

Processo de produção e de apropriação do conhecimento: o papel da atividade como prioridade ontológica

Patricia Laura Torriglia*
Margareth Feiten Cisne**

Process of production and appropriation of knowledge: the role of activity as an ontological priority process

*Professora adjunta III do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Núcleo de Publicações (NUP) do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa e estudos em ontologia crítica (GEPOC/PPGE/CED/UFSC).

** Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,(PPGE/CED/UFSC)
Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Critica – Gepoc da Universidade Federal de Santa Catarina. (GEPOC/CED/PPGE/UFSC)
Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

RESUMO: A proposta do artigo é expor alguns argumentos para o debate sobre o papel da atividade como prioridade ontológica no processo de produção/apropriação do conhecimento, a partir da restituição ontológica da obra de Marx desenvolvida por George Lukács e alguns autores da Teoria Histórico Cultural, especialmente Lev Semiónovich Vygotski e Alexis Leontiev. Entendemos que as contribuições dessa teoria apresentam convergências muito profícuas para repensar este processo, num contexto de esvaziamento teórico, de relativismo ontológico, e de uma absoluta ausência de crítica ontológica. Fundamentados no materialismo histórico do desenvolvimento humano, estes autores nos permitem retomar a importância do papel da atividade como processo histórico e mediado, revelando sua dimensão ontológica para pensar a unidade da teoria e da prática na busca da transformação de novas sínteses no plano da consciência e na realidade histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Ontologia crítica; atividade; produção do conhecimento.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present some arguments to the debate about the role of the activity as ontological priority in the production/acquisition of knowledge process from the ontological restitution of Marx's work which was developed by George Lukács and by some authors of the Cultural History Theory, especially Semiónovich Vygotski and Alexis Leontiev. It is understood that the contribution of their theory present very fruitful convergences. These convergences lead us to rethink about this process in an emptiness theoretical context, of ontological relativism and of a total lack of ontological critique. Based on historical materialism of human development, these authors allow us to resume the importance of activity role as a historical and mediated process, by revealing its ontological dimension to think about the theory unit and about the practice unit in order to search for the transformation of new synthesis in the consciousness plan and in the historical reality.

KEYWORDS: Ontological critique, activity, knowledge production.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem que pretendemos apresentar neste artigo busca aproximar o pensamento de duas vertentes do conhecimento cujo fundamento está ancorado no marxismo: a filosofia, representada aqui por Georg Lukács em uma de suas obras, “Ontologia do ser social”, a partir da retomada do conceito de trabalho em seu sentido ontológico, e seus desdobramentos para o aprofundamento do processo de produção e apropriação do conhecimento; e, a psicologia, por meio da contribuição teórica de dois grandes estudiosos: Lev Semiónovich Vygotski¹ e Alexis Leontiev, concernente aos seus estudos sobre a psicologia histórico-cultural, com ênfase em suas investigações sobre o papel da atividade no processo de formação da consciência, e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento.

A apresentação da discussão dar-se-á num movimento que envolve estas duas dimensões. Por um lado, abordaremos o caráter ontológico do trabalho, entendido enquanto trabalho em geral, como forma de humanização do homem, como atividade vital, buscando a gênese deste momento. Por outro, interessa evidenciar o papel da atividade na formação da consciência e, portanto, do conhecimento e seus processos. Importa salientar que o entendimento do trabalho de forma ontológica possibilita ampliar a compreensão do papel da atividade neste processo pelo indivíduo. Cabe destacar que Lukács, em “Ontologia do ser social”, analisa os nexos ontológicos internos à categoria trabalho – categoria fundante e mediadora – que, para o autor, constitui a forma prototípica da prática humana. Nessa linha de pensamento, Tertulian (2009, p. 381) afirma que seu objetivo era “(...) demonstrar como a diferenciação progressiva da vida social em uma multiplicidade de complexos heterogêneos se enraíza nesta atividade originária que é o trabalho”. Analisaremos, dessa forma, este seguimento sob dois aspectos: o da totalidade, enquanto condição de desenvolvimento da genericidade humana; e o da singularidade do indivíduo que pertence a esta genericidade².

No entanto, temos clareza de que o trabalho na sociabilidade de modo de produção capitalista assume um caráter de desqualificação, desumanização, e de degradação, configurando-se de forma estranhada e alienada, já que nesta sociabilidade a constituição do ser humano, segundo Tumolo (2005),

(...) dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização ocorre pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que se hominiza reificando as relações sociais e o ser social (TUMOLO, 2005, p. 239).

Esta condição básica da produção e reprodução da vida humana – atividade vital – em seu processo de complexificação e com o advento da propriedade privada, da formação social capitalista, “(...) inicialmente impulsionou a conformação do ser humano em determinado momento do desenvolvimento das forças produtivas vem se transformando em seu contrário” (SERRÃO, 2006, p. 93). Assim, a autora destaca que o “(...) trabalho, em geral, está subsumido pela relação social determinante que é a produção de mais-valia e de capital decorrente da venda da força de trabalho (*ibid*, p. 93). Certamente não é deste caráter do trabalho que evidenciaremos em nossas análises, mas sabemos que se encontra subjacente a nossa discussão esta dimensão do trabalho e de seu caráter neste modo de produção.

2. PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: APROXIMAÇÕES

Iniciamos afirmando que nosso estudo se afasta de forma radicalmente distinta de uma fundamentação teórica baseada no idealismo e positivismo/neopositivismo em relação ao papel da atividade na formação da consciência. Sabemos que, talvez de modo consciente ou inconsciente, estas duas vertentes de pensamento tornaram-se hegemônicas nos mais variados campos da ciência, da filosofia, entre outros. Nas ciências humanas, particularmente, na educação, entendida por nós como campo da práxis social, este pensamento vem sendo inadvertidamente consolidado. Uma dentre suas finalidades é a manutenção e reafirmação do *status quo*, ou seja, a perpetuação do modo de produção capitalista, e a crença de que este é o único possível, cujas saídas ou as análises dos problemas sociais ficam circunscritos a este modo.

As implicações deste pensamento trouxeram consequências para as teorias da educação, para as pesquisas e também para a prática pedagógica nos mais variados níveis de ensino, como denunciam os estudos de Moraes (1996; 2001; 2003; 2009), Torriglia (2000; 2003; 2009), Duarte (2004), Arce (2004) e Stemmer (2006).

Foge ao escopo deste artigo aprofundar ou discutir as raízes do pensamento positivista/neopositivista e o idealismo ou, ainda, reafirmar o que estes autores muito bem já explicitaram em suas pesquisas e estudos. Apenas gostaríamos de demarcar o reconhecimento de sua hegemonia, e sua explícita intolerância a qualquer forma de colocação ontológica, uma vez que esta recupera a gênese dos fenômenos, a própria história³ e os nexos e mediações que compõem sua essência. Lukács (2010) afirma que a crítica de Marx é ontológica, já que

Parte do fato de que o ser social, como adaptação ativa do homem ao seu ambiente, repousa primária e irrevogavelmente na práxis. Todas as características reais relevantes desse ser podem, portanto, ser compreendidas apenas a partir do exame ontológico das premissas, da essência, das consequências etc. dessa práxis em sua constituição verdadeira, ontológica (LUKÁCS, 2010, p. 71).

Nessa direção, Duayer (2011) também assinala que não pode haver crítica que não seja ontológica, já que toda prática humano-social é teleológica, intencional, “(...) finalística, e, por isso, depende crucialmente de uma significação ou figuração do mundo mais ou menos unitária e coerente, não importa se composta por elementos heterogêneos como ciência, religião, pensamento do cotidiano, superstição etc” (DUAYER, 2011, p. 92). Isso denota, segundo o autor, que para significar o mundo torna-se necessário e é iniludível a prática teleológica, e o modo como o mundo é significado faculta e referenda determinada prática. Esta compreensão permite o aprofundamento dos fenômenos, elemento fundamental para analisar, refletir sobre as possibilidades de intervenção e de mudança no mundo objetivo – a realidade.

Partimos da premissa que para compreender a realidade no plano ontológico é necessário, como diz Lukács (2009, p. 226), que “(...) todo existente

deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto”, o que traz duas decorrências importantíssimas. Primeiro o ser e tudo que o envolve é visto como *processo histórico*, e segundo, as categorias não são vistas simplesmente como “algo que é ou se torna”, mas como formas de ser, determinações da sua própria existência, e, portanto, do movimento da história. O autor também indica que,

Marx elaborou principalmente – e esta eu considero a parte mais importante da teoria marxiana – a tese segundo a qual a categoria fundamental do ser social, e isto vale para todo ser, é que ele é histórico. Nos manuscritos parisienses, Marx diz que só há uma única ciência, isto é a história, e até acrescenta: “Um ser não objetivo é um não ser”. Ou seja, não pode existir uma coisa que não tenha qualidades categoriais. Existir, portanto, significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence (LUKÁCS, 1999, p. 145).

Esta ideia demarcou uma posição drasticamente distinta das interpretações do velho materialismo e trouxe explicações diversas e equivocadas demonstrando enganosamente que Marx estaria subestimando o papel da consciência com relação ao ser material. Segundo Lukács (2009, P. 227), este foi um grande equívoco já que Marx entendia a consciência “(...) como um produto tardio do desenvolvimento do ser material (...)”. O tardio, para a filosofia evolutiva materialista, não significa algo de menor valor ontológico; ao contrário, apenas quer dizer que não está dado a priori, que é histórico e é parte constitutiva, do ser social. Ou seja, a consciência *tem um real poder no plano do ser*. Isto significa que na relação entre as diferentes formas do ser – inorgânico e orgânico – o ser social emerge justamente da complexificação dessas formas anteriores – surgimento processual de umas a partir das outras – e é a consciência que a diferencia do mundo animal (epifenomênico) e ao mesmo tempo constitui essa nova forma do ser.⁴

Este entendimento de Marx em relação à consciência difere-se radicalmente da ideia de que a consciência é algo que já está presente no indivíduo de forma inata, ou ainda que a mesma seja um produto da criação transcendental. Ao contrário, justamente porque a consciência reflete a realidade não apenas

como mero espelhamento, que é possível intervir nela para modificá-la, nisto reside seu poder no plano do ser e não como ajuízam equivocadamente os precursores do velho materialismo, que ela é carente de força.

Partindo desta compreensão, ocuparemos-nos, ainda de forma muito abrangente, do quanto o marxismo, como afirma Leontiev, trouxe contribuições fundamentais para a compreensão da atividade humana, seu desenvolvimento, suas formas, bem como sua importância para a psicologia, no que se refere às investigações sobre a psique humana.⁵

O próprio Vigotski, em “La consciência como problema de la psicología del comportamiento” (1925) e “Metodología de investigación en reflexología y psicología” (1926), apresentava sua preocupação com um estudo e um método adequado para a compreensão do papel da consciência no comportamento humano. Segundo Luria (2006, p. 22), Vigotski “(...) defendeu a posição segundo a qual a consciência era um conceito que deveria permanecer no campo da psicologia, argumentando que ela deveria ser estudada por meios objetivos”, demonstrando seu interesse em buscar um método de análise que permitisse superar as abordagens presentes na psicologia daquele momento.

Dentre os estudiosos da psicologia russa, especialmente Luria e Leontiev, Vigotski era quem mais dominava a teoria do marxismo entre eles para compartilhar estudos e investigações acerca daquelas funções que diferem o comportamento animal do humano. Ao apresentar a conferência no II Congresso de Psicologia em Leningrado, ocorrida em 1924, e cujo tema era a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem, Vigotski inclui uma citação do capítulo V de *O Capital*, de Marx, a fim de representar um dos conceitos fundamentais do arcabouço teórico que buscava pautar-se;

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva

a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual deve subordinar sua vontade (MARX, 1984, p. 202).

Com as contribuições de Marx, Vygotski entende que “(...) as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (LURIA, 2006, p. 25). Para isso, era preciso investigar as funções psicológicas superiores de maneira oposta a perspectiva da velha psicologia. Alex Kozulin (2001, p. 114), outro grande estudioso russo da psicologia de Vygotski, afirma que, para ele, “(...) o processo mental superior é uma função de uma atividade socialmente significativa” contrapondo-se aos substancialistas, da época que consideravam “(...) a substância material do cérebro ou a substância espiritual da mente como a verdadeira sede das funções mentais”. Vygotski entendia “(...) que a função mental superior se cria mediante a atividade; é uma objetivação da ação” (KOZULIN, 2001, p. 114). É possível ainda, baseado nos estudos de Kozulin, perceber que a concepção que fundamenta os racionalistas era outra, do *pensamento à ação*. Ao contrário, para Vygotski, era da *ação ao pensamento*.⁶

Podemos intuir que Vygotski compreende e considera com profundidade, em suas investigações e na proposição de sua metodologia, aquilo que, segundo Oldrini, Marx recupera ontologicamente de Hegel: o conceito de ente objetivo.

(...) o homem, como ente que desde o começo reage a sua realidade primeira, ineliminavelmente objetiva, é um “ente objetivo ativo” produtor de objetivações, um ente que trabalha; que em suma, a objetividade forma a prioridade originária não somente de todos os seres e de suas relações, mas também do resultado do seu trabalho, dos seus atos de objetivação (OLDRINI, 2002, p. 53).

Por esta razão, entendemos que Vygotski, baseado em Marx, recupera a dimensão ontológica – ente objetivo ativo produtor de objetivações – ao afirmar que a função mental superior é uma objetivação da ação, e não ao contrário do pensamento a ação. Quem dirige a atividade do homem é o agir humano, portanto, não está dado, a priori, para o indivíduo; e também não é “guiado”

por qualquer processo místico ou transcendental. Nesta síntese, temos a materialidade da vida em toda sua plenitude. Além disso, podemos deduzir que se encontra subjacente na citação de Marx (acima) apresentada por Vigotski, o sentido ontológico do trabalho, e mais do que isso podemos, recorrendo a Lukács que parte da mesma epígrafe refinar a compreensão da gênese deste processo. A respeito da essência do trabalho, ele afirma:

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. É claro, como veremos mais adiante, que não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições socioteleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária. O fato simples de que no trabalho se realiza uma posição teleológica é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isto um componente ineliminável de qualquer pensamento; desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia (LUKÁCS, 1981, p. 4).

Novamente podemos assinalar a convergência nos princípios teóricos marxistas que orientam os estudos de Vigotski, seus colaboradores e Lukács, para os quais é mediante o trabalho – agir humano sobre a natureza – que o ser humano se objetiva. Segundo Lukács (1981), não se trata de desconsiderar categorias que são decisivas para qualquer grau do ser, categorias que se encontram inextricavelmente imbricadas como: o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e que, com elas, surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, com a própria consciência. Enfim, trata-se, porém, de afirmar que a categoria essencial da ontologia do ser social é o trabalho. O trabalho é a atividade fundante do ser humano. Diferentemente dos animais, o homem, para atender suas necessidades, precisa

produzir os meios para satisfazê-las demonstrando o quanto tal atividade é essencialmente mediada. Assim sendo, segundo Shuare (1990, p. 21), “(...) a atividade não somente determina a essência do homem, senão que, sendo a verdadeira substância da cultura e do mundo humano, cria o próprio homem”.

Nesse processo de buscar a satisfação de suas necessidades e a produção de sua existência por meio do trabalho, o ser humano lida com dois elementos interdependentes, segundo Leontiev (1978)⁷, a fabricação de instrumentos e sua efetuação coletiva, “(...) de modo que o homem no seio deste processo não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de dada sociedade” (p. 74). Assim, tanto a fabricação de instrumentos como a relação estabelecida entre os membros do grupo social e a linguagem vão ganhando existência objetiva. Por isso, objetivar-se é, foi e será um longo caminho de reconhecer-se no mundo, por meio de mediações colocadas pelo processo ininterrupto da complexificação do ato de conhecer, de produzir e reproduzir a existência (TORRIGLIA, 2011)⁸.

Este pressuposto nos permite afirmar que a consciência humana vai muito além do mero papel de instrumento de adaptação e interação com o ambiente. Leontiev (1978), em seus estudos sobre o aparecimento da consciência humana, ressalta que inexistente atividade animal que não responda as necessidades estritamente biológicas. O objeto da atividade dos animais confunde-se sempre com seu motivo biológico, sendo, portanto, uma relação imediata entre o *motivo* da atividade – aquilo que leva o animal a agir e o *objeto* da atividade – aquilo para o qual se dirige a atividade do animal. Diferentemente, com o ser social nem sempre seu motivo corresponde de imediato a sua ação. Na atividade humana não há uma relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade; esta é sempre mediada, carregada de sentidos para si a partir do outro, razão pela qual seria um equívoco analisar a atividade desgarrada das relações sociais. Mesmo a atividade do indivíduo, embora seja individual, está incluída em um sistema de relações mais amplas. Em outras palavras, por mais que “minha” atividade seja pessoal ela está repleta de sentidos sociais, está diretamente vinculada com os processos históricos da generidade. Fora destas relações não existem em absoluto.

A possibilidade de antever, de previamente idear a continuidade de sua ação e perceber que ela ganha sentido porque existe uma ligação entre a

sua ação e as ações de outros homens, confere sentido a sua própria ação⁹. O que inversamente também ocorre, na medida em que uma determinada ação ganha sentido pela ação de outros, ou seja, aquilo que acontece antes de sua ação individual. Apenas como parte deste grupo social é que a ação individual ganha sentido racional. Nas palavras do autor,

Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais. Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem a forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Isso acarreta uma profunda mudança na forma de compreender, não só atividade humana em seu aspecto singular, mas fundamentalmente as atividades entendidas como campo da práxis social, dentre elas a educação em seu sentido lato e estrito, e do processo de produção e apropriação do conhecimento.

A partir das premissas apresentadas, ainda que de forma bastante sucinta, já nos é possível levantar algumas questões ou indicativos para refletir sobre o processo de apropriação do conhecimento. É importante destacar que tanto Vigotski no campo da psicologia, como Lukács no campo da filosofia, entendiam a educação em seu sentido lato como algo inconcluso, como uma continuidade permanente; e a viam como campo de possibilidade do ser humano transformar a sociedade presente, ou seja, aquela que conheciam até o momento de sua chegada ao mundo – seu nascimento. Estes autores compreendiam, ainda, que a educação em seu sentido estrito é determinada no movimento da história concreta. Para Vigotski, “(...) a apropriação, pelas pessoas, da cultura no processo de sua atividade coletiva e comunicativa transcorre em formas culturalmente estabelecidas, como são o ensino e a educação” (SHUARE; DAVIDOV, 1987, p. 7, tradução nossa).

O conhecimento, em seu sentido amplo, é imprescindível para com-

preender a existência, além de ser parte fundamental do trabalho – atividade vital – do constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza. Como afirma Lukács (2009, p. 233), “(...) trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de finalidades e médios determinados”. Isso significa que, embora o sujeito realize posições de modo consciente, pode não estar em condições de ver todos os condicionantes da própria atividade e todas suas consequências, o que não o impede, também, de realizar suas ações. Assim, o processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo, *conhecer* as propriedades e legalidades dos fenômenos é essencial para a transformação e reprodução da existência. Isso é prioritário no embate das necessidades, já que sem *conhecer* não poderíamos transformar a natureza, a sociedade, nem a relação entre os seres humanos.

Nessa direção, e a partir de uma concepção ontológica, o *conhecer* enquanto um impulso vital é o que Lukács denomina – a partir dos estudos ontológicos de Nicolai Hartmann – de *intentio recta*, impulso ao conhecimento da realidade, à captura da realidade mediante a consciência. Nas palavras de Lukács (1981),

(...) na *intentio recta*, tanto da vida cotidiana como da ciência e da filosofia, pode acontecer que o desenvolvimento social crie situações e direções que torcem e desviam esta *intentio recta* da compreensão do ser real. Por isso, a crítica ontológica que nasce dessa exigência deve ser absolutamente concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social (LUKÁCS, 1981, p. 31).

Assim como a atividade vital – o trabalho – em sua dimensão ontológica é inerente à existência e desenvolvimento do ser social, a *intentio recta* também expressa e é ontologicamente a base fundamental do processo de produção, reprodução e continuidade do ser social. Nela repousa a gênese do conhecimento. Reprodução e continuidade são marcas indelévels da existência da vida: reprodução dos seres singulares e da sociedade, desenvolvimento das subjetividades e do constante e ineliminável processo de objetivação, isto é, da objetividade das subjetividades que compõem o movimento do desenvolvimento.¹⁰

Por isso, no desenvolvimento social, contraditório e gerador de múltiplos

tiplos desdobramentos e mediações, se torna necessário um conhecimento e uma possibilidade de conhecer quem procure capturar o movimento do/no real. Esse conhecimento, segundo Kopnin (1972, p. 18), “(...) deve ser incluído na esfera da atividade prática do homem, mas para assegurar o êxito dessa atividade não pode deixar de estar vinculado à realidade objetiva, existente acima do homem e que serve de objeto dessa atividade”. Esta tarefa de ir além do que se apresenta na aparência fenomênica dos fatos não é nada fácil. Ao contrário, requer compreender a unidade da teoria e da prática na busca da transformação de novas sínteses no plano da consciência e na realidade histórica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta breve exposição, podemos enfatizar que ter consciência não é somente ter conhecimento sobre alguma coisa, ter acesso a alguma coisa, é também operar com a memória, a linguagem, com a vontade, não somente com aspectos cognitivos neuronais.¹¹ Ela é o conhecimento compartilhado, mas apenas no sentido de que a consciência individual pode existir unicamente na presença de uma consciência social, de uma linguagem que seja seu substrato real; assim, a linguagem não serve apenas como meio de comunicação, ela é portadora de significados socialmente elaborados, fixados nela (LEONTIEV, 1983).

A consciência, por ser mediadora, por realizar essa “transposição”, permite ao ser humano mudanças qualitativas na medida em que não somente registra criticamente o mundo objetivado pelos sujeitos singulares e o movimento social em sua historicidade, mas também conserva os fatos do passado – necessários para a continuidade do ser social. Uma das características do ser social é a continuidade. Se nossa existência não continuasse mantendo os elementos necessários para irmos além de mera sobrevivência, não haveria possibilidade de reprodução, sem mudanças e incorporação de coisas novas, seria uma mera repetição do mesmo (TORRIGLIA, 2009). Assim, a possibilidade em conhecer, objetivamente, por meio de uma ontologia crítica, e, portanto histórica, permite reconhecer que o sujeito e o objeto de conhecimento interagem em sua unicidade dialética por meio da atividade.

Nessa linha de pensamento e parafraseando Moraes (2009), ao frisar

a objetividade e cognoscibilidade do mundo objetivo, presume-se que este conhecer não depende apenas de impressões e sensações que dele temos. Aprofundar os nexos e as conexões que integram e constitui o conhecimento – teoria do reflexo, a formação da consciência, o papel da atividade, – é condição *sine qua non* para realizar as mediações entre os sujeitos, entre aquilo que já existe produzido pela humanidade e é necessário que se aproprie para que o novo possa surgir e se objetivar, entrar no fluxo da vida, no movimento da história. É neste movimento que está inserida a educação em seu sentido mais amplo onde se incorporam as necessidades históricas concretas, onde a atividade do ensino enquanto uma atividade mediadora cumpre um papel fundamental, transpondo os ideais universais e sociais para a vida cotidiana concreta do homem (SUCHODOLSKI, 1984).

É importante destacar, ainda, que a educação, como prática social privilegiada, desempenha um duplo papel: pode servir como instrumento de adaptação às relações existentes, contribuindo, assim, para a manutenção do *status quo*; ou, ao contrário, pode servir, tendo como base a ontologia crítica, como instrumento de resistência e luta, contribuindo para a superação do atual quadro social. Para tal, supõe sujeitos conscientes de que um modelo educacional a serviço da continuidade adaptativa significa ficar a meio caminho no exercício de sua função precípua, pois assim como reconhecem que a educação exerce um importante papel de adaptação e aculturação, têm consciência do papel de resistência e de transformação que lhe é próprio, todavia, para que este reconhecimento se torne efetivo temos, necessariamente, que admitir: “(...) conhecer objetivamente, seja o mundo natural seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem sucedida” (DUAYER, 2010, p. 3).

NOTAS

- 1 A escrita do nome de Vygotski será por nós empregada com base nas Obras Escolhidas do autor em espanhol por serem representativas de nossos estudos e consultas. Contudo, manteremos nas referências bibliográficas a forma utilizada pelos autores citados.
- 2 Estaremos empregando o termo genericidade conforme está no livro dos Prolegômenos para uma ontologia do ser social de György Lukács (2010), cuja tradução acompanha a tradução italiana, que apresenta o termo genericità.

- 3 Não é possível separar a gênese da história. Compreender a gênese é buscar as raízes históricas dos processos, é compreender de onde surgem seus nexos, a que processos, mediações e sínteses eles estão atrelados, por isso, a própria história.
- 4 “(...) o salto contém uma modificação radical em todas as relações do organismo com seu ambiente, mas pressupõe o desenvolvimento em todos os seus elementos, que conduz a essa modificação, aqui esboçada apenas em suas linhas mais gerais. Nesse salto, pois, o ser conserva tanto uma continuidade, que em estágios superiores também se mostra como preservação de determinadas estruturas fundamentais, quanto uma ruptura da continuidade, que se pode observar com o surgimento de categorias inteiramente novas (...)” (LUKÁCS, 2010, p. 79).
- 5 Depois de mais de meio século após a publicação dos escritos de Marx, por volta de 1920 aproximadamente os cientistas russos reconhecem a importância e a necessidade de conscientemente elaborar a base da psicologia sobre o marxismo. Esta ideia surgiu primeiramente como uma crítica ao pensamento idealista fortemente presente naquela época e também como possibilidade, segundo Leontiev, (1983) de “introduzir alguns conceitos da dialética marxista”. Apesar de Kornilov assumir o Instituto de Psicologia de Moscou e escrever, em 1926 o “Manual de psicologia exposto desde o ponto de vista do materialismo dialético” somente após os trabalhos de Lev S. Vigotski e L. S. Rubinstein começou a se compreender o marxismo para a psicologia de forma mais completa.
- 6 Em sua elaboração teórica sobre Génesis de las funciones psíquicas superiores, (1931) Vigotski, demonstra de modo enfático através do exemplo do desenvolvimento do gesto indicativo o papel da mediação no desenvolvimento infantil onde, para ele, encontra-se a gênese das funções psicológicas superiores. Inicialmente o gesto indicativo realizado pela criança, não passa de uma tentativa de capturar o objeto, que por várias vezes acaba num insucesso, mas que ainda assim, apresenta um primeiro movimento indicativo em si. Quando a mãe vai ajudá-la e interpreta seu movimento a situação muda completamente. Este gesto indicativo já não está mais dirigido ao objeto, mas converte-se em gesto para outros, torna-se meio de relação. Demonstrando assim, que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por outro, que ao significá-la lhe confere sentido social. Em princípio, esta ação tem primeiramente significado social, para depois se converter num significado individual (no caso para a própria criança) (VYGOTSKI, 2000).
- 7 Em seu livro, “O desenvolvimento do Psiquismo” (1978), Alexis Leontiev, apresenta uma discussão primorosa, a respeito da formação da consciência.
- 8 “No decorrer desse longo processo de constituição do ser humano, ao realizar sua ‘atividade material externa’, o que aumentava sua distancia em relação aos demais seres vivos, o cérebro humano foi redimensionando seu tamanho e suas funções, potencializando e diversificando a ‘atividade humana’, que ganhava intencionalidade. A antecipação da ação prática no pensamento e sua organização segundo objetivos definidos previamente, isto é, atitudes dos seres humanos diante as necessidades postas pela produção de sua existência, se tornaram capacidades humanas que atingiram e continuam a atingir complexidade crescente” (SERRÃO, 2006, p. 92).
- 9 Para ilustrar, pensemos o exemplo clássico, dos batedores e espreitadores de caça que tem como motivo satisfazer suas necessidades de alimentação e vestuário, sua ação de espreitar e assustar a caça para que seja alcançada por outros membros do grupo terá continuidade com ação do outro grupo que irá matá-la. Esta sua ação vinculada à ação de outros, permitirá satisfazer suas necessidades (comer e vestir). Observa-se então que no percurso do desenvolvimento da humanidade, estas ações tomam a forma da mais elementar divisão técnica do trabalho (LEONTIEV, 1978).

- 10 (...) a reprodução social, em última análise, se realiza nas ações dos indivíduos – no imediato a realidade social se manifesta no indivíduo – todavia estas ações, para se realizarem, se inserem, por força das coisas, em complexos relacionais entre os homens os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria; isto é, não só existem, se reproduzem, operam na sociedade independente da consciência dos indivíduos, mas dão também impulsos, direta ou indiretamente, mais ou menos determinantes às decisões alternativas (LUKÁCS, 1990, p. 65).
- 11 Leontiev (1978) destaca que a consciência humana não é uma coisa imutável, senão que: “Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer” (CHAGAS, 2006, p. 50). O autor considera a consciência em seu devir e não em seu desenvolvimento, já que é determinada pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações (CHAGAS; TORRIGLIA, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CHAGAS, Lilane M. de Moura; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Gyorgy Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, Paulo; BATISTA, Roberto Leme. **Trabalho, economia e Educação: perspectivas do Capitalismo Global**; Maringá: Praxis; Masoni, 2008.

DAVÍDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

DUAYER, Mário. Marx e a Crítica do Trabalho no Capitalismo. In: **Margem Esquerda Ensaios Marxistas n. 17**. São Paulo. Boitempo Editorial. 2011.

DUARTE, Newton (Org.). Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos dos Cedex**, n. 62, São Paulo Campinas, SP: Cortez, 2004.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender:** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2002.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

KOZULIN, Alex. **La Psicología de Vygotski.** Alianza Editorial. 2001.

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

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, Consciencia, Personalidad.** Ciudad de La Havana. Editorial Pueblo e Educação, 1983.

LUKÁCS, Georg. **O trabalho.** Tradução de Ivo Tonet a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Roma: editora Riuniti, 1981. 64 p.

_____. As Bases Ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Pensamento vivido.** Autobiografia em diálogo. Santo André/Viçosa *Ad Hominem*. Editorial da Universidade Federal de Viçosa, 1999.

_____. **Prolegômenos para ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro I, v. I, 9. ed. São Paulo: Difel, 1984.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 45-60, jan./jun. 1996.

_____; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação *light*, que palpite infeliz: in-

dagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

_____. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: até onde vai o neo-pragmatismo rortyano? **Educação nas Ciências**, Ijuí, ano 1, n. 1, p. 157-189, jan./jun. 2001.

_____. Proposições sobre produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria Célia M. de et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *A teoria tem consequências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

OLDRINI, Guido. Em Busca das Raízes da Ontologia (Marxista) de Lukács. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Orgs.). **Lukács e a Atualidade do Marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

STEMMER, Márcia R. G. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Livros Horizontes, Lisboa, 1984.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Editorial Progreso. Moscú, 1990.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. O Ser Social, Conhecimento e Educação: considerações para pensar o outro. In: V Seminário Internacional. **As Redes de Conhecimentos e as Tecnologias**: os outros como legítimos OUTROS, 2009. In: V Seminário Internacional. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ, 2009, p. 1-14.

_____. **Ontologia Crítica e Produção de Conhecimento**: sentidos de conhecer, ensinar e aprender nos processos de formação docente. Projeto de Pesquisa. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas,, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**. V. I. Madrid:Visor, 2000.