O HUMANO NO HOMEM: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

THE HUMAN BEING IN THE SINGULAR MAN: THE HISTORICAL-CULTURAL APPROACH

Vanessa Dias Moretti

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, Brasil

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Centro Universitário Anhanguera, Leme, Brasil

Algacir José Rigon

Universidade de Mogi da Cruzes, Mogi das Cruzes, Brasil

RESUMO

Esse artigo, de natureza teórica, tem como objetivo apresentar os aportes do enfoque histórico-cultural e da teoria da atividade à compreensão da constituição do humano no homem. O ponto de partida, para explicar o processo de humanização, é a teoria histórico-cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo dialético, a partir das obras de Marx. O artigo, primeiramente, apresenta as categorias teóricas centrais à explicação do desenvolvimento e constituição do humano, tais como atividade, consciência, necessidade, motivo, apropriação. Num segundo momento, apresenta as contribuições da perspectiva teórica em foco à educação, especialmente à educação escolar. Entende-se, nesse sentido, a educação como o processo de apropriação da cultura humana resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação. Por último, propõe o método materialista histórico dialético como base para a pesquisa em educação e apresenta seus princípios fundamentais à investigação da constituição dos fenômenos humanos.

Palavras-chave: humanização; teoria histórico-cultural; educação; apropriação.

ABSTRACT

The objective of this theoretical article is to present the historical-cultural approach and the theory of the activity to the understanding the constitution of the human being in the singular man. The starting point, to explain the humanization process, is the historical-cultural theory, whose epistemological origin is the dialectical materialism, from the works of Marx. The article, first, presents the central theoretical categories to the explanation of the development and constitution of the human being, such as activity, conscience, necessity, motive, appropriation. Afterwards, it presents the contributions of the theoretical perspective to education, especially to school education. The education is understood as the process of appropriation of the human culture resulted from the human activity on objects and the surrounding world mediated by the communication. Finally, it proposes materialistic dialectical history method as the basis for education research and displays its fundamental principles to the inquiry of the human phenomena constitution.

Keywords: humanization process; cultural-historical theory; education; appropriation.

Introdução

Este artigo, de natureza teórica, surge como parte das discussões e inquietações produzidas pelo grupo de pesquisa intitulado GEPAPe¹. O grupo tem se dedicado a estudar e investigar os processos de desenvolvimento e aprendizagem docente e discente tendo como referên-

cias teóricas o enfoque histórico-cultural de psicologia e educação e a teoria da atividade. Levando em conta que uma das questões mais fundamentais quando pensamos nos processos de educação e aprendizagem diz respeito à própria constituição do homem, o objetivo deste artigo é discutir esse processo de constituição do humano no homem à luz dos pressupostos de Vigotski,

Leontiev, Marx, entre outros. Dessa forma, este trabalho é síntese das discussões feitas pelo grupo frente a alguns questionamentos teóricos e práticos.

Diante de tão diversas formas de inserção humana no mundo, produto e origem de diferentes histórias, culturas, valores, crenças, explicar o que constitui o “ser humano” é uma forma de buscar compreender o que nos faz tão semelhantes e tão únicos, tão universais e tão singulares ao mesmo tempo. Mais do que uma inquietação teórica, explicar aquilo que caracteriza o ser humano, no que tange ao seu processo de aprendizagem, suas necessidades e suas motivações, é uma forma de buscar compreender a própria essência humana.

Tais questões são especialmente desafiadoras àqueles que lidam com a Educação. As dimensões do ensinar e do aprender perpassam temas polêmicos presentes no cotidiano de educadores como, por exemplo, aptidões, motivações, prazer, disponibilidade para a aprendizagem, entre outros. O que pode favorecer a aprendizagem? Há ações didáticas mais eficazes que outras? O que as justifica?

Assim, neste artigo, busca-se apresentar os aportes fundamentais da teoria histórico-cultural, que orientam a produção do grupo, bem como algumas das apropriações decorrentes. Por trás de cada discussão está uma determinada compreensão do processo de apropriação da cultura humana, de educação escolar e de método. Neste intuito, apresentaremos alguns desses conceitos básicos que são fundamentos que orientam a produção do grupo. Primeiramente serão apresentados os conceitos teóricos que permitem compreender a constituição humana a partir da perspectiva teórica adotada. Num segundo momento, apresentaremos as contribuições dessa perspectiva à educação escolar. E, por fim, os pressupostos do método dialético e suas relações com a pesquisa educacional.

Processo de humanização (ou como o homem torna-se humano)

Será que o homem nasce humano? As características humanas estão presentes desde o nascimento? O que é ser humano? Como ocorre o processo de tornar-se humano? O que diferencia os humanos dos animais? Questões como essas inquietam e inquietaram a humanidade no decorrer dos séculos de sua existência. Preliminarmente, pode-se dizer que a espécie humana, que teve origem com os primitivos hominídeos, assim emerge tendo como características o aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como a lasca de pedra e até chegar aos dias de hoje com a atual virtualização das ações. Concomitantemente e a partir do desenvolvimento dessas técnicas, ocorre

o desenvolvimento e complexificação da linguagem articulada, que gera signos que são internalizados e transformam o psiquismo. Por fim, no decorrer do processo civilizatório, são constituídas as instituições, os rituais, as leis, as religiões, as normas políticas e econômicas etc. Mas, ainda assim, isso explica pouco o processo de humanização e se quisermos compreendê-lo é necessário levar em conta que há várias explicações sobre a constituição do humano.

Várias são as explicações para o processo de humanização e as ciências que o discutem: a filosofia, a antropologia, a sociologia, a história, a biologia, a psicologia, entre outras. Entretanto, consideramos que a coexistência de várias teorias explicativas para um mesmo fenômeno seja resultado, sobretudo, das diferentes bases teóricas e filosóficas que fundamentam cada uma das teorias.

Nosso objetivo neste texto não é apresentar um panorama dos vários tipos de explicações e seus respectivos embasamentos. O ponto de partida que assumimos, para explicar o processo de humanização, é a teoria histórico-cultural, cuja origem epistemológica está no materialismo dialético, a partir das obras de Marx. Este autor considera que o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, e social, no sentido cultural. Ou seja, ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade – o homem se torna humano. Dessa forma, assume uma concepção do ser humano em seu processo de desenvolvimento, o que significa compreender o mesmo no movimento histórico da humanidade, tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Este fundamento permite a realização de uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico.

Um dos pressupostos fundamentais da teoria histórico-cultural, advindo da teoria marxista, é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. A ruptura entre homens e animais, dessa forma, não pode ser explicada apenas pela evolução biológica. Se por um lado, o homem biológico, assim como o animal, defronta-se com necessidades que são orgânicas e vitais, por outro, não se contenta em coincidir sua vida com essas condições objetivas (Ortega Y Gasset, 1963). Diferentemente dos animais, o homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir a sua existência biológica, mas principalmente sua existência cultural. Satisfazendo suas necessidades, constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo em que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações. Nesse processo de relação

homem-natureza e, conseqüentemente, transformação mútua com a natureza “o homem cria novas necessidades que passam a ser tão fundamentais para ele quanto as chamadas necessidades básicas à sua sobrevivência” (Andery et al., 1992, p. 12). Sendo assim, o conceito de necessidade, originalmente biológico, transforma-se para o homem em necessidade histórico-cultural.

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer às suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem ao mesmo tempo em que deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, também transforma a si próprio constituindo-se humano.

Para que uma atividade se configure como humana é essencial, então, que seja movida por uma intencionalidade, sendo esta, por sua vez, uma resposta à satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive, natural ou culturalizado. Por um lado, há as necessidades de ordem biológica, como alimentar-se, abrigar-se, reproduzir-se, ou seja, que compartilhamos com os animais e, por outro, aquelas que foram criadas no decorrer da história, à medida que o homem passa a dominar o processo de satisfação das necessidades imediatas. O que torna uma necessidade especificamente humana é o fato dela “ser inventada ou criada” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 142).

Sánchez Vázquez afirma que, embora a atividade humana possa em alguns casos até ter uma “semelhança externa” com certos atos animais, “faz parte essencialmente da atividade da consciência”, da qual é inseparável. Além disso, a atividade da consciência

se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade. (Sánchez Vázquez, 1977, p. 191)

Nesse movimento da consciência, cuja intencionalidade passa a ser uma propriedade inerente, o homem constitui-se efetivamente humano. A capacidade de planejar as ações, bem como algumas formas de linguagem existem, de forma incipiente, nos animais superiores,

porém, a ação planejada de todos os animais, em seu conjunto, não conseguiu imprimir sobre a terra a marca de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a [a Natureza] a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho. (Engels, 2002, p.125)

O trabalho induz modificações não apenas e puramente biológicas, devido à atividade com instrumentos,

mas também modificações de cunho psicológico, ou seja, o homem, por via do trabalho, passa a controlar seu comportamento, da mesma forma que domina a natureza. Esse movimento não é individual, mas fundamentalmente coletivo e responsável pela constituição da cultura.

Como resultado desse processo, temos que o homem singular (o indivíduo) humaniza-se, torna-se parte do gênero humano (universalidade) ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (Marx, 2002, p. 211). Nessa perspectiva, o trabalho não é fim em si mesmo. Sendo mediação para atingir um fim, assume seu caráter ontológico, de constituição do ser humano e, portanto, é compreendido sob forma exclusivamente humana.

Na realização de sua atividade, o homem singular relaciona-se de forma também mediada com o gênero humano. Essa mediação entre o indivíduo e a genericidade é a própria relação que o homem singular estabelece com a sociedade. Nesse processo de apropriações e objetivações, viabilizado por meio do trabalho, o indivíduo torna-se humano ao longo de sua vida em sociedade, ao apropriar-se da essência humana que é um produto histórico-cultural. Assim, a relação indivíduo-genericidade é a relação do homem com o gênero humano, o que inclui necessariamente, a relação de cada indivíduo singular com as objetivações humanas, quais sejam, as objetivações concretizadas historicamente pelos homens através das gerações, ao longo de toda a história da humanidade. São objetivações que precisam ser apropriadas, pelo indivíduo, para que possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto (Oliveira, 2005, pp. 28-29).

Não é possível compreender a atividade humana sem sua relação com a consciência, pois essas duas categorias formam uma unidade dialética. Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é a forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico e abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise.

A consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico não se dá de maneira

direta, o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações.

Como vemos, a atividade e a consciência são categorias centrais à teoria histórico-cultural e Marx, ainda em seus primeiros escritos (ver Marx, 1989a), aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico social dos homens e, assim, também ao desenvolvimento individual. Segundo Davidov,

La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano. (1988, p.27)

Partindo desses pressupostos, os psicólogos soviéticos elegem, desde o início de sua obra, o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (Kozulin, 2002).

Se para a economia política de Marx cabe estudar o desenvolvimento dos modos de produção no decorrer da história, ou seja, as formas como os homens produziram suas vidas por meio de sua atividade produtiva, para a psicologia histórico-cultural cabe o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo. Dessa maneira, o projeto central da teoria histórico-cultural é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade.

Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual. (Davidov, 1988, p.23)

É Leontiev quem irá sistematizar o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade. Tal conceito de atividade terá duas funções: é princípio explicativo da constituição das funções psicológicas superiores e da personalidade e, ao mesmo tempo, é

objeto de investigação, só sendo possível compreender tais constituições a partir do estudo da atividade.

O conceito de atividade, como nos propõe Leontiev (1987), pressupõe que a sua estrutura geral é composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação a atividade compreende as necessidades, os motivos e as tarefas; em termos de execução a atividade é constituída pelas ações e suas operações. Além disso, Leontiev (1983) entende que atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm a mesma estrutura geral sendo que a atividade interna se origina a partir da atividade prática externa e não se separa dela. Nesse contexto teórico, a atividade é entendida como "aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele" (Leontiev, 2001, p.68). A atividade, segundo o autor, tem como característica o motivo pelo qual o sujeito se dispõe a agir a partir de uma necessidade:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, s.d., p.115).²

A relação dinâmica entre atividade, ação, objeto e motivo permite compreendê-la como sistema. Do mesmo modo que ações se transformam em atividades, atividades, quando perdem o seu motivo, transformam-se em ações, e ações, quando se tornam procedimentos para alcançar um objetivo, configuram-se como operações³.

Essa compreensão do conceito de atividade, bem como de sua vinculação com o conceito de trabalho, traz implicações para a concepção de educação e, em particular, de educação humanizadora, tal como entendida dentro da teoria histórico-cultural.

A educação escolar e a teoria histórico-cultural

Assumir a educação como atividade, no sentido atribuído por Leontiev, significa considerar que em cada conceito está encarnado o processo sócio-histórico de sua produção. A educação como atividade nos permite refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. Em especial, podemos destacar a atividade do estudante que aprende e a atividade do professor que tem como função ensinar. A busca da compreensão de tais atividades e dos elementos que as constituem, bem como das relações existentes entre elas abre-se como um

amplo campo de pesquisa e investigação tanto na área de psicologia quanto na área de educação.

Na atividade pedagógica intencionalmente organizada também deve estar presente a atividade humana que está impregnada nos conteúdos e conceitos que se constituem como objetos de trabalho do professor em sua atividade de ensinar. Nesse sentido, investigar a história e a historicidade dos conceitos, as necessidades humanas que os motivaram, o movimento histórico de sua produção e a relação desse movimento com a decorrente organização lógica desses mesmos conceitos, comumente priorizada no espaço escolar, permite explicitar tal impregnação da atividade humana. Os resultados de tais investigações constituem-se como subsídios para a atividade do professor ao oferecerem elementos sobre o movimento lógico-histórico dos conceitos que favorecem a sua atividade no processo de organização do ensino.

Os conhecimentos oriundos de pesquisas que tenham como foco a compreensão das diferentes atividades destacadas relacionam-se, de forma mais geral, com a atividade pedagógica uma vez que essa tem como objeto a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes, e é por meio dessa atividade - teórica e prática- que se cria a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana.

Esta concepção de educação coloca um desafio para os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Dentre eles destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos.

Nesse sentido, Davidov (1988) destaca que no processo educativo, além do conhecimento, a criança assimila também as capacidades, surgidas historicamente, que estão na base da formação da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e a experiência mental. Portanto, o processo educativo que gera desenvolvimento psicológico é aquele que coloca o sujeito em atividade.

Concretamente, assumir a teoria histórico-cultural como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento humano e de formação de sua individualidade, permite-nos explicitar a socialização como fonte primária e fundamental do desenvolvimento, socialização essa presente desde o princípio da vida.

Para Leontiev (s.d.) todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens, por meio de sua atividade efetiva sobre os objetos e o mundo circundan-

te. Logo, é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. A este processo, Leontiev denominou de educação. Esse é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana e é por meio dele que os indivíduos humanizam-se, herdando a cultura da humanidade. O processo educativo é central à formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração, permite que se conheça o estágio de desenvolvimento humano atual para que se possa superá-lo:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dados aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (Leontiev, s.d, p. 290, grifos no original)

Referir-se às aquisições da cultura humana, implica não só nos conteúdos científicos e sistematizados, mas em todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, em valores, técnicas, arte, comportamentos etc. Nas palavras de Saviani (2000, p. 17), o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

A função geral da educação visa, pois, transcender o que se é quando se nasce, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade (Paro, 2001). No atual estágio de acumulação do conhecimento historicamente produzido, a escola desempenha o papel de transmissão formal e planejada do saber sistematizado e elaborado, do conhecimento científico, filosófico e artístico (Saviani, 2000).

No entanto, nessa perspectiva teórica a educação é entendida não como mera aquisição de conteúdos ou habilidades específicas, mas como uma via para o desenvolvimento psíquico e principalmente humano. É com base nesse posicionamento que afirmamos a necessidade da presença da educação sistematizada em todas as fases do desenvolvimento, dado que ela permite uma organização consciente dos processos de formação dos indivíduos, via a organização intencional de um ensino que permita aos sujeitos a apropriação de conhecimentos, de habilidades e de formas de comportamentos produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a escola é instituição privilegiada no que diz

respeito às possibilidades de humanização do homem decorrendo daí "a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem" (Paro, 1997, p. 108).

Dada a natureza da educação e da escola como mediações para a atualização histórica dos homens, percebemos que a reflexão acerca do trabalho pedagógico, embora parta da análise do trabalho humano de forma geral, requer algumas especificações.

Saviani (2000) parte da análise marxiana e examina a natureza da atividade de ensino, a aula. Esta requer a presença do professor e a presença do aluno: "o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)". (2000, p.17).

Paro (1997, 2002) aprofunda a discussão de Saviani ao analisar o que é o produto de fato da educação escolar. Como vimos, para Saviani o produto da atividade educativa é a aula. Segundo Paro, ao contrário, a aula é o próprio trabalho pedagógico e seu produto não se restringe ao ato de aprender, pois o aprendido permanece para além deste ato. O aluno não é mero consumidor da aula, mas também objeto de trabalho, já que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. Mas colocar o aluno apenas como objeto de trabalho limita nossa análise, pois este participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como coprodutor dessa atividade, ou seja, para que a aprendizagem aconteça o aluno deve estar em atividade. O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo e para isso, deve querer aprender.

Nesse sentido, uma das responsabilidades do professor é organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, no estudante, de um querer aprender uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o motivo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, lamentavelmente, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores.

Outro aspecto fundamental para análise do trabalho educativo é o exame do papel desempenhado pelo conhecimento no processo pedagógico. Uma vez que tal conhecimento se caracteriza como historicamente acumulado, na medida em que é incorporado à personalidade viva do estudante, permite a esse sujeito o acesso a uma cultura construída historicamente e, desta forma, é condição necessária para o processo de humanização.

Sabemos, porém, que na produção material capitalista, o conhecimento, embora seja instrumento para a

confeção de um produto, está separado do trabalhador. Planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual separam-se. Neste modo de produção, não é necessário saber para fazer. A divisão pormenorizada do trabalho desqualifica o trabalhador, destitui-o do seu saber.

Embora essa argumentação suscite críticas uma vez que é comum a afirmação da crescente demanda de conhecimento aos trabalhadores modernos, é possível reconhecer os mesmos princípios analisados por Marx no que poderíamos chamar de "capitalismo pós-moderno". De acordo com Gorz (2005), essa nova fase do capitalismo centra-se na valorização de um capital imaterial e no qual o conhecimento assume o papel de principal força produtiva. Dentro da lógica capitalista, "para ser vendido como mercadoria e aproveitado como capital, o conhecimento deve se transformar em propriedade privada e tornar-se escasso" (Gorz, 2005, p. 10). Como estratégia para alcançar o objetivo de parcelamento do saber propõe-se que os novos trabalhadores possuam não profundos conhecimentos específicos, mas sim uma cultura geral e qualidades como o discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e de resolver problemas.

Os reflexos dessa realidade na educação são facilmente reconhecidos por meio da apropriação do discurso que coloca o foco do trabalho educativo no desenvolvimento de comportamentos e competências gerais, superficializando o conhecimento trabalhado na escola.

No sentido oposto, segundo a perspectiva teórica adotada, defendemos que garantir a presença do conhecimento é uma forma de favorecer ao estudante a compreensão acerca dos motivos de sua ação e, desta forma, permitir que, na sua atividade, motivo e objeto coincidam. Ou seja, estando o sujeito em atividade, conforme o conceito proposto por Leontiev, é possível a sua efetiva humanização ao superar-se a alienação caracterizada pela ruptura entre o que é produzido por ele e o motivo que o impulsiona a agir.

Pensando na atividade do trabalhador em educação, temos que no processo educativo, mesmo quando sob o domínio do capital, esse não pode alienar-se do processo de produção uma vez que,

o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico. (Paro, 2002, p. 148).

Nesse contexto, o professor em atividade não desenvolve uma atividade alienada. Isso implica que o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam favorecer a aprendizagem

de seus alunos, o professor objetiva em sua atividade o motivo que o impulsiona. Por outro lado, se desenvolve ações determinadas por terceiros e que não são para ele respostas à sua necessidade de ensinar, aliena-se ao romper com a unidade dialética entre motivo de sua ação e o produto que é objetivado.

Assim, o trabalho pedagógico não é trabalho alienado se não é fim em si mesmo e sim meio para tornar o homem mais humano: o professor e o estudante. Como atividade voltada a um fim, é o trabalho do homem que, movido por sua vontade, estabelece objetivos e busca realizá-los por meio de ações intencionais.

Método dialético: implicações para a pesquisa em Educação

Dentro da perspectiva teórica adotada, o ato de conhecer passa necessariamente por uma postura ativa do sujeito diante do objeto de conhecimento e, portanto, implica uma dimensão prática da atividade. Marx explora essa ideia na *Tese I* sobre Feuerbach (Marx & Engels, 1998) ao fazer a crítica tanto ao idealismo quanto ao materialismo tradicional. Segundo o autor, o materialismo tradicional conceberia o conhecimento como mera contemplação do sujeito diante de um objeto exterior a ele e, portanto, um sujeito passivo que “se limita a receber ou refletir uma realidade” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 151). Já o idealismo, embora considere a atividade do sujeito, considera-a apenas abstratamente, ou seja, não inclui a atividade prática. Marx propõe ao mesmo tempo, como forma de superação, a negação da contemplação e a negação da atividade meramente abstrata. Para ele conhecer é “conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 153). Como, no entanto, toda atividade prática não prescinde de uma atividade teórica, concluímos que o conhecimento só é possível na práxis.

No entanto, Sánchez Vázquez chama a atenção que, no senso comum, associa-se o prático ao utilitário. Dentro desse raciocínio, o conhecimento só seria verdadeiro na medida em que fosse útil. No entanto, o que defendemos é exatamente o inverso, ou seja, o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro e o critério de verdade é dado pela prática social.

Vigotski (2002), nesse contexto, partindo do método materialista histórico dialético, elenca alguns princípios à investigação dos fenômenos humanos. Em síntese:

- (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto;
- (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração

das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva;

- (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (Vigotski, 2002, p.86)

Vigotski expressa, nestes princípios, a necessidade de superação do imediato, do aparente, tão cara ao método materialista histórico dialético. Um pressuposto central deste método é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediaticidade, pois a apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno. Este contato possibilita apenas uma “representação caótica do todo” (Marx, 1989b).

Segundo Kosik (2002), compreender um fenômeno dialeticamente é atingir a sua essência e esta não se manifesta diretamente, é necessária a atividade do pensamento para alcançarmos a concretude do real, a totalidade. A aparência do fenômeno é uma das dimensões da realidade, mas na “atmosfera comum da vida humana” essa aparência adquire independência, constitui o mundo da pseudoconcreticidade: “No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (p.16).

A tarefa do pensamento teórico é justamente superar a “pseuconcreticidade”, elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, é revelar o movimento, a essência do fenômeno por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Essa é a maneira do pensamento apropriar-se do concreto para reproduzi-lo teoricamente como coisa concreta (Marx, 1989b). Nessa perspectiva, o concreto expressa certo todo desenvolvido, é a “concentração de muitas determinações, ou seja, a unidade do diverso” (Marx, 1989b, p.410).

É importante ressaltar que o concreto e o abstrato são momentos da desmembração do objeto pela atividade do pensamento. A análise do fenômeno inicia-se pelo real, pelo imediatamente dado, mas, sendo este representado caoticamente, é uma abstração. A recriação do concreto necessita das abstrações de um tipo especial, de conexões simples que estão na base do concreto (Davidov, 1988, p.143). Na análise de um fenômeno, o investigador deve separar os elementos que possuem caráter de universalidade, aquilo que é essencial na determinação universal do objeto.

Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um

momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. (Duarte, 2000, p.84)

O processo de ascensão do abstrato ao concreto deve revelar as contradições presentes na abstração inicial. O objeto deve ser tomado, com a ajuda das abstrações, em unidade com o todo, em relação com suas outras manifestações (singularidades), com sua essência e origem universal. Esse procedimento está na base da formação do pensamento teórico que provê as pessoas dos meios universais de compreensão da essência das mais diferentes esferas da vida (Davidov, 1988).

Partindo da análise da Contribuição da crítica da economia política⁴ de Karl Marx (1989b), Cardoso (1977) faz uma síntese do movimento de ascensão do concreto ao abstrato:

1) há um concreto real e independente e por isso o método cientificamente correto deve ter sempre esse real como suposição; 2) mas o conhecimento científico deste real não procede dele mesmo, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações ele é uma abstração e não um concreto. Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção teórica das suas determinações, produção que se processa ao nível do teórico, ao nível das categorias. Para ser crítica de uma produção teórica anterior, só pode ser alcançada quando já existe um desenvolvimento teórico razoável disponível; e daí que o método para produzir esse conhecimento "se eleva do abstrato ao concreto". (Cardoso, 1977, pp.24-25).

Esses pressupostos teórico-metodológicos acerca do método materialista histórico dialético e suas implicações para a teoria histórico-cultural têm fundamentado a organização das pesquisas desenvolvidas pelo GEPAPe. A partir da investigação da atividade pedagógica, a ênfase nas pesquisas está nos elementos constitutivos dos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica e na formação de professores e pesquisadores. Destaca-se a preocupação com a compreensão da atividade de ensino, de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Na apropriação dos princípios teórico-metodológicos apresentados acima, há elementos centrais na condução de nossas investigações. Primeiramente, compreende-se como fundamental o papel da teoria na escolha do objeto de investigação, na elaboração de perguntas de pesquisa, na definição dos procedimentos empíricos, até chegar ao processo de análise e elaboração de categorias, que busca a ascensão do concreto caótico ao concreto pensado, mediado pelas abstrações.

Nesse sentido, buscamos acompanhar o processo de desenvolvimento dos objetos de pesquisa singulares e apreender sua historicidade, seu movimento, uma vez que, como afirma Vigotski referindo-se ao método dialético, "é

somente em movimento que um corpo mostra o que é." (Vigotski, 2002, p.86). Como procedimento metodológico, isso implica criar condições de pesquisa que permitam ao pesquisador analisar o processo de desenvolvimento de seu objeto de estudo, o que exige acompanhamento das ações realizadas pelos sujeitos da investigação e também que a permanência em campo ocorra no decorrer de um período de tempo que permita compreender a gênese e o desenvolvimento do fenômeno estudado.

Nesse processo de investigação não nos é suficiente descrever o objeto e a realidade investigada. Entendemos que a superação da cotidianidade na pesquisa educacional requer analisar o objeto em suas múltiplas determinações. Como nos aponta Vigotski (2002), isso significa explicar o fenômeno, buscando compreender suas bases dinâmico-causais, focando sua origem e sua essência.

No caso da pesquisa em educação cujo objeto é atividade pedagógica expressa nas relações de ensino e aprendizagem, isso requer investigar as ações de professores e estudantes não apenas de maneira descritiva, mas fundamentalmente compreendendo a origem de suas ações, os motivos da atividade e quais são os sentidos atribuídos. Dessa forma, é necessário investigar não apenas quais são as ações em curso na atividade pedagógica, mas também o que impulsionou tais ações, quais são seus significados sociais e os sentidos pessoais atribuídos ao sujeito⁵.

Compreendemos que, na perspectiva teórica adotada, a investigação só faz sentido se o próprio pesquisador estiver em atividade de pesquisa, ou seja, quando organiza suas ações de forma intencional e consciente, buscando encontrar procedimentos teórico-metodológicos que permitam explicar suas indagações a respeito do objeto investigado. Dessa forma, a organização das ações que permitem a objetivação de seus motivos de investigação implica na escolha de determinadas ferramentas que viabilizam a condução da pesquisa. A ferramenta não contém como característica inerente a possibilidade de explicar o fenômeno, o que permite tal explicação é o processo teórico de análise e síntese dos dados obtidos por meio dessas ferramentas.

Notas

¹ GEPAPe: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, da Faculdade de Educação da USP, e vinculado ao CNPq sob a coordenação do Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura.

² Essa obra de Leontiev, *O desenvolvimento do Psiquismo*, foi publicada no Brasil pela Editora Moraes e não consta data. A indicação da obra consta nas referências bibliográficas.

³ A atividade não pode existir senão pelas ações, constitui-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do motivo. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos, com os fins

da atividade. Uma ação, ao adquirir um motivo transforma-se em atividade; ao contrário, atividade que perde o seu motivo reduz-se à ação. As ações incluem, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, isto é a forma como se realizam as operações. A seleção de operações depende das condições objetivas de execução da ação. (Leontiev, s.d., 1983)

⁴ A versão desse texto que estamos utilizando é “O método da economia política” (Marx, 1989b).

⁵ Segundo Leontiev, a relação entre a significação social e o sentido pessoal é o principal componente da estrutura interna da consciência. As significações são as cristalizações da experiência humana, representam as formas como o homem apropriou-se da experiência humana generalizada fixada sob a forma de “conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer” (s.d., p.96). Quando as significações são apropriadas, convertem-se em dados do reflexo psíquico da realidade, passam a fazer parte da consciência individual, isto é, adquirem um sentido pessoal. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Referências

- Anderj, M. A., Micheletto, N. M., Sérior, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E. (1992). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC.
- Cardoso, M. L. (1977). *A periodização e a ciência da história: observações preliminares*. Rio de Janeiro: FGV.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso.
- Duarte, N. (2000, julho). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 79-115. Acesso em 14 novembro, 2011, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200004&lng=pt&nrm=iso
- Engels, Friedrich (2002). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Ed. Centauro. (Original publicado em 1884)
- Gorz, A. (2005). *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.
- Kosik, K. (2002). *A dialética do Concreto* (7ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e terra. (Original publicado em 1963)
- Kozulin, A. (2002). O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In H. Daniels (Org.), *Uma introdução a Vygotsky* (pp.111- 137). São Paulo: Edições Loyola.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.
- Leontiev, A. N. (1987). El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In V. Davidov & M. Shuare (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)* (pp. 57-70). Moscou: Progreso.
- Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.
- Leontiev, A. N. (s.d.). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.
- Marx, K. (1989a). Manuscritos econômicos-filosóficos. In F. Fernandes (Org.), *Marx e Engels: História* (pp. 147-158, Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ed. Ática. (Original publicado em 1844)
- Marx, K. (1989b). O método da economia política. In F. Fernandes (Org.), *Marx e Engels: História* (pp.409-417, Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ed. Ática. (Original publicado em 1859)
- Marx, K. (2002). *O Capital: crítica da economia política* (Vol. 1, Tomos 1-2, 20ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Original publicado em 1867)
- Marx, K. & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1846)
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ortega y Gasset, J. (1963). *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Paro, V. H. (2002). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Sánchez Vázquez, A. (1977). *Filosofia da práxis* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações* (7ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2002). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em: 10/11/2009

Revisão em: 14/04/2010

Aceito em: 17/05/2010

Vanessa Dias Moretti é docente da Universidade Federal de São Paulo. É doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço: Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Campus Guarulhos. Guarulhos/SP, Brasil. CEP 07252-312. Email: vanessa.moretti@unifesp.br

Flávia da Silva Ferreira Asbahr é doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia pelo mesmo instituto e graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É docente do Centro Universitário Anhanguera, da Unidade de Leme/SP, Brasil. Email: flaviasfa@yahoo.com.br

Algacir José Rigon é docente da Universidade de Mogi das Cruzes é graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Email: ajrigon@gmail.com

Como citar:

Moretti, V. D., Asbahr, F. S. F., & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 477-485.