



Estética, Educação e Sociedade

Daniele Kelly Lima de Oliveira
Eliomar Araújo de Sousa
Vanessa Mariano de Castro
Organização





Estética, Educação e Sociedade



Daniele Kelly Lima de Oliveira
Eliomar Araújo de Sousa
Vanessa Mariano de Castro
Organização

Estética, Educação e Sociedade


ACADÊMICA
Editorial
2022



Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

ESTÉTICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

© Daniele Kelly Lima de Oliveira - Eliomar Araújo de Sousa

Vanessa Mariano de Castro

Organização

1^a edição: 2022

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Danilo Silva

Capa

Marcus Vinicius Machado Ramos

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
ESTÉTICA.....	12
PRINCÍPIOS BÁSICOS DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE MAGIA E RELIGIÃO: UM DEBATE COM A GRANDE ESTÉTICA DE LUKÁCS	13
<i>Antonio Nasi</i>	
<i>Betânea Moraes</i>	
<i>Deribaldo Santos</i>	
O POEMA A FLOR E A NÁUSEA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: APROXIMAÇÕES COM O REALISMO LUKACSIANO	26
<i>Lenha Aparecida Silva Diógenes</i>	
<i>Adéle Cristina Braga Araújo</i>	
<i>Francisca Maurilene do Carmo</i>	
GYÖRGY LUKÁCS SOBRE FRANZ KAFKA: UM PONTO DA HISTÓRIA DA MODERNIDADE ESTÉTICA.....	36
<i>Edson Roberto de Oliveira da Silva</i>	
TRABALHO E SER SOCIAL: FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE A PARTIR DE CATEGORIAS DA ESTÉTICA LUKACSIANA.....	53
<i>Jefferson Nogueira Lopes</i>	
<i>Lúcia Helena de Brito</i>	
<i>Luiz Távora Furtado Ribeiro</i>	
A PECULIARIDADE DO ESTÉTICO NO PENSAMENTO DE GYÖRGY LUKÁCS	68
<i>Vanessa Mariano de Castro</i>	
UM ESTUDO ONTO-HISTÓRICO DO CORDEL BRASILEIRO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	80
<i>Eduardo Bezerra de Menezes Macedo e Silva</i>	
<i>Ruth Maria de Paula Gonçalves</i>	
MÚSICA E EMPODERAMENTO FEMININO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA ESTÉTICA DE LUKÁCS	94
<i>Eliomar Araújo de Sousa</i>	
<i>Patrícia Oliveira Lima</i>	
<i>Jordaynn Maciel Coelho</i>	

ARTE E REVOLUÇÃO NA OBRA DE DIEGO RIVERA.....	109
<i>Manoela Galeno Soares</i>	
<i>Iana Jéssica Ximenes Paiva</i>	
<i>Daniele Kelly Lima de Oliveira</i>	

EDUCAÇÃO.....122

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO ONTOLÓGICA COM O TRABALHO	123
--	------------

Helena de Araújo Freres

Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

VIGOTSKI E O CONSTRUTIVISMO	134
--	------------

Marteano Ferreira de Lima

Patrícia de Sousa Ferreira

APROXIMAÇÃO, APROPRIAÇÃO E APRECIAÇÃO: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DISCENTE	149
--	------------

Emmanuella Aparecida Miranda

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira

A QUESTÃO DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR.....	166
--	------------

Kerginaldo Luiz de Freitas

Laryssa Ramos de Sousa

Elandia Ferreira Duarte

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA CAPITALISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	182
---	------------

Mônica Galhego Sampaio

Neusa Maria Dal Ri

SOCIEDADE.....195

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A CAPOEIRA EM SEU ASPECTO FORMATIVO E EDUCACIONAL.....	196
--	------------

José Olímpio Ferreira Neto

Fabiano Geraldo Barbosa

Emanoel Rodrigues Almeida

NOTAS CRÍTICAS ACERCA DA ORIGEM DA CIÊNCIA MODERNA: UM RECORTE A PARTIR DO RENASCIMENTO	213
--	-----

Júlia Érika Moreira Bastos

UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE O LUGAR DAS PESSOAS LGBTQIA+ NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA.....	230
---	-----

José Rafael Barros de Moraes

Geyse Gadelha Rocha

Pedro Elias de Souza Neto

SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O(AS) AUTORES (AS)	241
--	-----

ÍNDICE REMISSIVO.....	000
-----------------------	-----

PREFÁCIO

*Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
(Roberto Mendes e Capinan)*

Aceitar o convite para prefaciar um livro é pactuar um compromisso muito responsável. O verbete responsabilidade, segundo alguns dos dicionários mais lidos de nossa língua, significa, de modo aproximado, responder ao que é solicitado. Não se pode negar que receber um convite para ser prefaciador de um livro carrega certo caráter de respeito. Sinto-me, portanto, responsável pela aura de respeito concentrada na escrita do presente texto.

Rodeado de responsabilidade e agradecido, não tenho como desrespeitar o convite recebido. Mesmo diante do caminhar de areia que é o dito trabalho remoto da docência e da pesquisa universitária no cotidiano doméstico, assumo a honrosa tarefa de escrever algumas linhas sobre o livro que se segue.

Não tenho a pretensão, contudo, de debulhar cada um dos artigos aqui publicados. Tampouco, posso adiantar a forma como essas exposições abordam seus importantes conteúdos. Assumo a opção de deslindar, ainda assim de modo tangente, o cenário em que o livro foi produzido. A escolha pela oclusão no quadro que emoldura a feitura das seguintes comunicações tem algumas justificativas. Exporei as duas que, a meu ver, são mais gritantes. Primeiro, entendo que o momento vivido pela humanidade, pelo tamanho de seu impacto na vida cotidiana, é inédito. Em segundo termo, não concentro a capacidade necessária para falar equilibradamente de todos os artigos. Ao comentar uns e não outros, além do deslize científico, poderia abrir portas para interpretações particularistas. Para evitar a deficiência assumida por mim, segui, portanto, o caminho de descrever sucintamente um aspecto que marca profundamente o atual momento da vida universitária, a Covid- 19.

A Pandemia do novo coronavírus que assolou o mundo a partir de 2019, teve efeitos devastadores na produção objetiva da vida e, como consequência dialética, nas subjetividades humanas. Logo após o carnaval de 2020, as pessoas viventes no Brasil foram orientadas a um tipo distinto de convivência social. A alguns, durante significativo intervalo de tempo, foi imposto o denominado trabalho doméstico. Nem todas as pessoas, possivelmente a maioria da população, lamentavelmente, tem a garantia do que comer durante do dia.



Isso, entre outros fatores, dificultou o fechamento total das cidades, ou seja, o confinamento de trabalhadoras e trabalhadores dentro de casa, fenômeno denominado pelos especialistas de *Lockdown*.

A vida virou um terror!

Os noticiários se locupletavam em expor a fartura de corpos amontoados nas ruas. Faltaram cemitérios, covas e profissionais suficientes para completar os enterros, cremações... Como solução, optou-se por congelar corpos, entre outras soluções bem exemplificada pela gestão da miséria capitalista.

As muitas pessoas que perderam amigos e parentes: pais, mães, irmãos etc, não podiam, ao menos, enterrar ou incinerar seus mortos. Ressignificou-se, pelo lado pejorativo do termo – o único que a expressão pode conceder –, a dor de Antígona, de Príamo, dentre tantas pessoas impedidas da despedida de quem partiu vítima da pandemia. Podia-se, no limite das alternativas dessa gestão da miséria, olhar através de um vidro, e por pouco tempo, o corpo das pessoas mortas.

A ciência autêntica, desacreditada pelos receios capitalistas, que contemporaneamente atende pela alcunha de negacionismo, não garantia vacinação em tempo satisfatório para que a vida fosse retomada. A cientificidade capitalista, até o presente, cerca de dois anos após o surgimento do vírus, não conseguiu vacinar, se quer, cinco por cento da população do continente africano, para ficarmos com apenas um exemplo dessa malfadada gestão capitalista que, no limite, apenas consegue gerir de um lado a miséria e do outro o lucro advindo com a desgraça.

Um grupo significativo de pesquisadoras e pesquisadores, estudantes e profissionais da docência, como forma de enfrentar a desanimadora moldura que, somente no Brasil, já vitimou cerca de 600 mil vidas, decidiu organizar a presente coletânea. Fui responsabilizado por prefaciá-la.

Escrito essas linhas tingidas, inevitavelmente, em tons de cinza nefasto, preciso colorir alguns elementos que contornam a iniciativa desse corajoso grupo.

Era meado de março de 2020. Sob o desanimado contexto descrito parágrafos acima, surgiu a ideia de criação de eventos semanais. A intenção inicial era possibilitar enlaces entre as pessoas que habitam o espaço acadêmico da pós-graduação em educação no Estado do Ceará. Necessitava-se, muito além das carências científicas, de encontros que pudessem ligar o mínimo de compartilhamento afetivo que, por sua circunstância, fosse mediado pela tela de um dispositivo eletrônico.



Com essa intenção em relevo, foi criado, entre outras importantes iniciativas, o Cine Quarentena, que realizava debates semanais sobre filmes escolhidos antecipadamente pelo grupo. Com o mesmo objetivo, mas com o enfoque direcionado diretamente para a tematização científica, três projetos de extensão foram postos em andamentos: Educação Materialista: introdução à Estética em Lukács; Lukács e a Grande Estética: estrutura e desenvolvimento e Estudos da Ontologia do ser social em Lukács.

Para pôr em movimento essas iniciativas, mobilizou-se a articulação entre alguns grupos de pesquisa que atuam academicamente no Ceará: Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES), sediado na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC-UECE); Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), sediado na cidade de Sobral; Linha de Pesquisa Educação, Marxismo, Ontologia e Estética do Mestrado Acadêmico em Educação e Ensinos (MAIE-UECE), sediado na intercessão entre as cidades de Quixadá e Limoeiro do Norte; Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE); Linha de Pesquisa E-luta do PPGEB da Universidade Federal do Ceará, estes dois últimos com sede em Fortaleza, dentre outros agrupamentos de pesquisa que militam no arco de manobra da luta de classes presente na acadêmica brasileira.

Importa ressaltar, pelo rebatimento que a iniciativa alcançou na esfera universitária, que, para além das instituições já citadas, o andamento do projeto encontrou amparo na Universidade Estadual do Cariri (URCA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp), Universidade de Campinas (Unicamp), entre alguns Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) de Estados distintos.

Para a tarefa de organizar o livro, decidiu-se pela articulação entre os seguintes nomes: Daniele Kelly Lima de Oliveira; Eliomar Araújo de Sousa e Vanessa Mariano de Castro. O trio entendeu que, pelo material recebido, a coletânea deveria conter três partes. São elas: Estética; Educação e Sociedade. As seções, entretanto, não são separadas metafisicamente, senão em complementação mutuamente dialética que respeita, por sua organicidade, uma lógica interna que lhes dá corpo.



Por fim e para que o regozijo do prefaciador não inunde, ainda mais, o texto com sua indisfarçável emoção, utilizo os versos retirados da canção de Siba Veloso. Perante o acordo que a cidadania contemporânea pretende impor aos viventes, a reflexão do cancionista popular é bem-vinda. Haja vista que ela, com sua simples profundidade, pode fazer com que o interesse do conjunto leitor na apreciação dos artigos registrados na coletânea possa se excitar.

*Passar no caixa, voltar sempre, comprar mais
Que bom ser parte da maquinaria!
Teremos muros, grades, vidros e portões
Mais exigências nas especificações
Mais vigilância, muito menos exceções
Que lindo acordo de cidadania!*

Deribaldo Santos
(Durante as chuvas do caju de 2020)



ESTÉTICA



PRINCÍPIOS BÁSICOS DA DIFERENCIAÇÃO ENTRE MAGIA E RELIGIÃO: UM DEBATE COM A GRANDE ESTÉTICA DE LUKÁCS

Antonio Nasi
Betânea Moraes
Deribaldo Santos

Introdução

O artigo que agora o leitor tem em mãos é parte de uma pesquisa maior desenvolvida na intercessão entre os seguintes agrupamentos de investigação científica: Grupo de Pesquisa Trabalho Educação Estética e Sociedade (GPTREES) e Grupo de Pesquisa Interinstitucional Trabalho, Ontologia, Formação e Emancipação Humana (EMANCIPA). Para comprovar o lastro do estudo, relembra-se que, desde a graduação do autor principal, busca-se analisar a relação entre religião, ciência e educação, sob o plano do materialismo histórico-dialético. A referida investigação tem conduzido já a algumas importantes conclusões, como por exemplo, à época da pesquisa monográfica, que algumas características próprias do reflexo religioso adentram ao espaço da educação escolar via ensino religioso. Verificou-se também naquele momento, que tal interferência não contribui com a formação do ser-humano-inteiramente, tão pouco, com uma educação emancipadora.

Um pouco depois, os estudos para elaboração da dissertação de mestrado comprovaram e ampliaram as conclusões anteriores. Ou seja, constatamos que o ensino religioso contribui para a mistificação da realidade, sendo nesse ponto, um obstáculo para uma formação humana e não agregando à uma proposta revolucionária. Nessas análises, ficou claro ainda que o Brasil não pode emancipar-se da religião pelo fato de não ter se emancipado política e economicamente, pressupostos muito bem delineados por Marx (2010) em Sobre a questão judaica.

Avançando em nossas análises, nossos esforços atuais se concentram em compreender tendências antropomórficas internas ao reflexo científico e, a aproximação entre ciência e religião no contexto de crise estrutural do capital, o que nos leva necessariamente a nos debruçarmos também sobre a categoria do ainda-não-conhecido. Essa que tem se apresentado para nós cada vez mais importante, na medida em que é exatamente em torno dela e



em direção a ela que se movem a ciência e a religião. Como não poderia ser diferente, nos é caríssimo os rebatimentos dessa relação ciência-religião no complexo da educação.

E válido destacar que nos guiamos pelo onto-método marxiano-lukacsiano, o que implica na adoção consciente de certos pressupostos ao analisar a realidade. O primeiro é que, para nós, o trabalho é a categoria que funda o ser social. Todos os outros complexos sociais, como educação, arte etc, mantêm com o trabalho uma dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. O reflexo religioso, objeto da presente exposição, seja ele mágico ou não, encontra-se nessa mesma condição em relação ao trabalho. Obviamente, os modos e meios pelos quais essa relação se expressa e se efetiva, varia de um complexo social para outro.

Segundo que, é o ser que predomina sobre a consciência. Como Lukács (1982, p. 19) sinalizou muito bem, *“hay ser sin consciencia, pero no hay consciencia sin ser”*. Sem adentrar no debate filosófico da afirmação, basta para nós uma de suas consequências metodológicas, qual seja, de que procuramos fazer uma leitura imanente da realidade, não imprimindo nela uma prévia concepção subjetiva; o objeto sob investigação tem sua legalidade própria, independente do que nós pensamos sobre ele, e é exatamente assim que ele deve ser considerado por uma abordagem científica (não confundir com o cientificismo burguês).

Em terceiro lugar, como consequência da metodologia adotada, consideramos, na esteira de Marx (2008, p. 258), que “O concreto é concreto, porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”. Desse modo, nosso objeto como um momento da realidade, não pode ser coerentemente apreendido se desprezadas as suas conexões com a totalidade social; nesse sentido sempre temos o cuidado de abordá-lo considerando a dialética singular-particular-universal. Fugir dessa unidade material é aceitar as análises fenomenológicas e superficiais que dominam a academia. Na mesma base teórica, tomamos as categorias de análise como determinações da existência, se movendo do objeto para o sujeito mediado pela abstração, confrontada novamente com a realidade material.

Acreditamos que diante do exposto, fica claro nossa orientação metodológica. É importante destacar o método uma vez que, a depender do referencial teórico-metodológico adotado, chega-se a resultados diferentes, algumas vezes bem distantes da realidade e, assim, negando-a, prestando um desserviço à classe trabalhadora e fomentando a reprodução do capitalismo. No tocante a religião essas considerações são especialmente importantes, pois é sabido o potencial desta para uso ideológico pela política e o Estado burguês.



Dito isso, nossa comunicação divide-se em três blocos. No primeiro, demonstraremos com base em Lukács (1982) que a religião e magia compartilham do mesmo solo sobre o qual surgem e se desenvolvem, se complexificando. Basicamente, nesta parte, trataremos sobre a gênese do reflexo religioso, suas características e mediações com outros complexos sociais.

Em um segundo bloco, apontaremos características específicas da magia, ou do reflexo mágico. Assim, ficará claro que a magia é mais prática e imediatista, estando por isso muito mais colada no cotidiano, como recurso ao qual se pode recorrer com finalidades bastante utilitaristas, por assim dizer. Aqui nos apoiaremos também em alguns antropólogos como Lévy-Bruhl (2008), entre outros.

No terceiro bloco, o mesmo exercício que fizemos com a magia, o repetiremos com a religião. Pontuamos características específicas desse reflexo, sobretudo no que diz respeito ao seu desenvolvimento, ressaltando o caráter mais mediado e transcendente do mesmo. Por fim, apresentaremos algumas conclusões preliminares relativas às semelhanças e diferenças entre magia e religião, inclusive destacando a superação dialética da primeira pela segunda.

O cotidiano como solo comum

Em sua Estética, Lukács (1982), ressalta a importância de se compreender o cotidiano em toda sua riqueza de determinações, apontando que todas as formas de refletir a realidade partem desse mesmo cotidiano. Aparentemente simples, tal constatação tem importantes implicações. A mais imediata é que não importa quão refinada é determinada ciência, por exemplo, a física subatômica, ela só existe como demanda da cotidianidade. Ou seja, foi a partir de necessidades de respostas para situações do cotidiano que surgem determinados reflexos da realidade, nesse caso, a ciência, que se desenvolve e complexifica-se, se destacando do cotidiano, soerguendo-se sobre ele. Porém, essa ciência sempre retorna ao cotidiano, modificando-o qualitativamente, o que irá gerar novas perguntas e outras respostas.

Assim como as demais formas de reflexo da realidade, o reflexo religioso também parte das exigências do cotidiano, apontando possíveis respostas para os problemas apresentados, sejam eles práticos ou do espírito. É por esse motivo que Lukács dá tanta ênfase ao cotidiano, ressaltando, inclusive, a carência de estudos mais sistemáticos e sérios sobre tal categoria, como o próprio afirma, “*La principal dificultad que aquí notamos es la falta de investigaciones previas. Hasta el presente, la teoría del conocimiento se ha preocupado muy poco del pensamiento vulgar cotidiano*” (LUKÁCS, 1982, p. 33).



As respostas para as demandas do cotidiano, todavia, não brotam prontas e acabadas, elas são alcançadas mediante o enfrentamento da natureza exterior, ou seja, pelo processo de trabalho, no preciso sentido explicitado por Marx (2012) em *O capital*. São as diversas formas possíveis de ação humana que, no processo de salto ontológico, mediadas por elementos objetivos e subjetivos, que possibilitam o surgimento de diferentes leituras de mundo, ou seja, de formas diferentes de refletir a mesma realidade. Uma dessas formas é precisamente a religiosa. Os elementos que atuam em tal mediação, podem tanto favorecer o avanço, como também se traduzirem em certas barreiras ao desenvolvimento de determinada forma de refletir a realidade. A ciência, por exemplo, é repleta de exemplos nesse sentido.

São inúmeras as pesquisas antropológicas que confirmam a teoria lukacsiana sobre o surgimento e desenvolvimento do reflexo religioso, e, por consequência, do reflexo mágico; de início, todas muito imediatamente coladas ao cotidiano, porém, paulatinamente assumem características específicas, conforme iremos mostrar ao tratar separadamente de cada momento desse mesmo reflexo.

Para Lukács (1982, p. 147), uma *“tendencia a personificar ha creado en todas partes los dioses”*. Aparentemente sem muita importância, essa tendência diz muito sobre a criação e desenvolvimento do reflexo mágico-religioso, denuncia inclusive traços específicos de uma análise materialista - embora não necessariamente marxista - sobre a religião que, constantemente é negada por ela mesma, qual seja, de que é o homem que cria a religião e os deuses, como muito corretamente apontou Feuerbach (2009)¹.

Feuerbach (2009), traz exemplos claros, ainda que em um contexto diferente e com as devidas ressalvas, daquela tendência personificadora que mencionamos antes. Para ele, os atributos divinos como a justiça, o amor etc, nada mais são que características humanas, porém, projetadas em um ser não material de forma infinita, segundo Feuerbach, pelo fato dos próprios indivíduos terem consciência da impossibilidade de manifestar tais atributos de forma universal e plena.

A Bíblia sagrada dos católicos com seu mito da criação do mundo, apresenta um incrível exemplo dessa personificação. De acordo com o Velho Testamento, após a criação do mundo por Deus, trabalho que teve duração de sete dias, este descansou. Assumindo a própria Bíblia como parâmetro, um Deus que é onisciente, onipresente e onipotente, não precisaria descansar, assim como faz o trabalhador após uma árdua jornada braçal. Mais uma vez, traços e características essencialmente humanas são projetadas em um ser

1 Não trataremos aqui das críticas de Marx à concepção religiosa antropológica de Feuerbach



transcendente. É óbvio que precisamente nesse exemplo, a teologia, que como afirma Lukács (2018), sequer é uma ciência, vai argumentar que Deus apenas queria deixar um exemplo para a humanidade.

É precisamente nisso que consiste a definição de personificação: atribuir a algo não humano características humanas. Todavia, antes de operar a tendência personificadora, a humanidade em seu estágio mais primitivo, sem compreender a realidade em seu entorno e defrontando-se com as intempéries da natureza, começou a atribuir a certos fenômenos, como por exemplo os ventos fortes, ou até mesmo as correntezas das águas, uma existência sobrenatural, desligada da materialidade.

É assim que surgem os espíritos da floresta, os deuses da água, do fogo etc. Paulatinamente, conforme esse processo se alastra e se desenvolve, os indivíduos passam a atribuir suas próprias características humanas a esses seres imateriais. O mais importante nesse processo é o fato de que ele se dá justamente através do trabalho, ou seja, do enfrentamento da humanidade com a natureza na busca por respostas para o seu cotidiano.

Podemos ilustrar melhor essa afirmação com o curioso costume de certos povos nas Ilhas Fidji. Como relata Lévy-Bruhl² (2008, p. 284),

Uma canoa pertencente a Ovalau içou velas para Gau e soçobrou no caminho. A tripulação se agarrou à canoa, e foi impelida pela corrente para a ilha a que desejam ir. Aí chegaram sãos e salvos; todavia, para sua desgraça, eles tinham, conforme a expressão indígena, ‘água salgada sobre o corpo’. [...] Logo que alcançaram a praia, foram abatidos, assados e comidos.

O primeiro ponto importante a observar no trecho acima é que, o que leva essas pessoas a aventurarem-se em alto mar é uma necessidade real, demandada do cotidiano em que vivem; precisam buscar alimento que garanta a sobrevivência do grupo, realizar troca desses alimentícios entre outras tribos próximas etc. Até alcançarem o estágio relatado por Lévy-Bruhl (2008), houve um longo processo de desenvolvimento de ferramentas, dos barcos, da rede de pesca e da própria habilidade em utilizá-la. Um segundo ponto é que tal atividade consiste exatamente da realização de trabalho no preciso sentido mencionado por Marx (2012), e foi justamente através desse trabalho que aqueles elementos que mencionamos foram se desenvolvendo.

Dito isso, esses seres sociais das Ilhas Fidji, ao se depararem com o infortúnio de um naufrágio em um mar agitado, julgam que o ocorrido é consequência da vontade de um ser imaterial. Esse ser, no entendimento daqueles homens, não quer a presença deles naquela parte das águas, ou, está castigando um daqueles pescadores pelo fato dele ter de alguma maneira

2 Não está no escopo desta comunicação discutir as críticas de Lukács a Lévy-Bruhl.



desagradado aquela força imaterial. Na lógica daquele povo, não faz qualquer sentido contrariar a vontade desse ser transcendente, o que os faz deixar com que o colega simplesmente pereça no mar quando poderiam simplesmente ajudá-lo.

A suposição da existência desse espírito das águas - poderíamos nomeá-lo assim - é levada tão a sério, que mesmo nos casos em que os naufrágios são mais próximos da costa e, nesses casos, os naufragos conseguem nadar até a terra firme, como no exemplo acima, ao chegarem serão mortos pelos demais povos que partilham da mesma manifestação mágico-animista da tribo. As próprias vítimas já sabem o que lhes esperam caso consigam vencer as águas, e desse modo, não demonstram intenção alguma em escapar desse “destino”, até porque, sabem que ao desviar-se dessa punição, que é vontade de um suposto ser imaterial, estaria sujeitando toda a tribo à ira dessa força transcendente.

São extremamente fartos exemplos como esse que acabamos de mencionar, todos eles, resguardando-se as particularidades geográficas, históricas e sociais, confirmam o que temos tentado demonstrar aqui com base em Lukács (1982): o reflexo religioso e mágico tem sua gênese no processo de trabalho. Partilham, portanto, de uma mesma base ontológica comum. Paulatinamente, avançam para além do cotidiano, pretendendo elevar-se³ sobre esse cotidiano ao mesmo tempo que retorna a este, agregando-lhe novos elementos.

Para ilustrar melhor ainda essa condição ontológica do surgimento do reflexo mágico-religioso, podemos parafrasear o exemplo usado por Lessa (2012). Suponhamos a existência de uma tribo em que um de seus membros, por necessidade prática do cotidiano, precisa deslocar-se na floresta em busca de madeira. Sua tribo, imersa no comunismo primitivo e por consequência, com baixo desenvolvimento cognitivo, guia-se predominantemente por uma visão antropomórfica e subjetiva do mundo.

Nosso indivíduo, ao adentrar na floresta, escolhe a árvore que irá derrubar para atender a necessidade da tribo. Porém, ao iniciar o corte da mesma com um machado, o cabo desta ferramenta quebra-se abruptamente. Nesse momento, por todo o contexto no qual está imerso, não é exagero nenhum considerar que ele pode suspeitar que a quebra da ferramenta foi vontade,

3 Importante ressaltar que tanto o reflexo científico como o religioso compartilham desse mesmo processo de buscar elevar-se sobre o cotidiano, de ir além dele. Contudo, as mediações em cada caso são qualitativamente distintas. O elevar-se da religião aponta para o transcendente, para o místico e respostas que se sustentam apenas pela fé religiosa, estas que se voltam para o cotidiano orientando-o. Já a ciência, tendencialmente, ao elevar-se, atua no campo da objetividade, não admitindo respostas prontas que não se sustentam no confronto com a racionalidade metodológica e, principalmente, no embate com a realidade objetiva.



consequência de um deus da floresta que não é favorável ao corte daquelas árvores. A partir desse ponto, toda uma série de relações podem se desenvolver entre o povo dessa tribo e esse suposto deus da floresta, desde rituais para render homenagens, e suplicar proteção, etc, até formas de coagir esse deus, maneiras de controlá-lo segundo os caprichos daquele povo.

É impossível nos limites da presente comunicação adentrarmos na análise das mediações que levam a um ou outro modo de relação, ou seja, ao mais religioso ou ao mais mágico. O que interessa aqui é mais a constatação de que ambos os reflexos, religioso e mágico, nascem imbricados no mesmo processo que por sua vez, está totalmente imerso no cotidiano. É nesses termos que afirmamos ser o cotidiano o solo comum do reflexo mágico e religioso.

Nas linhas seguintes, procuraremos caracterizar cada uma dessas formas de leitura do mundo, iniciando pela magia. Alertamos ao leitor, que não é possível traçar uma linha histórica do desenvolvimento da magia e sua interação com outras formas de reflexo. Ainda que essa análise histórica seja imprescindível, nos limitaremos, por conta da natureza dessa comunicação, a uma caracterização apenas, recorrendo a exemplos práticos.

Magia

A categoria reflexo religioso engloba, naturalmente, a magia e a religião. Porém, no processo de desenvolvimento dessa forma de leitura do mundo, inicialmente predomina um aspecto mágico desse reflexo, que paulatinamente, conforme as relações sociais vão se complexificando ao longo da história, o aspecto mais religioso propriamente dito vai superando dialeticamente os traços mágico-animistas.

É preciso ressaltar, entretanto, que não se trata de uma mera linha do tempo na qual aparece primeiro a magia e depois a religião, como algo linear. Pelo contrário, usamos a categoria reflexo religioso abrangendo religião e magia, basicamente por dois motivos. O primeiro deles já discorremos no tópico anterior, qual seja, o fato de ambas as formas de refletir o mundo exterior surgirem da mesma base, do mesmo solo comum; o segundo motivo é que, a relação entre magia e religião é dialética. No reflexo religioso, o aspecto mágico guarda em si, ainda que em gênese, o aspecto religioso, sendo impossível qualquer separação mecânica. Mostraremos nas nossas conclusões parciais que, inclusive as modernas e atuais religiões como o catolicismo, conserva em si muitos aspectos destacadamente mágicos.

Um dos elementos que caracteriza a magia é precisamente o seu caráter imediato e muito colado à prática cotidiana, sobretudo nos princípios do desenvolvimento humano. Para Lukács (1982, p. 48-9), “*las primeras experiencias del*



trabajo y los primeros grandes inventos nacidos de ellas se encontraban inseparablemente unidos con representaciones mágicas”. Nesse contexto histórico determinado, o grau de aproximação entre tais representações mágicas e a realidade objetiva é tão elevado que, o indivíduo primitivo não distingue entre o que é real e aquilo que é apenas aparência, ou, suposição mágico-animista.

A observação de alguns povos que permanecem em estágios bastantes anteriores de organização das relações sociais, como os zulus na África austral, nos oferecem importantes exemplos desse caráter imediato e colado ao cotidiano do reflexo mágico. Como relata Callaway (*apud* LÉVY-BRUHL, 2008, pp. 326-327),

Um chefe, entre os zulus, antes de combater contra um outro chefe, exerce sua magia contra ele. Providencia-se alguma coisa que lhe pertença, o primeiro chefe se lava com o *intelezi* (água na qual foi feita a infusão de diversos tipos de plantas), a fim de ter vantagem quando a batalha começa. E, na verdade, o outro já foi vencido muito tempo antes, pelo fato de que antes fora tomado um objeto que lhe pertencia e que foi enfeitiçado.

Em inúmeros casos como esse é possível perceber o caráter imediato da magia, bem como, o qual imbricado com o cotidiano estão as práticas mágicas dos povos primitivos. A operação mágica nesse exemplo visa um efeito direto e imediato, qual seja, ganhar a batalha. Importante observar que na manipulação dos processos mágicos, o chefe zulu não ora, não implica a nenhum deus ou força transcendente que intervenha a seu favor na batalha. Simplesmente se adquire um objeto do inimigo, lança-se sobre ele determinado feitiço e pronto, a batalha está vencida, não apenas ensaiada ou preparada, ela literalmente já está ganha.

Observa-se aqui outra característica importante da magia: sua praticidade e utilitarismo. Ou seja, para o indivíduo primitivo, os processos mágicos são como ferramentas úteis para determinadas circunstâncias, nas quais são postos em prática a fim de obter um fim desejado. Quanto mais primitivo for o indivíduo, mais prático e utilitarista é o reflexo mágico, portanto mais imediato e mais colado no cotidiano, se assemelhando aquilo que Lukács (1982) chama de materialismo espontâneo.

Um extremo dessa imediatez e praticidade da magia pode ser observado em Gordon Childe (*apud* LUKÁCS, 1982, p. 101, grifos do original), quando o mesmo registra que

Tanto en los actuales pueblos semicivilizados cuanto en los pueblos cultos de la Antigüedad, es universal idea básica de la magia la de que el nombre de una cosa es, de un modo misterioso, equivalente a la cosa misma; en la mitología sumeria los dioses “crean” una cosa al pronunciar su nombre. Saber el nombre de una cosa significa, pues, para el mago tener algún poder sobre esa cosa, o sea, dicho de otro modo, “conocer su naturaleza”.



Apesar de ser tradicionalmente colocada dentro de um contexto religioso moderno, o que guarda certa coerência, ainda cabe aqui o exemplo do mito da criação do mundo segundo o livro sagrado do cristianismo: “*Dieu dit: “Que la lumière soit” et la lumière fut*” (Gn, 1, 3, grifos do original).

Nos dois casos, com as devidas ressalvas, verificamos essa extrema imediaticidade utilitária da magia. Para o indivíduo primitivo, sem qualquer outra mediação, o nome está diretamente ligado ao nominado. Essa ligação, como exemplifica Lukács (1982) a partir de G. Childe, não é uma ligação provável ou mediata por grandes abstrações. Pelo contrário, ela é extremamente imediata, de modo que, se algo afetar o nome da coisa, a própria coisa é afetada. Os diversos povos primitivos e aqueles que permaneceram ou permanecem nessa condição de desenvolvimento das relações sociais, desenvolvem todo um conjunto de aplicações baseadas nesse reflexo mágico, conforme as necessidades do cotidiano de cada grupo.

Essa característica, todavia, não se limita ao nome, vários povos cuja reflexo mágico predomina em seus cotidianos, mantêm essa relação de imediaticidade com objetos, como por exemplo, roupas ou qualquer outra peça ou elemento que tenha estado em algum momento sob a posse de um indivíduo, mantêm com este uma relação física direta. Dessa forma, ao se atingir esse objeto, afeta-se diretamente aquele que o possuiu. Essa mesma regra do reflexo mágico vale também para partes do corpo como unhas, dentes, cabelos etc.

Trouxemos um exemplo da Bíblia cristã para ilustrar não só essa relação imediata característica da magia com relação aos nomes das coisas, mas também para evidenciar que essas tendências mágicas presentes nos primórdios da humanidade perpassam estruturas religiosas mais complexas e modernas. Mas sobre isso falaremos um pouco adiante.

Essas características são como a assinatura do reflexo mágico, tornando-o, do ponto de vista de sua aplicação no cotidiano e para aqueles que estão imersos predominantemente nele, uma ferramenta através da qual se manipulam certos espíritos, forças imateriais e deuses. O indivíduo guiado pelo reflexo mágico não espera dos espíritos e forças sobrenaturais uma ajuda, como já mencionamos, essas forças são coagidas, confrontadas, literalmente manipuladas.

Religião

Uma primeira característica importante da religião, como momento do reflexo religioso em geral, como já mencionamos brevemente, é que ela surge colada com a magia. No processo de trabalho, como muito bem ilustra Lessa (2012), na esteira de Lukács (2018), estão postas as possibilidades tanto para o surgimento da ciência como da religião e, por consequência, do reflexo mágico.



A religião, portanto, como parte do reflexo religioso, em seu momento de gênese, apresenta-se colada com a magia, sendo impossível uma separação. Só paulatinamente, conforme as relações sociais vão se desenvolvendo e o domínio sobre a natureza exterior se ampliando - mediante o trabalho -, é que a religião começa a manifestar identidade própria, só então sendo possível distingui-la da magia.

Em contraposição à magia, a religião apresenta-se no cotidiano de maneira mais mediada, ou seja, exige um nível de abstração maior e sua própria forma de ser demanda outras conexões que se fazem ausentes na magia. Por exemplo, nas manifestações predominantemente religiosas, geralmente, a relação entre os crentes e os deuses, é bem mais complexa, aqui não se coage, tão pouco se confronta esses seres, mas sim, através de rituais e procedimentos que variam dependendo do contexto histórico e geográfico, suplica-se algum favor desse deus.

É verdade que Durkheim (2008), no seu esforço de definir o que é religião e buscar manifestações que se encaixam nessa definição, chega a citar um determinado povo, cuja religião lhes permitia, ao invés de suplicar aos deuses, coagi-los, forçá-los a realizar o que a tribo desejava. Isso aparentemente contradiz a caracterização que estamos a delinear. Mas há uma explicação cientificamente possível para isso.

Dado nossa intenção de apenas pontuar algumas diferenças entre religião e magia, não nos compete adentrar na querela da definição de religião, muitos autores já dedicaram quase que suas vidas inteiras a esse propósito e não se deram completamente por satisfeitos. Ao nosso ver, existe um problema metodológico básico na tentativa de definição de Durkheim (2008), qual seja, que ao definir ou conceituar religião, mesmo que não seja sua intenção, o francês acaba engessando essa relação social.

Todavia, sendo a religião, em última instância, reflexo de uma sociedade histórica e geograficamente determinada, conforme se muda de um modo de produção para outro, a nova forma de sociabilidade tende a produzir uma religião qualitativamente distinta. E, embora persistam traços gerais e comuns a contextos anteriores, adquire-se elementos próprios impressos pela nova ordem social. É precisamente por não captar essa relação entre a religião e o modo de produção, relação essa só devidamente apreendida pelo materialismo histórico-dialético, que Durkheim (2008), não desprezando a importância da sua análise, ao que parece, enfrenta dificuldades insolúveis na sua definição de religião. Ou seja, um problema metodológico.



Vale ainda pontuar que, a transição da magia para a religião não é linear, nenhum grupo com práticas predominantemente mágicas acorda no dia seguinte com práticas predominantemente religiosas, no sentido moderno do termo. Desse modo, as práticas que o sociólogo encaixa na sua definição de religião e, que na perspectiva lukacsiana estariam mais alinhadas com práticas mágicas, podem, na verdade, configurarem-se como momentos médios na superação da magia pela religião. Todavia, sobre isso necessitam-se ainda estudos mais conclusivos.

Voltando a caracterização da religião, Lukács (1982, p. 124) afirma que, *“El énfasis religioso se orienta pues a algo trascendente en principio, a un más-allá que se contrapone a la real vida terrena; aunque el tema concreto no sea aún la muerte, la prueba y el destino del yo después de la muerte [...]”* Ou seja, acentua-se cada vez mais o caráter mais mediado da religião, os deuses aqui estão mais distantes em relação às práticas mágicas.

Outra característica da religião, totalmente contraposta à magia, é o fato de que, de modo geral, na religião predomina uma postura submissa do indivíduo em relação ao demiurgo. No cristianismo, para pegarmos um exemplo bem conhecido, é preciso ser temente a Deus, ou seja, ter medo de Deus, um ser imaterial todo poderoso que tudo vê e controla.

Nesses termos, verificamos que a religião é mais transcendente do que a magia, dispondo de mais mediações, sendo portanto, menos prática. Ao contrário da magia, não se opera a religião como uma ferramenta prática com finalidades imediatamente utilitária; o mago recorre à magia para solucionar um problema prático de forma instantânea, e não para esperar que mediante uma postura de servo, consiga algum favor de um deus vacilante.

Poderíamos nos debruçar sobre inúmeros outros traços que distinguem religião de magia, porém, se tratando de um artigo apenas, não há espaço para tal empreitada. Além disso, acreditamos que o objetivo desse fragmento foi alcançado, uma vez que sinalizamos com base em Lukács (1982), algumas características próprias de cada um desses dois momentos do reflexo religioso.

Notas conclusivas, ainda que não definitivas

Como apontamos, religião e magia constituem-se como momentos do mesmo reflexo religioso, e como tal, ambos surgem mediante o processo de trabalho. Vale ressaltar, todavia, que a relação entre religião e magia não é mecânica; só assim é possível compreender razoavelmente as duas formas de leitura do mundo. Além disso, deve ficar claro que, após surgirem, passam, mediante um paulatino e contraditório processo de desenvolvimento, a diferenciarem-se uma da outra, assumindo cada uma seus próprios contornos.



O fato de termos, com base em Lukács (1982), apresentado a religião como fruto de um processo de desenvolvimento da magia propriamente dita, tendo inclusive superado esta, não significa que a magia tenha sido negada ou deixado de existir. Na realidade, muitas tribos e grupos de povos espalhados por várias partes do globo ainda se guiam no cotidiano fundamentalmente com base numa leitura mágico-animista do mundo. Para além disso, as próprias religiões modernas conservam internamente muitos traços mágicos, um excelente exemplo disso é o próprio catolicismo. O que é a consagração da hóstia e a comunhão senão um ritual mágico no qual mediante determinadas palavras se invoca um deus para se fazer presente em um objeto mundano e, respectivamente, um ritual de teofagia. Ambos essencialmente mágicos conservados no interior do catolicismo. Ou seja, a superação da magia pela religião é dialética no mais preciso sentido marxista do termo.

Vale ressaltar que não tencionamos de modo algum abarcar nesse pequeno fragmento toda a discussão sobre religião e magia, pontos importantes, como por exemplo, o papel social de ambos os momentos do reflexo religioso, não têm espaço nesta comunicação, muito embora sejamos conscientes do valor desse debate. Outro desdobramento igualmente importante, que esperamos abordar em momentos posteriores, diz respeito à relação entre a religião e o ainda não conhecido, que Lukács (1982) às vezes denomina como o transcendente. Por fim, esperamos ter contribuído para aclarar um pouco mais as semelhanças e diferenças entre religião e magia.

Referências bibliográficas

Bible. Français. **La Bible de Jérusalem**. Traduite en français sous la direction de l'École biblique de Jérusalem. 29, boulevard La Tour-Maubourg, Paris: Éditions du CERF, 2003.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. 3ª Edição. Paulus, 2008.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ - Vozes, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª Edição. São Paulo - Expressão Popular, 2008.



MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo - Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 30ª Edição. Rio de Janeiro - Civilização Brasileira, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: la peculiaridad de lo estético. Vol. 1. Barcelona - Ediciones Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. 1ª Edição. Maceió - Coletivo Veredas, 2018.

LÉVY-BRUHL, Lucien. **A mentalidade primitiva**. São Paulo - Paulus, 2008.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3ª Edição. Ijuí - Unijuí, 2012.

Bible. Français. **La Bible de Jérusalem**. Traduite en français sous la direction de l'École biblique de Jérusalem. 29, boulevard La Tour-Maubourg, Paris: Éditions du CERF, 2003.



O POEMA A FLOR E A NÁUSEA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: APROXIMAÇÕES COM O REALISMO LUKACSIANO

Lenha Aparecida Silva Diógenes
Adéle Cristina Braga Araújo
Francisca Maurilene do Carmo

O realismo marxista na obra *A Rosa do povo*

A partir da teoria crítica marxista, tomamos como referência a concepção estética de realismo desenvolvida por Lukács⁴, que tem como fundamento a defesa da totalidade sobre as partes e a unidade dialética entre essência e aparência, conteúdo e forma. O estudo está delimitado ao texto poético *A flor e a náusea* de Carlos Drummond de Andrade, compreendendo-o enquanto expressão sensível da essência do real.

O realismo, na compreensão lukacsiana, é percebido como herdeiro de uma perspectiva literária antirromântica, que se empenha na elucidação do movimento do real. A criação artística precisa ir além da superfície imediatamente percebida do mundo exterior, ultrapassando os fenômenos eventuais, casuais e momentâneos. Enquanto autêntico reflexo estético da realidade, o realismo não se limita à produção literária de um determinado período histórico, nem se enquadra dentro da definição de escola literária.

Destarte, vale destacar que toda arte circunscrita ao realismo, de acordo com Lukács, nada tem a ver com estilo artístico, mas com a reprodução artística da realidade, ou seja, tem como princípio a lealdade ao real, “o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade” (LUKÁCS, 2009, p. 102).

4 Essa compreensão foi forjada nos difíceis e fecundos anos do exílio moscovita, quando Lukács teve acesso às leituras dos Cadernos filosóficos de Lenin e, em especial, aos Manuscritos econômico-filosóficos de Marx, além das cartas inéditas de Marx e Engels, que versavam sobre literatura. Tais apanhados teóricos redefiniram o pensamento lukacsiano, levando-o a romper radicalmente com suas ideias anteriores, inclusive com a obra que o introduziu no marxismo, *História e consciência de classe*, de 1922.



Este é um princípio essencial afirmado por Lukács, fundamentado pela teoria marxiana-engelsiana, uma vez que a arte realista, em geral, e a literatura autêntica, em específico, lutam contra a representação mecânica, vaga e superficial da realidade.

Tendo como suporte a ideia de processualidade histórica de Marx e Engels, o esteta húngaro defendeu a teoria do realismo, entendendo que o devir é representado por um processo histórico que aproxima a vida de cada indivíduo à vida da coletividade. Em linhas gerais, não é possível compreender a obra literária como mera fotocópia da realidade, mas sim como algo capaz de explicar os fenômenos sociais de um momento particular da história, pois “toda autêntica literatura, que reflete de um ou de outro modo a vida da sociedade deve se basear, em última instância, na dialética entre fenômeno e essência” (LUKÁCS, 2009, p. 170).

Independente do período histórico, a obra de arte se encontra em dívida com os grandes conflitos morais da existência humana, que devem ser refletidos enquanto par dialético essência e aparência, conteúdo e forma. O realismo, na perspectiva da estética marxista, é um caminho para a representação do mundo dos homens. Nesse sentido, todo artista autêntico está resguardado pelo realismo, pela “tentativa apaixonada e espontânea de captar e reproduzir a realidade tal como ela é, objetivamente, na sua essência” (LUKÁCS, 2009, p. 108).

Mészáros (2006), coadunando com Lukács, vai buscar na teoria marxiana os fundamentos para compreender o realismo na sua relação com o que desenvolve o artista autêntico.

[...] o realismo não é apenas uma entre as inúmeras tendências artísticas, confinadas a um período ou outro (como “romantismo”, “imagismo”, etc.), mas o único modo de reprodução da realidade adequado aos poderes e meios específicos postos à disposição do artista (MÉSZÁROS, 2006, p. 180, aspas do autor).

Nosso estudo procura aplicar a concepção de realismo à produção literária de Drummond, pois esse autor compreendeu a dinâmica e as contradições da realidade social de uma forma abundante, entendendo que o problema histórico é também o problema estético. O autor consegue revelar, na sua obra, aquilo que está oculto na superfície da vida cotidiana, mas que é essencial para a compreensão do ser social, enquanto gênero humano. O que faz um artista realista é o fato de o mesmo conseguir destacar, em meio a um conjunto de experimentos particulares, a representação da realidade em sua plena totalidade humanamente significativa (MÉSZÁROS, 2006).



Com Lukács (2010), entendemos que diante do escritor se põe a complexa tarefa da representação artística de um mundo cada vez mais hostil à arte, pois esse sistema, apesar de representar o mais elevado grau de produção econômica com o avançado desenvolvimento das forças produtivas, no processo de evolução das sociedades divididas em classe, é, fundamentalmente, contrário ao desenvolvimento da literatura e da arte. Ao artista, cabe uma tomada de posição ante à vida, apresentando a essência dos fenômenos sociais e, mesmo não tendo nenhum posicionamento político, tomar partido contra as forças da reificação humana. Essa é uma tarefa nobre, pois

[...] não há uma segurança completa de êxito para o processo de criação, também aqui não se pode seguir à risca um critério de arbitrariedade; ele vai depender de muitos fatores. No entanto, o que documenta a história da arte é que os grandes artistas jamais desfrutaram de calma em suas tentativas de reproduzir fielmente a natureza e a sociedade. Essa busca consiste, vista subjetivamente, em contemplar a realidade a partir do ponto de vista de assegurar o mais elevado nível alcançado pela humanidade, pois existem muitas verdades que não alcançam tal altura (SANTOS, 2018, p. 254).

A literatura e as tensões sociais

A marcha dos acontecimentos históricos da classe trabalhadora, a partir da sensibilidade estética, traz várias expressões artísticas diferentes entre si e, juntas, conseguem formar uma bela narrativa da luta revolucionária dos trabalhadores contra toda e qualquer injustiça produzida pelo modo de produção capitalista. Para Marx, Engels e Lukács, o estético constitui um valioso legado cultural que deve ser socializado, posicionando-se contra todas as formas de empobrecimento da existência humana.

Como observou Lukács (2010, p. 11): “[...] Marx e Engels nunca escreveram um livro ou um estudo orgânico sobre problemas literários no sentido estrito da palavra”. Apesar desse fato, a estética se fez presente em quase toda a obra marxiana. Nesse sentido, é importante situar o debate de forma crítica e contextualizada, a partir da análise das categorias onto-históricas entre trabalho, educação e estética marxista no processo de reprodução do capital. Para tanto, importa lembrar que a sociedade brasileira vive, no atual momento histórico, reformas liberais ortodoxas, impostas como regras aos países sul-americanos, como controle de gasto público, corte na política previdenciária, ajuste fiscal e política de privatização.

É no bojo dessas transformações sociais que a crise do capital, acompanhada da crise fiscal, impulsiona a redefinição do Estado, incorporando um conjunto de orientações, cujo objetivo precípua é o desmonte do serviço público e a retirada dos direitos sociais, conquistados pela classe trabalhadora, através



de penosas lutas. No campo educacional, também são amplas as reformas obscurantistas, que advogam o esvaziamento da formação estética, crítica e participativa da classe trabalhadora. O avanço da segregação social, da intolerância religiosa, do culto às versões irracionalistas e reacionárias em detrimento ao conhecimento acumulado pela humanidade demonstram a ascensão do conservadorismo, que recai de modo eminente sobre a classe trabalhadora.

Em tal situação assoladora, para utilizarmos a expressão marxiana, a classe proletária não vê sentido no mais belo espetáculo. Nessa consternação, compor e/ou contemplar a poesia são cada vez mais distantes da humanidade, ainda que tenhamos “esplêndidas ilhas de cultura humana” (LUKÁCS, 2010, p. 121), a exemplo do próprio autor aqui estudado. A obra de Drummond, enquanto uma grande realização individual, toca o gênero humano, embora, devido às precárias condições de acesso ao rico patrimônio cultural, tende a estar isolada, pois o sistema capitalista, em meio a crises e reformas, “destrói cada vez mais a resistência dos autênticos paladinos da cultura.” (LUKÁCS, 2010, p. 121).

A abordagem marxiana instiga o encontro com os conteúdos estético-literários produzidos pela humanidade, expondo a realidade como ela se apresenta na vida cotidiana e auxiliando na reelaboração dos sentimentos e das vivências humanas. A literatura, nesse sentido, pode ser desvelar o real, pois revela a realidade humana e transcende as formulações imediatas do senso-comum. Por fim, é interessante que se repita: a literatura é, antes de tudo, uma atitude de resistência à banalidade, à falta de sentido, ao senso comum, ao imediatismo e ao produtivismo.

Konder (2005, p.15), relatando sua experiência de anos de trabalho no campo da educação, revela: “surpreendo-me com o escasso aproveitamento da poesia na contribuição que os educadores poderiam dar à formação da autoconsciência dos educandos.” O autor considera que os poemas “mostram a realidade da proliferação dos eus”, ao mesmo tempo que apontam para o sonho de um nós, algo que só poderá existir em outra sociabilidade, que não dissipe os indivíduos, mas que os revigore (KONDER, 2005, p. 20, aspas do autor).

A literatura colabora para a formação integral da pessoa, pois fornece a base cultural necessária ao indivíduo para viver plenamente sua subjetividade integrada à sua vida prática. Nutrindo-se da tradição ou da inovação, ela atravessa, expressa e interpreta o real, gerando inquietações filosóficas, existenciais e sociais, além de questionar as ações humanas, libertando o homem de suas amarras naturais, religiosas e sociais. A literatura, podemos



afirmar, tem uma função emancipatória, no sentido de que a compreensão do mundo repercute também em suas formas de comportamento social e sendo humanista, revelará a realidade e a essência humana, pois

[...] na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também que, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem (LUKÁCS, 1968, p. 213).

Compreendemos, contudo, que a função emancipatória da literatura e, dito de modo mais amplo, a emancipação da arte só poderia concretizar-se plenamente em outra forma social. Ancorado em Marx, Mészáros (2006, p. 192) adverte sobre “a necessidade de libertar as atividades vitais – não importa se muitas ou poucas – das leis férreas da economia capitalista, que afetaram tanto a arte como outras coisas”. Isso significa dizer que as relações humanas devem ser pautadas em ações genericamente humanas, nas quais os seres sociais sejam efetivamente emancipados das amarras alienantes do sistema do capital.

O poeta Drummond, a fragmentação do homem e a revolução no mundo capitalista

Carlos Drummond de Andrade, um dos grandes mestres da Literatura Brasileira, foi um poeta genial, sensível e tímido, cuja extensa e diversificada história de vida literária foi marcada pelo lirismo, pelo humor e pela afinidade com a causa dos oprimidos e dos explorados. Em sua longa vida (1902-1987), escreveu importantes obras, tais como: *Alguma poesia* (1930), *Sentimento do mundo* (1940), e *A rosa do povo* (1945).

Ao longo dos anos 1930, o poeta radicalizou seu movimento de rebeldia individual, buscando sempre a porta de sua inserção num movimento histórico coletivo, capaz de fortalecer seu poder de contestação pessoal sem sufocar sua liberdade como indivíduo. Antipatizava mortalmente com o capitalismo e nos anos 1940 prometia “ajudar a destruí-lo/ como uma pedreira, uma floresta,/ um verme (KONDER, 2007, p. 150, aspas do autor).

Esse fragmento, pinçado do texto *Nosso tempo*, do livro *A Rosa do povo*, demonstra bem o lugar ocupado pelo poeta na sociabilidade capitalista, aquele que não se reconhece parte de um sistema tão miserável. Do mesmo livro, para esse breve ensaio, tomamos o texto *A flor e a náusea*, enquanto representação da sociabilidade em sua totalidade, que denuncia as dramáticas situações sócio-políticas daquele momento histórico, no Brasil e no mundo. O conjunto de textos da obra *A rosa do povo* tem sido aclamado por inúmeros setores da crítica literária como a melhor obra do poeta mineiro e uma das mais importantes coleções de poemas do século XX.



Escritos entre 1943 e 1945, no contexto da Segunda Guerra Mundial e da ditadura de Getúlio Vargas, esses textos discorrem sobre a angústia da guerra, a presença do medo, os afetos, o passado da família e os tempos sombrios. Ademais, para estudiosos como Candido (2004) e Bosi (2013) ocorre aí uma mudança no ponto central da produção poética drummondiana, partindo da subjetividade e do individualismo para o aspecto histórico-social. Nesse poema, tão digno de apreço, pesam sobre os ombros do poeta a condição individual e a condição social, imprimindo uma carga de responsabilidade pelo horror do mundo. “[...] O ideal surge como força de redenção e, sob a forma tradicional de uma flor, rompe as camadas que aprisionam (CANDIDO, 2004, p. 78).

Sua fase mais intensa nasceu de uma esperança de um mundo livre à fúria nazifascista. “A civilização que se forma sob os nossos olhos, fortemente amarrada ao neocapitalismo, à tecnocracia, às ditaduras de toda sorte, ressoou dura e secamente no eu artístico do último Drummond [...]” (BOSI, 2013, p. 4710).

A flor e a náusea é considerado o mais notável poema de vertente social de Drummond. Nele, o poeta apresenta uma aguda consciência dos problemas sociais, criticando o capitalismo crescente e a reificação do ser que, ao ser explorado, perde sua sensibilidade de fruir o poético. Em sua profunda humanidade, o poeta legitima sua solidariedade à classe trabalhadora, embora tenha a exata compreensão de sua limitada práxis. Assim, ao transitar pela cidade, com suas roupas brancas, sente-se angustiado.

Preso à minha classe e a algumas roupas,

vou de branco pela rua cinzenta.

Melancolias, mercadorias espreitam-me.

Devo seguir até o enjoo?

Posso sem armas, revoltar-me? (ANDRADE, 2012, p. 13).

Nota-se, no poema, um ser imerso em um mundo difícil de suportar, em que a mercadoria vigia a vida, aguardando o momento exato para controlar a existência humana, como bem pontuou Marx em sua aguda crítica à propriedade privada a qual:

[...] nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado (MARX, 2004, p. 108).

Em face do conturbado e angustiante tempo político, a existência do homem pode parecer inútil, justificando o estado de inquietação, que torna tudo indigno.



[...] Não, o tempo não chegou de completa injustiça.

O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.

O tempo pobre, o poeta pobre

Fundem-se no mesmo espaço (ANDRADE, 2012, p. 13).

No verso “[...] Sob a pele das palavras há cifras e códigos [...]” (Andrade, 2012, p. 13), a simpatia de Drummond pelo socialismo fica evidente, embora “[...] jamais lhe passaria pela cabeça deixar-se reduzir à dimensão única de poeta da militância política [...]” (KONDER, 2009, p. 171).

Vale ressaltar que o poeta nunca se filiou ao partido, guardando sua remota suspeição. “Nenhum partido correspondia à sua expectativa na esfera da realização da comunidade humana na política. Sua intervenção na luta política resultou em alguns poemas belíssimos, mas também em muita amargura” (KONDER, 2007, p. 151).

A explosão industrial do século XIX trouxe modificações no comportamento humano. Máquinas, indústrias e fábricas fragmentaram o homem, dilacerando-o e transformando-o apenas em mercadoria. A submissão do operário à rotina do trabalho fabril conduz o poeta a um importante questionamento sobre sua responsabilidade diante desse tempo avassalador. O trabalho é estranho, não o pertence, uma vez que no trabalho o ser social “não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito” (MARX, 2004, pp. 82-83).

Vomitam esse tédio sobre a cidade.

[...]

Todos os homens voltam para casa.

Estão menos livres mas levam jornais

e soletram o mundo, sabendo que o perdem (ANDRADE, 2012, p. 13).

O compromisso com a humanidade e com os aspectos sociais e políticos da sua época despertam uma intensa irritação sobre o comportamento desumano, que a ascensão de ideologias extremistas e autoritárias, tais como o nazismo e o fascismo provocam no sujeito, conduzindo muitos a aliança desalentadora.

Crimes da terra, como perdoá-los?

Tomei parte em muitos, outros escondi.

Alguns achei belos, foram publicados.

Crimes suaves, que ajudam a viver (ANDRADE, 2012, p. 13).



Em meio ao desencanto, no contexto da repressão política, uma luz tênue é lançada sobre o desejo de transformação da realidade cultural e política. A imagem efêmera da flor, apesar de feia e desbotada, indica o novo, a mutação do mundo. Apesar da burocracia e do autoritarismo. A esperança que brota do âmago da superfície, em meio aos bondes, às pessoas apressadas, poderá abrir caminhos que romperão com a coisificação do homem.

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralisem os negócios,

garanto que uma flor nasceu (ANDRADE, 2012, p. 13).

Os absurdos de uma sociedade injusta não permitem ao conjunto da humanidade fruir a arte, a poesia, enquanto uma das grandes experiências estéticas da existência. O poeta inspira-se no homem reificado e subverte a lógica da sociedade capitalista, recusando-se a acatar a ordem da realidade alienada.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde

e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

[...]

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio (ANDRADE, 2012, p. 14).

Consciente de seu papel e da função social da poesia, Drummond reflete o processo de reificação do homem, dentro da sociedade capitalista, mas anuncia que a possibilidade de contestação e de resistência são sementes de frutíferas transformações, pois a poesia “[...] resiste aferrando-se à memória viva do passado; e resiste imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia” (BOSI, 2000, p. 169).

De acordo com Mészáros (2006, p. 193): “A concepção de Marx da arte visa acrescentar uma nova dimensão à vida humana, a fim de transformá-la em sua totalidade por meio da fusão dessa nova dimensão com todas as outras atividades vitais do homem”. Diante do atual momento histórico em que prevalecem a lógica do capital e a lógica do mercado, é necessário emprendermos esforços, perspectivando a luta contra as usurpações do capital.



Para tanto, faz-se urgente unificarmos a classe trabalhadora – a juventude, os oprimidos, os negros, as mulheres, enfim todo o conjunto da esquerda brasileira – em ações que tenham como principal alvo a defesa dos direitos sociais, com vistas à emancipação humana.

Para não concluir

Essa breve inserção do estudo sobre o realismo no texto *A flor e a náusea* de Carlos Drummond de Andrade nos possibilita compreendermos a importância de uma literatura autêntica, principalmente, por entendermos que esse debate se torna indispensável dentro de uma sociedade precária, a sociedade capitalista, por ser cada vez mais difícil ao poeta e aos seus apreciadores refletirem sua realidade enquanto totalidade. De todo modo, Drummond, como legítimo paladino da cultura, soube como apresentar a sociedade tal como ela é, uma vez que seu texto consegue fazer com que nos compreendamos e nos aproximemos do gênero humano.

Mesmo com toda essa força realista, entendemos que a sociabilidade capitalista não permite que a humanidade alcance essa compreensão de ser indivíduo e gênero humano, pois a maior parte se encontra fadada aos piores obscurantismos outorgados pela sociabilidade de classes. Entendemos, nesse sentido, que é necessário transformar a sociedade radicalmente, buscando outra forma social.

A arte, enquanto importante fonte ontológica de recuperação do real, tem possibilitado a produção de conhecimentos indispensáveis para o processo de humanização e de fortalecimento da classe trabalhadora. Nossa luta reside exatamente no acesso conjunto da humanidade a esse rico patrimônio, embora estejamos inseridos dentro da mais cruel barbárie burguesa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 1a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.



CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4ª edição, reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.

KONDER, Leandro. **As artes das palavras**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

KONDER, Leandro. Drummond: “Sou e não sou, mas sou”. KONDER, Leandro. **Sobre o amor**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O marxismo na batalha das ideias**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu – São Paulo: Instituto Lukács, 2018.



GYÖRGY LUKÁCS SOBRE FRANZ KAFKA: UM PONTO DA HISTÓRIA DA MODERNIDADE ESTÉTICA⁵

Edson Roberto de Oliveira da Silva

“Em Arte, quando se tem algo a dizer, é preciso encontrar a forma conveniente para fazê-lo. Nesse ponto sou conservador.”
(LUKÁCS, 1969⁶)

Franz Kafka e o Império Austro-Húngaro

Franz Kafka nasceu em 1883 na cidade de Praga, capital da antiga Tchêquia – país hoje denominado República Tcheca – e morreu em 1924, com 41 anos. Suas produções literárias foram realizadas a partir do ano de 1912 até 1924. A Tchêquia, durante um tempo considerável da vida de Kafka, pertenceu parcialmente ao Império Austro-húngaro e foi dominado por Viena.

O literato era filho do caixeiro-viajante Hermann Kafka que, após passar a vender em Praga artigos varejistas, tornou-se, paulatinamente, um pequeno burguês. De família judia, era tcheco, mas falava alemão; identificava-se com os trabalhadores, mas era filho de pequeno-burgueses. Esses fatores foram de grande importância para a vida do literato e, também, para a criação de suas obras. Por serem subjugados pelos vienenses, o povo tcheco não via com bons olhos a língua de seus dominadores. Por falar apenas alemão, não conseguia se inserir na comunidade tcheca; por ser judeu, não se inseria na comunidade dos vienenses; e, sendo de origem pequeno-burguesa, não adentrava na comunidade dos trabalhadores. Viveu uma vida “isolada” com o círculo social limitado à família, aos amigos próximos e aos seus amores, tendo se relacionado afetivamente com mais de uma mulher.

Graduado em direito, trabalhou em escritórios de advocacia e também em agências de seguros. O literato não queria transformar suas criações em um meio de garantir sua subsistência, por isso reservou à literatura o lugar de seu refúgio e de exteriorização representativa de sua leitura da realidade. Entretanto, Kafka começou a ensaiar as publicações de suas obras em 1912.

5 Dedico essas linhas à minha Avó, Gonçalina Moreira de Oliveira, in memoriam.

6 Esta citação se encontra na contracapa de “Realismo Crítico Hoje” de 1969.



Após a conclusão dos manuscritos de “A metamorfose”, tinha a pretensão de enviá-los para uma revista expressionista, Editora Kurt Wolff. Max Brod, amigo e posteriormente organizador das obras kafkianas salvas, já em 1912 comunicou o poeta expressionista Franz Werfel para solicitar a Kafka os manuscritos de “A metamorfose” para publicação. Kurt Wolff era o editor mais importante do período expressionista e Werfel era um leitor das revistas da Editora Kurt Wolff. Os manuscritos de “A metamorfose” chegaram a passar pelas mãos de Robert Musil, autor de “O Homem sem Qualidades”, para propor a publicação pela editora S. Fischer, porém foi recusado. Diante de muitos percalços, a novela foi publicada em 1915, pela Editora Kurt Wolff. (CARONE, 1997)

Após a conclusão de sua novela “A metamorfose”, Kafka estabeleceu um estilo próprio a suas produções. Por fim, com a publicação da novela em 1915 o literato foi reconhecido no circuito da literatura alemã de sua época. Também é a partir de “A metamorfose” que surgem as principais características de suas obras: a transformação de *homens* em animais e o uso do invólucro de animal preenchido com as qualidades singulares dos seres humanos. Essas características podem ser consideradas reflexo do seu *hic et nunc* (*aqui e agora*), objetivado em sua elaboração estética como representação do fenômeno da *reificação* de uma sociedade já em decadência. Como nos mostra Leandro Konder (1974)⁷ em seu livro “Kafka: vida e obra”, de 1966, o novo e o velho coexistiam no Império Austro-húngaro, e o novo foi sobreposto nas estruturas da velha sociedade feudal. (KONDER, 1974.)

O Império Austro-húngaro, onde viveu Kafka, era um mosaico de nacionalidade e, por consequência, com multiplicidades culturais. Era constituído por mais de vinte povos diversos, se falava quinze línguas distintas, entre elas alemão, húngaro, tcheco e italiano. A configuração religiosa era bastante diversificada, onde cristãos ortodoxos, protestantes, judeus e mulçumanos

7 Vale apontar que a recepção crítica de Franz Kafka no Brasil foi realizada por Otto Maria Carpeaux, Anatol Rosenfeld, Roberto Schwarz, Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho. Já quem nos proporcionou o acesso às obras completas de Kafka traduzidas diretamente do alemão foi Modesto Carone. Presto aqui nossa homenagem ao tradutor que nos deixou em dezembro 2019. Ver mais em: SILVA, I. M. F. N. A recepção de Franz Kafka em periódicos cariocas e paulistas: 1941-1983. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006; RIBEIRO DE SOUZA, Celeste H. M.; BRITO, Eduardo Manoel; RIBEIRO SANTOS, Maria Célia. A Recepção da obra de Franz Kafka no Brasil. *Pandaemonium germanicum*, n. 9, p. 227-253, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73707>. Acesso em: 8 set. 2020.



conviviam em meio a católicos, assim, pode-se dizer que este prezava por uma “unidade na variedade”⁸. Tendo sido o último império a desaparecer, deixou rastros culturais para testemunhar o quão grandioso foi.

A complexidade do Império Austro-húngaro mantinha duas grandes tendências históricas, que dominavam a cultura centro-europeia da época. A primeira tendência era a conservadora, a qual prezava pelo enraizamento dos valores aristocráticos das classes feudais; a segunda tendência era a liberal racionalizante, que destacava e defendia a importância do progresso, da técnica e da eficiência produtiva. Essas duas tendências coexistiram por décadas. Ao mesmo tempo que o Império Austro-húngaro desenvolvia suas relações sociais e relações de produção, indicando um salto para uma sociedade capitalista, também preservava uma estrutura feudal, que se chocava diretamente com as tendências progressistas nos terrenos da cultura e da política. Essa coexistência de duas formas contraditórias de sociedade gerou um projeto de modernidade diferenciado, que teve como produto uma nova “casta de especialistas e funcionários”, os quais tinham a missão de desenvolver os meios técnicos necessários para modernização. (FARFÁN, 1987)

Esse império se estabelecia por meio de uma centralização que, no entanto, não era nacional. Apesar dessa falta de um estado nacional, o império difundiu e desenvolveu a revolução industrial, com um desenvolvimento das malhas ferroviárias, das comunicações, da indústria automobilística e de uma burguesia financeira internacional (NOVY; BECKER, 1998.). Esse processo estabeleceu a constituição de uma classe média. Dentro dessas relações dualistas, de modernização e conservação do velho império monárquico, essa classe intermediária se aproximou mais da agenda liberal, colocando em perigo a estabilidade da unidade imperial. (BERTONHA, 2015)

As obras de Kafka são produtos dessa época, representando a *reificação* do sujeito dentro de uma sociedade burocratizada, reificada e reificante, em que as contradições culturais e políticas do Império Austro-húngaro são representadas. Apesar de toda a obra de Kafka ter uma forma de representar essa realidade, as que melhor expõem esses fenômenos são: “A metamorfose”, de 1915; “O processo”, de 1925; e “O castelo”, de 1926. Essas obras trazem o reflexo da reestruturação de uma sociedade assombrada pela queda dos impérios monárquicos e pela consolidação do capitalismo, fatores que abriram caminho para a ascensão de um novo tipo de império, denominado por Lênin em 1914 de “imperialismo monopolista”. (LÊNIN, 2012)

8 Ver mais em: LIRA, Bernardino Bravo. El fin del imperio austro-húngaro, fin de una época em la historia mundial. In: Separata de los anales del Instituto de Chile. Universidade de Chile: Santiago, 1988.



Em “A metamorfose”, há a representação do fenômeno da transformação do sujeito em uma coisa. Durante uma noite de sono intranquilo, a personagem acorda e é surpreendida com seu corpo transformado em um inseto asqueroso. Essa metamorfose que representa a coisificação, ou melhor, a *reificação*, não acontece do nada, pelo contrário, é resultado do processo de uma vida de *alienação* (*Entfremdung*) e *estranhamento* (*Entäusserung*)⁹.

Em “O processo”, o sujeito é confrontado com as portas da justiça. Esse sujeito é culpado sem ao menos ter consciência de seu “crime”. Essa culpa, que vem representada em forma de um processo jurídico, coloca o sujeito em movimento para resolver sua situação perante a lei, porém essa busca mostra-se como um grande esgoto labiríntico, no qual o sujeito está perdido e os caminhos não o levam para a remissão. Quem julga a culpa/inocência da personagem legisla para legitimar e dar manutenção ao saque e exploração, naturalizadas pela organização capitalista do trabalho. Dessa forma, Kafka consegue representar os redutos imundos do Estado burguês a partir da representação do complexo jurídico, que traz em si a burocratização e a permissividade como faces da mesma moeda, ora atravancando o cumprimento da lei, ora acelerando-o, a partir de interesses pessoais pré-estabelecidos, ao mesmo tempo que exalta a mítica da proposta social burguesa de *liberdade e igualdade*.

Na obra “O castelo”, o literato consegue representar como a burocratização de um Estado pode permear a vida cotidiana e até mesmo determinar as formas de relações interpessoais, *reificando* as interações humanas e transformando-as em instrumentos de projetos pessoais. Empregados e funcionários são o *sujeito*

9 Entäu erung (alienação/exteriorização) é uma adaptação em alemão para o termo inglês alienation, que originariamente nasceu com a economia-política inglesa. Esse termo era designado à alienação da terra ou alienação de um meio de produção. A categoria de alienação (Entäuerung), historicamente, é elaborada por diversos pensadores. Os filósofos alemães que se propuseram teorizar a nascente sociedade burguesa (Bürgerlichen Gesellschaft), tais quais Johan Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, aperfeiçoaram em suas obras essa categoria. Hegel, entre esses filósofos, foi o que conseguiu alcançar uma melhor teorização, elevando-a para o nível da consciência do sujeito da sociedade burguesa, esse aprofundamento de Hegel deu origem à categoria de Entfremdung (estranhamento). Até Hegel essa categoria era teorizada de forma positiva como meio necessário para a objetivação do Ser na realidade; é a Marx que é atribuída uma elaboração de ambas as categorias de forma crítica, demonstrando as contradições e a negatividade da unidade contraditória do fenômeno da alienação e estranhamento, universalizando-a como fenômeno constitutivo e necessário da sociedade moderna capitalista que corrobora para a exploração da força de trabalho do proletariado. As elaborações dos economistas-políticos ingleses e as elaborações avançadas de Hegel foram a base para a teorização do fetichismo da mercadoria de Marx e para a sua concepção teórico-metodológica da dialética materialista (LUKÁCS, 2018; MÉSZÁROS, 2016).



típico da obra de Kafka, são personagens que fazem parte da fração da classe média, apresentados no imediato como um sujeito *reificado*. Por estar vinculado diretamente aos setores burocráticos do Estado ou aos setores administrativos das indústrias, tal sujeito não se reconhece como classe proletária e, por não deter seus próprios meios de produção, não é burguês. Esses funcionários são a fração da classe que efetiva a mediação nas relações entre os trabalhadores que compõem o chão de fábrica e os donos da indústria. Os empregados, portanto, são os operários especializados, que compõem os setores produtivos, mas com caráter de encarregados desses setores.

A morte da anvat-gard

Em “Realismo crítico hoje Lukács” (1969) diferencia Kafka de Thomas Mann, indicando o primeiro como representante da vanguarda e o segundo como representante autêntico do realismo. Por conseguinte, aponta a vanguarda como representante da forma *alegórica* e o realismo como representante do *símbolo*. Em 1957, ano de publicação do referido livro, Lukács nos adverte que o primeiro texto, “A concepção de mundo subjacente à Vanguarda Literária”, foi escrito antes das discussões ocorridas no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética. Os dois últimos, “Franz Kafka ou Thomas Mann?” e “O realismo crítico na Sociedade socialista”, foram redigidos após esse congresso, com as discussões e posicionamentos já estabelecidos. Em relação ao naturalismo e ao esquematismo, Lukács nos adverte que continuam predominantemente o mesmo. Para a sua formulação, que conceitua o “romantismo pretensamente revolucionário”, o filósofo dá outra nomenclatura: “romantismo revolucionário”. (LUKÁCS, 1969, p. 23) As polêmicas de Lukács com as vertentes do naturalismo e do esquematismo se esbarram na vanguarda.

O livro “Realismo crítico hoje” foi escrito na década em que se consolidou a decadência da vanguarda artística, assim como mostra o historiador Hobsbawm (1995) em a “Era dos Extremos”. É nessa década que se intensifica a era da reprodutibilidade técnica – tal qual Benjamin (1936) formulou e fundamentou em seu ensaio “A Obra de Arte na era da reprodutibilidade Técnica”. Hobsbawm nos mostra que, com o desenvolvimento tecnológico que vai do rádio à televisão, houve uma revolução na disseminação e na produção artística. As fronteiras do que era considerado arte ou não se estreitaram, assim, se “julgou impossível, irrelevante e não *democrático* decidir se *Macbeth*, de Shakespeare, é melhor ou pior que *Batman*”. (HOBSBAWM, 1995, p. 483, grifo nosso).

Com a expansão do capital e com um mundo majoritariamente “democrático” após 1945, houve um florescimento criativo em todo o mundo, assim, o eixo central de produção artística deixou de ser algo exclusivo da Europa



ocidental, e os países periféricos de segundo (leia-se países soviéticos) e de terceiro mundo (periferia do capital) passaram a ganhar visibilidade. O mercado da arte sai da sua depressão na década de 1950, os preços das obras impressionistas e pós-impressionistas da França, dos primeiros modernistas, passaram a ter seus preços elevados até a década de 1970. O mercado internacional da arte passa de Londres para Nova York, centro do capital financeiro. (HOBSBAWM, 1995.)

A expansão da educação superior nessa época também influenciou a produção literária. Hobsbawm (1995) nos mostra que os poetas passaram a ensinar nas faculdades ou eram “residentes de faculdades”. A presença de romancistas nos espaços acadêmicos ocasionou o surgimento do gênero “o romance do campus”, que tinha como conteúdo a “ficção, a relação entre os sexos, tratava de interesses mais esotéricos, como intercâmbios acadêmicos, colóquios internacionais, fofoca universitária e as peculiaridades dos estudantes”. (HOBSBAWM, 1995, p. 491). Nesses anos, segundo Hobsbawm, há um forte academicismo na literatura, a demanda de produtividade acadêmica “estimulou a produção de uma literatura de criação que se prestava à dissecação em seminários, e portanto se beneficiavam da complexidade, se não incompreensibilidade, seguindo o exemplo do grande James Joyce”. (HOBSBAWM, 1995, p. 492) Os poetas passaram a escrever para outros poetas e para os estudantes que poderiam vir a discutir suas obras.

Hobsbawm nos aponta para um grande declínio das artes clássicas. Para o historiador, esse declínio não se deu pela falta de talento dos artistas, mas sim por uma grande tendência de produção do entretenimento de massa que se solidificou. O que imperava não era mais os livros e nem os escritores seculares, mas sim as marcas comerciais em estampas de roupas que a “democracia de consumo” estabeleceu. O historiador afirma que o último romance considerado uma obra prima é “Cem anos de solidão”, do colombiano Gabriel García Márquez.

A partir da década de 1950 o modernismo – o qual concebia a arte como não utilitária desde o século XIX – passou a ser assassinado. Este movimento, que tinha no seu princípio a proposta de fazer uma arte progressista, com as bases no desenvolvimento tecnológico e científico, se colocava como uma arte superior à arte clássica e, por definição, se colocou como *avant-garde*. Nos aponta o autor que “o ‘modernismo’ se baseava na rejeição das convenções liberal-burguesas do século XIX, tanto na sociedade quanto na arte” (HOBSBAWM, 1995, p. 497). O que veio com Marcel Duchamp e o movimento dadaísta não pretendia ser uma arte, mas sim uma antiarte. Diz Hobsbawm:

Apesar disso, como vimos, na primeira metade do século o “modernismo” funcionou, passando despercebida a fraqueza de suas bases teóricas, ainda não inteiramente cruzada a curta distância até os limites de



desenvolvimento permitidos por suas fórmulas (por exemplo, a música dodecafônica ou a arte abstrata), ainda não rachado o seu tecido por contradições internas ou fissuras potenciais. Inovação formal de vanguarda e esperança social ainda eram fundidas pela experiência de guerra mundial, crise mundial e revolução mundial potencial. A era de antifascismo adiou a reflexão. O modernismo ainda pertencia à vanguarda e à oposição, a não ser entre desenhistas industriais e agências de publicidade. Tinha vencido (HOBSBAWM, 1995, p. 497).

Franz Kafka como gênese representativa da vanguarda literária

Para compreender a vanguarda literária Lukács analisa as raízes dessa vertente, realizando uma análise do autor de “Ulisses”, James Joyce, e do autor de “A metamorfose”, Kafka. Lukács passa por outros literatos, porém seu foco está centrado nesses dois autores, dando mais relevância para o segundo. O filósofo tenta compreender e estabelecer os limites do realismo na literatura de vanguarda. Para esse fim, Lukács utiliza como exemplo máximo a *forma* e o *conteúdo* da literatura kafkiana.

Kafka, para Lukács, consegue descrever pormenores, em sua literatura, de maneira realista, colocando em relevo os detalhes e suas relações sem ser naturalista, sendo isso uma peculiaridade. A literatura kafkiana, na avaliação de Lukács, consegue exprimir de maneira concentrada os pormenores da angústia que o autor tem da “essência do mundo como se constituísse efetivamente ‘o’ real” (LUKÁCS, 1969, p. 45). Essa forma de expressar artisticamente o real, é, para Lukács, uma maneira de suprimi-lo:

O caso de Kafka é mais complexo. Ele é, entre os escritores da vanguarda, um dos poucos que opera uma seleção dos detalhes, que apenas retém aqueles que põem em relêvo o essencial e que não é assim, sob este aspecto, naturalista. Do ponto de vista puramente formal, a sua maneira de tratar os detalhes é análoga, por consequência, nos seus princípios, à dos realistas. Para descobrir a oposição, é preciso considerar a estrutura interna da própria obra, essa realidade essencial e efetiva que condiciona, em última análise, a escolha e a ordenação duma transcendência inelutável (o Nada) e, por conseguinte, um recurso necessário à alegorização, que rompe a unidade da criação artística (LUKÁCS, 1969, p. 84).

Segundo Lukács, os pormenores realistas se transformam em substâncias para um irreal fantasmagórico que nega a realidade do mundo. (LUKÁCS, 1969.) A fantasmagoria é um elemento que conduz a obra de arte para uma “mais ou menos completa dissolução” (LUKÁCS, 1969, p. 45) do real. Para Lukács, a posição rigorosamente realista dos pormenores em Kafka tem uma tendência de metamorfosear a realidade do mundo em irreal. Essa metamorfose do mundo imiscuída com a angústia gera a impossibilidade de ação. A impotência diante da realidade, para o filósofo, é elevada ao nível de concepção de mundo, ao “abandono do homem em face dum temor inexplicável”. (LUKÁCS, 1969, p. 61)



Para deixar mais plástica essa forma de representação do realismo de Kafka, Lukács faz uma aproximação e demonstra os distanciamentos com a forma de operação de E. T. A. Hoffmann, um realista fantástico. Lukács demonstra que Hoffmann também opera por meio de um “realismo do detalhe” de caráter puramente fantasmagórico, entretanto, este não deixa que a articulação dos detalhes se separe do “universo global”. Para Lukács, a literatura de Hoffmann “representa a passagem, na Alemanha, de um feudalismo caricatural para um capitalismo não menos caricatural”, sob outras formas. Para o filósofo, o literato Hoffmann usa do recurso do além como “um processo literário destinado a descrever, sem omitir nenhum dos seus caracteres essenciais, um mundo especificamente alemão”. (LUKÁCS, 1969, p. 85). Entretanto, o filósofo considera, do ponto de vista formalista, que Kafka está mais próximo do mundo terreno que Hoffmann. Dirá o filósofo:

Do ponto de vista formal, Kafka está mais próximo do mundo terreno do que Hoffmann; na obra do primeiro, com efeito, o elemento fantasmagórico liga-se interiormente às formas que toma a vida cotidiana sob o regime capitalista; a própria vida torna-se fantasmagórica, sem que, no entanto, intervenha qualquer fantasma à maneira hoffmanniana. Mas é isso precisamente que quebra a unidade efetiva do mundo, que transforma – de modo essencial – na própria substância da realidade objetiva aquilo que não é mais, na verdade, do que uma visão subjetiva. A angústia, o pânico em face de um mundo totalmente reificado – o mundo do capitalismo no período imperialista (com pressentimento de sua variante fascista) – ultrapassa o indivíduo que o sente; torna-se substância, mas só pode ser pseudo-substância subjetiva, indevidamente hipostasiada, e é por isso que a imagem da careta se transforma em imagem careteante (LUKÁCS, 1969, p. 85).

A angústia é tomada como um suporte para “um irreal fantasmagórico” na vida e, como plano de fundo, constitui um “mundo de pesadelo”, deixando de ser um mundo que “exprime uma angústia subjetiva” aparecendo, desse modo, como a própria efetividade do mundo. (LUKÁCS, 1969, p. 45-46) Para Lukács, existe uma concepção paradoxal na vanguarda, pois ela consegue exprimir, de forma autêntica e profunda, as experiências vividas, porém, quanto mais essas experiências são autênticas e profundas “mais quebra a unidade, sensorialmente perceptível, que é a condição prévia e a base de toda a impressão estética”. (LUKÁCS, 1969, p. 62) O elemento da expressão de uma autêntica experiência subjetiva que a vanguarda encontrou como centro de formação de suas obras quebra a unidade específica na obra literária. Essa maneira de operação literária, totalmente peculiar de Kafka, é tomada pela vanguarda como uma tendência de escrever literatura.

Lukács, por meio de Kafka, demonstra como as tendências da vanguarda determinaram as produções literárias daquela época. O objetivo lukacsiano é demonstrar que a vanguarda tem uma visão de mundo que determina os rumos



da arte. Assim, tem o cuidado de indicar que dentro da vanguarda também há tendências realistas, não havendo uma homogeneização da vanguarda por parte do húngaro. Nas análises, ele não propõe uma dicotomização entre realistas e antirrealistas, mas sim o esforço em demonstrar a oposição dessas duas tendências que, muitas vezes, não se encontra somente nas variedades de obras de um autor, mas também é interna em uma mesma obra. Assim dirá Lukács: “Por esta razão, os limites entre as duas tendências são, muitas vezes, incertos. E, em primeiro lugar, por que não existe criação literária que não conceda lugar a um certo grau de realismo”. (LUKÁCS, 1969, p. 78-79) Dessa forma, é de considerar que a produção artística é um produto que salta da realidade efetiva.

Lukács não elimina o fato de que a vanguarda é um produto histórico que representa seu *hic et nunc*, as especificidades mais opostas à realidade, portanto, as literaturas de vanguarda “não são em si próprias estranhas ao real, e não se reduzem a um simples produto da imaginação desenfreada, completamente desligada da vida presente”. (LUKÁCS, 1969, p. 80) Para Lukács, as representações da literatura de vanguarda são um reflexo da realidade contemporânea. Essa literatura, diz Lukács, “remetem-nos a qualidades típicas e características do homem contemporâneo [...], traduzem as relações desse homem com a realidade efetiva”. (LUKÁCS, 1969, p. 80)

A inelutável e permanente objetividade desta situação, tem como consequência necessária que tudo o que diz respeito à vida pessoal no escritor, tôdas as suas experiências vividas de homem e artista, devem apresentar — mesmo sob os aspectos subjetivo, intelectual e afetivo, que não poderiam perder em caso nenhum — um caráter concretamente social e histórico, e, ainda, que tudo aquilo de que êle se apropria, como homem e como artista, é inseparável deste *hic et nunc* social e histórico, deste *unde et quo* social e histórico. (LUKÁCS, 1969, p. 89)

Dessa forma, Lukács nos mostra que, por mais forte que seja a convicção vanguardista – ou, se quiserem, antirrealista, do artista – o escritor de talento não deixará de expressar em sua obra a representação de seu “*hic et nunc* de caráter concreto”. É dessa forma que Lukács, ao falar de Joyce, Kafka e Musil, diz que a atmosfera da cidade de Döblin “banha a narrativa” do primeiro e a atmosfera do império da “monarquia habsburguesa” (LUKÁCS, 1969, p. 39) banha a narrativa dos dois últimos.

Para Lukács, os problemas expressados pela vanguarda se configuram na representação do seu *hic et nunc* de maneira secundária. Isso significa que o reflexo do momento histórico aparece como subproduto na literatura de vanguarda, o qual se manifesta como um “clima” do momento e não como parte do reflexo que constitui a obra, o que a deixa com caráter subjetivista. Esse “clima” do *hic et nunc* do artista, que se apresenta como caos e angústia,



passa a ser uma tipicidade na literatura de vanguarda, porém “o que está ideologicamente em primeiro lugar na imagem do mundo é a própria angústia e não o caos”. (LUKÁCS, 1969, p. 116) A imagem de um mundo caótico é, para Lukács, um reflexo, um produto da ideologia da angústia, pois essa emoção invade o sujeito e cria uma concepção de mundo antecipada. Essa visão de mundo, por sua vez, também é um produto de uma determinada “evolução social” (LUKÁCS, 1969, p. 116), que atinge diretamente os intelectuais burgueses do período do capitalismo imperialista. A falta da “perspectiva socialista” por parte dos intelectuais e literatos de vanguarda faz com que se tenha um reflexo imediato da realidade e, ao mesmo tempo, nega uma possibilidade real de se livrar do caos, baseado ideologicamente por meio da angústia, fazendo com que se fechem todos campos de possibilidades de mudança que a literatura pode trazer para seu receptor.

A representação da realidade pela vanguarda literária, para Lukács, a qual se filia ao antirrealismo, é diferente da representação da realidade por meio do realismo, pois este atinge a verdade pela fixação e representação do comportamento humano, fazendo com que se constitua um tipo duradouro. O realismo, nesta concepção, tem uma relação crítica com a realidade representada. Esse posicionamento de Lukács não é novo, vem desde a década de 1930 e está exposto em seu “Romance Histórico”, de 1936, no qual analisa o retorno do gênero que leva o título da obra e que no momento se propunha a combater o nazi-fascismo. Nessa obra, o filósofo já verifica a origem da ausência de tipos duradouros no naturalismo, pois esse gênero espelha a realidade de modo imediato e não o reflete. Em “Realismo crítico hoje”, Lukács diz que a literatura de vanguarda tem como missão dizer a verdade da sua situação histórica, principalmente no período hitlerista que proibia a “arte degenerada” e que,

Paralelamente a uma tomada de posição geral a favor da liberdade de escrever, esse movimento de reação tomou também o aspecto, de modo nenhum negligenciável, de uma defesa do direito que tem o escritor de descrever a realidade efetiva, veridicamente e segundo a sua consciência. Já que a verdadeira antítese do hitlerismo era a própria expressão da verdade, uma certa defesa do realismo misturava-se necessariamente aos protestos que se faziam ouvir contra o ostracismo a que o regime votou a “arte degenerada” (LUKÁCS, 1969, p. 80).

Essa vinculação estritamente ética da vanguarda com a “descrição da realidade efetiva” a deixa próxima da forma naturalista, assim, apenas descreve os detalhes da realidade como se essa fosse uma foto. Para Lukács, essa forma de representação literária desemboca em uma produção artística alegórica, uma forma de produção literária fora daquele tempo histórico. Esse desembocar no alegórico seria um meio anacrônico de criação literária. O que nos parece



é que Lukács vincula a concepção alegórica do classicismo e, por sua vez, a arte alegórica, à forma de expressão religiosa medieval, que a utilizou como meio pedagógico direto do cristianismo¹⁰. Desse modo, há na origem da forma alegórica uma vinculação apologética. O filósofo diz:

[...] para descrever todos os seus aspectos essenciais da literatura de vanguarda, é preciso não esquecer o papel da alegoria e do alegórico. Enquanto categoria estética — ela própria muito problemática — a alegoria dá, com efeito, uma expressão estética a certas concepções do mundo, cujo caráter é justamente o de dissociar o mundo, fundamentando-o numa transcendência essencial, cavando um abismo entre o homem e o real. *Se a alegorização, enquanto orientação do estilo, é esteticamente tão problemática, é porque implica, no artista, uma concepção do mundo que recusa, por princípio, o mundo terreno, a significação imanente ao ser e à ação do homem, quer dizer, aquilo que constituiu e constitui a própria base de toda a práxis artística, de maneira espontânea, muitas vezes inconsciente e mesmo ligada à ideia de transcendência religiosa, ou seja, afetada por uma falsa consciência estética. Basta evocar a história da arte medieval para verificar, por exemplo, em Giotto, de que maneira esse sentimento do mundo terreno, apesar da sobrevivência de temas religiosos, se sobrepõe de maneira cada vez mais decisiva ao alegorismo original.* (LUKÁCS, 1969, p. 66, grifo nosso)

De modo sintetizado, percebemos, por meio da citação acima, a ideia de alegoria na concepção lukacsiana. O filósofo vincula a alegoria à forma medieval e apologética da transcendentalidade. Essa maneira de conceber a alegoria por meio da estética clássica vai permanecer, *mutatis mutandis*, no capítulo “Alegoria e Símbolo” de sua *Estética 1*. Nesta obra, o esteta compreende que, para uma obra de arte ser autenticamente realista, ela deve partir da particularidade e estruturar-se sobre ela, atendendo a esse preceito, a obra de arte oferece condições de tocar o universal, e esses objetivo só pode ser alcançado por meio do *Símbolo*.

Essa concepção de realismo autêntico foi elucidada por Johann Wolfgang von Goethe e compartilhada via correspondência com o poeta e amigo Friedrich von Schiller, nela, Goethe compara *símbolo e alegoria*. Na ocasião, Goethe afirmou que dentro da história da literatura há um conflito milenar entre a *alegoria e símbolo*; a primeira, para o poeta/filósofo, parte da concepção geral da realidade para formar um conceito, sempre criando uma imagem; a segunda, parte do particular e, sem tocar no geral, atinge o universal, criando uma ideia. Lukács analisa a literatura de vanguarda partindo dessa concepção clássica de Goethe. (LUKÁCS, 1967)

10 Para compreender melhor essa questão é importante ler com atenção a análise que Walter Benjamin faz sobre a “Origem do drama Barroco Alemão”, sobretudo o capítulo sobre a “Alegoria e Drama Barroco” (p. 181-256). Ver mais em: BENJAMIN, Walter. Origem do Drama Barroco Alemão. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.



O esteta nos adverte a diferenciar o caso alegórico nas artes plásticas e na literatura, pois são modos distintos de operações. Nesse caso, a primeira é mais propícia a escapar da generalização proposta pela alegoria. No caso das artes plásticas, o papel alegórico pode ter uma dupla função de arte decorativa, entretanto, a literatura, para Lukács, não comporta a nível estético o decorativo e mesmo nas artes plásticas o decorativo pode ter papel subalterno. Dessa maneira, o filósofo faz uma diferenciação histórica da alegoria da antiguidade e da alegoria moderna. Na primeira, Lukács sublinha que uma “transcendência significa, em relação às tendências para a imanência, um ‘ainda não’”. (LUKÁCS, 1969, p. 67) Na segunda, a alegorização é o que “corresponde precisamente ao ‘não mais’”.

O “não mais” na alegorização da literatura de vanguarda é a forma de representar uma transcendência que desconsidera toda a “imanência possível, todo o esforço para dar um sentido ao mundo terreno”. (LUKÁCS, 1969, p. 67) Essa operação é para ele “mais ou menos consciente”, e é executada como um modo de “atribuir uma significação interna ao próprio mundo, tanto na vida do homem como na sua realidade efetiva”. (LUKÁCS, 1969, p. 67) Um aspecto da alegoria, que é o núcleo para a crítica do esteta húngaro sobre essa forma, é que esta tem um conteúdo vinculado a concepções religiosas e, com isso, a obra de arte perde sua autonomia, uma vez que a ela se vincula a uma determinação ética. A arte, ao ser constituída a partir de uma ética específica, pode ganhar a qualidade de ornamento, animismo e religiosidade, esses elementos criam um efeito direcionado ao sujeito para modificar diretamente sua visão subjetiva do mundo, desse modo, a arte e a literatura transformam-se em ferramentas de construção ideológica direcionadas, esvaziadas de seu conteúdo emancipatório, perdendo, assim, sua capacidade de desfetichização da realidade – capacidade esta que possibilitaria a saída do sujeito da alienação.

Para fundamentar essa sua análise sobre a literatura de vanguarda, o filósofo se apoia nas análises estéticas do drama barroco alemão de Walter Benjamin, fazendo uma leitura *sui generis* da teoria da alegoria de Benjamin, parecendo uma interpretação um tanto quanto apressada. O filósofo diz que Benjamin elabora uma estética da alegoria para “demonstrar claramente que a transcendência ligada ao alegorismo faz quebrar os quadros de toda a estética” (LUKÁCS, 1969, p. 68). Para o húngaro, nesses ensaios, Benjamin “faz ressaltar as características alegóricas da arte contemporânea”, não por descobrir analogias entre a época do drama barroco e a época que ele escreve, mas, sim para Lukács (1969, p. 68), “sobretudo porque, a propósito do drama barroco, ele fala quase que diretamente da literatura de vanguarda, [...], transpondo de



modo profundo para o próprio drama barroco os traços mais característicos dessa literatura”. Assim Benjamin, na concepção lukacsiana, consegue fornecer “pela primeira vez, um fundamento filosófico ao paradoxo do vanguardismo”.

Para Lukács, na literatura alegórica e vanguardista, os pormenores inessenciais ganham um espaço e atenção que acabam por suprimir ou tomar o espaço das questões mais essenciais da contradição da realidade. Isso faz com que os pormenores tenham um poder de sugestão no setor sensorial do receptor. Entretanto, a literatura de vanguarda exprime o que há de mais essencial na imagem que se cria do mundo. Desse modo, Lukács (1969, p. 70) diz, a respeito desta, que “é justamente por isso que a literatura de vanguarda crê poder exprimir aquilo que é mais essencial na imagem que se faz do mundo”. Essa valorização da imagem do mundo para Lukács faz com que ocorra na vanguarda literária uma supressão do típico. Nos mostra o húngaro que “a alegoria moderna, como a concepção do mundo que lhe é subjacente, suprime o típico” (LUKÁCS, 1969, p. 70). Isso ocorre, segundo o filósofo, porque há uma ruptura com a coerência interna do mundo, e, por fim, a vanguarda literária “reduz o pormenor ao nível duma simples particularidade”. (LUKÁCS, 1969, p. 70) É essa atitude que faz Lukács aproximar a vanguarda do naturalismo em literatura.

O pormenor na alegoria, para o esteta, tem a capacidade de conservar uma relação imediata com a transcendência, porém ela cria um paradoxo, uma vez que passa a ser apenas uma abstração que pende para a transcendência. Essa característica, para Lukács, é a base da literatura de vanguarda, é uma “característica singular”. Tal atenção ao pormenor faz com que seja substituído um “tipo concreto por uma particularidade abstrata”. (LUKÁCS, 1969, p. 72)

Nos parece importante passar brevemente pelas concepções de Benjamin sobre a alegoria em “Origem do Drama Barroco Alemão”. A análise de Benjamin propõe um rompimento com a concepção clássica de estética, a qual coloca a alegoria como uma forma marginal. Dessa maneira, o teórico despende energia em demonstrar que a concepção de belo, constituído pela visão simbólica, nada mais é do que uma idealização. Para ele, a alegoria parte da realidade histórica imediata e, com isso, aponta para o perecimento de um momento histórico, ou seja, demonstra o fim de uma época, da qual só restam as “ruínas” como elemento estético para a arte. O que nos parece é que Benjamin não quer demonstrar que a alegoria “faz quebrar os quadros de toda a estética” (LUKÁCS, 1969, p. 68), assim como Lukács supõe, porém, é Benjamin que quer



quebrar os quadros já estabelecidos pelas formulações estéticas que giram em torno do *símbolo*¹¹ para colocar a *alegoria* em seu devido lugar de importância no desenvolvimento artístico.

Lukács, ao analisar Kafka, não quer se aproximar das exegeses de Max Brod – amigo íntimo de Kafka, tendo impedido que seus manuscritos fossem queimados – pois este, segundo o esteta, vincula a literatura kafkiana a um alegorismo puramente religioso. O que Lukács aponta em Kafka é um “ateísmo religioso”. Um ateísmo típico da burguesia moderna, que não quer tirar Deus do mundo afim de libertá-lo, mas, sim, quer “privar o mundo de Deus, afim de nele fazer reinar uma vida que ignora qualquer consolação, que torna insensato todos os projetos humanos”. (LUKÁCS, 1969, p. 72) Assim, Lukács afirma que a motivação ideológica do ateísmo religioso opera em dois sentidos: primeiro, forma-se um sujeito descrente, que perdeu todo o “*pathos* social”. Esse “*pathos*” seria constituído pela libertação humana que se perdeu, pois o céu se tornou um “vazio de tudo aquilo que dele fazia um objeto de terror”, e esse sujeito reduz o mundo a uma projeção imaginária, “sem qualquer esperança de renovação”; a segunda é uma consequência da primeira, pois ela preza por um caráter religioso nostálgico, que proporciona uma consolação e uma libertação do que permanece vivo em um mundo “intacto e sem Deus”. (LUKÁCS, 1969, p. 72)

Para o filósofo, é dessa maneira que aparece o transcendente alegórico em Kafka, as instituições de administração do “O castelo”, os juízes e o tribunal do “O processo”, que são a representação do nada. Assim, o Deus de Kafka, para Lukács, é o do “ateísmo religioso”, o Deus que se apresenta no mundo kafkiano e que se reduz, na realidade, a “órgãos elementares: brutal, corruptível, iníqua, de um burocratismo pedante, mas também sem palavras e irresponsável”. (LUKÁCS, 1969, p. 73) Desse modo,

O elemento alegórico entra aqui na medida em que toda a existência desta camada e dos seres que dela dependem (as suas vítimas indefesas) não é representada como uma realidade efetiva concreta, mas como o reflexo intemporal desse nada, dessa transcendência que, sem que ela própria exista, determina porém tudo o que existe. (LUKÁCS, 1969, p. 73).

Lukács não deixa de considerar Kafka como um verdadeiro artista, pois o literato não ignora a generalização de um nível da particularidade. Kafka quer atingir a universalidade, porém, o que o impede de atingir o nível de um grande realista é a sua abstração do mundo cotidiano, que aparece, diante do esteta, como uma desvalorização ao nada por parte do literato, de “sua alegorização

11 Ver mais em: ROANET, Sergio Paulo. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. Origem do Drama Barroco Alemão. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.



e do seu nada transcendente”. (LUKÁCS, 1969, p. 74) As consequências que trazem a particularidade estética do alegórico, segundo Lukács, é essa criação abstrata da literatura, que tem como representante a literatura de vanguarda, e Kafka é quem leva a alegoria até as suas últimas consequências. Em nossa compreensão, é exatamente esse ponto que torna Kafka um autêntico realista, pois ele rompe com as barreiras estéticas de seu tempo. Nesse pequeno texto, não temos espaço para tão vigoroso debate.

Considerações finais

Tendo em vista os aspectos observados nas análises contidas em “Realismo crítico hoje”, infere-se que Lukács busca as raízes do fenômeno das vanguardas literárias. Desse modo, o filósofo vê em Kafka a gênese dessa vertente, elencando-o como um autêntico representante da vanguarda literária e, por conseguinte, elegendo a vanguarda literária como a expressão de nível mais alto da decadência ideológica burguesa. A angústia e o medo diante da realidade refletida nos universos literários da vanguarda é, para o esteta húngaro, uma das formas da efetivação do irracionalismo. Entretanto, Kafka traz os reflexos mais expressivos da modernidade, que se manifestam principalmente no Império Austro-húngaro — cotidiano compartilhado tanto pelo filósofo quanto pelo literato — onde as velhas estruturas de uma sociedade feudal são absorvidas e intensificadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo. Kafka retrata, assim, o momento em que a sociedade capitalista eleva seus modos de exploração, deixando mais evidente os fenômenos da alienação e da reificação. Desse modo, tanto Kafka quanto Lukács, cada um à sua maneira, conseguiram identificar e refletir sobre tais fenômenos.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERTONHA, João Fabio. O Império Austro-Húngaro: o ator desconhecido para a Primeira guerra mundial. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 115-137, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n32p115>. Acesso em: 16 set. 2020.

CARONE, Modesto. Posfácio: A mais célebre novela de Kafka. In: KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



FARFÁN, Rafael. Viena “Fin de Siglo” y la modernidad como proyecto histórico. **Sociológica**: revista del departamento de sociología. v. 2, n. 3, p. 63-80, 1987. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213336>. Acesso em: 2 set. 2020.

HOBSBAWM, E. J. Morre a Vanguarda: as artes após 1950. In: _____. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KAFKA, Franz. **Die Verwandlung**. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 1994.

_____. **O Processo**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. **O Castelo**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KONDER, Leandro. **Kafka**: vida e obra. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do Capitalismo**: ensaio popular. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LIRA, Bernardino Bravo. El fin del imperio austro-húngaro, fin de una época en la historia mundial. In: **Separata de los anales del Instituto de Chile**. Universidade de Chile: Santiago, 1988.

LUKÁCS, Georg. Alegoría y Símbolo. In: _____. **Estética I**. Tradução: Manuel Sacristán. Barcelona-México, D.F.: Ediciones Grijalbo, S. A, 1967.

LUKÁCS, Georg. O rompimento com Schelling e fenomenologia do Espírito. In: _____. **O Jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista**. Tradução: Nélío Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.



LUKÁCS, Georg. **Realismo Crítico Hoje**. Tradução: Ermínio Rodrigues. Brasília: Coordenada-Editora de Brasília, 1969.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução: Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

NOVY, Andreas; BECKER, Joachim. Da desviação ofensiva à desviação defensiva: o governo local em Viena/Áustria de 1867 a 1997. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 195-220, 1998. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/download/1929/2304>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ROANET, Sergio Paulo. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

SILVA, Ieda Maria Ferreira Nogueira. **A recepção de Franz Kafka em periódicos cariocas e paulistas: 1941-1983**. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103679>. Acesso em: 8 set. 2020.

SOUSA, C. H. M. R. de; BRITO, E. M. de; SANTOS, M. C. R. A recepção da obra de Franz Kafka no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, n. 9, p. 227-253, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/73707>. Acesso em: 6 set. 2020.



TRABALHO E SER SOCIAL: FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE A PARTIR DE CATEGORIAS DA ESTÉTICA LUKACSIANA¹²

Jefferson Nogueira Lopes
Lúcia Helena de Brito
Luiz Távora Furtado Ribeiro

Introdução

Pretende-se com este artigo fomentar reflexões sobre a função social da arte, tendo por base categorias presentes na estética lukacsiana, cuja premissa apresenta a atividade artística como uma ação proveniente da atividade imanente do ser humano. Nosso objetivo é evidenciar, nos fundamentos da estética lukacsiana, aspectos que propiciem uma análise da arte e sua influência nos processos formativos do homem em sua condição histórica, o que se poderia designar como papel e/ou função social da arte.

Para compreendermos o complexo artístico e o ser social em seu desenvolvimento, elegemos, como ponto de partida, a categoria do trabalho, por ser uma categoria fundante do ser social, de onde emergem outros complexos sociais, dentre eles o complexo artístico.

Nossa reflexão está dividida em duas partes: na primeira, apresentamos a categoria do trabalho como práxis social, com a finalidade de demonstrar, no pensamento de Lukács, a articulação entre a categoria do trabalho, como fundante do ser social, e os outros complexos sociais, especificamente o complexo da arte, por ser este a preocupação central de nossas reflexões. Na segunda parte, coube-nos analisar os desdobramentos do complexo artístico na formação do homem em seu processo de humanização. Para tanto, nos apoiamos nas categorias do cotidiano e da catarse, bem como suas implicações para a criação das condições de formação, no sentido do que, em Lukács, denomina-se o processo de se tornar “homem-inteiramente”.

¹² Este artigo é fruto de pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE/UECE.



O trabalho: modelo da práxis social

Empenhado em desenvolver uma análise ontológica do ser social, o filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) escreve, em sua fase considerada madura, duas obras fundamentais: *Para a ontologia do ser social* e *Estética*. Nelas, Lukács considera o trabalho como base fundante do ser social. Nesse sentido, essa discussão em torno da ontologia social toma como pontos cruciais, elementos ontológicos já presentes na produção teórica desenvolvida por Karl Marx (1818-1883).

Como aponta Paulo Netto (1992), Lukács perpassa por diferentes etapas de constituição teórica até chegar de fato ao seu período de produção no campo do marxismo, se constituindo, assim, um dos principais filósofos marxistas do século vinte. Frederico (2016) faz menção à exposição de Lucien Goldmann (1913-1970), por meio da qual este afirma que Lukács percorreu por toda a filosofia clássica alemã: caracterizando-se, em um primeiro momento, como kantiano, vindo a publicar a obra *A alma e as formas*; posteriormente, como hegeliano e lança o livro *A teoria do romance*; e, por último, se concretiza como marxista e escreve *História e Consciência de Classe*.

A questão da ontologia presente em Marx perpassa, de forma patente, a obra de Lukács. Neste viés, Tonet (2015, p. 204) aponta que o pensamento de Marx “se instaura como uma ontologia do ser social, isto é, como a explicitação dos lineamentos mais gerais dessa nova forma de ser que se denomina ser social”. Em razão disso, o autor destaca a necessidade de se compreender o “ser social” e quais as determinações lhe são constitutivas, fazendo distinguir-se das “formas naturais do ser”.

Na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009, p. 24) afirmam que “A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos” e, neste sentido, para produzir a sua existência e sobrevivência, o gênero humano age sobre circunstâncias materiais e históricas específicas.

Assim, considera-se o real concreto e comparável empiricamente como ponto de partida para a compreensão da história; ou, dito de outra forma, “[...] esse ponto de partida são os indivíduos reais, suas ações e suas condições de vida” (TONET, 2015, p. 205), uma vez que, ao longo do desenvolvimento histórico humano, as relações sociais se organizam de acordo com as formas predominantes de relação que o ser social estabelece com o meio. Logo, a manutenção do ser humano – produção e reprodução de sua existência – só é possível a partir do envolvimento que este mantém com a natureza.



Em consequência, a atividade do trabalho constitui uma expressão orgânica entre o homem e o meio externo, consistindo na realização de uma atividade prática de transformação da natureza em objetos úteis para a satisfação e manutenção da vida do indivíduo. Logo, o trabalho é capacidade exclusiva do ser social, diferentemente das atividades dos animais, que operam no interior de circuitos estritamente naturais, determinados por uma herança biológica, numa relação imediata com o meio ambiente.

Não obstante, o labor humano não opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural, pois exige instrumentos para que ocorra mediação entre o indivíduo executor e a matéria. Esses artefatos por sua vez, oriundos exclusivamente do trabalho humano, medeiam a relação homem/natureza, que se estende e rompe com o padrão natural das atividades especificamente animais.

Portanto, o trabalho humano não se realiza cumprindo determinações exclusivamente genéticas, como ocorrem com os outros animais, pois exige habilidades e conhecimentos que, segundo Netto e Braz (2007), são adquiridas por meio de experiências acumulativas, podendo ser transmitidas mediante aprendizado, se generalizando aos seres sociais. Os autores apontam ainda que as atividades do trabalho humano não atendem apenas a um elenco limitado de necessidades – como alimentação e reprodução biológica – pois as formas de atendimento dessas necessidades implicam no surgimento de novas necessidades.

Destarte, de forma teleológica e direcionada, o indivíduo projeta antecipadamente a sua ação transformadora frente à natureza por meio de uma relação mediada, já que o ser humano precisa utilizar-se de instrumentos, conhecimentos e técnicas para agir sobre a matéria natural. Ou seja, diferentemente do animal, que se adapta à natureza; o ser humano adequa a natureza para si. Essa relação entre ambos é, pois, um envolvimento dialético: de um lado, temos o por teleológico subjetivo do sujeito e, do outro, a objetividade da natureza. Assim, o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza objetiva, também transforma a sua natureza interna subjetiva. Em consequência, o trabalho é essa interação orgânica entre o homem e a natureza, relação dialética entre a objetividade e a subjetividade.

Nesse sentido, Lukács (2018a) apresenta dois momentos que são fundamentais para o ato do trabalho: a teleologia e a causalidade. A teleologia – ato cognitivo – é a subjetividade do ser social que intenciona e projeta em sua consciência fins a serem efetivados. Por outro lado, a causalidade é propriamente o movimento, o automovimento da natureza em sua legalidade própria.



A teleologia é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. Neste sentido, o trabalho é fundante do ser social, mas não esgota toda a potencialidade humana, já que ela é apenas um dos momentos da realidade social.

Todavia, mesmo com suas características sociais, o homem não deixa de possuir sua idiossincrasia biológica, já que a natureza, como objetividade dada, precede o ser social. Este, por sua vez, precisa concretizar uma objetividade posta de forma planejada para satisfazer primeiramente suas funções vitais orgânicas e por fim, as outras necessidades sociais, que vão além da natureza exclusivamente biológica. Nesta perspectiva, portanto, como afirma Lukács (2018a, p. 9), “A essência do trabalho humano se baseia, contudo, em que ele, primeiro, emerge em meio à luta pela existência, segundo que todas as suas etapas são produtos de sua autoatividade”.

Nessa atividade consciente, em que o indivíduo planeja teleologicamente a sua ação perante à realidade objetiva, ocorre um salto qualitativo que supera a esfera estritamente biológica e orgânica, passando ao patamar de ser social. Dessa forma, o homem passa de uma objetividade exclusivamente natural para uma objetividade social e, por esse motivo, esse processo é considerado um salto ontológico. Logo, segundo Lukács (2018a, p. 12), “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta – mesmo se através de mediações muito extensas – sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais”.

Neste viés, o trabalho é o modelo da práxis social e pressupõe um conjunto de elementos determinantes que vão constituir a sua totalidade: ato cognitivo, pensamento, teleologia, causalidade, objetividade e exteriorização. Esses elementos estão interligados, compondo a categoria do trabalho como um todo.

Assim, a partir do ato do trabalho, o ser social se funda por um conjunto de ações que se compõe de: pensamento; linguagem; direcionamento da ação humana de forma planejada (teleologia) e direcionada para um fim específico – que parte da própria particularidade e se generaliza (objetividade); e processo de exteriorização interligado à atividade de objetivação, resultando desse movimento transformador da natureza a automodificação interna do homem.

Nesse sentido, a capacidade de trabalho humano e toda a sua potencialidade nunca se esgota: o homem sempre está criando qualitativamente o novo, novas possibilidades e necessidades sociais que se originam e se complexificam nessa interação do ser social com a natureza. Portanto, na esfera social, o homem inova, cria e inventa; e na esfera orgânica, o homem somente reproduz. Logo,



a partir da categoria do trabalho, se pode compreender o ponto de partida do processo histórico e concreto de humanização do homem. Toda a ação de mediação e interação entre ser e natureza se complexifica, formando a base das relações sociais entre os indivíduos. Neste sentido, a sociedade pode ser compreendida como um complexo de complexos em que a práxis social tem no trabalho a expressão que inclui todas as objetivações humanas do ser social desenvolvido. (NETTO E BRAZ, 2007)

Compreendido esse processo de produção histórica e social dos homens a partir da categoria do trabalho, nos cabe, nesse momento, direcionar nossa análise para o modelo societário vigente: a sociedade capitalista. Contudo, vale ressaltar que a sociedade de classes não é exclusividade da sociedade do capital pois, desde o momento em que o homem passa a progredir sobre o trabalho alheio, surgem antagonicamente dois conjuntos de indivíduos: aqueles que operam diretamente na produção e manutenção dos bens necessários à vida; e outros, que passam a ter desfrute acentuado do ócio, passando a exercer outras atividades não estritamente vinculadas ao trabalho braçal. Essas relações consolidam diferentes extratos sociais e se complexificam por meio da divisão social do trabalho e da produção, até se constituir como sociedade capitalista.

Conforme apontam Netto e Braz (2007, p. 44), é no capitalismo que a práxis social “pode produzir objetivações que se apresentam aos homens não como obras suas, como sua criação, mas ao contrário, como algo em que eles não se reconhecem, como algo que lhes é estranho e opressivo”. Por esse motivo, o produto do trabalho humano é ressignificado como algo estranho a quem o produz, visto que o indivíduo imerso nessa divisão social do trabalho encontra-se alijado dos meios de transformação da natureza e, assim, estranhado do processo de produção; passando, pois, a não se reconhecer no produto objetivado.

Nessas circunstâncias, é a partir da premissa do trabalho – como a categoria fundante do ser social e modelo da práxis, que engendra outros complexos sociais, sem dispensar seu caráter ontológico – que trazemos para reflexão o complexo social da arte e sua função social.

O ser social e o complexo artístico: a função social da arte

Como já foi abordado anteriormente, a partir da categoria do trabalho se desenvolvem outros complexos sociais, entre eles a arte. É sob essa esfera que vamos nos empenhar em elaborar a partir de agora uma análise específica em torno do complexo social da arte. Para tal tarefa, teremos como o alicerce de nossa discussão escritos de Georg Lukács e de alguns estudiosos de sua obra, especificamente ao se tratar da estética, categoria filosófica na qual o autor se



debruça e discute tendo como base o complexo do trabalho. Neste sentido o filósofo húngaro desenvolve a obra *Estética: la peculiaridad de lo estético*, uma das produções considerada da fase teórica madura de Lukács.

Apesar de ser uma das obras mais importante de Lukács, Santos (2018) se apoia em Celso Frederico para ressaltar que havia apenas um livro dedicado exclusivamente a obra *Estética: la peculiaridad de lo estético* de Lukács, publicada por Béla Királyfalvi, intitulada de *The aesthetics of Gyorgy Lukács*. No entanto, Santos publica em 2018 a segunda obra dedicada exclusivamente a grande estética de Lukács, intitulada de *Estética de Lukács: A criação de um mundo para chamar de seu*. Vale ressaltar que até o momento não há disponível a tradução da grande estética para a língua portuguesa. É possível encontrar a presente obra dividida em tomos nas línguas: alemã, italiana e espanhola. Se tratando ainda da obra lukacsiana madura, Araújo e Rabelo (2020, p. 2) se apoiam em Vaisman e Fortes quando apontam que “A autoridade intelectual do pensador húngaro ainda hoje é muito mais reconhecida por conta de História e consciência de classe”, reafirmando assim a necessidade e a importância do estudo da obra *Estética*.

Como método investigativo para sua análise da estética, Lukács se ancora na perspectiva do materialismo histórico dialético. Sobre isso, Santos (2017a, p. 341) entende que a proposta do filósofo húngaro sobre uma estética marxista apresenta “[...] uma paradoxal situação: se, por um lado, existe uma herança deixada pelos clássicos do marxismo, por outro, há a necessidade de se conquistar uma proposta estética radicalmente nova”. Nesse sentido, ao se referir a uma estética marxista, trata-se de ressaltar a utilização do materialismo histórico dialético como método para compreensão do movimento da realidade, do processo contraditório onde se localizam os complexos sociais, em especial a arte.

Outrossim, conforme reforça Fortes (2018), não se trata da tentativa de formulação de uma produção artística comunista, com traço revolucionário e de engajamento político. Na verdade, tomando como base o caráter ontológico do trabalho e da metodologia marxiana, Lukács almejou compreender e enfrentar os problemas da particularidade estética, “[...] buscando esclarecer o lugar do comportamento estético na totalidade das atividades humanas, das relações entre os homens com o seu entorno, bem como a relação entre as formações estéticas que daí resultam [...]” (SANTOS E COSTA, 2014, p. 41).

Nesta perspectiva, a arte é compreendida como produto do trabalho humano e se forja no solo do cotidiano, assim como outras objetivações superiores, a exemplo da religião, da ciência e da política. Santos (2017a, p. 342) pondera ainda que, para Lukács, “A arte seria a mais privilegiada dessas



objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana”. Dessa maneira, o filósofo marxista insere a arte neste lugar de privilégio, dada a sua importância social. Por esse motivo, Lukács busca compreender a especificidade da arte, aproximando-a e a distanciando de outros complexos sociais, a exemplo da religião e da ciência.

Segundo Santos (2017a), Lukács especifica a intencionalidade da teoria dele sobre estética, tomando como base a metodologia que considera o trabalho como fator ontológico da vida social. Para isso, o pensador húngaro acreditava que era preciso.

Averiguar como, a partir de qual solo comum de atividades, relações, manifestações, etc., do homem, desprenderam-se as formas superiores de objetivação, antes de tudo, na ciência e na arte, conseguindo uma independência relativa, como sua forma de objetivação cobrou aquela peculiaridade qualitativa cuja existência e cujo funcionamento são para nós, hoje, fato óbvio (LUKÁCS *apud* SANTOS, 2017a, p.343).

Destarte, Lukács faz uma interconexão entre os complexos da arte, da ciência e da religião, a fim de compreender a peculiaridade estética. Nesse processo, o pensador húngaro desenvolve as seguintes categorias: antropomorfização, desantropomorfização, imanência e transcendência. Estas são compreendidas por Santos (2017b) como categorias nodais, por alicerçarem o pensamento estético lukacsiano. Assim, os complexos da arte, da religião e da ciência, apesar das suas particularidades, universalmente refletem a mesma realidade cotidiana. Eles atingem um nível de autonomia relativa, de superiorização, mas retornam para o cotidiano do qual emergiram, enriquecendo-o.

A compreensão da problemática do reflexo estético, para Lukács, só é possível com a metodologia marxiana. Com base em tal afirmação, Santos (2018, p. 48) afirma que a filosofia materialista “[...] é a única a considerar as formas de objetividade, as categorias correspondentes aos objetos e suas relações, produtos não de uma consciência criadora, como faz o idealismo, mas de uma realidade objetiva que existe independente da consciência”.

Empenhado metodologicamente no materialismo histórico, Lukács se opõe às compreensões filosóficas idealistas proferidas em torno da estética e da arte. Neste viés, Duarte (2016) situa-nos que Lukács, diferente de alguns pensadores do século XX, estabeleceu uma relação de oposição entre ciência e arte. Tal contraposição se pauta em refutar a equivocada ideia de que a ciência seria necessariamente a expressão de um racionalismo positivista e a arte seria necessariamente a expressão de um racionalismo subjetivista. Assim, apesar de refletir o concreto de maneiras distintas, ciência e arte não



se forjam sobre realidades diferentes, tal como alega o pensamento idealista. Muito pelo contrário, esses dois complexos se pairam e se assentam sobre a mesma realidade concreta.

Essa diferenciação entre o reflexo artístico e científico consiste no fato de que, no reflexo artístico a forma de refletir sobre o real ocorre de maneira antropomórfica, ou seja, é referente à caracterização do humano; já no reflexo científico, ocorre de maneira desantropomórfica, não dependendo da consciência humana para existir. Apesar dessa distinção, ambas fazem parte da mesma realidade concreta, mundana. Portanto, os dois complexos referidos são imanentes à humanidade, concreta e palpável.

O reflexo científico por ter caráter desantropomórfico, procura desviar e eliminar todo o subjetivismo e o antropomorfismo. Para Duarte (2016, p. 74), “Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesma, elaborando leis explicativas dos processos e fenômenos, especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico”. Com efeito, por mais que a ciência tente explicar os objetos e fenômenos como são em si, independente da consciência do ser, Duarte (2016) aponta que em Lukács não se encontra o entendimento do conhecimento científico como um reflexo neutro da realidade.

Sem embargo, o reflexo estético, diferentemente do reflexo científico, acontece de forma antropomórfica, na medida em que se origina do mesmo mundo concreto e humano e acaba retornando e trafegando entre os sujeitos. Contudo, segundo Santos (2017b, p. 25), “Isso não quer dizer, de modo algum, como se apressam em arrumar as críticas superficiais, que seja um reflexo alçado, pura e simplesmente, do objetivismo.” Santos (2017b) ainda afirma que a objetivação preserva, de forma típica, a vida humana, articulando o externo e o interno. Logo, a arte carrega as relações do ser humano – conflitos, sentimento e dramas – com o mundo.

Enquanto que a arte e a ciência são imanentes, a religião se diferencia desses complexos por ser transcendente. Isso significa que, por apresentar esse caráter, o reflexo religioso faz crer que a natureza e os seres humanos podem ser influenciados ou conduzidos por forças espirituais transcendentais. Não à toa, há embates entre a religião, a arte e a ciência, já que o caráter imane desses dois últimos busca mostrar que o transcendentalismo religioso, por exemplo, parte de criações da própria atividade humana. (DUARTE, 2016)

Apesar da distinção entre os complexos artísticos e científico (imanentes) e o complexo religioso (transcendente), arte e religião se assemelham pelo caráter antropomórfico que ambas sustentam. A religião, por mais que se paute



em forças extras mundanas, acaba se voltando para o sujeito do cotidiano; ou seja, assim como a arte, o complexo religioso acaba dependendo do sujeito para existir.

Essa ação de afastamento e aproximação das categorias nodais (imanência, transcendência e antroporformismo) é de suma importância para a compreensão da particularidade de cada um dos complexos aqui apresentados e comparados. Lukács (2018b) reforça tal necessidade ao afirmar que

A especificidade dos diversos modos de reflexo só se pode manifestar, por conseguinte, no interior dessa identidade geral: em uma escolha específica entre a infinidade dos conteúdos possíveis numa acentuação específica e numa reorganização específica das categorias a cada passo decisivas. (LUKÁCS, 2018b, p. 18)

Cabe, a partir desse momento, adentrar a discussão especificamente no complexo artístico, a fim de compreender a importância dele e a necessidade para a formação humana; em outras palavras, a função social da arte.

Com base em Lukács, Santos (2017b, p. 30) menciona que a arte “[...] é resultado da evolução histórica da humanidade, não existindo, destarte, a partir de uma capacidade apriorística e originária dos homens e mulheres”. Neste sentido, essa evolução registra a autoconsciência humana, comprovando que a arte é a prova mais autêntica da imanência humana.

Para Araújo e Rabelo (2020, p. 13), a gênese do complexo artístico “[...] tem como objeto o fundamento da existência social dos homens: o trabalho, na relação da sociedade em intercâmbio com a natureza, é mediada pelas relações de produção”. Ao mesmo tempo em que depende do processo do trabalho (dependência ontológica), o reflexo estético se desprende dele pelo aspecto de autonomia relativa. As autoras elucidam que esse processo de surgimento da arte ocorreu de forma tardia em relação ao trabalho pois demandava um patamar de elevação técnica e da busca pelo agradável no processo criativo.

Para a compreensão do surgimento da atividade estética, Fortes (2018) afirma ser necessário entender que Lukács, em sua teoria estética, busca romper com as concepções idealistas em torno da estética. Portanto, com a perspectiva materialista, o filósofo húngaro confronta as concepções e interpretações da arte e da estética, as quais afirmam que o gênero humano nasce com uma percepção artística inata e imutável. Fortes (2018) ainda aponta que, para Lukács, a arte é fruto de um processo que se desenvolve historicamente, até se constituir, de fato, uma dimensão autônoma do espírito humano. Portanto três categorias estéticas – ritmo, proporção e simetria – são fundamentais para o entendimento do momento em que a arte alcança um patamar de autonomia relativa, mesmo dependendo ontologicamente do trabalho humano.



O ritmo, antes de se constituir com categoria estética, já está contido na natureza, no seu ritmo próprio – basta lembrar as estações do ano, o nascer e o pôr do sol. Desse modo, Fortes (2018) enfatiza que o ritmo está contido na matéria, até ser introjetado psicologicamente pelo ser social. Em outras palavras, a matéria precede a consciência humana, até que, absorvido por esta, o ritmo se transforma e se concretiza no processo de trabalho, passa de patamar natural e se constitui como uma categoria posta. Assim, no próprio processo de trabalho, o ser social precisa desempenhar um ritmo para a transformação da matéria contida na natureza objetiva, firmando o trabalho como uma atividade útil. Logo, quando ocorre o sucesso da realização desta atividade, é provocada a sensação de satisfação, ao mesmo tempo de autopercepção de nossa capacidade de transformação do mundo. Segundo Fortes (2018), esse é o momento em que o ritmo deixa de ser algo meramente útil, passando a ser sentido como algo agradável. Assim, sensações e sentimentos são evocados, consolidando a gênese do ritmo como categoria estética.

Assim como o ritmo, Araújo e Rabelo (2020) destacam que a simetria e a proporção são categorias presentes no cotidiano e se desenvolvem com a atividade do trabalho. Porém, as autoras reforçam que “Diferentemente do ritmo, a simetria e a proporção parecem ser muito mais autônomas na atividade humana e mais diretamente ligadas ao mundo dos homens em sua relação com a natureza”. (ARAÚJO; RABELO, 2020, p. 8)

Por mais que a proporção e a simetria já existam na natureza inorgânica e orgânica – como nas rochas e no sistema fisiológico do corpo humano – “[...] é somente na relação com o trabalho que o ser social reconhece o entendimento desses princípios, apresentando-os, desse modo, à consciência”. (ARAÚJO E RABELO, 2020, p. 9) Porém, é importante enfatizar que, desde os primórdios históricos, já se perpetuavam essas categorias na consciência humana, mas associadas ao trabalho útil, como ocorria na fabricação de ferramentas e utensílios. Portanto, essa gênese estética apenas se consolida quando tais categorias são associadas à satisfação pessoal associada ao agradável, ao aprazível, ou seja, o prazer estético.

Apresentadas as categorias ritmo e simetria, é perceptível e compreensível que ambas, mesmo dependendo da atividade do trabalho, se autonomizam esteticamente ao serem direcionadas na intencionalidade de evocação do agradável, da provocação de sentimentos. Todavia, isso só é possível com a assimilação dessas categorias, a partir do reflexo estético, apurado através dos cinco sentidos humanos. A estética, portanto, é definida pelo filósofo alemão (Baumgarten *apud* ARAÚJO E RABELO, 2020) como a faculdade do sentir.



Todo esse conjunto de sensações parte da vida cotidiana. Porém, a arte, ao alcançar um patamar de objetividade superior, não se forja de forma cotidiana. Para uma melhor compreensão deste processo, precisamos expor aqui duas categorias fundamentais na estética lukacsiana: homem inteiro e homem inteiramente. A relação entre essas duas categorias, afirma Santos (2017b), nos permite entender como a arte soergue o indivíduo a um patamar superior de objetividade.

O homem inteiro diz respeito ao sujeito que está imerso no cotidiano, desenvolvendo um conjunto de ações e objetivações, a exemplo do trabalho, da linguagem e do pensamento; atividades consideradas por Duarte (2016) como fundamentais para a compreensão e dominação de processos mais complexos e profundos da realidade.

Assim, justamente na interação com a arte, o indivíduo abre a possibilidade de atingir a condição de homem inteiramente. Portanto, ao contrário de outros complexos, como o científico, “na arte, a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada”. (DUARTE, 2016, p. 77)

A imanência da arte difere-se da imanência do cotidiano. Nesse sentido, Frederico (2000) afirma que o reflexo da vida cotidiana pressupõe um materialismo espontâneo, pois os indivíduos percebem que existe um mundo exterior que independe de suas consciências. Não obstante, a cotidianidade apresenta outra característica que faz com que o gênero humano perceba e se relacione com o mundo de forma turva, descontínua e homogênea: “a vinculação imediata entre teoria e prática, que conduz a uma imediatez do comportamento restrito à aparência manipulável das coisas, e desconhecedor da essência constitutiva dos fenômenos”. (FREDERICO, 2000, p. 304) Para tratar dessa discussão, Duarte (2016) apoia-se em Agnes Heller, quando esta compara o antropofornismo da arte e o da vida cotidiana:

A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropofornismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada está orientação, a arte é mais antropomórfica que o pensamento cotidiano. Este último- precisamente por sua projeção analógica da estrutura pragmática da vida cotidiana – com frequência é fetichista: aceita as coisas e as instituições como “dadas definitivamente”, tal como são e desconsidera sua gênese (DUARTE, 2016, p.75-76; grifos do autor).

Neste viés, a arte possibilita que o ser social alcance o patamar de homem inteiramente. Logo, diferente da vida cotidiana, a arte pode fornecer um mundo homogêneo, que vai além da aparência fetichizada do cotidiano. No que se pese, assim como a arte, a ciência potencializa a desfetichização da realidade. Segundo Duarte (2016), enquanto que, no complexo científico, se trabalha



com abstrações e conceitos; a arte opera com imagens da realidade captadas pelos sentidos humanos. Dessa maneira, o contato com a arte possibilita que o indivíduo soerga a subjetividade, objetivando a subjetividade numa síntese entre o singular e o universal, entre o subjetivo e o objetivo. Portanto, a obra de arte reflete de forma particular a dialética entre a singularidade e a universalidade.

Para discutir esse caráter desfetichizador da arte, é importante adentrarmos na categoria da catarse estética, inerente ao momento de passagem da condição de homem inteiro para o patamar de homem inteiramente, possibilitado por uma experiência artística. Partindo dessa lógica, Araújo (2013) afirma ser esse o exato momento em que ser social soergue-se da vida cotidiana imediata, mesmo que por poucos segundos.

Essa elevação, resalta Frederico (2000, p. 305), “[...] não é uma fuga, um devaneio inconsequente”. Após essa experiência, o indivíduo particular se reconhece como gênero humano, ele é tocado de forma intensificada pela arte que sintetiza seus dramas, sentimentos e emoções. Portanto, ao fim da fruição estética, o sujeito que se mobilizou com a arte, retorna para o seu cotidiano; porém, nesse retorno, defronta-se com a fragmentação do cotidiano de outra forma, transgredindo assim o fetichismo da vida cotidiana. Em suma, “[...] a arte produz uma ‘elevação’ que separa inicialmente do cotidiano para, no final, fazer a operação do retorno. Esse processo circular produz um contínuo enriquecimento espiritual da humanidade” (FREDERICO, 2000, p.305; grifo do autor).

Considerações finais

Essa força evocativa da arte permite que o indivíduo reviva fatos e dramas do presente e do passado, de forma intensificada, a ponto de reconhecer particularmente esses fenômenos na sua própria vida, potencializando a autoconsciência. Segundo Duarte (2016), a arte atinge o espectador, independente do momento histórico no qual foi criada. Uma obra estética produzida há séculos anteriores pode produzir no sujeito contemporâneo esse efeito catártico, humanizador. Pensando nisso, Lukács (1968) enfatiza que

É indispensável, em toda grande arte, representar os personagens no conjunto de relações que os liga, por toda parte, com a realidade social e com seus grandes problemas. Quanto mais profundamente estas relações forem percebidas, quanto mais múltiplas forem as ligações evidenciadas, tão mais importante se tornará a obra de arte, pois então ela se aproximará mais da verdadeira riqueza da vida, daquela “astúcia” do processo real da qual tão frequentemente fala Lênin. Quem não estiver impedido por preconceitos ligados a decadência burguesa ou à sociologia vulgar, reconhecerá que a aptidão dos personagens



artísticos a expressar a sua própria concepção do mundo constitui um elemento importante e necessário da reprodução artística da realidade. (LUKÁCS, 1968, p. 167)

O realismo que Lukács defende não se refere a um estilo artístico ou especificamente a reprodução fotográfica da realidade. Na concepção do autor húngaro, a obra de arte deve ser capaz de refletir historicamente e dialeticamente sobre a vida, a essência e o fenômeno. Portanto, para Lukács (2010, p. 25) “[...] cabe a arte representar fielmente o real na sua totalidade, de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo (vazio, em última instância) com as formas abstratas”.

Lukács (2018b) defende que a arte deve oferecer a máxima abrangência da vida humana, captá-la na sua totalidade, representar seu movimento, evolução e desenvolvimento. A partir dessa experiência é que se pode constituir a catarse, momento em que o sujeito sente a necessidade de questionamento de si mesmo e de grandes problemas do cotidiano.

Vale salientar, como expõe Frederico (2000), que nem toda obra artística é capaz de desempenhar esse papel evocativo defendido por Lukács. Neste caso, Frederico (2000) menciona determinados artefatos artísticos, oferecidos pela indústria do entretenimento, nomeados por Lukács de “ciclo problemático do agradável”. Tanto as grandes obras de arte como os produtos do mero entretenimento, surgem da vida cotidiana e portam a esfera do agradável. Porém, não devem ser confundidos, pois se diferem no que concerne ao potencial de resposta à vida cotidiana.

Como já discutido anteriormente, a verdadeira arte, segundo a concepção estética lukacsiana, deve propiciar ao ser social o salto qualitativo, mesmo que por um curto momento. Nesse sentido, é fundamental que a arte proporcione ao ser social alcançar a sua inteireza, trafegando da esfera do homem-inteiro para o patamar de homem-inteiramente, retornando ao cotidiano do qual assenta seus pés, enriquecido com o próprio gênero humano do qual é parte.

Percebe-se que o pano de fundo de toda a discussão lukacsiana sobre o complexo da arte é a busca pela possibilidade. Ainda que em momentos específicos de expressão da potencialidade humana, de efetivação do salto ontológico no sentido mesmo do processo de humanização do homem, devem ser dadas as condições para o vir-a-ser homem-inteiramente. A arte, ou o complexo da arte, portanto, pode assegurar um processo de formação humana, que Marx (2008) defendeu e categorizou como omnilateralidade nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*. Esta formação, contudo, está ameaçada pelo modelo societário vigente, em que impera a exploração do homem pelo homem, a reificação, a alienação e o fetiche.



Referências

ARAUJO, A, C, B. **Estética em Lukács**: reverberações da arte no campo da formação humana. Fortaleza 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

ARAUJO, A, C, B; RABELO, J.J. **Gênese do complexo da arte**: um estudo fundamentado na estética lukacsiana. Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, Ahead of Print, v. 25, 2020.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2016.

FORTES, R.V. **Mini Curso**: Introdução à Estética de Georg Lukács. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SbB0qG2wnGQ>>. Canal LabLegal, 2018. Acesso em 11/04/2020.

FREDERICO, C. **Lukács**: em defesa do realismo. Curso Livre Lukács. Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AiksYs_DNuo>. Canal TV Boitempo, 2016. Acesso em 23/05/2020.

_____. **Cotidiano e arte em Lukács**. Revista Estudos avançados 14 (40), 2000.

LUKÁCS, G. **Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels**. In: Cultura, arte e literatura: textos escolhidos, 1. ed, São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Para a Ontologia do Ser Social**. Trad. Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

_____. **Introdução a uma estética marxista**: Sobre a particularidade como Categoria da Estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018b.

LUKÁCS, G.. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Trad Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968.



MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

NETTO, J. P. (org.). **Lukács**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1992.

NETTO, J.P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. José Paulo Netto e Marcelo Braz. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, D. **Trabalho, cotidiano e arte: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács**. Revista Estudos Avançados, 31 (89), 2017a.

_____. **A particularidade na Estética de Lukács**. São Paulo, Instituto Lukács, 2017b.

_____. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu**. São Paulo, Instituto Lukács, 2018.

SANTOS, J.D.G; COSTA, F.J.F. **A arte como prova da imanência humana: um diálogo com o Prólogo da Estética I de Lukács**. In: Estético, Cotidiano e Formação Humana: Um estudo sobre questões preliminares e de princípio. SANTOS, J.D.G; ARAUJO, A.C.B; COSTA, F.J.F (orgs). Fortaleza: EdUECE, 2014.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. Revista Trabalho e Educação v.24, n.1. p. 201-213. Belo Horizonte, jan-abr, 2015.



A PECULIARIDADE DO ESTÉTICO NO PENSAMENTO DE GYÖRGY LUKÁCS¹³

Vanessa Mariano de Castro

Introdução

O presente estudo versa sobre o livro: “Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu”, publicado pelo Instituto Lukács (IL), com edição do ano de 2018 e autoria de Deribaldo Santos. Segundo palavras do autor, segue a composição de uma trilogia de publicações sobre a estética do pensador magiar iniciada com a publicação da obra “A particularidade na estética de Lukács” (2017). Posto que este enfatize aspectos do exemplar *Prolegomeni a un'estetica marxista* (1957) com tradução ao português feita por Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

A escolha do título “A peculiaridade do estético no pensamento de György Lukács”, utilizada para esta análise da obra de Santos (2018) busca fazer alusão ao título da obra em se pauta esta pesquisa. Tendo em vista que consta como tradução mais próxima da língua portuguesa, portanto, a versão em espanhol *Estética 1: la peculiaridad de lo estético* com tradução de Manuel Sacristán. Desse modo a obra supra ergue-se como rara possibilidade de apreensão da Grande Estética lukacsiana, se contrapondo a realidade de outras obras lukacsianas, a exemplo da Ontologia do Ser Social, de autoria do mesmo filósofo, mas *que* consta com duas traduções para o português.

Diante da realidade exposta, Deribaldo Santos imbuído de tornar acessível aos brasileiros, curiosos, estudiosos iniciantes e iniciados da estética lukacsiana, se empenhou em apresentar uma didática interpretação da Pequena e a Grande Estética de Lukács em suas publicações. O autor por meio da publicação A particularidade na estética de Lukács (2017) e Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu (2018), dentre outras publicações em revistas e capítulos de livros, segue como referência no assunto.

13 SANTOS, Deribaldo. Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo, Instituto Lukács, 2018.



Além das duas citadas obras o autor paraibano sugere como promessa a publicação de uma posterior obra de fechamento, a desenvolver o último volume da coleção conhecida como Grande Estética, mediante o aprofundamento da relação entre a estética e a ética, além dos casos liminares do estético.

O livro aqui resenhado teve a contribuição de Miguel Veda no prefácio e Antonino Infranca no pós-fácio, tendo ambos em comum dentre vários destaques atribuídos ao texto, à relevância dada por eles da obra preencher lacunas oriundas da falta de uma tradução da estética lukacsiana para o português.

Para tal empreendimento Santos (2018) estruturou sua exposição em nove capítulos, a saber, no primeiro reteve seu foco no esclarecimento dos recursos metodológicos de aproximação e distanciamento, utilizados pelo pensador húngaro para diferir ciência, arte e religião, com auxílio do recurso demonstrativo das categorias de antromorfização-desantropomorfização e imanência-transcendência.

Estribado nessa concepção dialética o autor propõe na esteira de Lukács diluir possíveis impasses sobre a compreensão do reflexionar humano que se desprende do cotidiano e se reconstitui por meio da apreensão científica, da arte ou da religião, ao declarar: “Todo esse debate expõe a dificuldade existente em se separar, sem transições, a esfera artística do campo cotidiano, do científico e do âmbito religioso”. (SANTOS, 2018, p. 54)

O esforço do autor nordestino se justifica, pois para que pudesse fundamentar a função social da arte, para melhor compreensão leitora, teve que esclarecer o artifício do filósofo magiar em diferenciar a arte da ciência. Esforço este que se ergue a partir do processo de retirada da influência da subjetividade humana, ou seja, por meio da desantropomorfização. Ademais possibilitando a confirmação experimental, racional e objetiva do apreendido no imanente, ou seja, buscando que se desprende do cotidiano seu material específico de investigação.

Com relação à esfera da religião a obra destaca sua assimilação diametralmente oposta à exposição imediatamente anterior, pois diferente da ciência o reflexionar religioso, mesmo se desprendendo do cotidiano, parte de uma assimilação transcendente, ou seja, sua explicação passa por uma interpretação subjetiva e não verificável experimentalmente, por meio de dogmas (normas inquestionáveis). Portanto, possui um viés com explicação sobrenatural e sua justificação subjetiva se objetiva nas relações entre os seres sociais, logo de forma antropomórfica.



Nesse sentido pode-se inferir com os autores que o reflexo estético assoma esforços imanentes e antropomorfizadores, pois desabrochando do cotidiano por ser imanente se funda nas relações entre homens e mulheres e, dessa forma, confirma sua existência.

No segundo capítulo e adentrando também o terceiro, o professor Deribaldo Santos, abre parênteses para retomar o cotidiano, como gênese e retorno do apreendido no real, que por sua vez foi enriquecido nas objetivações superiores, tais como ocorre na arte e na ciência. Ao tempo em que incide relevo à categoria particularidade e sua propriedade de mediação entre a singularidade e universalidade no seio do desenvolvimento histórico da humanidade. Aqui, o autor brasileiro recupera a exposição feita no livro: *A particularidade na estética de Lukács* (2017).

No entendimento desta investigação vale ressaltar que o tripé categorial singularidade-particularidade-universalidade foi utilizado por Hegel de forma histórica, contudo sob fundamentação idealista transcendental e passa a ser retomado por Lukács com base na onto-metodologia materialista e de caráter teórico-bibliográfico. De onde surge a relevância que Santos (2018) atribui para a centralidade da particularidade dentro do processo humano de reflexionar estético ao relatar que: “A particularidade é o campo de força entre os polos universal e singular, é o meio organizador das relações dinâmicas e contraditórias e, por isso, constitui a base ideal para a verdade artística”. (SANTOS, 2018, p. 152)

Desta feita, a particularidade influi como mediador ímpar de apreensão do real, que por sua vez contribui ao desvelamento do fenômeno e na captação crítica da essência do material de estudo a ser esteticamente refletido. Pois cumpre a função desfetichizar¹⁴, ou seja, de trazer à tona a essência das contradições, principalmente sociais, que emergem do real, já que elas não se apresentam fenomenicamente a olho nu, logo não são de fácil percepção.

A mediação ilustrada se encerra no processo dialético dos questionamentos de homens e mulheres, frente ao objeto de estudo, que de acordo com os objetivos específicos das indagações levam a fins específicos, sejam eles científicos, artísticos, éticos ou religiosos. Em que podem ser especificados dentro

14 A categoria fetiche utilizada por Karl Marx em sua obra *O Capital* (2011) discute o produto do trabalho humano a partir das relações sociais e psicológicas desenvolvidas sob o sistema capitalista, em que a mercadoria passa a dominar o produtor, ao fomentar novas necessidades que poderiam ser acessórias, mas que se efetivam como prioritárias nas vivências dos seres sociais.



do leque de possíveis objetivações superiores como desantropomorfizadores, no caso da ciência ou encaminhar à objetivação superior antropomorfizadora, como arte e a religião.

Ainda assim, cabe asseverar o caráter imanente, ou seja, característica de se desprender do cotidiano das relações entre homens e mulheres pertinente a arte, a ética e a ciência, com exclusão da religião, posto que esta se pauta na transcendência, portanto do *além vida*, de algo superior a compreensão humana para se especificar.

A partir dessa compreensão, Santos (2018) realiza uma digressão sobre as esferas de desenvolvimento da vida, partindo das ferramentas de Lukács para se calçar de elementos desenvolvidos por Nicolai Hartmann e de estudos antropológicos de Gordon Childe. Com as devidas adaptações o autor nordestino chega à concepção dos saltos ontológicos anunciada pelo húngaro.

A referida concepção pode ser simplificada e explanada com as dimensões da esfera inorgânica que se desenvolve por repetição ou duplicação. Passando pela esfera orgânica que por reprodução confirma sua existência e, chegando ao ser humano de reprodução social, como único a conquistar objetivações superiores. Tal feito marca a experiência humana como efetivamente materializada após o contato dos homens e mulheres com a natureza por meio do trabalho, tal como Marx (2010, p. 110) nos explica sobre o desenvolvimento dos sentidos humanos:

Pois não só os cinco sentidos humanos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*.

Dito de outra forma, o referido professor recupera de Lukács e este de Marx as relações de autonomia relativa e determinação recíproca que ocorrem entre os complexos, bem como da prioridade ontológica do trabalho frente a eles, pois segundo Santos (2019, p. 207):

Para o pensador alemão, é a concretude social que age objetivamente sobre o sujeito humano posto, por sua vez, no mundo com os pés 'bem plantados' no chão que determina a sua consciência. Independente de que esta seja política, educacional, jurídica, artística ou intelectualmente de outra ordem, a consciência depende ontologicamente da base histórico-material da sociedade.

Nos dois capítulos seguintes, ou seja, nos capítulos 4 e 5 o autor esquadrinha o cotidiano de onde emergem as objetivações humanas superiores e para onde estas retornam de forma enriquecida mediante a elevação de homens e mulheres imersos no cotidiano, ao que Lukács nomeia como homem-inteiro. Deribaldo, na esteira do pensador magiar, parte das questões humanas que



abrolham da objetividade para diferir elementos que auxiliam na compreensão do real, por meio da dialética de aproximação e distanciamento, do imanente e do transcendente, apoiado, respectivamente, pelas categorias mimese e magia.

Ainda sobre esse movimento de captação do real e retorno enriquecido ao cotidiano, cabe o destaque a analogia didática que o esteta realista de Budapeste exemplifica e que habilmente foi recuperada e interpretada por Santos (2019, p. 207-208):

O autor compara a cotidianidade com um grande rio, de onde se desprendem os reflexos da ciência, da arte, da religião, entre outras formas superiores de recepção e reprodução da realidade. Ao se desprenderem do cotidiano, tais formas, guiadas por suas finalidades sociais específicas, diferenciam-se até atingirem, nessa especificidade, sua forma puramente diferenciada. Quando essa constituição diferenciada alcança autenticidade, seus efeitos desembocam novamente na correnteza da vida cotidiana e em consequência da eficácia de tais efeitos, passam a influenciar a vida dos homens e mulheres que agem na cotidianidade. Essa dialética mostra como a esfera cotidiana se enriquece constante e crescente mente com os resultados plantados no dia a dia, mas que são alçadas a patamares superiores de objetivação, e quando seus resultados retroagem sobre as necessidades cotidianas práticas, dão lugar a novas questões e novas exigências, criando uma gama de inovadas ramificações que alimentam, por sua força imanente, as formas superiores de objetivação.

Para tanto o professor Santos realiza uma digressão para melhor expor o caminho de elevação traçado na passagem do homem-inteiro, inserido no cotidiano, para o estado momentâneo de homem-inteiramente, portanto, comovido pelas objetivações superiores. Com efeito, em sua exposição recuperando aspectos históricos da humanidade desde as pinturas rupestres, pode-se inferir que tal processo vai do percurso de negação do que não foi pertinente de apropriação naquele momento à passagem ao estágio enriquecido de homem-inteiramente.

Posteriormente e retornando a condição dos homens e mulheres do cotidiano, ou homem-inteiro é que ocorre o assentamento no real do que foi enriquecido a partir do meio homogêneo selecionado. O momento citado anteriormente é que ocorre a materialização do expressar-se humano, tendo em vista que esse desprendimento estético pode ser mediado na arte, pela literatura, artes plásticas, música, jardinagem, arquitetura ou artesanato, tal como ilustra o trecho a seguir:

Lukács define o cotidiano como o campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde retornam, enriquecendo-o. A arte seria a mais privilegiada dessas objetivações; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando a imanência humana. (SANTOS, 2017, p. 16)



Quanto à especificação da categoria mimese, esta parte do pressuposto de representação do real podendo se efetivar no campo da estética ou da magia. Nas duas manifestações há o objetivo de refletir o real, no que o autor enfatiza a mundanidade da mimese seja ela de acepção mágica ou não. Neste mérito cabe citar que ambas reverberam formulações justificadoras de uma práxis subjetivamente acionada por elementos que fogem da materialidade compreensiva, ao tempo que carecem de uma figura terrena para sua representação, conforme o trecho a seguir exemplifica:

O caso utilizado para demonstrar como processa-se esse tipo original de transcendência refere-se a atuação dos feiticeiros no período da magia, em que tal ação se manifesta na mimese de figuras terrenas como objetos, por exemplo, na manipulação do retrato de um sujeito humano expressando o desejo de aniquila-lo magicamente. (SANTOS, 2018, p. 225)

Cabe ressaltar que na mimese estética forma e conteúdo prescindem da mediação transcendental, pois mesmo ambas (arte e magia) partirem da imanência cotidiana, apenas a arte se propõe a reflexionar a mundanidade. Pois esta parte das vivências de homens e mulheres para explicar as causas e as consequências da própria práxis humana, em contrapartida a magia se exime dessa acepção para se pautar em mediações com justificação sobrenatural.

No sexto e sétimo capítulo o autor realiza uma incursão a outros pares dialéticos que são recuperados de Keller¹⁵, tais como a relação entre objeto-sujeito, alienação-recuperação, casca-núcleo, tempo-espço, determinação-indeterminação em prol de uma hábil caracterização da propriedade desfetichizadora da arte.

Na relação entre objeto-sujeito à estética busca mediar essa relação entre ambos, na intenção de que nas palavras de epigrafar real, que nas palavras do autor de forma simplificada se expressa:

Quando se põe, então, sua positividade estética, põe-se, ao mesmo tempo, um sujeito estético e com ele um mundo apropriado esteticamente, visto que a essência estética do objeto consiste na evocação de determinadas vivências no sujeito receptor por intermédio da mimese que, por seu movimento, é uma forma específica da manifestação do reflexo da realidade objetiva. (SANTOS, 2018, p. 246)

Momento em que fica aclarado o subtítulo do livro ora resenhado: “criação de um mundo para chamar de seu”, pois é nessa relação entre homens e mulheres com a natureza é que o ser social produz e se transforma. Primeiramente, através do trabalho e depois por diversas outras atividades, dentre elas a estética em grande medida busca transitar da atividade útil à agradável.

15 Pseudônimo usado por Lukács em sua estada em Berlim no período 1931-1933. (FREDERICO, 1997)



No que concerne à alienação-recuperação reside à missão de dissolver o fetiche, conceito maduro e mais abrangente de Marx, posto que em sua juventude, atribuiu uma definição mais restrita à categoria, nomeada alienação ou estranhamento. Em largas linhas no capitalismo representa a efetivação de uma ideologia que favorece as classes dominantes.

A recuperação se justifica na possibilidade de enriquecer-se entendimento e sentimento frente à realidade refletida. Para que assim, a partir do desvelamento e representação da estrutura e evolução da realidade histórico-social, possa se concretizar na arte a desfetichização do real.

Nesse contexto o real representado se materializa na arte como imerso em uma ampliação intensa e reveladora da essência contraditória da realidade, tanto ao artista quanto ao fruidor da arte. Tendo em vista que muitas vezes essas contradições são camufladas pelos interesses escusos de uma minoria abastada. Nesse momento torna-se importante a seleção do campo homogêneo, mais adequado segundo sua forma e conteúdo, para representar as determinações do real, conforme nos brinda:

Cabe a arte, precisamente, dissolver os fetiches que daquele solo nascem, expressando inequivocadamente as relações sociais como relações entre o conjunto de homens e mulheres, entre este conjunto e a sociedade e sua interconexão com a natureza. Nesse movimento, a lembrança seria a forma de interiorização, por excelência, em que o indivíduo pode se apropriar do passado e do presente como coisa propriamente sua, como um destino de sua humanidade; já a recordação ao evocar a realidade objetiva, faz de tal modo que a lembrança é penetrada, em todos os seus poros, pelas atividades humanas. [...] Na união inseparável desses dois atos: alienação e sua recuperação, nasce, difunde-se e aprofunda-se a autoconsciência da humanidade, como recordação, lembrança do caminho percorrido pela evolução histórico-social. Isso consiste no que o esteta insiste em chamar de particularidade do estético. (SANTOS, 2018, p. 257)

Ainda assim, do trecho acima se pode também abstrair a compreensão do par dialético casca-núcleo, no que à casca reserva-se o tratamento da forma, enquanto o núcleo enseja o conteúdo. Ambos emergindo da realidade a ser representada pelo campo estético homogêneo selecionado para o feito, que por sua vez nas palavras do autor são: “a base para tal seleção se efetive; quanto mais bem elaborada for à escolha mais chance tem o artista de êxito.” (SANTOS, 2018, p. 260)

Sobre a dialética de tempo-espço aplicada a estética o autor nordestino enfatiza a processualidade das relações humanas materializadas no espaço ao longo do tempo, de forma que espaço e tempo consumam *unicidade*¹⁶.

16 A unicidade nesse caso faz referência à importância da desfetichização para o reflexo estético, com expressada na invocação que Lukács (1966, v.2, p. 399) apud Santos (2018, p. 280) nos revela: “Uma tarefa análoga – a de marchar separados e atacar juntos – planta-se aos meios



Posto que em sua reflexão estética podem ser representados em dois campos homogêneos: com predominância temporal (música e literatura) ou atribuindo relevo ao caráter espacial (artes plásticas). Nessa perspectiva a dialética da determinação-indeterminação em busca da desfetichização pode ser ainda mais especificada, ao tempo que destaca os campos homogêneos da literatura e da música “na luta contra a fetichização da realidade refletida”. (SANTOS, 2018, p. 283)

No capítulo 8 o autor descreve o sistema de sinalização de terceira ordem, estruturado por Lukács e especificado na passagem seguinte:

Considerando apenas uma apresentação de partida, o filósofo propõe que entre o primeiro sistema de sinalização, os reflexos condicionados – chamado pelo autor de sistema de sinalização 1 – e o segundo nível de sinalização, a linguagem – chamado pelo esteta de sistema de sinalização 2 –, existe um terceiro nível, cujo desdobramento e interação com a humanidade seria dado pela fantasia, conceituado pelo esteta como terceiro nível de sinalização, que estaria dentro do que autor chama de sinais de sinais. (SANTOS, 2018, p. 297)

Significa, outrossim, que a interação dialética entre os reflexos condicionados e a linguagem pode ser qualificada e mediada pelo sistema de terceira ordem, ou seja, pela fantasia (pensamento) onde a arte aflora como indutor nessa relação. Ademais, a estética e seus meios homogêneos de experimentação, como as artes plásticas e a literatura surgem como palco de tráfego da comoção catártica. Pois, os meios estéticos citados nada mais são que os momentos de elevação, em que artista e receptor vivenciam a passagem de homem-inteiro para homem-inteiramente.

Com efeito, a questão estética foi tratada por Platão e Aristóteles, no que cabe ressaltar as categorias mimese e catarse. Referente à segunda cabe citar a conceituação de Aristóteles em sua obra *Arte poética* quando se teve pela primeira vez a apresentação do termo, ao resgatar a pertinência da arte e do prazer estético ao processo de formação humana. Nesse sentido Lukács resgata os escritos do grego e o aprofunda em sua Estética, tratando a arte como criação humana e não como inspiração dos deuses, tal como Platão defendia em sua obra *Fedro*.

No que tange a catarse, tem-se o ser social diante do processo que o retira de seu “ensimesmamento” e o eleva a fim de alçar às grandes questões do momento histórico tratado pelo meio homogêneo escolhido. Levando artista e fruidor a vivenciar o efeito estético evocativo dado na constatação da possibilidade de mudança, portanto, na circunstância de revelação de sua condição de existência.

homogêneos espacial e temporal no reflexo estético da realidade”.



Dito de outra forma, a reflexão de si mesmo que abarca sua capacidade racional e emocional, ao sair de si para capturar a realidade – instante de soerguimento e conformação do homem inteiramente – para depois retornar ao cotidiano enriquecido. Quando em homens e mulheres ocorre a revelação das grandes questões do contexto histórico examinado e após este retorna a sua condição de homem inteiro, mas agora embebido do real desfetichizado. Portanto, “senhor” da possibilidade de mudar ou não sua realidade e que desse modo passa a ser uma questão não mais estética (atinente à atividade reflexiva) e sim ética, logo, prática.

Ainda sobre os meios homogêneos cabe mencionar o acento atribuído à poesia, pode ser captado pela expressão “o cume da racionalidade humana” (SANTOS, 2018, p. 331). Tendo em vista, segundo Santos (2018) na esteira de *Blum*¹⁷, a literatura realista se enquadra tem essa capacidade desfetichizadora através da ampliação de experiências do real que dificilmente poderiam ser vividas daquela, mas que retirando o exagero figuram como grandes questões da objetividade. Essa façanha por sua vez é conquistada por meio da representação do personagem típico, conforme nos esclarece a seguir:

Disso Lukács quer ressaltar a sua principal tese sobre a literatura, ou seja, contemplada a partir do ponto de vista do reflexo linguístico poético da realidade, todos os princípios formadores da literatura resultam em conduzir seus meios para expor os destinos dos modos de comportamento tipicamente humanos. Com a relevância do típico, a singularidade articula-se manifestamente nessa tipicidade, sendo possível por intermédio dela representar a evolução da humanidade em si. (SANTOS, 2018, p. 334)

Mais adiante no capítulo 9, como fechamento da obra, Santos (2018) debate sobre a função social da arte demarcando a capacidade e a possibilidade da arte, por meio da criação humana, refletir a realidade ao tempo de que o artista consiga manifestar ao receptor sua consciência do mundo e no reconhecimento de si no outro, se promova a autoconsciência por meio da catarse. Santos Neto (2011, p. 40-41) acolhe bem essa perspectiva defendida por Deribaldo Santos que:

A catarse ocupa uma função social, pois é capaz de servir de elemento praxeológico e oferece axiomas para a ação humana. [...] A experiência catártica reflete traços essenciais que brotam da própria vida. No entanto, na vida mesma a questão é sempre posta numa perspectiva ética. No nível da regulamentação da cotidianidade, a catarse se configura como um caso episódico, sendo apenas uma possibilidade existente no contexto das inúmeras decisões prováveis, já que na vida as grandes decisões éticas não carecem de nenhuma comoção catártica.

17 Pseudônimo político utilizado por Lukács referenciado em suas Teses de 1928.



A citação acima em concordância com a exposição realizada até o momento confirma o caráter formativo e a função social da estética, reiterado na passagem: Com uma expressão a qual versa o título da obra em pauta, que nos habilita declarar que a arte possibilita que o sujeito humano crie um mundo para chamar de seu! Isso quer dizer que o indivíduo apenas pode conhecer a si mesmo se ele conhecer o mundo em seu entorno, ou seja, a vida que, inexoravelmente, tem que viver ativamente em um mundo tal como é. (SANTOS, 2018)

Em outros termos, o processo relatado segundo Lukács em sua *Grande Estética*, se refere ao movimento circular do conhecimento do mundo e autoconhecimento de homens e mulheres. Pois, mesmo a arte não conformando diretamente a práxis como o elemento útil, a exemplo do trabalho. Ainda assim na dialética entre o útil e o agradável a catarse surge da comoção que por sua vez possibilita momentos de suspensão do sujeito humano em seu cotidiano.

Frente ao exposto, por meio da refiguração (reflexão) e aplicação a arte busca acomodar em sua criação a propriedade de levar o sujeito humano, segundo os autores a instantes de omnilateralidade, por meios da vivência estética a chance shakespeariana de “ser ou não ser”. O cumprimento da função social da arte através do registro da autoconsciência é o tema que embasa o percurso final da exposição do autor brasileiro em sua obra, ao explicar o processo dialético de negação, preservação e superação, portanto, do movimento do ser-em-si para ser-para-si e após ser-para-nós.

De modo que o citado exercício exposto anteriormente, de negação, preservação e conservação, se edifica por intermédio do reflexo estético ao cristalizar no objeto e na consciência do ser social a singularidade do homem inteiro mundano. Para este intento ocorre pela mediação da particularidade, categoria que se consolida na chegada do ser social a autoconsciência, após seu soerguimento como homem inteiramente, dado o efeito de comoção vivenciado na catarse.

No que em momento posterior este homem-inteiramente retorna ao cotidiano como homem-inteiro enriquecido, portanto de autoconsciência da humanidade, ou seja, da universalidade, já que lhe foram reveladas contradições que antes passavam despercebidas em seu cotidiano. Tem-se quanto ao depois da experiência estética a transformação do ser social que pode redundar em modificação do real ou não, situação em que se torna interessante expor as considerações sobre o assunto:

A resultante dessa suspensão proporciona, por meio de seu efeito duradouro, que o conteúdo concentrado na obra se insira como um momento precioso para a história da evolução dos homens e mulheres. Aqui, é preciso recordar também a importância do conteúdo retirado das contradições humanas, imanentemente plasmadas no todo da



obra. Ele é uma refiguração do presente, do passado, bem como uma perspectiva do futuro, que, por sua essência mundana, é visto e germinado no presente. É da especificidade da peculiaridade estética expressar sempre a verdade da vida. Por meio do conteúdo vital, a arte resume a tensão que há entre as singularidades da vida, sintetiza o jogo existente entre a possibilidade e a necessidade, entre o factível e o significativo. Nessa classe de reflexo, por tomar como princípio a unidade da diversidade manifestada em uma nova imediatez, a tensão de jogo organiza-se e orienta-se em seu meio homogêneo que, por sua força depuradora, desfaz a aparente confusão. Ao fazer brotar à superfície o que é mais profundo e oculto do conteúdo vital, registra-se o que necessita de relevo, o que é imprescindível para a vida humana. Essa preciosidade é chamada de autoconsciência da humanidade. (SANTOS, 2018, p. 364-365)

Assumindo tal encaminhamento Deribaldo Santos, seguindo a trilha aberta por Lukács, leva seu leitor ao deleite da apreensão de densos conceitos, mas de modo didático torna a erudição lukacsiana mais leve e compreensível ao leitor, contudo merecia uma melhor revisão gramatical e de correções de digitação.

Tendo em vista que sua exposição logra êxito no mérito em fazer-se compreender como ocorre o registro da autoconsciência na estética lukacsiana. Partindo da mimese do típico, que por sua vez mediada pela particularidade de cada meio homogêneo, ao se expandir do singular ao universal, dado o efeito catártico. Portanto, eleva homens e mulheres de homem-inteiro à homem-inteiramente e posteriormente o retorna ao homem-inteiro (do cotidiano), mas enriquecido, ou seja, com a capacidade de criticar e até mesmo transformar o cotidiano.

Referências

FREDERICO, Celso. **Lukács: um clássico do século XX**. São Paulo: Moderna, 1997.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

SANTOS, Deribaldo. Formação estética dos sentidos humanos: a arte e a educação em debate. In: RABELO, J.; SANTOS, D.; ARAUJO, A. C. B. (org). **Trabalho, estética e formação humana**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

_____. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu**. São Paulo, Instituto Lukács, 2018.



_____. **A particularidade na estética de Lukács.** São Paulo, Instituto Lukács, 2017.

SANTOS NETO, Artur Bispo. Catarse (katharsis) como articulação entre estética e ética em G. Lukács. In: **Revista Trilhas Filosóficas**, vol. 4, n. 2, jul.-dez., 2011.



UM ESTUDO ONTO-HISTÓRICO DO CORDEL BRASILEIRO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Eduardo Bezerra de Menezes Macedo e Silva
Ruth Maria de Paula Gonçalves

Introdução

Na abertura do Caderno I dos “Manuscritos econômico-filosóficos”, Karl Marx afirma que o salário é resultado do confronto hostil entre capitalista e trabalhador. (MARX, 2010, p. 23). A instituição do trabalho assalariado é um advento do modo de produção capitalista; é a chave para sua manutenção, pois a partir da transformação da força de trabalho em mercadoria e da divisão social do trabalho é que se viabiliza a extração descomedida de mais-valia. Na esteira deste processo, o estranhamento dele decorrente desumaniza trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo. As sociedades ao redor do mundo, cada uma em seu tempo e de modo nada linear, mas mediante movimentos dialéticos de transição mais ou menos severos, passaram pelo processo de substituição da velha ordem pela nova, ou seja, de sociedades pré capitalistas a sociedades capitalistas. E, se nessa dinâmica a burguesia desfez todas as antigas relações de inspiração idílica, rasgou “o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a meras relações monetárias” (MARX e ENGELS, 2017, p. 24), tão grandes transformações não trariam menores consequências. Tais mudanças ocorridas na estrutura produtiva e reprodutiva da sociabilidade humana manifestaram-se na cotidianidade e, dessa forma, tornaram-se alvo de objetivações humanas superiores, a exemplo da arte.

Neste artigo trataremos de realizar um breve estudo a respeito da gênese ontológica do gênero literário do cordel brasileiro, localizando-o no chão do cotidiano do povo nordestino. Inicialmente lançamos mão das categorias onto-históricas e estéticas do marxismo resgatadas e desenvolvidas brilhantemente pelo filósofo húngaro György Lukács, em seguida situamos a gênese do cordel brasileiro como uma porção de humanidade gestada no solo do cotidiano de forma imanente. Ressaltamos, ainda, que um trabalho desta natureza não possui a pretensão de esgotar analiticamente o problema, mas sim de servir de ponto de partida para uma pesquisa mais robusta a ser realizada em um futuro breve.



Categorias onto-históricas e estéticas da ontologia do ser social

O filósofo húngaro György Lukács resgata a ontologia marxiana como uma teoria do gênero humano por excelência. Com grande riqueza de elementos e embasado na concretude das categorias do movimento do real o autor reafirma o trabalho como categoria fundante do ser social da humanidade, a partir da qual brotam todos os demais complexos que constituem sua totalidade, a exemplo da arte, da ciência e da religião.

Todas as outras categorias dessa forma de ser já são, em sua essência, de caráter puramente social; suas qualidades, seu modo de operatividade surgem apenas no ser social já constituído, o tipo de sua manifestação, por mais primitivo que possa ser, pressupõe o salto já consumado. Apenas o trabalho tem sua essência ontológica em um pronunciado caráter de transição: (...) [o salto] do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2018, p. 9 e 10)

Sendo o trabalho o complexo responsável pela reprodução material do ser social, aqui colocaremos uma questão que se descortina de forma clara para nós: sua centralidade ontológica, ou seja, o trabalho é a categoria basilar da totalidade das relações dos agrupamentos humanos, e somente ele guarda as condições objetivas para a emancipação da humanidade a partir da superação da sociedade capitalista e da constituição de uma sociedade de novo tipo, destituída de classes e voltada ao desenvolvimento pleno do conjunto integral da humanidade.

Entretanto, a nós é evidente que outras lutas também são travadas em outras esferas da sociedade, ou, melhor dizendo, materializam-se em outros complexos, os quais, apesar de não guardarem em si a possibilidade emancipatória do gênero podem se apresentar como portadores de importantes contradições, como ocorre, por exemplo, com a educação e com a arte. Sobre esta última – categoria central do nosso estudo – trataremos a seguir.

O cotidiano é a categoria na qual os seres humanos operam com o objetivo de satisfazer suas necessidades reprodutivas biológico-sociais; impelidos a atender às demandas do dia-a-dia de forma imediata, lançam mão do materialismo espontâneo. É nele que teoria e prática se fundem e que homens e mulheres realizam trabalho movidos por processos teleológicos socialmente dispostos e impostos. Também é do cotidiano que são engendradas as objetivações humanas superiores, oriundas de necessidades e problemas reais inerentes ao desenvolvimento do ser social. Tais objetivações, a exemplo da ciência e da arte, cumprem funções sociais distintas ante o cotidiano, visto que é ele “começo e fim de toda atividade humana”¹⁸ (LUKÁCS, 1966, p. 11).

18 “El comportamiento cotidiano del hombre es comienzo y final al mismo tiempo de toda actividad humana”.



Ao lado da arte, a ciência e o pensamento cotidiano se fundamentam em reflexos que reproduzem sempre a mesma realidade objetiva¹⁹ (LUKÁCS, 1966, p. 21). Lukács indica que tais categorias constituem uma tripartição a partir da qual o homem se relaciona com seu entorno, cujos reflexos se desenvolveram ao longo da história humana e que

na pureza - surgida relativamente tarde - em que reside sua generalidade científica ou estética, constituem os dois pólos do reflexo geral da realidade objetiva; o fecundo ponto médio entre esses dois pólos é o reflexo da realidade próprio da vida cotidiana.²⁰ (LUKÁCS, 1966, p. 34)

Na dialética de seu desenvolvimento, partindo do cotidiano, a arte e a ciência se autonomizam relativamente quanto ao complexo fundante do ser social – o trabalho – soerguem a atividade humana a patamares superiores e, ao se objetivarem, retornam ao solo do cotidiano enriquecendo-o, multiplicando qualitativamente as capacidades e possibilidades humanas de transformarem e refletirem a realidade. Entretanto, quando levamos em conta o reflexo científico encontramos nele um movimento de afastamento da subjetividade característica do reflexo estético. O conhecimento científico exige em seu processo de constituição determinada pureza objetiva, ou seja, nele a interferência do sujeito na construção reflexiva do objeto deve ser a mínima possível, já que a intenção é chegar o mais próximo possível do seu *em-si*. Nesse sentido, enquanto a ciência se apresenta como uma categoria desantropomórfica, a arte, ao contrário, detém aqueles reflexos que se prestam a analisar e recriar a realidade de modo subjetivo, conforme a sensibilidade do artista, ou seja, antropomorficamente.

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz com que todo movimento da consciência até o transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, transforme-se de novo em imanência ao lhe obrigar a aparecer como o que é, como elemento da vida humana, de vida imanente, como manifestação de seu ser-assim de cada momento.²¹ (LUKÁCS, 1966, p. 28)

19 “Una de las ideas básicas decisivas de esta obra es la tesis de que todas las formas de reflejo – de las que analizamos ante todo la de la vida cotidiana, la de la ciencia y la del arte – reproducen siempre la misma realidad objetiva.”

20 “Por eso en la pureza – surgida relativamente tarde – en que descansa su generalidad científica o estética, constituyen los dos polos del reflejo general de la realidad objetiva; el fecundo punto medio entre esos dos polos es el reflejo de la realidad propio de la vida cotidiana.”

21 “La estructura categorial objetiva de la obra de arte hace que todo movimiento de la conciencia hacia lo trascendente, tan natural y frecuente en la historia del género humano, se transforme de nuevo en inmanencia al obligarle a aparecer como lo que es, como elemento de vida humana, de vida inmanente, como síntoma de su ser-así de cada momento.”



Na imanência do ser social, enquanto a ciência promove aos seres humanos o afastamento sempre para mais além das barreiras naturais, humanizando-os quanto mais aprofunda seu conhecimento acerca da natureza visando modificá-la e dominá-la, as objetivações espirituais provenientes do reflexo artístico cumprem o papel de humanização que busca aproximar o homem da sua essência genérica humana.

Nos marcos da sociabilidade capitalista, conforme sua divisão social do trabalho, homens e mulheres submetidos a processos estranhados têm na fruição artística a possibilidade de reencontro com o gênero. Com efeito, Santos (2018) em sua obra “Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu” reconhece que:

A arte [...] é uma das melhores formas de superação da fetichização das coisas, típica da sociedade capitalista, portanto, é uma das melhores formas de superação do estranhamento, porque a arte abre o sujeito à multilateralidade da inteira humanidade. Na obra de arte o usufruidor vai além do próprio estranhamento, porque descobre o humano do artista e, ao mesmo tempo, o humano que estava nele e que apenas com a fruição da obra de arte aflora ao nível da consciência. A descoberta do humano é o passo definitivo em direção ao sentido de pertencimento ao gênero humano, porque se instala aquela relação dialética entre artista, obra de arte e usufruidor que é o fundamento da própria arte. (SANTOS, 2018, p. 398)

A necessidade de se humanizarem impele os indivíduos à criação e à fruição estética. E o artista irremediavelmente preso à sua cotidianidade capta o *hic et nunc* da realidade objetiva e o registra em sua obra. Assim, de modo espontâneo ou intencional, em suas linhas, tons, cortes, cores e palavras se encontram assimilados, depurados e acrescentados de subjetividade elementos do entorno que o localizam no tempo e no espaço da sua respectiva realidade. É essa particularidade expressa na obra de arte que permite aos receptores identificarem nela sua própria humanidade.

O cordel brasileiro: uma poesia gestada no solo do cotidiano

O cordel brasileiro é a profusa poesia do povo que gestou-se na região nordeste do Brasil entre fins do séc. XIX e as duas primeiras décadas do séc. XX. Sua produção editorial foi originalmente – e durante muitos anos – publicada exclusivamente na forma de folhetos de baixo custo, franqueando-lhe acesso ao amplo espectro da sociedade na qual se circunscrevia, inclusive às camadas menos abastadas. Escritos fora dos círculos da intelectualidade urbana, tais poemas partiam do povo e a ele se destinavam. Para que se tenha ideia da sua popularidade, entre os anos de 1904 e 1930 havia já um total de 20 tipografias que imprimiam folhetos e se achavam espalhadas pelos estados de Pernambuco, Paraíba, Ceará, Alagoas, Rio grande do Norte, Pará e Rio de



Janeiro, conforme registra Ruth Brito Lêmos Terra em sua obra “Memória de lutas: literatura de folhetos do nordeste” (TERRA, 1983, p. 24). Entretanto, imediatamente associados à arte dita “popular” pela cultura oficial – com todo o peso do preconceito que a segregação entre *popular* e *erudito* carrega – durante décadas foram relegados à condição de folclore, o que, além de destituí-los de sua literariedade, não promove investigações que tratem de desvendar as bases ontológicas de sua gênese.

Fundamentado no método do materialismo histórico-dialético, Lukács (1966) defende em sua estética que as obras de arte relevantes refletem o *hic et nunc* temporal do solo de onde brotam. A despeito da consciência que disto possam possuir seus criadores, “o fato é que, na medida em que suas obras são artisticamente autênticas, nascem das mais profundas aspirações da época em que se originam; o conteúdo e a forma das criações artísticas verdadeiras não podem se separar nunca – esteticamente – desse solo de sua gênese”²² (LUKÁCS, 1966, p. 25).

A cultura nordestina é fortemente marcada pela tradição. O desenvolvimento e a permanência de traços característicos próprios ao Nordeste têm relação com a estagnação econômica vivida pela região por força do deslocamento do centro das atividades administrativo-econômicas nacionais para outros territórios, já a partir do período colonial. Se grandes cidades litorâneas como Recife e Salvador passaram o segundo plano com a decadência da produção açucareira e com a mudança da capital para o Rio de Janeiro, as povoações do interior, que sempre formaram um “mundo” à parte, tornaram-se ainda mais apartadas das determinações sócio-econômicas que se desenvolviam nos grandes centros. Enquanto nas capitais estaduais se cultivava costumes e se produzia arte com uma influência mesmo que germinal de tendências europeias por indivíduos pertencentes a uma elite intelectual, nas pequenas cidades e povoamentos, onde predominavam atividades agropecuárias, o povo forjava à sua maneira um conjunto de manifestações artísticas com alto grau de espontaneidade e imunidade ao que “vinha de fora”. Essa gente vivia à margem das novidades metropolitanas, o progresso não a alcançava, os costumes urbanos burgueses passavam-lhe ao largo.

Muito embora tal estado de coisas tenha persistido por séculos, em algum momento a mudança chegaria – “de imutável, só existe a abstração do movimento – *mors immortalis*” (MARX, 1985, p. 106).

22 “(...) el hecho es que, en la medida en que sus obras son artísticamente auténticas, nacen de las más profundas aspiraciones de la época en que se originan; el contenido y la forma de las creaciones artísticas verdaderas no pueden separarse nunca —estéticamente— de ese suelo de su génesis.”



O cordel brasileiro surgiu em meio a um período de alterações sócio-econômicas que acarretaram transformações sem precedentes nas relações sociais que até então vigoravam no Nordeste. Até a abolição da escravidão ocorrida no ano de 1888 a economia da região se embasava, basicamente, na produção açucareira dos engenhos que exploravam o trabalho escravo e cujas atividades subsidiárias de agricultura de subsistência e pecuária – predominantes no interior – eram marcadas por fortes traços feudais. Com o advento do trabalho assalariado, então estranho à maioria da classe trabalhadora da região, surgiram as usinas produtoras de açúcar e as monoculturas do algodão e do café, resultando numa maior concentração de riquezas nas mãos de médios e grandes produtores e levando miséria às populações do campo (TERRA, 1983, p. 15).

Conforme expusemos na introdução deste trabalho, na medida em que a materialidade das relações de produção capitalista precipitam as classes sociais a uma confrontação hostil cujo resultado, o salário, é sempre fruto da capitulação dos trabalhadores, na particularidade nordestina de então se deu uma luta oriunda das mesmas condições objetivas materiais, porém, materializada também no campo das artes. Nas palavras de Terra (1983):

Num período onde se dá o aviltamento das condições de vida das camadas populares, e onde, com a introdução do trabalho assalariado ocorre a quebra de costumes e valores que tinham por base relações tradicionais de dominação fundadas numa rede de contraprestações de serviços e favores, tem lugar a literatura de folhetos do Nordeste, escrita por homens pobres, atentos àquela realidade, que repercutirá na temática dos folhetos então produzidos. (TERRA, 1983, p. 17)

Apesar de poucas, as linhas acima encerram um conjunto de aspectos que dizem muito a respeito da gênese do cordel brasileiro. Até aqui, tratamos brevemente das respectivas condições sócio-econômicas da época. Vimos que as mudanças que se deram na estrutura econômica abalaram material e espiritualmente a existência do povo nordestino, já que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Já que são as aspirações mais profundas de um povo que os motivam à criação estética autêntica, trataremos agora dos autores fundadores de tal literatura. É unânime entre os pesquisadores do gênero creditar ao poeta paraibano Leandro Gomes de Barros a fundação do cordel brasileiro, conforme podemos atestar abaixo:

Nos idos de 1893, quando o poeta Leandro Gomes de Barros passa a publicar seus poemas em folhetos inicia-se a literatura popular impressa do Nordeste. (TERRA, 1983, p. 17)



Entretanto, a maior glória do nosso romancista cabe a Leandro Gomes de Barros (1865-1918), que foi, indiscutivelmente, o maior poeta popular do Brasil. (BATISTA, 1977, p. XXIV)

Leandro Gomes de Barros foi o epítome do poeta popular do Nordeste. Foi não só um dos primeiros a escrever e imprimir folhetos que incluíam o melhor da tradição oral, mas também o mais prolífico dos poetas populares. (KURRAN in DIEGUES JÚNIOR et al, 1986, p. 316)

E é isso que nos importa para creditar a Leandro a formatação do cordel e a sistematização de sua publicação. Foi ele o criador do cordel (...). (LUCIANO, 2012, p. 71)

Não se sabe quem foi o primeiro autor a dar forma impressa a seus poemas mas, seguramente, Leandro Gomes de Barros foi o responsável pelo início da publicação sistemática de folhetos. (ABREU, 1993, p. 165)

Criou um tipo de poesia cem por cento brasileira, versejou em diversas modalidades (sextilha, setilha e martelo), utilizando a redondilha menor (versos de cinco sílabas), a redondilha maior (versos de sete sílabas) e o decassílabo. (VIANA, 2014, p. 20)

As evidências histórico-literárias indicam que, de fato, o vate paraibano foi responsável pela sistematização e pelo modelo editorial que consolidou o cordel brasileiro. Contudo, motivados pela consciência de que os grandes feitos da humanidade não são produtos de um indivíduo singular, mas de um coletivo, não faltaremos com a justiça ao não mencionar outros autores tão significativos quanto Leandro Gomes de Barros. Terra (1983) ressalta o terno formado por Francisco das Chagas Batista, João Martins de Athayde e João Melchiades Ferreira, “por terem sido os primeiros a publicarem folhetos, e pela frequência de suas publicações terem possibilitado o surgimento dessa literatura” (TERRA, 1983, p. 38). Em decorrência da importância que tem para nosso trabalho a tese de doutorado da professora Márcia Abreu, intitulada “Cordel português / folhetos nordestinos: confrontos”, motivamo-nos a adicionar a estes primeiros quatro poetas, uma lista de mais 19 nomes, a saber: José Adão Filho, Firmino Teixeira do Amaral, Antônio Ferreira da Cruz, José Galdino da Silva Duda, Belarmino de França, Antônio Batista de Guedes, Libânio Mendes de Lima, Silvino Pirauá de Lima, Pacifico Pacato Cordeiro Manso, José Pacheco, Romano Elias da Paz, Severino Lourenço da Silva Pinto, Antônio Mulatinho, Cicero Sidrônio do Nascimento, Francisco Marabá, Heitor Martins de Athayde, José c. Correia, Luís da Costa Pinheiro e Mariano Riachinho. Além de terem publicado até 1930, período de consolidação do gênero, tais poetas, guardam as mesmas semelhanças quanto às suas respectivas origens: “a grande maioria nasceu na zona rural, sendo filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados. Tiveram pouca ou nenhuma instrução formal, eram autodidatas ou aprenderam a ler com parentes e conhecidos.” (ABREU, 1993, p. 172)



Ao optarmos por utilizar a denominação de cordel brasileiro à literatura objeto deste estudo, não o fizemos por acaso; trata-se de um ponto fundamental à questão da gênese. A origem popular, que até aqui viemos tratando de expor, por si só já traz consigo o problema que há em nomeá-la. Ressaltamos a epígrafe que consta em “Memória de lutas...” a respeito da *littérature de colportage*, conjunto de publicações em folheto destinado ao público amplo da sociedade francesa entre os séculos XVII e XIX. Conforme Bollême apud Terra (1983),

Apresentar esta literatura consistirá somente em expor uma série de paradoxos que a denunciam como problemática. Problemática ela o é, como efeito, desde o nome que tem. Pois, mal ela tem um nome: qualificam-na literatura popular”. (BOLLÊME apud TERRA, 1983, p. 21).

Apesar de imperar o termo *literatura de cordel*, ainda hoje é possível encontrar entre o público leitor denominações como *romance* e sua corruptela “rumanço”, verso, folheto, cordel... Menor não é a quantidade de variações constatada entre estudiosos: literatura de folhetos, literatura popular em verso, romanceiro popular nordestino, poesia narrativa, poesia popular etc. A razão para a predominância do primeiro termo – literatura de cordel – está relacionada com o fato de que os primeiros estudiosos do gênero, a partir de abordagens folclorizantes²³ e eurocêntricas, cometeram o equívoco de considerá-lo uma continuação da tradição europeia, mais especificamente, ibérica, atribuindo-lhe a mesma denominação que possui o conjunto editorial de publicações populares presente em Portugal entre os séculos XVI e XX.

Partidários do que defendem Terra (1983) e Abreu (1993) acreditamos que, apesar das influências europeias obviamente sofridas por toda a produção artístico-cultural brasileira até meados do século passado, a poesia do povo aqui estudada é um resultado estético que deve ser atribuído aos poetas nordestinos; daí nossa opção por utilizar *cordel brasileiro*. Esta é a tese sobre a qual Abreu (1993) embasa sua pesquisa:

A ideia da filiação entre as duas literaturas parte mais de pressupostos do que de uma investigação sobre o assunto. O pressuposto que normalmente embasa esta hipótese é o da colonização cultural do país. É certo que, em alguns momentos, a influência portuguesa – e europeia – foi decisiva para a produção brasileira, como em muitos movimentos literários eruditos, por exemplo. Entretanto, nem toda manifestação cultural ocorrida no Brasil pode ser explicada a partir deste princípio. Uma visão eurocêntrica, menos ou mais presente, faz com que só se consiga conceber a criação de novas formas – sejam elas literárias, políticas, de comportamento, ou outras quaisquer – partindo dos grandes centros europeus. Entretanto, a *produção de*

23 A esse respeito não discorreremos aqui, já que a análise da abordagem folclórico-positivista da tradição popular e do cordel brasileiro constitui por si só tema merecedor de, no mínimo, um artigo específico.



folhetos nordestinos parece ser uma criação local que independe de um similar composto na “metrópole”, sendo fruto de um trabalho de constituição, depuração e aperfeiçoamento de formas e temas realizado pelos poetas nordestinos. (ABREU, 1993, p. 7, grifos nossos)

No capítulo intitulado de “Confrontos”, Abreu (1993) conclui o estudo enumerando os achados²⁴ com os quais justifica sua tese, dentre os quais evidenciamos: 1) a distinta origem de classe dos autores brasileiros e portugueses, 2) a respectiva distinção temática de ambas as produções e 3) a existência de uma produção literária concebida para ser publicada sob a forma de folhetos no caso do Brasil. Sobre o primeiro ponto, apontamos há pouco a origem dos poetas do cordel brasileiro; abaixo destacamos um excerto de Sampaio apud Abreu (1993) que será útil para caracterizar o conjunto dos autores lusitanos²⁵:

[...] advogados como Fernando Antônio Vermuel e José Antonio Cardoso de Castro; professores como José Joaquim Bordalo, Leonardo José Pimenta, e Manuel Rodrigues Maia; padres como Rodrigo Antonio de Almeida e José Manuel Penalvo; militares como D. Gastão Fausto da Câmara Coutinho, que era capitão de fragata, ou como José Máximo Pinto da Fonseca Rangel, que era major; médicos como Nuno José Columbina; funcionários públicos como José Caetano de Figueiredo ou Francisco de Paula Ferreira da Costa (...) (SAMPAIO apud ABREU, 1993, p. 54).

Indivíduos com este grau de formação, ainda mais levando em conta que estamos tratando do séc. XVIII, não poderiam ser considerados como indivíduos do povo, na acepção de oriundos da classe trabalhadora. Quando nos voltamos ao cordel brasileiro, encontramos poetas que antes de se consolidarem como tal e passarem a viver exclusivamente da sua arte “eram operários (como Francisco das Chagas Batista), vendedores de fumo (como Manuel Cabeceira), escravos (como Inácio da Catingueira), pequenos agricultores (como Antônio Manuel da cruz)” (ABREU, 1993, p. 250). O resultado disto para a literatura de cordel portuguesa é que ela não pôde, de fato, atender a aspirações autenticamente populares. O que realmente encontramos é a manifesta visão de mundo de mundo da classe dominante, confortavelmente alicerçada sobre as relações de exploração produtiva que apresenta sempre confrontos morais entre heróis e bandidos, onde, segundo Abreu (1993),

Os personagens são retirados das altas esferas sociais, as histórias desenrolam-se junto à nobreza, sem que haja espaço para a tematização do cotidiano, dos problemas ou dos desejos das classes desfavorecidas. Quando um ou outro pobre ocupa algum papel na narrativa há

24 Não trataremos aqui da questão formal, pois embora seja também de grande relevância à distinção entre os conjuntos do cordel brasileiro e da literatura de cordel portuguesa, a nós interessam os elementos que podem ser relacionados com as categorias da estética lukacsiana.

25 Os nomes relacionados dizem respeito a autores do séc. XVIII do gênero teatro de cordel, um dos mais populares entre as publicações de folhetos portuguesas.



uma perfeita comunhão de interesses entre ele e o grupo de nobres com o qual convive. Os cordéis lusitanos (...) retratam um universo “supra-social”, em que as distinções de classe não são relevantes, os problemas não dizem respeito à sobrevivência e sim à manutenção de comportamentos moralmente adequados. Neste universo não cabe qualquer crítica social, já que há valores claramente delimitados que unem pobres e ricos na busca da justiça e da bondade. (ABREU, 1993, p. 257)

Percebemos, deste modo, como a literatura de cordel portuguesa é resultado de um interesse de classe contrário ao do público ao qual se direciona. O inverso ocorre com o cordel brasileiro, cuja temática popular é o reflexo estético dos poetas do povo que fundaram o gênero, os quais se baseiam em sua realidade cotidiana, realidade esta marcada pela prevalência da tradição oral sobre a escrita²⁶. Neste aspecto, o universo de temas se relaciona com a compreensão do mundo que possuíam, bem como com seus anseios manifestos direta e indiretamente em suas obras.

Desde seu início esta produção já estava fortemente calcada na realidade social na qual se inseriam os poetas e seu público, sendo o cotidiano nordestino um dado constitutivo da imensa maioria dos folhetos. [...] Mais da metade dos folhetos impressos nos primeiros anos comporta “poemas de época” ou “de acontecido”, que têm como foco central a discussão da realidade nordestina - o cangaceirismo, os impostos, os fiscais, o custo de vida, os baixos salários, as secas, a exploração dos trabalhadores. A crítica social é uma constante. Além destes temas, os folhetos de época tematizam também fatos de repercussão nacional, quase sempre sob o ponto de vista do nordestino (ABREU, 1993, p. 258).

Os achados mencionados nos três pontos destacados por Abreu (1993) se encontram intrincados na relação dialética existente entre poeta, obra de arte e público, sendo a temática presente nas obras a categoria mediadora que permite a identificação do público leitor/auditor com sua própria essência materializada na criação artística.

Entendemos que as divisões temáticas por ciclos, às quais se aferram a maioria dos pesquisadores do cordel, são um sintoma característico dos estudos de base folclórica. Porém, na medida em que se torna impraticável nos limites de um artigo científico analisar com profundidade um conjunto de publicações do gênero tomado por referência, lançaremos mão da classificação elaborada por Terra (1983), por se mostrar tanto simplificada quanto abrangente. Segundo

26 Na sociedade nordestina de fins do séc. XIX e início do séc. XX poucas eram as pessoas que sabiam ler e escrever. Consequentemente, a tradição oral era ainda muito forte, especialmente entre a classe trabalhadora. Foi em meio à essa realidade que o respectivo público receptor do cordel era constituído tanto por leitores quanto por auditores analfabetos que, inclusive, compravam folhetos para que pessoas letradas para eles os lessem. Este também é um dos motivos pelos quais a poesia (desde aquela dos cantadores da oralidade) foi sempre tão popular entre o povo, já que sua base mnemônica favorece a memorização – daí o uso do cordel em processos de alfabetização desde o seu surgimento.



a autora, entre os poemas estudados em sua pesquisa, publicados entre os anos de 1904 e 1930, são identificados três grandes grupos: os desafios, os romances e histórias e os poemas de época.

Os desafios ou pelejas são embates poéticos realizados entre dois artistas em que cada um, munido de um instrumento musical e no âmbito de determinada forma poética, responde ao colega e assim, sucessivamente, vão constituindo uma obra conjunta marcada por elogios e/ou insultos que passeia pelos mais diversos campos, a exemplo dos costumes, do saber popular, do conhecimento poético, científico etc. As formas estróficas vão mudando conforme o evento se desenvolve e o público é sempre convidado a interagir, sendo louvado, escarnecido ou mesmo oferecendo motes aos chamados *cantadores* ou *repentistas*. Oriundos da tradição oral nordestina, foram apropriados pelo cordel já a partir das suas primeiras publicações, ora trazendo desafios ocorridos de fato, ora criando pelejas fictícias entre poetas reais e/ou personagens.

Os ditos romances encerram narrativas poéticas de ficção que trazem adaptações de obras estrangeiras, também das consideradas universais, e criações próprias dos poetas nordestinos. Com narrativas de valentia, heroísmo, aventuras e mesmo ficção científica, fazem parte desta categoria adaptações de contos e poemas oriundos da tradição ibérica que aqui chegaram em folhetos portugueses, os quais, sem exceção, foram modificados visando o atendimento ao cânone formal do cordel brasileiro, além de trazerem, nestes casos, alterações em que às tramas originais são adicionadas questões e problemas de fundo sócio-econômico, onde, por exemplo, a “convivência harmoniosa entre dominantes e subalternos - presente no cordel português - dá lugar à tematização de conflitos oriundos do desnível social”(ABREU, 1993, p. 261) Vale ressaltar que esse conjunto de poemas é o que mais rendeu edições e predominou ao longo deste mais de século de existência do cordel, dados os traços comuns que guarda com relação a outros grandes gêneros da literatura universal.

São denominados poemas de época ou de opinião aqueles constituídos por relatos de forma romanceada ou jornalística de episódios da história ou fatos ocorridos no cotidiano dos poetas cordelistas, evidenciando mais explicitamente seus anseios e motivações e traçando com mais clareza os elementos da sua realidade. Também neste caso são notáveis as tomadas de posição dos poetas ante as condições objetivas que se impunham em seu dia-a-dia. Sobre este aspecto, Terra (1993) conclui que:

paradoxalmente, nesta literatura a evocação do passado resulta na crítica da ordem social, política e econômica presente. Os poetas legitimam o seu protesto ancorando-o numa cultura da tradição. Cultura esta que



não está sujeita em suas operações cotidianas ao domínio estrito dos poderosos, podendo, portanto, ser rebelde em defesa dos costumes que favorecem o povo (TERRA, 1983, p. 78).

Posicionamentos políticos, queixas relacionadas à desigualdade social, críticas de costumes, apologia a líderes populares (desde religiosos a cangaceiros), relatos de acidentes, guerras, assassinatos, estão entre os fatos evidenciados nos relatos. Quando das denúncias de mazelas sociais e críticas de costumes, por exemplo, na maioria das vezes o faziam a partir de uma postura que apesar de conservadora, romântica, que fazia remessa há um tempo e a um espaço muitas vezes idílico, correspondia ao momento anterior às mudanças socioeconômicas que abalaram as antigas relações sociais mencionadas mais acima.

Considerações finais

Não estamos nós a assumir, aqui, posição idílica com relação a um passado (de inspiração) feudal. Não se trata mesmo de apologia ou de pessimismo romântico, mas apenas de ressaltar que na dialética desigual do ser social, em momentos de transformação, se de um lado predominam realizações insignificantes “cuja base objetiva constitui o nível inferior ou retardatário do desenvolvimento da sociedade; de outro lado, [há] um inquestionável progresso objetivo que conduz ao mesmo tempo necessariamente ao desfiguramento da vida humana.” (LUKÁCS, 2018, p. 508). Se a ruptura promovida pela instauração de relações baseadas no trabalho assalariado combaliram bruscamente aquelas que vigoravam na região Nordeste até fins do séc. XIX, transformando o *modus vivendi* do povo e acarretando um aumento da desigualdade social entre populações de tradição e costumes arraigados, da luta inerente às relações de exploração econômica materializou-se outra, no campo da literatura.

Por meio dos achados aqui expostos acreditamos ter fundamentado minimamente as bases ontológicas relativas à gênese do cordel brasileiro. De modo análogo, analisando através das categorias do reflexo e da objetivação estética os traços da realidade cotidiana dos poetas cordelistas presentes nas recorrentes temáticas de suas obras, já que “elementos da realidade nordestina tematizados nos *folhetos de época* penetram nas *narrativas*, bem como [em] trechos ou procedimentos próprios aos *desafios*”, (ABREU, 1993, p. 124, grifos nossos) concluímos ter dado o pontapé inicial no âmbito do método analítico do materialismo histórico-dialético para atribuir ao gênero poético em questão o status de autêntica literatura do povo.

Eu, como escritor do povo, Costumo meter o dedo Nos casos de sensação [sic] Que não exigem segredo; E como não sou chaleira Conto a verdade sem medo. (BATISTA apud ABREU, 1993, p. 201)



Fato é que apartados da cultura oficial, independentes da imprensa que representava os interesses da aristocracia rural ou da burguesia florescente, os poetas do povo nordestino encontraram no cordel a possibilidade de se expressarem livremente, de escrever ao seu modo, de constituir sua própria literatura. E o fizeram impelidos pela necessidade surgida decorrente das reconfigurações das relações econômicas e das consequentes transformações sociais por nós apontadas. Ao mesmo tempo, o povo nordestino, carente tanto do pão que alimenta o corpo quanto do pão que nutre o espírito, encontrou no cordel brasileiro o registro da falta daquele e a satisfação da fome deste. Assim surgiu – do povo e para o povo – sua literatura.

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cordel português / folhetos nordestinos: confrontos** - um estudo histórico-comparativo. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas: 1993.

ALMEIDA, Átila; SOBRINHO, José. **Dicionário biobibliográfico de repentistas e poetas de bancada**. João Pessoa: Ed. Universitária - Campina Grande: Centro de Ciências e Tecnologia, 1978.

AMORIM, Maria. **Teia de cordéis**: catálogo/Maria Alice Amorim, Arnaldo Saraiva; organização e prefácio Maria Alice Amorim. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2013.

ANDRIES, Lise; BOLLÈME, Genevieve. **La Bibliothèque Bleue** - Littérature De Colportage. Paris: Robert Laffont, 2003.

BATISTA, Sebastião. **Antologia da literatura de cordel**. Natal: Fundação José Augusto, 1977.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. **Literatura popular em verso**: estudos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições Adaga - São Paulo: Editora Luzeiro, 2012.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**: volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.



MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladímir. **Manifesto comunista**; Teses de abril. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács**: a criação de um mundo para chamar de seu. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

_____. **Trabalho, cotidiano e arte**: uma síntese embasada na Estética de Georg Lukács. Estudos Avançados, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 339-360, abril, 2017. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/132435>>, acesso em 08/09/2020.

TERRA, Ruth. **Memória de lutas**: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930). São Paulo: Global Editora, 1983.

VIANNA, Arievaldo. **Leandro Gomes de Barros**: vida e obra. Fortaleza: Edições Fundação SINTAF - Mossoró: Queima-Bucha, 2014.



MÚSICA E EMPODERAMENTO FEMININO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DA ESTÉTICA DE LUKÁCS

Eliomar Araújo de Sousa
Patrícia Oliveira Lima
Jordaynn Maciel Coelho

Introdução

O termo empoderamento tem passado por um processo de banalização que o esvazia de sentido e “[...] foge completamente das raízes da teoria proposta” (BERTH, 2019, p. 30). Pensando com Berth (2019) entendemos que empoderamento “[...] não visa retirar poder de um grupo para dar a outro a ponto de se inverter os polos de opressão, e sim, de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (p. 23).

Neste sentido, trazemos reflexões pontuais acerca da relação entre duas canções, o empoderamento feminino, e o agravamento da violência doméstica em tempos de pandemia do novo Coronavírus. Nesse caminho temos como lente de análise nossas primeiras aproximações com a Estética de Lukács.

Em nossas apreciações utilizamos as músicas “Triste, Louca ou Má”²⁷ da banda Francisco, *El Hombre*, e a música “Maria da Vila Matilde”²⁸, da cantora Elza Soares. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e tem como base a obra de Berth (2019), Cisne (2018), Hooks (2018), Santos (2018), Engels (2019), Lerner (2019) e Simpatia (2020). Com esses materiais traçamos o nosso objetivo de identificar algumas músicas brasileiras que podem colaborar com o processo

27 Na música, a voz poderosa de Juliana Strassacapa, que ganhou o país com o sucesso de “Triste, Louca ou Má” (vinda do álbum anterior e imensamente popularizada ao ser usada na novela da TV Globo *O Outro Lado do Paraíso*, em 2017), decreta um, mas não sem homenageá-lo. Acessado em 11 de out. 2020. <<https://rollingstone.uol.com.br/noticia/incendiaria-e-combativa-francisco-el-hombre-joga-gasolina-na-monotonia-com-novo-disco-rasgacabeza/>>

28 “Cadê meu celular?/ Eu vou ligar pro 180/ [...] Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim”, narra em sua canção *Maria da Vila Matilde*, expondo a realidade acerca da violência masculina contra a mulher. O tema percorre todo o disco. “A música serve para denunciar, para gritar. Muitas vezes nós gritamos e as pessoas não nos ouvem”, diz a cantora. Acessado em 11 de out. 2020. <<https://revistacult.uol.com.br/home/a-musica-serve-para-denunciar-para-gritar/>>



de empoderamento, e possibilitar a compreensão das mulheres acerca de suas situações cotidianas de opressão, visto que a sociedade capitalista, desde a divisão de classes como demonstra Engels (2019), tornou a mulher, através do casamento, uma propriedade privada.

Com a proliferação da covid-19 e o isolamento social, a pandemia agudizou a violência contra a mulher. Por isso, o cordel de Tião Simpatia, sobre a Lei Maria da Penha²⁹, nº 11.340, de 2006, traz em seus primeiros versos “A lei Maria da Penha / Está em pleno vigor / Não veio pra prender homem / Mas pra punir agressor” (2016). Assim a letra da música faz referência à uma realidade que já vivenciamos há muito tempo, o antagonismo de gênero que advém do antagonismo de classes e surgimento da propriedade privada, como assevera Engels (2019):

O primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homens e mulheres no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino. (ENGELS, 2019, p. 68)

Nessa obra, um dos fundadores do socialismo científico, propõe suas observações em uma dialética expositiva referente às relações que permeiam a sociedade primitiva, e discorre sobre os fatos históricos, políticos e sociais de sua época. Percebemos que esse movimento perdura até os nossos dias em um contexto de violência imposto pelo sistema capitalista vigente. Seus estudos mencionam três momentos: o estado selvagem (com três fases: inferior, média e superior), a barbárie (fase inferior e fase superior) e a civilização.

A feminista negra Bell Hooks em seu livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, realiza suas considerações referente à natureza do feminismo e se contrapõe à exploração sexista e à toda forma de opressão. Explana também sobre o devido conhecimento da palavra feminismo e assim, possibilita desconstruir ideias de exploração sexista.

Devido aos limites impostos na produção deste artigo, não iremos realizar o devido detalhamento dessas obras. Mas é importante destacar que a primeira foi escrita em 1884, em alemão, a segunda em 2018 e ambas apresentam leituras complexas, densas e o seu entrelaçamento de ideias colaboram com a melhor compreensão de nossa realidade.

29 Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Acessado em 11 de out. 2020. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>



Metodologia

O presente artigo aqui apresentado parte da experiência na disciplina Educação Estética dos Sentidos Humanos: Lukács e as categorias psicológicas e filosóficas do complexo artístico, ofertada no semestre 2020.1, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), ministrada pelo professor Deribaldo Santos.

Devido ao contexto de pandemia, e com o decreto de isolamento social provocado pelo novo Coronavírus, os encontros foram realizados por meio da ferramenta digital *google meeting*. Na oportunidade a disciplina contou com a participação de pessoas de várias universidades (UECE, UFC, UVA, UNESP, UFAL, UFPI, dentre outras), estudantes da graduação, Pós-graduação e professores. Essa interação com outras universidades enriqueceu ainda mais o debate proposto.

Na fundamentação teórica desse artigo contamos com a Ontologia materialista de Marx, recuperada por Lukács (2013) e nossas primeiras aproximações acerca da Estética de Lukács, apoiados especialmente nos estudos de Santos (2018), que analisa os elementos da Estética marxiana. Para tratarmos sobre empoderamento feminino nos apoiamos, sobretudo na obra de Berth (2019). No entendimento da relação entre as questões de classe e opressão de gênero contamos com a obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (2019), de Friedrich Engels.

Para podermos compreender esse movimento realizamos o caminho para o conhecimento, isto é, “[...] o método, significava exatamente esse percurso que a razão, norteadora pela lógica, devia percorrer para, superando os obstáculos da aparência, alcançar a essência das coisas” (TONET, 2013, p. 27).

Seguindo a lógica do professor Tonet, que tem sua base de estudos marxistas, onde nosso objeto de estudo se encontra no movimento histórico-social, que nos chama atenção para a tomada de consciência e da realidade objetiva, uma vez que ambos possuem similar estatuto ontológico.

Vale dizer, a consciência não é mera derivação mecânica da realidade objetiva, também não é um mero efeito secundário desta realidade, como pensaram muitos marxistas, preocupados em se opor ao idealismo. Ela é tão ser como a realidade objetiva. (TONET, 2013, p. 85)

Primeiras aproximações com a Estética de Lukács

No decorrer da escrita algumas considerações serão feitas com o propósito de despertar a curiosidade de futuros leitores e colaborar com a possibilidade de novas pesquisas e diálogos não sexistas e classistas sobre



A música, mais uma vez, irá nos ajudar na compreensão dessa ideia. Dessa vez usaremos como exemplo uma das músicas mais tocadas do ano de 1998, que se chama “Maria Chiquinha³⁰”. Em uma das estrofes o cantor Júnior, que na época com 14 anos, cantava com a sua irmã Sandy o seguinte trecho: “Então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha / Então eu vou te cortar a cabeça”. Esse verso fortalecia o uso da violência contra a mulher. Já em 2020, a dupla alterou esses versos no combate ao feminicídio e Junior protesta fazendo uso da seguinte fala: “Isso não é mais aceitável. Não são mais os anos 90. Deixem a Maria Chiquinha em paz. A Maria Chiquinha faz o que quiser no mato³¹”.

Embora possamos perceber que dado o contexto de proliferação do covid-19³², e a crescente onda de violência doméstica em meio ao isolamento social, essas músicas ganharam maior visibilidade, não podemos esquecer que essa temática da violência contra a mulher é antiga. Essa triste realidade está registrada no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2020)³³, em que a cada dois minutos um boletim de ocorrência foi registrado em alguma delegacia. Com a obrigatoriedade do isolamento social o problema se agravou.

Essa medida adotada pelo governo federal gerou um efeito colateral que foi o aumento da violência doméstica. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)³⁴ “na medida em que elas não apenas são obrigadas a permanecerem em casa com seus agressores, mas também podem encontrar ainda mais barreiras no acesso às redes de proteção às mulheres e aos canais de denúncia”(2020).

Ainda tendo por base a mesma fonte de pesquisa citada acima, foi percebido uma redução de crimes cometidos contra as mulheres pelo Brasil. Esse fato confirma a dificuldade que essas mulheres estão tendo em acessar os órgãos para legitimar a violência doméstica sofrida. Mas dentre as formas de violência, temos uma única exceção que é a violência letal.

30 Música: Maria Chiquinha. Interpretada pela dupla Sandy & Junior. Acessado em 19 de out. de 2020. <<https://www.vagalume.com.br/sandy-junior/maria-chiquinha.html>>

31 Acessado em 19 de out. de 2020. <<https://oglobo.globo.com/celina/seis-musicas-brasileiras-que-denunciam-em-suas-letras-violencia-contramulher-23824787>>

32 Acessado em 19 de out. 2020. <<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=COVID%20significa%20Corona%20Virus%20Disease,chin%C3%AAs%20no%20final%20de%20dezembro>>.

33 Acessado em 19 de out. 2020. <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>>

34 Acessado em 19 de out. 2020. <https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/violencia-domestica-durante-pandemia-de-covid-19-edicao-03/>



A FBSP está acompanhando, nesse período de pandemia, o aumento do número de feminicídio e/ou homicídios no país, e na contramão teremos a redução de medidas protetivas de urgência, esse instrumento possibilita a proteção da mulher em um cenário de violência.

A violência letal contra a mulher pode ser considerada o resultado final e extremo de uma série de violências sofridas. Nesse sentido, as evidências apontam para um cenário onde, com acesso limitado aos canais de denúncia e aos serviços de proteção, diminuem os registros de crimes relacionados à violência contra as mulheres, sucedidos pela redução nas medidas protetivas distribuídas e concedidas e pelo aumento da violência letal. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, 2020)

O ano de 2020 foi marcado por uma pandemia com efeito mundial, por esse motivo tivemos que ficar em isolamento social sem termos nos preparados para isso. Devido a isso várias mulheres tiveram que ficar em casa com os seus companheiros, sem poder sair por conta da covid-19, o que agravou ainda mais a situação de violência doméstica, pois estas mulheres se encontram sem ter com quem contar, ou como buscar ajuda. Acreditamos que a música pode ser um fator que ajude essas mulheres no enfrentamento dessa problemática, obviamente destacando-a não como aspecto determinante, mas situada no espectro da possibilidade, visto que a arte é um complexo.

A música é um aspecto que pode influenciar subjetivamente na forma como nos sentimos, partindo desse pressuposto, esse artigo visa trazer a música como possibilidade de colaborar na promoção do empoderamento, conscientização e a luta contra a violência das mulheres, compreendendo que ela não seja determinante, mas apenas como colaboradora nesse processo.

Para nos auxiliar com essa discussão de como a música poder colaborar com o processo de libertação das opressões vivenciadas pelas mulheres, nos apoiamos no marxismo, de forma especial na Estética escrita por Lukács, marxista que faz parte do marxismo denominado ontológico, que considera o homem como um ser social, ou seja, que não se separa das esferas inorgânicas e biológicas, mas graças a um salto ontológico é um ser social.

As autoras Diógenes; Rabelo; Carmo (2019) apoiadas em Konder (2013, p.40):

[...] lembra que a arte para Marx e Engels, assume um papel, revolucionário, comprometendo-se com a realidade histórica. Essa “[...] perspectiva marxista leva, pois, à valorização da riqueza de ideias na arte como um processo positivo do conhecimento artístico (e da sensibilidade artística). Assim, para compreendermos o lugar e a função da arte, no processo das relações sociais, é essencial apreendermos a lógica imanente do capital, e as circunstâncias históricas que, em constante processo de transformação, determinam a produção artística (p. 196).



Vale ressaltar que a discussão posta pela Estética de Lukács só é possível por meio do entendimento de que o trabalho é a categoria fundante do ser social e dos demais complexos sociais, como afirma Lukács (2013) o trabalho chama à vida novos complexos sociais. Isso implica dizer que ao transformar a natureza a humanidade transformou também a si mesmo, construiu para si um mundo próprio. Esse processo de transformação previamente idealizado fez com que o mundo humano fosse se complexificando e criando novos complexos como a educação, linguagem, direito e a arte.

A importância da arte ser pensada com base no trabalho como categoria fundante do ser social é o entendimento de que as elaborações do pensamento surgiram com base no desenvolvimento advindo a partir desta relação entre homem e natureza, portanto trata-se de uma relação histórica e social.

A terminologia Estética surgiu pela primeira vez na obra intitulada “Meditações Filosóficas Sobre as Questões da Obra Poética” (1735), de autoria de Alexandre Gotlieb Baumgarten, mas não é ele que funda a Estética como ciência, suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento.

Ao pensarmos sobre a Estética a compreendemos como a faculdade do sentir, pois para nossas análises envolve o modo como os nossos sentidos absorvem o mundo. Lukács considera que os sentidos estéticos são os primeiros elementos para o ser humano passar a ter a percepção do mundo no seu entorno.

Lukács se baseia em Karl Marx para considerar que os sentidos humanos são fatores históricos da humanidade. Interessante perceber que esses pressupostos contribuem para uma melhor compreensão de mundo, que não parte de bases mitológicas e/ou apenas transcendentais, mas superando as ontologias metafísicas, parte de uma ontologia materialista, que dá suporte a esse pensamento lukácsiano de que os sentidos são fatores históricos.

Como exposto por Santos (2019), o termo categoria no sentido marxiano, é uma expressão da realidade, categoria não é um conceito que se idealiza, e a partir disso se torna capaz de entender o mundo. A categoria por ser uma expressão da realidade, é a forma de você compreender o mundo pelo próprio mundo. Desse modo temos as categorias “nodais” que são respectivamente: imanência, transcendência, antropomorfização e desantropomorfização. Para Santos (2019) essas são as raízes que guiam a Estética.

Faremos agora uma pequena síntese de modo geral sobre alguns aspectos que são interessantes para melhor compreendermos como a Estética está estruturada no que podemos chamar de categorias “nodais”.

A primeira delas é a imanência, lei que move qualquer objeto, o que faz com que o objeto seja o que ele é. A segunda é a transcendência, algo que não está no terreno mundano, não está no mundo, a transcendência está além,



ela vem de fora para dentro para tentar controlar o objeto, é aquilo que não esta no objeto, mas tenta controlá-lo. A terceira é a antropomorfização, que basicamente se refere ao humano, muito utilizada na mitologia grega e asiática, principalmente nos mitos, que tem como função dar características humanas a objetos e animais. Para Lukács é o que caracteriza o humano. A quarta é a desantropomorfização, aquilo que independe da consciência humana.

Temos também o reflexo estético que é completamente distinto, ele tem origem nas pessoas e orienta sua finalidade para elas, parte do mundo humano e volta para ele, ou seja, passa de um sujeito para o outro, sendo dessa forma antropomórfico.

Para apontarmos a obra de arte como testemunho de imanência humana, Lukács (1966) escreve “[...] a imanência obstinação, o descansar em si mesmo de toda autêntica obra de arte – espécie de reflexo que não encontra analogia nas demais classes de reações humanas ao mundo externo – é sempre por seu conteúdo” (p. 28), testemunho da imanência humana.

Já a religião tem como essência a fato de ter em suas objetivações o vínculo entre a teoria e prática. O que a diferença da vida cotidiana é a enfática acentuação da fé.

Já arte e ciência não podem surgir de nenhuma forma da ação humana para existirem. Todavia enquanto esta reflete os objetos como são em si desantropomorfizadamente, aquela os reflete de modo antropomórfico, pois como é uma forma especial da relação sujeito-objeto, trafega do sujeito que vive como os pés do chão para o sujeito que vive também nesse mesmo mundo.

Música e empoderamento feminino

Após uma breve apresentação dos aspectos estéticos gerais, passamos agora a trazer elementos que conversem com o objeto analisado que é o empoderamento das mulheres através da música como fator de catarse.

Empoderamento tornou-se uma palavra muito popular nos últimos tempos. Segundo o dicionário Aurélio online da Língua portuguesa, empoderamento é um substantivo masculino que significa: ação de se tornar poderoso, de passar a possuir poder, autoridade, domínio sobre: processo de empoderamento das classes desfavorecidas. Ou seja, uma determinada estrutura dotada de poder repassar este poder à outra estrutura a fim de lhe conceder domínio e autoridade.

Diante do que foi exposto acima e na busca de um conceito de empoderamento que se aproxime do que compreendemos por emancipação humana, buscamos a obra *Empoderamento*, de Joice Berth (2019). De acordo com a autora, a palavra empoderamento configura-se como um neologismo,



ou seja, é um fenômeno linguístico que ocorre quando se busca uma palavra para conceituar algo e não o encontra deste modo, cria-se uma nova palavra, ou atribui um novo significado a uma palavra já existente.

Para a autora, empoderamento não se reduz a assumir um cabelo crespo, ou vestir uma camiseta com a frase *Girl Power*, o empoderamento é o processo coletivo de questionar as atuais estruturas de poder. Questionar o que leva e legitima estas relações, conhecer os acontecimentos históricos, políticos e econômicos que serviram e servem de pilar a tais estruturas.

Empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social. (BERTH, 2019, p. 19)

De acordo com Berth (2019), qualquer tentativa de conceituar o empoderamento como algo subjetivo é uma visão limitada do conceito. Para a autora um sujeito só consegue de fato ser empoderado quando todo o seu grupo estiver. Contudo, como a estudiosa afirma, a esfera coletiva do empoderamento depende da subjetiva e vice-versa.

Dando continuidade ao seu pensamento, Berth (2019) afirma que qualquer tentativa de empoderamento que não se comprometa com o rompimento e transformação das estruturas de opressão racial, econômica, de gênero e política, constitui-se como uma tentativa falha.

Então, o que seria o empoderamento feminino? O empoderamento feminino pode ser compreendido como o processo subjetivo e coletivo que busca levar as mulheres a questionarem as relações de gênero que as oprimem. Isto é, tornar conhecido a todas as mulheres a sua história que foi negada, apagada, ridicularizada e menosprezada pela lógica patriarcal (Berth, 2019).

Ao longo da história, tentativas de justificar a opressão feminina basearam-se em questões biológicas e religiosas, entretanto, todas estas justificativas são rasas, pois querem apenas mascarar a opressão de gênero. Por anos, o feminino foi considerado como o desviante, o fora da curva. Até mesmo em nossa Língua quando queremos nos referir à coletividade utilizamos palavras do gênero masculino.

O feminino foi, e apesar dos avanços que tivemos, é solo de dominação masculina. Ao longo da história de nossa cultura ocidental as mulheres foram diminuídas e excluídas em diferentes aspectos e contextos da sociabilidade humana.



As funções destinadas às mulheres em sua maioria eram relacionadas ao mundo doméstico e ao cuidado dos filhos. Aquelas que ao longo da história usufruíram de algum tipo de poder, o exerceram sob o poder de um homem. Isso, contudo, foi um privilégio de uma pequena minoria, as mulheres das classes menos abastadas e negras tiveram que vivenciar outras formas de opressão.

Nos dias atuais, o desenvolvimento histórico e a luta por condições de igualdade de possibilidades e direitos de gênero proporcionou às mulheres alguns avanços, mas que ainda estão longe do ideal, que só é possível com um processo de emancipação humana. A dita “liberdade” que hoje as mulheres tem acesso não passa de uma liberdade dentro dos limites da sociedade capitalista, pois neste sistema econômico apenas ele é livre para desenvolver-se.

Todavia, temos à nossa disposição fatores que podem levar a emancipação de todo o gênero humano, inclusive das mulheres. Na obra “A criação do Patriarcado” Gerda Lerner (2019), afirma que conhecer e apropriar-se dos eventos históricos, políticos e culturais que levaram ao atual estado da sociedade é uma estratégia que colabora na luta contra as opressões. Conhecer e compreender a história das mulheres é indispensável para construir o empoderamento.

Enquanto homens e mulheres considerarem “natural” a subordinação de metade da raça humana à outra metade, será impossível conceber uma sociedade na qual as diferenças não signifiquem dominância ou subordinação. (LERNER, 2019, p. 280)

Destacamos o fato de que o empoderamento, não é o objetivo final de nossa luta, mas é um processo complexo que visa à emancipação das pessoas que sofrem qualquer tipo de opressão.

Em nosso cotidiano observamos que muitas pessoas não compreendem o que significa a palavra feminista. Essa deturpada compreensão é reforçada pela mídia de massa patriarcal. Como resultado equivocado dessa linha de pensamento resultou na criação do movimento de libertação da mulher que era composto, em sua maioria, por mulheres brancas com pensamento sexista. Mas para a Bell Hooks,

[...] feminismo é um movimento para acabar com sexismo, exploração sexista e opressão.

E essa clareza nos ajuda a lembrar que todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas. Como consequência, mulheres podem ser tão sexistas quanto homens. Isso não desculpa ou justifica a dominação masculina. (HOOKS, 2018, p. 13).



Essa linha de raciocínio foi trilhada nas pesquisas da autora onde podemos encontrar em seu livro “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” (2018). Assim, achamos necessário realizar algumas pontuações sobre esse debate. Uma vez que, o ativismo das mulheres negras no movimento feministas também sofreu preconceito por parte da grande mídia que era controlado pelo patriarcado capitalista branco, pois não estava interessado nas pautas revolucionárias.

Segundo a autora, os homens brancos só apresentavam interesse pelos direitos das mulheres na medida em que isso garantisse a supremacia branca. Na contramão das pautas revolucionárias existia o pensamento feminino reformista, que limitava a luta a igualdade no mercado de trabalho com o homem.

Ela ressalta que os grupos de conscientização marcam o início do movimento feminista, que eram espaços onde as mulheres conseguiam relatar suas vivências, mas sem traçar estratégias de intervenção e transformação. Para algumas mulheres servia como terapia para conseguir enfrentar o poder patriarcal no trabalho ou em casa.

A música entra nesse processo como mais um mecanismo para coibir a violência. A canção “Maria da Vila Matilde”, interpretada por Elza Soares que faz da sua voz um meio para denunciar a violência que as mulheres são submetidas pelos seus parceiros ou parceiras. Devemos lembrar que a cantora também foi vítima de violência pelo seu então companheiro e jogador de futebol, Mané Garrincha³⁵

Seguindo tom questionador teremos a música “Triste, Louca ou Má” da banda Francisco, el Hombre, no qual o papel da mulher solteira na nossa sociedade patriarcal é visto de forma depreciativo - “Um homem não te define / Sua casa não te define / Sua carne não te define / Você é seu próprio lar”. Nesta estrofe encontramos a recusa das mulheres de aceitar a cultura de ter marido e filhos.

Similar à essa realidade teremos o relato pessoal da escritora Bell Hooks, no início da sua resistência em que era avessa à dominação masculina e ao patriarcalismo reproduzido por sua mãe de maneira inconsciente

35 Nascido no dia 28 de outubro de 1933, Mané se notabilizou no esporte por seus dribles desconcertantes e lances de craque. Seu início no futebol profissional aconteceu em 1953, no Botafogo. Depois de se destacar pelo Serrano, clube amador de sua cidade natal, Garrincha foi contratado pelo Fogão por dois mil cruzeiros. Acessado em 18 de out. 2020. <<https://sportbuzz.uol.com.br/noticias/futebol/relembre-trajetoria-de-garrincha-jogador-faria-86-anos-nesta-segunda.phtml>>



Eu ainda era adolescente, suicida, deprimida, sem saber como encontraria um significado para minha vida e um lugar para mim. Precisei que o feminismo me desse uma base de igualdade e justiça em que eu pudesse me erguer. Mamãe mudou de opinião sobre o pensamento feminista. Ela vê a mim e a todas suas filhas (somos seis) vivendo uma vida melhor por causa de políticas feministas. Ela enxerga promessa e esperança no movimento feminista. (HOOKS, 2018, p. 14)

Seguindo essas possibilidades de superação do machismo e do patriarcado que foi produzido nesta sociedade capitalista a autora desenvolve no decorrer de sua escrita. Está em seu horizonte a construção de uma revolução feminista, mas alerta, sozinha não será possível construir esse movimento. Ela defende a ideia de superar o racismo, o elitismo e o imperialismo.

Uma das ferramentas importantes para esse processo é o uso da comunicação e do diálogo. Ambos são importantes para a formação da conscientização tanto que em cada reunião todas as falas eram ouvidas para não possibilitar a hierarquização, mas resultou em duas realidades. A primeira possibilitava que todas as mulheres falassem. E a segunda não criou um diálogo engajado. Era necessário que ocorresse desacordos no processo do diálogo para poder construir pontos de vistas realistas referente à exploração e a opressão de gênero.

Restou aos primeiros pequenos grupos que formularam o pensamento feminista eram formados por colegas de trabalho ou amigas que fazendo uso de material impresso para divulgar suas teorias. Mas quando essa temática entrou na academia, Estudos de Mulheres, possibilitou que outras mulheres tivessem acesso ao pensamento e teoria feminina.

Foram as ativistas das lutas por direito civil que estiveram a frente da introdução da disciplina Estudos de Mulheres nas universidades e faculdades. Muitas delas recebiam salários baixos e tinham uma carga horária maior que os demais colegas de outras disciplinas.

No processo de institucionalização da disciplina Estudos de Mulheres, na década de 1970, várias mulheres foram demitidas por não possuírem um diploma de doutorado. Algumas dessas até voltaram para universidade para ter acesso a essa titulação. Mas devido a difícil realidade, algumas estavam desanimadas e ainda mais indignadas com a substituição das políticas radiais pelo reformismo liberal.

O espaço da academia ainda era um espaço de privilégio de classe que tinha como maioria o perfil de mulheres brancas de classe média e não líderes radicais do movimento feminista onde algumas eram lésbicas e pertencentes da classe trabalhadora. O primeiro grupo recebia as atenções da mídia



convencional e o segundo perdeu visibilidade. Devido a substituição do grupo de conscientização pela sala de aula de Estudos de Mulheres teremos perdas no potencial das massas e da real necessidade de aprender sobre o feminismo.

Algumas mulheres passam a usar a denominação feministas ou reproduzir o discurso de discriminação e gênero para terem uma ascensão social. Ainda teremos um cenário de oportunismo profissional e na academia teremos inúmeras publicações direcionadas para a institucionalização de estudos feminino.

Na década de 1980, teremos a sororidade politizada na medida em que as políticas feministas radicais foram rebaixadas pela moda do uso indiscriminado do termo feminismo, onde qualquer mulher poderia ser feminista, independentemente de sua posição política. Essa linha de pensamento debilitou a teoria, a prática e a política feminista.

A luta feminista contra o sexismo deve fazer parte do ensinamento de garotos e homens que pode ocorrer através de grupos de conscientização. O movimento feminista foi o responsável pela disseminação da solidariedade entre as mulheres como uma das formas de combater o inimigo interno, ou seja, o sexismo internalizado. É através do pensamento feminista que iremos desconstruir o auto-ódio feminino propalado pelo pensamento patriarcal em nossas consciências.

É importante destacar que a união entre mulheres não é possível dentro de uma sociedade regida pelo patriarcado e foi através dos movimentos feministas que possibilitou realizar aproximações entre as mulheres para lutar por interesses comuns e com a participação masculina. Unidas poderíamos fazer maiores pressões para mudar as políticas públicas, intervir no pensamento sexista das mulheres e assim, criar uma sororidade.

A emancipação da mulher não possui apenas uma dimensão restritamente econômica, já que as relações materiais dominantes associam-se às ideologias também dominantes. Abolir a propriedade privada e transformar a economia doméstica individual em uma economia doméstica socializada são premissas indispensáveis para a emancipação, contudo são insuficientes. A transformação da cultura e dos valores são, também, indispensáveis para tal propósito. (MIRLA, 2018, p. 216).

Nas décadas de 1970 e 1980, o movimento feminista revolucionário impulsionado pelos direitos civis, lutava pelo bem-estar das mulheres. Esse movimento é fundamentado na sororidade feminista para combater o sexismo e derrubar o patriarcado.



Os grupos foram os meios para disseminar sobre o feminismo antes mesmo das aulas de Estudo de Mulheres e da literatura feminista. As mulheres desses primeiros grupos buscavam formular uma teoria feminista que incluísse na discussão o sexismo e o modelo de patriarcado e novas medidas de interação social.

É importante destacar que a sororidade jamais teria sido possível para além dos limites de raça e classe se mulheres individuais não estivessem dispostas a abrir mão de seu poder de dominação e exploração de grupos subordinados de mulheres. (HOOKS, 2018, p. 30)

As primeiras teorias foram socializadas através de panfletos, jornais e por boca a boca. Mais foi nas faculdades e universidades com os programas de Estudos de Mulheres que ocorreu a legitimação institucional através de trabalhos realizados por mulheres. Devido os Estudos Negros, o programa de Estudos de Mulheres foi mais um local de formação de conhecimento, não tendencioso, referente a gênero e mulheres. Com essa institucionalização a academia foi o local onde o movimento feminista ganhou força política e a mente de alguns jovens.

Resultados

Nosso propósito neste artigo foi realizar algumas considerações referentes ao uso da música como um dos mecanismos de empoderamento feminino. Dentre elas que usamos foi: o cordel de Tião Simpatia sobre a Lei Maria da Penha (11.340 de 2006) que podemos ter de fácil acesso nas redes sociais e ajuda na disseminação e compreensão da lei que põe limites a violência contra mulher.

A música “Maria Chiquinha” interpretada pela dupla Sandy e Junior na década de 1990 ganhou grande notoriedade com o público infantil daquela época, mas o tempo passou e alguns versos foram alterados porque faziam menção ao feminicídio. Já na década seguinte esses mesmo versos são usados para protestar a violência contra as mulheres.

Essa triste realidade cantada por uma dupla de criança na década de 1990, já vinha sendo analisada por Engels na data da primeira publicação em 1884, no qual “a fim de assegurar a fidelidade da mulher e, portanto, a paternidade dos filhos/filhas, a mulher é submetida incondicionalmente ao poder do homem: quando ele a mata, está apenas exercendo seu direito”. (2019, p. 61)

A interpretação de Elza Soares com a música “Maria da Vila Matilde” e com a banda Francisco, el Hombre com a música “Triste, Louca ou Má” e tantas outras que não citamos: “100% Feminista” com a artista Mc Carol e Karol Conká, “Respeita” com a artista Ana Cañas buscam reforçar a fator de empoderamento feminino.



Considerações finais

A participação nessa disciplina foi importante como uma primeira aproximação da Estética de Lukács, assunto que deveria ser objeto de estudo nos currículos do curso de Pedagogia, dada à importância que tem para a formação docente. Foi de fundamental importância para nós a oportunidade de conhecer e despertar o interesse pela o aprofundamento nessas seara da Estética marxista.

Buscamos fazer relações entre as músicas citadas nesse artigo com a leitura de alguns clássicos: “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” de Friedrich Engels (2019) e “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” de Gloria Jean Watkins (Bell Hooks), “Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu” de Santos (2018), entre outros.

A música entra nesse contexto como instrumento de divulgação e conscientização da situação de violência. Nossos exemplos de músicas foram escolhidos para melhor adentrar nessa realidade. Seus interpretes, de alguma maneira, passaram por uma situação de violência doméstica ou estão usando a sua imagem e voz para agregar maiores adeptos contra esse movimento.

Referências

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo e marxismo**: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 132, p. 211-230, maio/ago. 2018.

DIÓGENES, L. A. S. RABELO, J. CARMO, F. M. **Trabalho e arte**: uma reflexão sobre os fundamentos da estética marxista. In Trabalho, estética e formação humana [recurso eletrônico] / organizado por Jackline Rabelo, Deribaldo Santos e Adéle Cristina Braga Araújo. - Fortaleza: EdUECE, 2019.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras. tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. recurso digital.



LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. - São Paulo: Cultrix, 2019.

LUKÁCS, György . Ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, Deribaldo. **Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu** – São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SIMPATIA, Tião. **Lei Maria da Penha em cordel**. 2016. Acessado em 11 de out. 2020. <<https://www.youtube.com/watch?v=aK8-WRehLBI>>.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



ARTE E REVOLUÇÃO NA OBRA DE DIEGO RIVERA

Manoela Galeno Soares
Iana Jéssica Ximenes Paiva
Daniele Kelly Lima de Oliveira

Introdução

O artigo tem como objetivo tratar das contribuições das obras de Diego Rivera para a construção política e social do povo mexicano, especificamente consideraremos tal contribuição em três de suas obras, quais sejam: “O Homem Controlador do Universo”, “Vendedora de Flores”, e “Epopéia do Povo Mexicano”, observando o contexto histórico de sua produção, as denúncias e questionamentos relacionados à realidade vivida pelo México na época que as obras suscitaram.

Diego María de La Concepción Juan Neponuceno Estanislao de la Rivera y Barrientos Acosta y Rodrigues foi um artista plástico mexicano, reconhecido como um dos mais importantes pintores do Muralismo Mexicano³⁶. Nasceu na cidade de Guanajuato, no México, no dia 8 de dezembro de 1886. Conhecido mundialmente apenas por Diego Rivera, dedicou sua vida a pintar murais que tivessem um significado para além do óbvio. Em seus trabalhos era possível observar que sua adesão às causas socialistas e que sempre reafirmou sua condição de artista comprometido politicamente com a classe trabalhadora. Segundo Vasconcellos (2005) “[...] foi um pintor declarado e assumidamente marxista, tendo sido inclusive membro e um dos fundadores do Partido Comunista Mexicano” (p. 296).

Os murais pintados por Diego Rivera geravam muita polêmica pois era comum o artista ser chamado e patrocinado pela elite, entretanto várias vezes focava as temáticas na relação antagônica entre trabalhadores e patrões. Em

36 De acordo com Gomes (2009, p. 15) O início do movimento artístico foi no século XX, o Muralismo teve sua origem no México. A prática refere-se às pinturas feitas em painéis permanentes ou paredes e trouxe reflexões necessárias à classe proletária, tendo como personagem central o trabalhador do campo e o operário.



sua obra “O Homem na Encruzilhada”, a figura de Lenin³⁷ estava num lugar de destaque e não agradou a família dos Rockefeller³⁸, o mural foi apagado do Center de Nova Iorque, pois Diego recusou-se a apagar a imagem do Lênin.

No dia 24 de novembro de 1957, Diego Rivera faleceu em sua casa na cidade do México, deixando suas obras e coleções para seu país: ele doou ao povo.

Diego deu grandes contribuições para a classe trabalhadora urbana e camponesa, do México. Uma delas em destaque nesse estudo é o reconhecimento por meio dos murais nos quais pintava o protagonismo da classe trabalhadora, e isso implicava numa ferramenta importante para vislumbrar uma mudança de vida da classe trabalhadora, já que o acesso do povo às artes era limitado. O pintor mexicano utilizava do muralismo com a finalidade tanto de democratizar a arte, quanto expor a cultura do país, no caso, a cultura mexicana, uma ferramenta técnica que se tornou arma para construção do início da revolução mexicana.

Diego Rivera em seus murais retratou figuras revolucionárias, guerras, operários, camponeses, os costumes, as origens da sociedade mexicana, assim como a opressão e mazelas sociais vividas pelo povo oprimido subordinado pela elite. Diego entrelaçou em sua arte, sua vida, momentos históricos e a realidade que o cercava.

Metodologia

Esse estudo tem como pressuposto teórico a crítica marxista, entendendo a realidade em suas múltiplas determinações. O tipo de abordagem foi qualitativa, de natureza básica, no procedimento técnico: bibliográfica e documental, explicativa quanto aos objetivos.

As discussões aqui levantadas são fruto dos estudos realizados na disciplina de Educação, Cidadania e Movimentos Sociais, do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Sobral, no Ceará.

Diego Rivera: um artista revolucionário

Nascido na cidade de Guanajuato, no México, no dia 8 de dezembro de 1886, mais conhecido como Diego Rivera, pois poucos sabiam seu extenso nome. De acordo com Kettenmann (2003), Diego María de La Concepción

37 Lênin foi um revolucionário comunista, teórico e político russo, que serviu como chefe de governo da Rússia Soviética de 1917 a 1924 e da União Soviética de 1922 até sua morte. Diego tinha admiração e respeito pelo que Lênin representava. (GOMES, 2009, p. 78)

38 A família Rockefeller era conhecida por sua riqueza e domínio financeiro na cidade de Nova York. (GOMES, 2009, p. 79)



Juan Neponuceno Estanislao de la Rivera y Barrientos Acosta y Rodrigues foi um artista plástico mexicano, reconhecido como um dos mais importantes pintores do Muralismo Mexicano. Bem jovem, aos seis anos de idade mudou-se com a família para a cidade do México, e aos 10 anos começou a estudar na Escola de Belas Artes de San Carlos, na capital mexicana. De origem judaica³⁹, foi casado quatro vezes, sua primeira esposa foi a pintora russa Angelina Beloff, que por ocasião de sua morte fez Diego entrar em depressão ao ficar viúvo. Logo em seguida, casou-se, com Guadalupe Marín. Conforme Herrera (2011), sua terceira esposa foi umas das mulheres com quem teve uma relação mais conturbada, a famosa Frida Kahlo, com quem se casou em 1929, e divorciou-se oficialmente em 1940, reatando após um ano, devido a diversos fatores, um deles seria a frágil saúde de Frida, que morreu em 1954, aos 47 anos. Em 1955, Diego casou-se com sua última esposa, chamada Emma Hurtado.

Estudou em vários países da Europa, especialmente na Espanha, França e Itália, onde se interessou pela arte de vanguarda e abandonou o academicismo. Inclusive Kettenmann (2003) destaca que desde sempre Diego quis ser pintor e todos percebiam ter talento para isso. Ao ficar adulto, após estudar pintura na adolescência, participou da Academia de San Pedro Alvez, na Cidade do México, partindo para a Europa, beneficiado por uma bolsa de estudos, onde ficou de 1907 até 1921. Esta experiência enriqueceu-o muito em termos artísticos, pois teve contato com vários pintores da época, como Pablo Picasso, Salvador Dalí, Juan Miró e o arquiteto catalão Antoni Gaudí, que influenciaram a sua obra. Nesta época começou a trabalhar num ateliê em Madrid, Espanha. Kettenmann (2003) relata que foi quando ele encontrou sua primeira mulher, a pintora russa Angelina Beloff, que logo depois de ter um filho, morreu. Em 1929, ele casa-se com a artista plástica mexicana Frida Kahlo, militante do Partido Comunista. Nos seus murais refletia a sua adesão às causas socialistas e sempre reafirmou sua condição de artista comprometido politicamente. Foi um dos fundadores do Partido Comunista Mexicano. Entre 1927 e 1928, visitou a União Soviética.

Entre 1930 e 1934, Diego Rivera vivia nos Estados Unidos e pintou o mural no pátio interno do Instituto de Artes de Detroit e um grande mural para o Rockefeller Center de Nova Iorque, com o tema “O Homem na Encruzilhada”, a figura de Lênin estava num lugar de destaque, o que provocou uma grande polêmica na imprensa americana. Diego se recusou a apagar a imagem de Lênin no mural e a obra acabou sendo destruída. Em 1934, Diego voltou ao México e pintou um mural com o título “O Homem Controlador do Universo”.

39 No site “Tour virtual da História Judaica pelo México” vai falar da relação com a sua religião. <https://www.jewishvirtuallibrary.org/mexico-virtual-jewish-history-tour>



Deu apoio e asilo político para Trotsky, já que eram camaradas. Pintou em 1946, o polêmico mural “Sonho de Uma Tarde Dominical na Alameda”, no qual escreveu a frase “Deus não existe”. Ilustrou em 1950, o livro Canto Geral de Pablo Neruda.

Realizou em 1952, o mural “A Universidade, a Família Mexicana, a Paz e a Juventude Desportista”, no Estádio Olímpico. Com pequenos azulejos de vidro, pintou sua obra-prima no “Teatro dos Insurgentes”, na cidade do México, em 1953. Acreditava que o Partido Comunista era o único que defenderia o povo e travaria uma luta contra seus exploradores.

Diego Rivera faleceu em sua casa na cidade do México no dia 24 de novembro de 1957. Depois de seu falecimento a casa foi transformada em Casa Estúdio Diego Rivera. O pintor mexicano deixou suas obras e coleções para seu país: ele doou ao povo um prédio construído por ele, a Casa-Museu Anahuacalli, onde são mantidas suas coleções de arte pré-colombiana.

O México em tempos de revolução

Nesse tópico nos atentaremos às questões centrais diante do processo de revolução mexicana e como Diego Rivera teve influência com a continuidade e a solidificação para reflexão crítica do proletariado mexicano através das artes, como ferramenta técnica o muralismo.

Aqui seguiremos de forma breve um recorte histórico dos anos de 1910 a 1958, entre os governos de Porfírio Díaz e o de Adolfo Ruiz Cortines, elencando e dando destaque a pontos importantes da história que contribuíram de forma direta ou indireta na formação e reconhecimento da classe trabalhadora do México. Esse caminho nos ajudará a entender como Rivera teve influência, e de que forma contribuiu para o caminho e pontapé de início da revolução. Diante das mudanças e das ideias liberais da ditadura porfiriato que tinha como objetivo o “desenvolvimento”:

A construção de ferrovias mudou a vida local, acelerou a desintegração dos antigos costumes dos camponeses, aumentou a expropriação das terras dos indígenas, proletarizou os trabalhadores e artesãos e acentuou as diferenças de desenvolvimento entre as regiões (RAMPINELLI, 2011, p. 92).

No Manifesto Comunista, Marx e Engels já tinham descrito os detalhes desse “progresso”, que aplicado por Porfírio trouxe o crescimento exacerbado da desigualdade: “Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho, e só encontram trabalho se este incrementa o capital.” (MARX; ENGELS, 2008, p. 21) Os trabalhadores acabam sendo forçados a vender sua força de trabalho, como mercadoria. Então a



industrialização, “com objetivo de desenvolvimento” agudizou a condição da classe trabalhadora, em sua maioria camponesa do México, levando a pobreza, o que se torna essa situação contraditória, assim como as questões do capitalismo.

Prado (2013) afirma que “A Revolução mexicana pôs fim ao governo de Porfirio Díaz (1876-1910), regime conhecido como porfiriato” (p. 145), que significa o início da revolução mexicana como foi dito por Rampinelli (2011):

A Revolução Mexicana – interrompida ou traída – derrotou a hegemonia da oligarquia, substituindo-a por uma burguesia agrária, desencadeando mudanças significativas na economia, na política, na diplomacia, nos campos social e cultural e nas relações entre Estado e Igreja (p. 90).

Em 1910, período que ficou conhecido como o início da revolução mexicana:

Naquele ano iniciou-se uma polêmica eleição presidencial, concorrendo o presidente Porfirio Díaz e como seu adversário político, Francisco Madero. Contudo, em meio ao período eleitoral Madero foi preso e mais uma vez Porfirio Díaz foi eleito. Desta vez, o governo não duraria tanto. Em dezembro, ocorreu o levante maderista, com a criação do Plano de San Luis – uma plataforma maderista que considerava as eleições daquele ano nulas e nomeava Madero presidente provisório, dentre outras reivindicações. Finalmente, em 1911, Porfirio Díaz renuncia e a revolução sai vitoriosa. (GOMES, 2019, p. 37)

Apesar de Madero entrar no poder, o que tanto a população pedia ele não acolheu, Gomes (2019) ainda complementa que “Durante o período em que Madero esteve no poder, não foram atendidas todas as demandas da população que surgiram no governo anterior” (p. 37). Nesse mesmo período vemos o interesse que seu vizinho de fronteira, EUA, pensou que seria um momento de aproximação através do governo de Carranza, mas, com a “doutrina Carranza” isso não foi possível:

A partir da Revolução de 1910 a política externa mexicana caracterizou-se pelo fomento à aproximação continental baseado na difusão da identidade latino- -americana em franco desafio ao intervencionismo estadunidense. A política latino-americanista empunhada pelo México revolucionário foi oficialmente declarada na chamada “doutrina Carranza”, conjunto de parâmetros diplomáticos apresentados pelo presidente mexicano Venustiano Carranza em 1919 com o deliberado intento de se contrapor à pretensão hegemônica dos Estados Unidos no continente. (DIAS, 2019, p. 128)

Carranza além de resistir em seu governo às imposições hegemônicas dos Estados Unidos, também tinha interesse que a cultura e a identidade do povo mexicano permanecessem vivas.

Pontuamos aqui outro grande ator da história da revolução mexicana, Emiliano Zapata, amigo próximo de Diego Rivera, que direcionou o movimento que ficou conhecido como “Movimento de ação revolucionária e a Frente Urbana Zapatista” (MONTANO; DURIGUETTO, 2011, p. 246), que até hoje



tem representantes no México. Movimento esse que teve grande interesse por parte da classe trabalhadora e dos grupos revolucionários: “O zapatismo foi o movimento que mais atraiu a atenção e a solidariedade dos operários, dos grupos revolucionários, dos sindicalistas, dos anarcosindicalistas e dos socialistas fora das fronteiras mexicanas. Já os intelectuais e reformistas adotavam uma posição de reserva.” (RAMPINELLI, 2011, p. 93).

Além de suas contribuições acerca do trabalho como pintor muralista, percebemos aqui o compromisso de Diego com a classe trabalhadora e seu posicionamento ideológico, já que o manifesto tinha esse objetivo de interligar as aspirações do pintor à preocupação social do povo mexicano, alinhado ao posicionamento político do Partido Comunista Mexicano:

É considerado como marco do início do movimento muralista no México o Manifesto do Muralismo, escrito por David Alfaro Siqueiros, no ano de 1923, e publicado pela primeira vez na revista *El Machete* em 1924, exaltando a pintura mural como social e democrática. Este manifesto foi assinado por componentes e fundadores do Sindicato de Trabalhadores Técnicos, Pintores e Escultores do México, dentre eles Diego Rivera e José Clemente Orozco, que junto com Siqueiros formam os três muralistas mais importantes do movimento, considerados os pais do muralismo ou os três grandes muralistas. (GOMES, 2019, p. 30)

Diego utilizou o muralismo como uma técnica de pintura, sendo fundamental quanto ao seu objetivo de uso da arte pelo pintor. O muralismo tinha a finalidade tanto de democratizar a arte, quanto expor a cultura do país, no caso, a cultura mexicana, uma ferramenta técnica que se tornou arma para construção do início da revolução mexicana:

Diego Rivera buscou contrastar o mundo moderno industrial com uma crítica à exploração do trabalho, além do contraste entre o México urbano e o rural visto como vital e pitoresco e não como atraso. Após uma viagem a Moscou, incorpora temas da iconografia revolucionária russa como a estrela, a foice e o martelo. Suas imagens combinavam crítica social, fé no progresso e enaltecimento do índio. No seu indigenismo Rivera inspirou-se na “escrita boustrofédon” dos códices indígenas pré-colombianos para pintar “A História do México”. Segundo Dawn Ades, buscou pintar os índios em termos realmente indígenas, entendendo e usando criativamente as estruturas e iconografia pré-colombiana. (ANDRADE, 2006, p. 151)

O movimento muralista, de acordo com Beired (2010), “um movimento sem correntes e contracorrentes” sofreu tentativas de silenciamento pois era visível seus efeitos, pelos espaços mais conhecidos representados pelas catolicismo:

[...] ao longo do século XX a construção da legitimidade se deu como uma disputa ideológica contra o catolicismo e que, nesse sentido, os murais patrocinados pelo Estado não foram por acaso pintados em igrejas, capelas e conventos expropriados pelo governo. Ocuparam



esses espaços no intento de neutralizar sua força simbólica. Era uma forma de o Estado cooptar uma ala mais radical de esquerda de artistas e intelectuais e neutralizar seu discurso. O muralismo estabeleceu, assim, uma retórica visual buscando convencer a sociedade mexicana da legitimidade das classes sociais vencedoras do processo revolucionário. (BEIRED, 2010, pp. 78-79)

Todo o contexto histórico nos faz perceber o impacto do movimento muralista e suas contribuições para processo de reconhecimento da classe trabalhadora e superação da condição de explorada exigida pelo sistema capitalista da época. A partir disso é importante refletir para compreender qual o papel da educação na sociedade capitalista já os movimentos artísticos crescentes, como o Muralismo, no século XX no México serviram como um instrumento educativo importante:

Alguns movimentos artísticos do início do século XX foram inseridos como importantes atores em políticas de Estado, principalmente, como instrumento educativo. Dois deles ocorrem após movimentos revolucionários, o Realismo Socialista, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e o Muralismo Mexicano, no México ambos iniciados na década de 1920. Nota-se que compartilham características estéticas, quanto a forma e a ideais, como o figurativismo e o pensamento social de luta de classes. Admite-se a esses movimentos uma função à arte, por esse motivo, muitas vezes aparecem em suas pinturas temáticas referentes à classe proletária, tendo como personagem central o trabalhador do campo e o operário. (GOMES, 2009, p. 25)

Para compreender o impacto da educação sobre a superação do sistema capitalista trazemos aqui um caminho de reflexão, iniciando pelo conceito de trabalho como atividade fundante do gênero humano. Recuperando a análise de Konder (2008, p.29) “O trabalho - admite Marx - é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem cria a si mesmo.” E de acordo com Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008) a educação é um complexo social do trabalho. Até aqui nos proposto pensar: qual é o papel da educação na sociedade capitalista? A educação na forma assumida pelo sistema capitalista se torna uma ferramenta de disseminar a ideologia da classe dominante para garantir à burguesia novas formas de permanecer com o mesmo sistema que atende suas necessidades, de produção e acumulação de riqueza.

Diante disso recuperamos a proposta de Diego Rivera utilizando a educação para superação do sistema capitalista. Já que, no caso dele, o uso das artes foi a ferramenta de acesso ao conhecimento ao proletariado, como bem descreve Freres; Rabelo; Mendes Segundo (2008):

A complexificação das relações sociais impôs ao homem a criação de outras atividades que tenham a função de mediar a reprodução social. Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. [...] Valores, idéias, conhecimentos, habilidades, hábitos, descobertas etc. precisam ser socializados pelos homens historicamente determinados



e repassados para as gerações mais jovens. Assim, a educação surge como uma atividade que, além de repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, atua na subjetividade, influenciando os indivíduos para agirem desta ou daquela maneira. (pp. 1-2)

Pensamos a função social da educação como crítica, de construção de pensamento e formação do sujeito que os façam refletir sobre uma outra forma de socializar que atenda às necessidades reais da classe trabalhadora. Para Gomes (2019, p. 32) “O uso da arte como ferramenta pedagógica era estratégico, tendo em vista que a população era em sua maioria analfabeta. Principalmente com a arte mural, ou seja, afrescos, pinturas em grande escala em muros e paredes”. Isso reflete também como até a técnica utilizada por nosso artista mexicano teve o diferencial para conseguir atingir o público e fazê-los refletir com sua arte, já que a classe trabalhadora não tinha acesso às artes.

As contribuições de Diego Rivera para a emancipação humana: arte e educação

Diego Rivera foi um dos pintores marxistas que mais se debruçou sobre as condições históricas e sociais da classe trabalhadora, pintando a realidade da sociedade mexicana, compreendeu que não bastava copiar as obras dos influentes, mas dialogar e questionar o México. Tornou-se um pintor universal, pois registrava em cada lugar os murais e painéis das pinturas pictóricas da realidade que o cercava. O objetivo de Diego ao pintar em murais era que essa arte chegasse às massas, uma arte que mostrasse a justa história do povo mexicano.

Analisaremos três obras pintadas por Diego Rivera, fazendo uma descrição dos símbolos e componentes nelas contidas que retratam as questões sociais, além disso, compreender quais denúncias elas fazem do período histórico da época, e porque as obras assumem uma grande importância, não só na questão da luta de independência do México, mas, nas diversas visões e projetos políticos até os dias atuais.

O primeiro mural analisado é “O Homem Controlador do Universo”, obra feita em 1934, encontra-se no Palácio de Belas Artes, na cidade do México, encomendada por Nelson Rockefeller, com a temática “Homem em uma encruzilhada: olhando com esperança e grande visão para escolher um futuro novo e melhor”. O mural divide-se em três seções: a parte central é a imagem de um operário controlando o universo, através da operação de uma máquina, com os organismos celestes e celulares estagnados, com intuito de passar uma mensagem sobre o domínio e controle que o homem tem sobre a vida. Ao redor da imagem (lado esquerdo e direito) mostra o mundo capitalista,



com a figura de Charles Darwin fazendo menção à ciência, e temos destaques de revolucionários comunistas como Trotski, Marx e Engels. Há também a representação da luta de classes através do levantamento de faixas feitas pelo povo para declarar suas ideias e luta pelo socialismo, a classe burguesa se divertindo com festas e jogos, o exército impondo o poder com as armas, e tem o fim do governo tirano representado pela cabeça de César nas mãos dos trabalhadores.

Em todos os aspectos do mural, Diego destaca o homem como sujeito de seu processo histórico, sua consciência e o domínio dos meios produtivos. Que a massa tem o papel de herói da história. Aqui podemos fazer uma analogia com o trabalho em uma concepção ontológica materialista fazendo alusão aos escritos de Karl Marx (1983) “Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (pp. 149-150).

A pintura é dividida entre os progressistas e conservadores, representando o aspecto do antagonismo de classe, nos faz refletir sobre uma visão de mundo histórica do passado que recorre até os dias de hoje, ou seja, uma sociedade dominada pelo mundo tecnológico e a ciência, mostrando o controle do homem sobre os elementos naturais. A solução desse problema é o destino humanidade é ficar nas mãos da classe trabalhadora.

A outra obra que iremos descrever é denominada de “Vendedora de Flores”, uma das mais conhecidas. Pintada em 1941, o artista fez inúmeras pinturas usando a mesma temática. Rivera objetivava representar o trabalho e a opressão sofrida pelo povo desde a chegada dos europeus. A tela mostra uma jovem com longas tranças, com os pés em um difícil entrelaço, aparenta ser de origem indígena, abraçada com um enorme ramo de flores chamados de copos-de-leite. O artista visita às ruas e fazia pinturas dos diferentes trabalhos do povo México, homens, mulheres e crianças, ou seja, alertando sobre a questão da exploração e mostrando a luta árdua cotidiana pela sobrevivência.

O muralismo oportunizou que aquele povo pudesse perceber para além dos problemas urgentes do cotidiano, experienciar a realidade e os acontecimentos de suas histórias. Como relata Lukács (1970):

[...] nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (pp. 268-269)



Desta forma, os sujeitos começam a obter conhecimento para enxergar sobre as condições nas quais estão vivendo, que fatores os colocam nessa condição, passam de uma visão individualista para uma observação ampla do momento histórico, com isso, torna-se possível compreenderem que são protagonistas de sua história.

Na “Epopeia do Povo Mexicano” (1929-1935), última obra analisada e interpretada, Diego faz um caminho com grandes acontecimentos da história, uma pintura do passado e presente, ou seja, o México antes e a sociedade mexicana depois da chegada dos espanhóis, coloca a figura do revolucionário Karl Marx com o manuscrito do Manifesto do Partido Comunista nas mãos, no qual está escrito: “A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes” (MARX e ENGELS, 2009, p. 9) como representação da luta da classe trabalhadora.

O artista mostra os momentos de guerras externas até a revolução mexicana, o contexto de desenvolvimento da obra é a cruel realidade de exploração, opressão, escravidão, dominação vivida pelo povo mexicano. A arte de Diego Rivera contribuiu de forma significativa para a sociedade mexicana, as pinturas em murais feitas nas ruas e edifícios, com a intenção que fosse enxergada pelo povo, continha linguagem realista e objetiva, questionando os problemas e conteúdos sociais. Seu envolvimento com a política e sua militância ao comunismo eram aspectos retratados com vigor em suas obras.

Rivera conseguiu por meio de suas obras expor as questões sociais do povo mexicano, como as condições de subordinação. Ele alavancou a história passada daquele povo, isto é, o passado ancestral dos pré-hispânicos para que todos tivessem conhecimento e formassem uma identidade nacional. É inegável o processo educacional não-formal realizado pelo artista através de suas obras. Como afirma Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008) a educação surge como uma atividade que, além de repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, atua na subjetividade, influenciando os indivíduos para agirem desta ou daquela maneira.

Considerações finais

Diego Rivera deu grandes contribuições por meio de suas reflexões críticas acerca do que se passava no México, inclusive sua compreensão para que a classe trabalhadora se reconhecesse enquanto povo que poderia dar início a uma revolução, contribuindo com a solidificação do movimento do muralismo no México.



Podemos afirmar que por meio da arte, o artista colaborou com a transformação na sociedade mexicana, proporcionou ao povo o acesso das particularidades históricas vividas pelo México, foi um revolucionário que servia ao povo através de sua arte, ou seja, um homem dedicado à causa da emancipação daquele povo. Uma arte que faz uma denúncia das mazelas e crueldades de exploração e opressão, mas que também objetiva mostrar aos homens que eles são sujeitos capazes de transformar a própria história.

Os murais vêm expressando um futuro de uma sociedade melhor, conscientizando o povo da importância da lutas de classes, isto é, um processo revolucionário, para a emancipação humana. É importante ressaltar que a memória política pode se construir por meio da pintura, e era isso que Diego tentava fazer através de seus murais, mostrar ao povo que era possível lutar contra a classe dominante rumo a uma sociedade emancipada. Deixou evidente que a união dos operários e dos camponeses é o caminho para levar a transformação. Diego não buscou apenas refletir de forma artística em seus murais, mas fez também da arte um instrumento de revolução e humanização.

Referências

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. **História, arte e política: o muralismo do boliviano Miguel Alandia Pantoja**. História, Franca, v. 25, n. 2, p. 147-161, 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742006000200007&lng=en&nrm=iso>.accession 20 Oct. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742006000200007>.

BEIRED, JLB., and BARBOSA, CAS., Orgs. **Política e identidade cultural na América Latina** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 256 p. ISBN 978-85- 7983-121-8.W

DIAS, Natally Vieira. **O México revolucionário e o latino-americanismo no Brasil nos anos 1920**. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 41, p. 126-148, jan./abr., 2019. ISSN 2175-7976 DOI <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2019v26n41p126>

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Josefa Jackline. MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O papel da Educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a pesquisa em história da educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.



php?id=932. Acesso em: 16/10/2020

GOMES, Lícia. **O muralismo de Rivera e a memória política**. -- Rio de Janeiro, 2019. 99 f. Orientador: Javier Alejandro Lifschitz. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Memória Social, 2019.

HERRERA, Hayden. **Frida: a biografia**. Tradução Renato Marques. – São Paulo: Globo, 2011.

KETTENMANN, Andrea. **Diego Rivera 1886-1957: un espíritu revolucionario en el arte moderno**. 2ª ed. Alemanha; Editorial Taschen, 2003

KONDER, Leandro **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lucia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Introdução à uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, K. **O capital**. São Paulo, Abril, Cultural, 1983. v.1.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **O manifesto comunista**. 19ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PRADO, Adonia Antunes. **O zapatismo na Revolução Mexicana: uma leitura da Revolução Agrária do Sul**. Disponível em <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/233>> Acesso em 19 de outubro de 2020.



RAMPINELLI, W. J. (2011). **A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários.** *Revista Espaço Acadêmico*, 11(126), 90-107. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14401>

VASCONCELLOS. Camilo de M. As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e Juan O’Gorman .*Revista de História*. 152 (1º - 2005), 283-304 DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i153p283-304>



EDUCAÇÃO



A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO ONTOLÓGICA COM O TRABALHO

Helena de Araújo Freres

Jackline Rabelo

Maria das Dores Mendes Segundo

Nossa análise trata da articulação ontológica que a educação mantém com o trabalho, categoria fundante do ser social. Desse modo, sobreleva, à luz da ontologia marxiano-lukacsiana, a função social que esse complexo fundado pelo trabalho desempenha no processo de reprodução social. Nessa direção, busca evidenciar que, na sociedade de classes, fundada pela exploração do trabalho, a educação cumpre uma função específica articulada às necessidades dessa sociedade dividida em classes sociais.

Como premissa deste trabalho, partimos da assertiva marxiana, reiterada por Lukács, de que a atividade fundante do ser social é o trabalho, modelo de toda a práxis, porque o homem, diferentemente dos outros animais, viu-se diante da necessidade de produzir sua própria existência. O trabalho, diz Marx em *O Capital*, é uma atividade exclusivamente humana, ineliminável, fundamental em toda a história, uma atividade a qual o homem necessita realizar diariamente para manter sua própria vida. É base insuprimível do mundo humano, pois não há, nem no presente, nem no passado e nem no futuro (se tivermos algum futuro), uma sociedade que possa existir sem o trabalho, sem a atividade por meio da qual a humanidade produz sua própria vida material – e espiritual, já que, pelo trabalho, o homem satisfaz necessidades que vão do estômago à fantasia, conforme escreve Marx em *O Capital*.

Como o trabalho constitui-se no ato-gênese da humanidade do homem, pode-se dizer que “O trabalho criou o homem”, conforme Engels demonstra no texto *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, exatamente porque o trabalho impulsionou inclusive modificações anatômicas no corpo humano que levaram ao surgimento do *Homo sapiens*, possibilitando, nesta espécie, o aperfeiçoamento das habilidades. Num processo que durou um longo tempo de evolução e que começou muito antes do aparecimento de nossa espécie sobre a terra, andar sobre dois pés, por exemplo, possibilitou a libertação das mãos, e estas puderam transformar-se mais e mais até chegar, no homem já socialmente constituído, nas mãos que plantam, colhem e preparam o alimento, constroem moradias, fabricam vestimentas...; mas também nas



mãos que pintam, desenham, tocam um instrumento musical, escrevem..., nas mãos que, nem de longe, são semelhantes às mãos do ancestral no qual macaco e homem compartilham a mesma origem.

O trabalho é criador do mundo humano. À medida que o homem transforma o existente para a satisfação de suas necessidades, transforma também a si enquanto ser genérico, pois, nesse processo de modificação do existente, adquire novas habilidades e novos conhecimentos que precisam ser universalizados. Em cada objetivação/exteriorização, surge uma nova situação histórica que impõe aos indivíduos a descoberta de novas possibilidades de realização das necessidades, complexificando o gênero humano cujo desenvolvimento caminha para a universalização de sua história e a ampliação das individualidades.

Como dito, pelo trabalho, o homem constrói seu mundo e a si mesmo. Por esta razão, o homem não nasceu homem, como explica Leontiev em sua obra *O desenvolvimento do psiquismo*. O homem torna-se homem. Pelo trabalho, gênese da liberdade, o homem constrói o seu mundo e lança as bases para que se construa como indivíduo cada vez mais rico de determinações, capaz de realizar, livre e conscientemente, qualquer atividade. Essa atividade que fundou o ser social instituiu sobre a sociabilidade a necessidade de outros complexos sociais que atuariam essencialmente na continuidade e no desenvolvimento cada vez mais complexo da totalidade social. Portanto, nesse processo de tornar-se homem do homem comparece o complexo de educação.

Então, onde reside a origem da educação? No trabalho. A complexificação das relações sociais impôs ao homem a criação de outras atividades que tenham a função de mediar a reprodução social. Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. Sua função é dupla: a primeira, articulada ao complexo valorativo, é orientar os indivíduos para que ajam de determinada forma, da forma como a sociedade tenciona; a segunda, contribuir para a reprodução do ser dos homens cujas objetivações produzidas precisam ser universalizadas para todos os indivíduos. Assim sendo, valores, ideias, conhecimentos, habilidades, hábitos, descobertas etc. precisam ser socializados pelos homens historicamente determinados e repassados para as gerações mais jovens. Portanto, a educação surge como uma atividade que, além de repassar o saber historicamente acumulado pelos homens, influencia os indivíduos para agirem desta ou daquela maneira. Repetindo: a educação foi fundada pelo trabalho como uma atividade fundamental no processo de reprodução social. Sua origem data desde os primórdios da existência humana quando esta,



constituída pelo trabalho, fundou uma atividade que garantiria às gerações mais novas o aprendizado da experiência acumulada pelos homens ao longo do tempo.

Vale esclarecer que a educação, complexo fundado pelo trabalho, é, ao mesmo tempo, distinto da atividade que possibilitou ao homem o salto de ruptura em relação à esfera biológica⁴⁰. O trabalho, como esclarece Lukács, articula-se às teleologias primárias, visto que pressupõe a relação entre homem e natureza para produzir as coisas úteis à existência humana. Já a educação vincula-se às teleologias secundárias, pressupondo a relação entre homem e sociedade.

Ocorreu, porém, que no caminho da humanização do homem, a humanidade se perdeu, posto que a produção de excedentes⁴¹ tornou possível a divisão em classes sociais, quando uma classe passou a viver do trabalho de outra, apropriando-se privadamente da terra e dos meios de produção. Dividindo-se em classes sociais, o saber também passou a ser dividido de acordo com o que cada classe desempenhava na organização social. É nesse estágio de desenvolvimento dos homens que surge a educação formal, a escola, como um espaço privilegiado de repasse desse saber para os filhos da classe que não precisava trabalhar e podia se dedicar ao “ócio”⁴².

É preciso considerar que o complexo da educação varia de acordo com as necessidades de cada organização social em cada época histórica, possuindo particularidades em cada uma dessas épocas, embora sua função social permeie todo o desenvolvimento histórico dos homens, complexificando-se juntamente com estes.

40 Lukács distinguiu os seres existentes na natureza em três esferas ontológicas: a inorgânica, cuja função é transformar-se em outro ser; a biológica, que tem como função a sua própria reprodução (nesta esfera o homem está incluído como ser que faz parte da natureza); a esfera do ser social, que é a esfera das relações humanas (a atividade que possibilitou o salto entre o ser biológico e o ser social é o trabalho).

41 É válido explicar que a produção de excedentes não constitui o problema a ser superado historicamente. O problema que nasce aqui é que a domesticação de animais e a descoberta da agricultura possibilitaram a divisão social entre indivíduos que planejam e controlam a produção e outros que executam o que aqueles planejaram, processo em que as cabeças que pensam e as mãos que executam passaram a pertencer a indivíduos diferentes. A produção de excedentes é fundamental para a existência da abundância sem a qual o comunismo não será possível. O que precisa ser superado é exatamente o antagonismo de classes, portanto, a exploração do trabalho, matriz da desumanidade.

42 Saviani, 1994, p. 152



Nas sociedades primitivas, por exemplo, nas quais não havia diferenciação de classes sociais, a educação possibilitava aos homens em sua coletividade o acesso ao saber acumulado socialmente, pois não havia restrições sociais que impedissem os membros copartícipes da comunidade humana de conhecer o que produziram sócio-historicamente, embora ainda de forma muito rudimentar, pois rudimentares ainda eram as forças produtivas.

É válido acrescentar que o surgimento da sociedade de classes não modificou o caráter ontológico da educação, pois esse complexo é fundamental para a reprodução social. No contexto da sociedade de classes, a educação continua transmitindo valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos etc. a todos os indivíduos, mas com uma ressalva: essa transmissão é feita, predominantemente, de acordo com os interesses da classe dominante. E, de acordo com esses interesses, há uma enorme diferença entre o que cada classe deve saber. Enquanto os filhos da classe dominante se preparavam para serem os futuros dirigentes da sociedade, os filhos dos trabalhadores tiveram acesso ao conhecimento básico necessário à produção, habilitando-se profissionalmente para a execução de tarefas laborativas. No atual contexto de desemprego estrutural, o projeto “educativo” do capital forma o trabalhador para servir à classe dominante que vai aprendendo, a cada dia, a ser explorado, orientado pela ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo.

Como vimos acima, a sociedade de classes dividiu os homens em classes sociais, em que uma classe passou a viver do trabalho da outra. Ou seja, a função ontológica do trabalho foi sequestrada, digamos assim, pois a riqueza material passou a ser produzida pela classe explorada para a satisfação não das necessidades de todos, mas da classe que se tornou exploradora. Atendendo a essa necessidade, a educação, como complexo que serve para a reprodução social, nas sociedades de classes, organizadas sob a égide do capital, torna-se um *locus* privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas. Desse modo, a classe dominante faz da educação um espaço fecundo para a disseminação das suas ideias e dos seus interesses. Então, podemos dizer que a educação, mediação ineliminável no processo de reprodução social, vem assumindo direcionamentos diferentes em cada momento histórico, atendendo historicamente de forma eficaz aos interesses do capital. Nesta sociedade, esse complexo social fundado pelo trabalho é responsável por ajustar os indivíduos ao que é posto no âmbito da produção da riqueza privada. O trabalhador expropriado dos meios de produção concebe como natural a relação de exploração de uma classe sobre outra.



Como a tendência expansionista do capital é gerar cada vez mais miséria para uns e riqueza para outros, o papel atribuído à educação, posta num sentido contraditório, tem variado no decorrer da história dos homens socialmente divididos. No início do capitalismo, ela servia, no plano do discurso, como propulsora da igualdade formal, garantindo um mínimo de saber à classe trabalhadora. Atualmente, por meio da educação, dissemina-se a ideologia de que a educação garantiria para essa classe condições sociais melhores, dentre elas, a promessa de emprego e salário para viver bem. Acerca desse assunto, Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo destacam que, nas sociedades de classes,

[...] a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem⁴³.

Neste tempo presente, foram muitos os papéis atribuídos à educação como uma atividade humana que resolveria todos os problemas da humanidade mediante a promessa da redução da pobreza, a viabilização da ecossustentabilidade e da promoção da paz no mundo. Pretendemos apontar, neste ensaio, que o caráter de centralidade da educação – como a panaceia que garantiria a sustentabilidade social e ambiental na atual fase do capitalismo contemporâneo – em detrimento da centralidade do trabalho esconde dos homens que a origem de seus problemas está na exploração cada vez mais acentuada do capital sobre a humanidade. Na perspectiva do capital, a educação é posta como a causa e a solução de todos os problemas humanos.

Sabemos que faz parte da essência da sociabilidade sob a égide do capital a existência do antagonismo entre riqueza e pobreza, visto que esse sistema se sustenta da exploração de uns homens sobre todos os outros e que, por isso mesmo, é impossível sob sua lógica haver uma igualdade substantiva⁴⁴ entre os próprios homens. Assim sendo, à medida que o capital se desenvolve, riqueza e pobreza crescem assustadoramente, jogando na miséria cada vez mais crescente a única classe que vive do seu próprio trabalho.

43 Artigo publicado no livro *O movimento de Educação para Todos e a crítica marxista*. Fortaleza: EdUFC, 2017

44 Vide Mészáros, *Século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2005



Os homens, neste tempo presente, desenvolveram tão maravilhosamente suas forças produtivas que, pela primeira vez em sua história, é possível gozar de tempo livre para a realização de suas potencialidades. No entanto, não podemos nos esquecer de que esse desenvolvimento ocorreu sob a égide do capital e de que o projeto que esse sistema tem para a humanidade não representa o que a humanidade quer para si mesma.

Ora, trabalho e capital são radicalmente opostos, mas este não sobrevive sem a exploração do primeiro, subordinando-o à sua lógica. Conforme evidenciou Marx, o trabalho explorado é a matriz geradora dos problemas que afligem a humanidade, porque a mais-valia é extraída do trabalho vivo. Captar essa matriz é ter clareza teórica de que a saída para os homens pressupõe a superação radical dessa ordem estabelecida na qual os homens ainda insistem em tê-la como vigente, pois, enquanto o capital comandar a vida dos homens, estes estarão presos à lógica incorrigível desse sistema. E para que continue vigente, o capital busca todos os mecanismos, inclusive ideológicos, visando à perpetuação das relações sociais alienadas. Superar esse sistema sociometabólico é, devido à impossibilidade de torná-lo mais humanizado, o norte que deve orientar a humanidade.

Continuando a análise acerca da educação, Mészáros (2005) afirmou que a educação institucionalizada, a partir da revolução industrial, tem servido como um espaço propício para fornecer conhecimentos e pessoal necessários à manutenção do capital e legitimar a ordem social vigente através da criação e transmissão dos valores da classe dominante. Acrescenta, ainda, que a própria história teve de ser falsificada, reescrita e transmitida de acordo com os interesses dominantes, e tal distorção foi difundida em todos os órgãos de formação da opinião pública, inclusive nos meios acadêmicos. Essa falsificação era transmitida pelas escolas e reescrita nos livros. São suas as seguintes palavras:

A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade [...]. (2005, p. 36)

Essa função da educação institucionalizada, a escola, foi redefinida no período de crise estrutural do capital como um mecanismo para que esse sistema continue se desenvolvendo sob uma lógica da vez mais perversa e sem incitar a classe trabalhadora à ação revolucionária que a liberte (liberando, conseqüentemente, toda a humanidade). Nesse sentido, foi posta à educação a missão divina de pacificação dos homens e de resolução de seus problemas.



Em verdade, a atribuição de muitos papéis à educação é decorrente da crise vivida pelo capital, crise essa que rebate em todos os âmbitos da vida humana, inclusive na educação. O problema da crise da educação já foi discutido por Tonet (2003) e Mészáros (2006). Ao se referir à educação formal, este autor afirmou que “a crise atual da educação formal é apenas a ‘ponta do iceberg’”. E ainda:

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. (2006, p. 275)

Em outras palavras, a crise da educação tem como base o trabalho alienado, fetichizado, pois o capital, à medida que favorece o avanço tecnológico para ampliar sua acumulação, reduz significativamente o trabalho vivo (embora jamais o eliminando completamente). Reduzindo o trabalho vivo, um grande número cada vez maior de trabalhadores aumenta a fila de desempregados, fazendo cair por terra o discurso de que a formação garante o emprego.

Essa redefinição do papel da educação como a atividade humana que resolveria todos os problemas da humanidade tem seu nascedouro na crise estrutural do capital. Entretanto, a função atribuída à educação como a redentora das desigualdades sociais – como se elas não fossem produzidas pelo tipo de organização social em que os homens são explorados pelos próprios homens – é uma ilusão que mantém os indivíduos presos à lógica do mercado, encoberta por um véu cada vez mais espesso que esconde a essência da realidade social. Lessa (2005, p. 53), ao criticar a tese do trabalho imaterial, afirmou que

Fantasia existem porque há pessoas dispostas a acreditar nelas. Quase sempre as fantasias que recebem maior audiência são as que servem como consolo para a desumanidade e os sofrimentos das nossas vidas. Outras vezes, são as que interferem na luta de classes induzindo a determinadas posturas e favorecendo a recusa de outras.

Considerando que a educação cumpre muito bem esse papel de disseminar a ideologia dominante, Mészáros (2005) coloca a educação como um dos mecanismos de interiorização dos valores e das necessidades da sociedade regida sob a lógica do capital. “A necessidade de reajustar os mecanismos de ‘interiorização’ é grande e está em expansão”, afirma o autor de *A teoria da alienação em Marx* (2006, p. 274). Este autor coloca em outros termos o que foi posto páginas atrás, afirmando que, na sociedade capitalista, a educação tem duas funções principais: a) “a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*”; b) “a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*” (Idem, p. 275). Faz parte desses métodos de



controle a elaboração de mecanismos ideológicos que buscam convencer a humanidade de que ela está no “caminho certo”, que seria o caminho do desenvolvimento econômico.

A disseminação dos mecanismos ideológicos utilizados pelo capital para a sua manutenção enquanto sistema vigente tenciona convencer multidões, e a escola vem contribuindo para a inculcação dessas ideias nas mentes do maior número possível de indivíduos, intentando afastar a possibilidade de produção de outra alternativa social na qual a humanidade girará em torno de si mesma.

Ora, o capital, como já dissemos, gera contradições em todos os âmbitos da vida humana que não podem ser resolvidos em seu próprio interior. Esses problemas atingiram níveis alarmantes, mas não interessa ao capital resolvê-los, e, sim, reduzi-los, já que são empecilhos para o próprio sistema (e colocam em risco, inclusive, a existência da própria humanidade). Na tentativa de reduzi-los, o capital responsabiliza os próprios indivíduos através de mecanismos ideológicos. Estes devem “fazer a sua parte”, ser solidários, ter espírito de cooperação, cuidar da sua cidade, seu bairro, sua rua ou, melhor ainda, sua casa (“pense globalmente, aja localmente”), dando mais do que recebem. Sob o capital, os indivíduos adotam os interesses do sistema como seus próprios interesses.

Nesse sentido, a educação é posta como um fator de produção tido como capaz de contribuir na reversão das taxas de lucros decrescentes, e o capital voltar a crescer, acumular. É ela que, de acordo com governo e empresários, induziria o crescimento econômico para a conquista de uma maior competitividade no mercado. A competição, sob o capital, é tida como algo natural. Os países periféricos, sob essa lógica, são considerados como atrasados não porque são explorados pelos países desenvolvidos, mas porque não teriam construído as bases para a sua inserção na competição internacional. E a educação é posta como essa base.

Partindo desse pressuposto, a educação aparece como a maior preocupação dos pensadores neoliberais no contexto da crise estrutural do capital, visto que ela passou a ser tida como um elemento importante na competição internacional e no desenvolvimento das economias dos países ditos em desenvolvimento, como o Brasil.

Esses papéis constituem o receituário atribuído à educação dos países periféricos. Por isso, foi dado o enfoque na sustentabilidade econômica, na redução das desigualdades sociais e no alívio da pobreza. Esses enfoque, vale lembrar, são determinações dos organismos internacionais. Mendes Segundo,



nesse sentido, aponta que a agenda do projeto de Educação para Todos é expressão das bases para as reformas na educação ocorridos na década de 1990, no Brasil. Essa agenda

[...] teve aceitação mundial e tornou-se importante instrumento para a implantação das políticas de ajustes institucionais, ao elevar o papel da educação como condição necessária no “alívio da pobreza”, no alcance do desenvolvimento sustentável, da segurança, da paz, da governabilidade e da estabilidade econômica fora e dentro do país-membro. (2005, p. 227).

Partindo dessa análise, a garantia da sustentabilidade seria um pressuposto fundamental, na sociedade dita globalizada, para a inserção dos países periféricos no mercado mundial. Nessa perspectiva, caberia à educação a tarefa de promover uma cultura de paz, com diálogo e tolerância entre os povos, valorizar as diferenças étnicas, linguísticas, culturais e sociais, respeitar as diferentes ideias e construir uma sociedade livre, justa e solidária (ideais burgueses oriundos do lema da Revolução Francesa: igualdade, liberdade e fraternidade).

No contexto atual, de agudização da barbárie humana, fala-se também em respeito ao meio ambiente. Vale ressaltar que o proclamado “respeito” ao meio ambiente está gerando grandes oportunidades de negócios lucrativos. Nesse ínterim, a educação é chamada a desempenhar um papel importante tanto no desenvolvimento da economia quanto na prevenção dos conflitos para garantir a paz e a estabilidade econômica e ambiental. O princípio de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades constitui-se numa análise superficial da realidade, visto que as desigualdades sociais não são produzidas no complexo educacional, mas na esfera das relações sociais de produção.

Voltando ao que expõe Mészáros acerca da função da educação, que é de propiciar a capacitação e as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho, é necessário deixar bem claro que não se trata de uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O que interessa é uma educação voltada aos interesses do mercado e que contribua para manter os trabalhadores presos aos grilhões que torturam seu corpo e obnubilam sua mente. Em outras palavras, os indivíduos devem ser formados para aprender a criar uma forma de continuar sobrevivendo num mundo que produz a miséria material e a degenerescência da subjetividade. A educação, desse modo, vem se constituindo num importante mecanismo ideológico, responsabilizando cada indivíduo pela sua vida e pela vida da comunidade, que deve desenvolver competências para lutar, sobreviver e ocupar seu espaço nessa sociedade eminentemente concorrencial.



Quando se responsabiliza a educação pela solução das desigualdades sociais, é o indivíduo isolado que salta como esse agente de “transformação” e multiplicador do ideário burguês. É o indivíduo empresário, o indivíduo professor, o indivíduo representante do Estado etc., que, juntamente com outros indivíduos, através da educação, somariam forças para tornar a vida humana mais fácil de ser vivida. Mészáros, ao citar *The cocktail party*, de T. S. Eliot, afirma que “A alternativa, para o indivíduo isolado, é descrita como ‘uma ilusória pessoa nova: *nós*’, e, quando esta última desaparece, o que resta é o sentimento paralisante de que ‘o sonhador não é mais real do que seus sonhos’”. Parece-nos que, na sociedade capitalista, os sonhos de tornar melhor a vida de todos, por mais bem intencionados que pareçam ser, não passam do que realmente são: sonhos, visto que se esbarram nos limites do capital, não apontando, portanto, para sua superação. É condição *sine qua non* que a solução dos problemas da humanidade seja possível somente quando for superada a sociedade que os gera. É por isso que a educação não pode, nem poderia”, mudar o mundo”, bastando apenas a boa vontade de cada um.

Todavia, é necessário ressaltar também o caráter contraditório do espaço escolar. A nosso ver, em concordância com Saviani (1994), compreendemos que a natureza e a especificidade da educação, atividade fundada pelo trabalho, constitui-se na transmissão dos conhecimentos, e nesse contexto, tecer o encontro do indivíduo com o gênero humano e esse processo é essencial para a reprodução social no sentido “de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Referências bibliográficas

JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. **Universalização da educação básica e reprodução do capital: ensaio crítico sobre as diretrizes da política de Educação para Todos.** Cadernos de Educação. UFPel. Pelotas- RS. 2007

LESSA, Sérgio. **A ontologia de Lukács.** Maceió. EDUFAL, 1996.

_____. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial.** São Paulo: Xamã, 2005.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.



MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FAGED-UFC, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In:

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006a

_____. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006c.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al., (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8 ed. Revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.



VIGOTSKI E O CONSTRUTIVISMO

Marteana Ferreira de Lima

Patrícia de Sousa Ferreira

Introdução

Cerca de meio século após a chegada de suas obras no Brasil, não restam dúvidas de que Vigotski tornou-se muito importante no campo educacional e no campo da psicologia em nosso país. Frequentemente utilizado em cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, como aporte teórico para a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, referências a suas obras também são comuns em produções científicas voltadas à formação docente. Entre essas produções, a presença das obras *A formação social da mente* (1984) e *Pensamento e linguagem* (1987) nas referências bibliográficas é muito frequente.

Traduzidas a partir de edições norte americanas, essas duas obras foram as primeiras a serem publicadas em língua portuguesa no Brasil. Em meados da década de 1990, Duarte (1996) já alertava para o fato de essas obras conterem sérios problemas de edição e tradução e não corresponderem à produção original de Vigotski. Em estudo posterior publicado no ano de 2000, Duarte insistiu na denúncia acerca das traduções, edições e interpretações da obra de Vigotski não condizentes com o pensamento deste autor. Em 2010, outro significativo estudo sobre as traduções dos textos de Vigotski e sua repercussão no campo educacional foi apresentado como tese de doutorado por Prestes. Esse estudo também consiste num esforço de reverter equívocos e deturpações pelas quais passou a teoria vigotskiana.

Entre os principais equívocos, podemos destacar a tentativa de afastamento da obra desse importante autor das bases filosóficas e metodológicas marxianas nas quais está ancorada, ao mesmo tempo em que se realiza a aproximação do seu pensamento ao ideário construtivista, como parte de um processo mais amplo para viabilizar sua apropriação sob a lógica neoliberal e pós-moderna e associar essa teoria psicológica a correntes pedagógicas de cunho neoliberal.

Diferentes interpretações acerca da teoria psicológica elaborada pela escola de Vigotski concorrem para o estabelecimento de uma polêmica em torno dessa questão. A própria nomenclatura dessa escola é objeto de disputa e divergência. A utilização de expressões como: interacionismo, sociointeracionismo, socioconstrutivismo etc. revela uma tendência de



aproximação dessa teoria ao ideário construtivista e essa compreensão se tornou uma espécie de senso comum pedagógico, ao ser referendada pela política educacional, por estudiosos e intérpretes da área educacional, por ser exigida em concursos públicos, enfim, ter-se tornado um discurso muito forte no cenário educacional nas últimas décadas.

Todavia, não são poucas as vozes discordantes a se voltarem contra esse senso comum pedagógico e a buscarem na obra de Vigotski elementos para a efetiva contraposição a teorias pedagógicas liberais e neoliberais, demonstrando que essa teoria psicológica não pode ser associada a tais correntes pedagógicas a menos que seja deturpada.

À luz dessa problemática, este texto discute aspectos relativos à repercussão das traduções, edições e divulgações das obras de Vigotski no Brasil, enfatizando a existência de traduções e interpretações equivocadas, e suas implicações para a compreensão da teoria histórico-cultural, em especial, no que se refere à sua vinculação ao construtivismo. O presente estudo, de caráter teórico-bibliográfico, fundamenta-se, especialmente, nos seguintes autores: Duarte (1996; 1999; 2000), Prestes (2010), Rossler (2000; 2006), Facci (2004) e Jácome (2006).

Notas introdutórias acerca das traduções e edições das obras de Vigotski

Duarte (1996) afirma que Vigotski tornou-se “famoso” no Brasil antes mesmo de ser conhecido pessoalmente. No capítulo *A escola de Vigotski e a educação escolar* (hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural), o autor destaca sérios problemas relativos à divulgação das ideias de Vigotski por intérpretes e pesquisadores brasileiros cujas publicações baseiam-se apenas nas obras: *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. Segundo sua análise, isso seria “preocupante e inaceitável”, pois,

Em primeiro lugar isso já seria uma redução do campo de estudos, pelas dimensões da obra completa de Vigotski. Em segundo lugar essa redução é ainda maior se forem deixados de lado os trabalhos dos demais membros dessa escola. É incrível, por exemplo, o quão pouco é estudado no Brasil, dentre os que falam de Vigotski e sua escola, um trabalho tão importante quanto *O Desenvolvimento do Psiquismo, de Alexis LEONTIÉV* (1978). Em terceiro lugar, as edições em português existentes até agora de *Pensamento e Linguagem*, a obra clássica de Vigotski, são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original. (DUARTE, 1999, p. 76).

Certamente, estudos sobre uma teoria podem ser divulgados e publicados mesmo que o pesquisador não tenha se debruçado na totalidade da obra do autor. Impor tal condicionante à publicação da produção científica não seria uma forma de proporcionar o avanço nas pesquisas de uma determinada área. Mas, a questão colocada por Duarte não é essa. Trata-se de chamar a atenção para



o fato de estudos iniciais, apoiados em primeiras leituras, serem apresentados como compreensões elaboradas após vasto, intenso e profundo contato com uma obra. Essa prática revela muito sobre o processo de substituição do texto do autor pelo texto do intérprete, tal como denunciou Duarte (2000) em outro momento, nesta mesma linha de discussão.

A redução mencionada por Duarte (1996) é ainda mais preocupante ao se observar a vasta produção dos demais integrantes da escola de Vigotski. Tentativas de afastar o psicólogo russo de outros autores do seu tempo, com os quais compunha um quadro mais amplo de pensadores, circunscrevem-se na estratégia de afastá-lo de suas bases filosóficas e metodológicas marxianas. Na interpretação de Duarte (1996, p. 79), não podemos tentar entender o pensamento de Vigotski sem buscar compreender os seus fundamentos filosóficos marxistas. Prestes (2010, p. 197), em relação a essa questão, assegura que Vigotski “jamais utilizou Marx para remendar ideias no seu pensamento; ele usa o método de Marx para estruturar a sua teorização e não para legitimar o que pensa”. Ademais, é bastante conhecida sua crítica ao método das citações e a defesa da necessidade de constituir uma psicologia marxista (VIGOTSKI, 2001).

Quanto à tentativa de afastar Vigotski de outros autores da sua escola, em relação a Leontiev esse processo se manifesta de forma explícita na escrita de intérpretes (DUARTE, 2000). A esse respeito, como assevera, apesar de haver uma tentativa de distanciar Vigotski de Leontiev, o que se tem observado é que os autores da sua própria escola se posicionam de forma contrária, enxergam a teoria da atividade como uma parte do pensamento dessa escola. Davidov e Zinchenko (1994) evidenciam: “[...] a Escola de VYGOTSKY não é mencionada, com muita frequência, como uma escola *histórico-cultural*; referências mais frequentes são feitas à teoria psicológica da atividade, desenvolvida por essa escola.” (*apud* DUARTE, 1996, p. 82).

Qual seria o motivo para tentar separar Vigotski e Leontiev, visto que a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev é considerada como um estágio de desenvolvimento da teoria histórico-cultural de Vigotski? Na análise de Duarte (1996, p. 81), a maioria das interpretações realizadas no Brasil a respeito de Vigotski e sua escola são pautadas em leituras não marxistas, e, lembrando que Leontiev analisa as ideias por uma linha de interpretação mais explicitamente marxista, talvez isso incomode a quem tenta distanciar a psicologia de Vigotski dos seus fundamentos filosóficos e metodológicos.

Diante disso, percebe-se a importância de se estudar Vigotski relacionando a Leontiev, pois na realidade essas teorias não são estudos separados, e, sim, partes de estudos de uma mesma escola. Duarte (1996, p. 81) ainda destaca que



“[...] os próprios autores da Escola de Vigotski não veem a teoria da atividade como outra teoria, mas sim como uma etapa do pensamento de uma mesma escola.”

Em relação aos cortes promovidos no livro *Pensamento e linguagem*, Duarte (1996, p. 76) cita a observação de Sève, segundo a qual “[...] os cortes incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor.” E acrescenta que, segundo esse pesquisador, a supressão das reflexões marxistas da obra de Vigotski contraria a essência do seu pensamento, uma vez que ele “[...] defendeu explicitamente em seu texto sobre ‘O Significado Histórico da Crise da Psicologia’ [...] a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo [...]”. (DUARTE, 1996, p.76)

Enquanto a edição de *Pensamento e linguagem* em língua portuguesa contém apenas cerca de 40% (quarenta por cento) do texto original, sem mencionar as alterações no próprio conteúdo do texto traduzido, em relação ao livro *A formação social da mente*, Duarte (1996, p. 77) destaca que “[...] essa obra é uma coletânea organizada por quatro pesquisadores americanos a partir de manuscritos de textos de Vigotski.” Os cortes, as modificações nos textos e demais problemas relativos à tradução fazem com que essas obras possibilitem uma interpretação no mínimo discutível acerca das elaborações deste autor.

Mesmo em meados da década de 1990, como sinaliza Duarte (1996), já havia estudos desenvolvidos por pesquisadores e educadores brasileiros que procuravam ir aos textos integrais de Vigotski e utilizavam obras publicadas em outros idiomas, especialmente as Obras escogidas em espanhol. Todavia, naquele momento, predominavam, entre os trabalhos voltados à divulgação do pensamento de Vigotski, aqueles limitados ao estudo das obras *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*.

Analisando o processo de tradução das obras de Vigotski, Prestes (2010) destaca que alguns termos foram traduzidos com palavras que não conservam o mesmo significado do idioma original. Alguns desses termos foram cristalizados na compreensão de professores e pesquisadores sobre a teoria de Vigotski, como estes exemplos apontados a seguir:

[...] em algumas traduções a expressão atividade de brincar foi traduzida como brinquedo; *obutchenie* como aprendizagem; *retch* como linguagem; *tvortchestvo* como arte. Todos esses conceitos são de suma importância para o campo educacional, mas sofreram com a falta de cuidado nas traduções, acarretando distorções na interpretação das ideias de Vigotski. (PRESTES, 2010, p. 109).



Conforme Prestes (2010), *Michlenie i retch* (Pensamento e fala) foi o último livro publicado de Vigotski ainda em vida, e os seus últimos capítulos foram proferidos a uma estenógrafa e depois editados por ele mesmo. A autora adjetiva a trajetória desse livro como trágica, destacando as deturpações na interpretação do pensamento de Vigotski “[...] em um dos seus mais importantes estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala”. (PRESTES, 2010, p. 128). Ao comparar as edições soviéticas e russas de *Michlenie i retch*, a pesquisadora percebeu vários problemas de tradução e edição.

A primeira edição da obra *Michlenie i retch* em língua portuguesa publicada no Brasil é de 1987, com o título *Pensamento e linguagem*. Essa edição é uma tradução da edição norte americana que – além de não conter o texto integral – realizou diversas modificações na forma e no conteúdo do livro. Em 2001, a Editora Martins Fontes publicou uma nova tradução dessa obra, sob o título *A construção do pensamento e da linguagem*. A inclusão do termo *construção* no título da obra foi feita pelo tradutor, Paulo Bezerra, sob a justificativa de estabelecer uma diferenciação em relação ao título da edição de 1987.

A publicação da obra *Michlenie i retch* traduzida do idioma original e a partir de uma edição integral é um avanço indiscutível para o acesso de pesquisadores, intérpretes e educadores ao pensamento de Vigotski acerca do processo de formação de conceitos, da distinção entre conceitos espontâneos e científicos e da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, a inclusão do termo *construção* no título da obra pode intensificar a problemática inaugurada bem antes de essa tradução vir à luz. Além dessa nossa observação, cabe ressaltar que Prestes (2010) questiona algumas escolhas realizadas por Paulo Bezerra, entre as quais, destacamos o uso do termo *imediato* em substituição ao termo *proximal* para a tradução da expressão *zona blijaichego razvitia* – adotado na edição de 1987 de *Pensamento e linguagem* e anteriormente já cristalizado em *A formação social da mente*.

A formação social da mente, publicada pela Editora Martins Fontes em 1984, também foi traduzida a partir de uma edição norte americana. Nessas duas obras, podemos ler as justificativas apontadas pelos editores/tradutores para a realização dos cortes e das modificações feitas no texto. Em linhas gerais, elas se apoiam na intenção de tornar o texto mais acessível, mais organizado e menos obscuro. No Prefácio de *A formação social da mente*, encontramos o alerta de que o leitor não deve esperar um texto original de Vigotski, mas um texto editado. Em *Pensamento e linguagem*, o Prefácio afirma que digressões polêmicas foram excluídas porque comprometiam o desenvolvimento das ideias.



Em relação às mencionadas digressões polêmicas, é oportuno registrar um aspecto importante em relação à comparação das duas edições de *Michlenie i retch* publicadas pela Editora Martins Fontes. A edição resumida tem 194 páginas, enquanto a edição que contém o texto integral conta com 496 páginas. A diferença total no número de páginas é bastante expressiva, pois os cortes realizados eliminaram cerca de 60% do texto original. Mas, esse corte não foi distribuído de forma igual em todos os capítulos. O segundo capítulo, intitulado *O problema da linguagem e do pensamento da criança na teoria de Piaget*, que “foi escrito e publicado originalmente como um prefácio à edição russa do livro *A linguagem e o pensamento da criança*, de Jean Piaget” e posteriormente incorporado por Vigotski “como capítulo daquele livro que veio a ser o seu mais famoso trabalho, o livro *Pensamento e linguagem*, publicado pela primeira vez em 1934” (DUARTE, 2000, p. 213) sofreu um corte correspondente a 75%. O texto no qual Vigotski efetivou o que Duarte (2000) denominou de uma crítica radical a Piaget foi reduzido a 25% do seu conteúdo original. Além disso, o próprio conteúdo do texto sofreu substanciais modificações a ponto de descaracterizar aquela crítica e possibilitar uma maior aproximação entre as teorias desses dois autores. Seriam as digressões polêmicas o motivo para essa edição?

A tese de Prestes (2010) contém um exaustivo exame de outras obras de Vigotski, além de uma interessante discussão acerca do contexto histórico no qual esse autor viveu e produziu e sobre o próprio processo de tradução. Todavia, para os fins aos quais nos propomos, essas anotações a partir da sua tese e dos textos de Duarte são suficientes para registrar o quão distante do pensamento de Vigotski encontram-se os estudos limitados a essas duas obras.

Traduções das obras de Vigotski e sua aproximação com o construtivismo

De acordo com Rossler (2000), o ideário construtivista passou a ganhar a simpatia dos educadores desde a década de 1980 perdurando até os dias atuais.

Numa primeira aproximação, e também provisoriamente, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget, em torno a qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. (ROSSLER, 2000, p. 7).

A repercussão do ideário construtivista na análise desse autor está intimamente ligada ao universo ideológico contemporâneo. O qual, por sua vez, reproduz diversos valores ideológicos da sociedade ancorados na



cotidianidade do indivíduo. O motivo para a forte adesão dos educadores ao discurso construtivista seria a sua integração num cotidiano alienado, cujos processos de manipulação dificultam a reflexão crítica e consciente, constituindo-se numa adesão espontânea e acrítica.

Rosler (2000) afirma que o construtivismo, por meio do seu discurso, reproduz os processos ideológicos da sociedade capitalista. Com base nessa compreensão, o autor tece sua crítica ao discurso construtivista, classificando-o de sedutor e alienante. E com base na teoria do cotidiano da filósofa Agnes Heller, desenvolve uma discussão acerca dos processos de alienação que conquistam os indivíduos por meio da sedução do universo ideológico presente na sociedade, destacando, como principal causa desse fenômeno, o duplo processo de esvaziamento – material e psíquico – do indivíduo na sociedade capitalista.

A crítica lançada por Rosler (2000; 2006) ultrapassa os processos de alienação reproduzidos pelo discurso construtivista e dirige-se, também, à própria sociedade capitalista, explicitando a necessidade de reflexão não apenas acerca do ideário construtivista, mas também do contexto no qual esse ideário se constitui. O discurso construtivista está a serviço dos processos ideológicos capitalistas. Então, pensar na superação desses processos de alienação seria pensar na superação do esvaziamento social e psicológico da individualidade humana, como das condições objetivas que o viabilizam.

São justamente tais condições a orientar parte significativa das análises dirigidas à obra de Vigotski. Entre as quais, um dos pontos de destaque na tentativa de aproximação da sua teoria com o construtivismo está na ideia de complementação. Supostamente, a categoria “social” preencheria uma lacuna na teoria de Piaget. Em uma matéria da Revista Nova Escola, Vigotski “seria uma pitada social no construtivismo” (DUARTE, 1996, p. 87). Todavia, na análise de Duarte (1999, p. 87), caracterizar a Escola de Vigotski como interacionista significa enquadrá-la “sob um modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem”. Ademais, é importante frisar que a teoria piagetiana não precisa de complementação. Concordamos com a assertiva:

[...] não se trata de passar a um construtivismo social ou de trazer o social para o construtivismo, pois entendemos que o construtivismo piagetiano já contém um modelo do social e esse modelo se respalda no modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente. Não se trata de que PIAGET tenha desconsiderado o social, mas de como ele o considerou. (DUARTE, 1996, p. 88).

Entretanto, é importante ressaltar o que destaca Facci, com base em Duarte:



Duarte (2000a) ressalta que a questão do social em Piaget acaba sendo reduzida somente às interações sociais entre os indivíduos, realizadas na forma de cooperação ou não. Segundo esse autor, Piaget não analisa as relações de determinação entre as relações sociais e o desenvolvimento intelectual; refere-se ao social como algo externo a esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, o processo de socialização seria aquele por meio do qual o que é natural ao indivíduo vai cedendo terreno ao que é imposto pela sociedade. (FACCI, 2004, p. 125).

Duarte (1998) esclarece que o problema não consiste em trazer o social para o construtivismo, mas na necessidade de se pensar outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico. Dessa forma, Duarte (1996) defende que a Psicologia Histórico-Cultural não pode ser associada ao interacionismo-construtivista, pois não se trata de uma receita, na qual apenas acrescentaríamos o social. “Até porque a interação entre subjetividades era para Vigotski sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos.” (DUARTE, 1996, p. 87). Vigotski entende o ser humano como um ser histórico, produtor de história, atribuindo fundamental importância à transmissão e à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para o desenvolvimento humano.

Todavia, Duarte (1996) registra indicações de que o estudo da psicologia histórico-cultural a partir da perspectiva escolanovista teria levado a uma interpretação construtivista dessa teoria psicológica. Na sua concepção, a explicitação do ideário pedagógico que mediatiza a leitura dos trabalhos da Escola de Vigotski é indispensável para possibilitar a autoconsciência da mediação realizada. Ademais, constata a presença de “muitos elementos escolanovistas em certas leituras ‘construtivistas’ de Vigotski.” (idem, p. 90). Tal viés escolanovista apareceria sob duas formas: “secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado” e compreensão das interações intersubjetivas desvinculadas do papel do educador no direcionamento dessas interações à luz dos objetivos pedagógicos.

A concepção da teoria histórico-cultural acerca desses dois aspectos segue uma linha diametralmente oposta à mencionada acima. A constituição das funções psíquicas superiores e o processo de formação dos conceitos revelam quanta importância essa teoria atribui “à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-cultural, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes no mundo no qual o indivíduo vive” e que “considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem” (DUARTE, 1996, p. 91).



Para uma leitura pedagógica de Vigotski, à luz da pedagogia histórico-crítica, Duarte (1996, p. 82) apresenta a hipótese de que “*A Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista*”. Obviamente, tal afirmação gerou uma polêmica em torno da interpretação das obras desse autor, sobretudo por negar uma das principais bases de sua aproximação com o construtivismo. Duarte (1996) inicia essa discussão a partir de uma citação de Rocco na qual esse intérprete afirma:

[...] há muitos pontos em comum entre VYGOTSKY e PIAGET, a começar pela linha cognitivista, construtivista-interacionista que se encontra na base teórica dos trabalhos de ambos. (...) Apesar de o termo (...) vir tradicionalmente ligado à obra de PIAGET, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de VYGOTSKY e LURIA, ressaltando tratar-se aqui, evidentemente, de um sociointeracionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórica-dialética, visto sob a luz da teoria marxista. (ROCCO *apud* DUARTE, 1996, p. 83).

Como se pode perceber, Rocco considera Vigotski construtivista-interacionista levando em consideração o aspecto cognitivista. Outra autora citada por Duarte que compartilha ideias parecidas é Oliveira. No trecho transcrito por Duarte, ela afirma:

[...] Tanto PIAGET como VIGOTSKY são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente. (OLIVEIRA *apud* DUARTE, 1996, p. 83).

Duarte (1999) ainda cita mais dois autores que também associam a escola de Vigotski a uma abordagem interacionista-construtivista, Davis & Oliveira (1990) e Rosa (1994), então já fizemos referência a quatro autores que consideram este autor interacionista. Importante lembrar que esses autores foram divulgadores do pensamento de Vigotski no Brasil e ainda são tomados como referência em programas de disciplinas⁴⁵ e em textos monográficos.

A escola de Vigotski, todavia, não foi nomeada apenas de interacionista-construtivista, construtivista e interacionista, mas também de socioconstrutivismo, de sociointeracionismo, de sociointeracionismo-construtivista e de construtivismo pós-piagetiano. Diante dessas denominações, Duarte pondera:

45 Num estudo sobre as apropriações de Vigotski em livros de psicologia voltados para a formação de professores, Jácome (2006, p. 96), ao analisar planos de ensino de disciplinas no campo da psicologia da educação, identificou que, nas indicações bibliográficas, as obras mais recomendadas do autor russo são os livros *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*.



Diga-se em primeiro lugar que nenhuma dessas denominações aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou qualquer outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se autocaracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo esta segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores. [...] (DUARTE, 1996, p. 84).

Segundo Prestes (2010), Duarte (1996) tece uma crítica à atitude dos pesquisadores e estudiosos de Vigotski que são indiferentes às coletâneas de textos desse autor traduzidos diretamente do russo, sem cortes e erros, pois eles continuam a reduzir seus estudos às duas primeiras obras desse autor, *A formação social da mente* e *Pensamento e linguagem*. O preocupante é que por consequência da atitude desses pesquisadores, continua sendo repassada uma interpretação errônea a respeito dessa importante teoria.

Em contrapartida existem outros posicionamentos contrários à concepção de que a teoria de Vigotski seria interacionista ou construtivista. Acerca dessa polêmica, Prestes traz as seguintes considerações:

Embora Iarochevski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo histórico-cultural, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs. E uma das melhores definições é dada por A. N. Leontiev: “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25). (PRESTES, 2010, p. 31).

Diante disso, concordamos com Prestes (2010) ao enfatizar que não é possível considerar Vigotski interacionista-construtivista, visto que ele não resume seus estudos apenas aos processos biológicos. Na verdade, ele não desconsidera o aspecto biológico na sua teoria, mas compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico-social, em cujo cerne as funções biológicas transformam-se em funções psíquicas superiores.

Por outro lado, na análise de Duarte (1996, p. 84): “[...] o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social.” E afirma categoricamente:

Sejamos ainda mais claros: o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o



psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico. (DUARTE, 1996, p. 84).

Segundo Duarte (1999), a Escola de Vigotski tem uma preocupação que vai além da ultrapassagem do posicionamento unilateral do estudo da relação sujeito-objeto, que se caracteriza em entender especificamente essa relação enquanto sujeito-objeto históricos, assim como, a relação estabelecida entre eles como histórica. E acrescenta que não é realizável uma compreensão dessas particularidades por meio de um modelo biológico que adotada uma relação naturalizante apenas entre o indivíduo e o meio. Isso se evidencia na seguinte passagem:

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. (PRESTES, 2010, p. 36).

Dessa forma, A. N. Leontiev esclarece que: “[...] as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos.” (LEONTIEV, 1983, p. 25 *apud* PRESTES, 2010, p. 31). A psicologia instrumental, de acordo com o que foi demonstrado por Leontiev, pode ser definida como um processo no qual haverá uma transformação nas informações biológicas em culturais, como consequência do mecanismo da assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados, determinando a organização mental do homem. Assim,

A interpretação de L.S.Vigotski da estrutura mediada dos processos psicológicos e do psiquismo como atividade humana serviu de pedra angular, de base para toda a teoria psicológica científica elaborada por ele – a teoria sócio-histórica (o “cultural” em contraposição ao “natural”) do desenvolvimento da psique do homem. (LEONTIEV, 1983 *apud* PRESTES, 2010, p. 126).

A teoria da atividade elaborada por Leontiev é parte do estudo desenvolvido por Vigotski. Apesar de alguns tradutores de suas obras o afastarem da teoria da atividade, ela é parte dos estudos desse autor.

A apropriação da experiência sócio-histórica no processo de desenvolvimento psíquico do sujeito está evidente em todos os escritos da Psicologia Histórico-Cultural. Dessa forma, pelo que pudemos constatar, a Escola de Vigotski não pode de forma alguma ser considerada uma abordagem



interacionista, nem construtivista. Visto que estas abordagens não tomam como base o pensamento histórico-social, enquanto que este é o centro de estudo dessa Escola.

Especificamente no que se refere à compreensão do processo de aprendizagem e sua fundamentação para a teoria histórico-culturas, Monteiro, Silva e Rossler (2016, p. 552) apresentam a seguinte sistematização:

Vygotsky (1998) é enfático ao afirmar que a apropriação dos conceitos científicos é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, demanda a superação das funções elementares – como a memória natural, a atenção involuntária, a inteligência prática etc. – em direção à conquista de novas propriedades, de propriedades superiores – o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memória lógica, dentre outras. Tal superação não ocorre de maneira natural e espontânea, mas como fruto das apropriações do patrimônio material e intelectual pelo indivíduo singular, o que depende, por sua vez, de suas condições objetivas de vida e aprendizagens.

Dessa forma, a apropriação dos conceitos científicos vai interferir gradativamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo estas alcançadas num processo que envolve a superação das funções elementares. A primeira diz respeito ao pensamento abstrato, sendo a segunda referente ao pensamento concreto, fazendo-se necessário para o andamento desse processo condições de aprendizagens significativas.

Sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que o processo de apropriação-objetivação desses conceitos demanda situações pedagógicas específicas, disponibilizadas majoritariamente no contexto da escola, pois seu desenvolvimento requer que essas situações sejam sistematizadas e intencionalmente organizadas (Klein, 2007), o que comumente não ocorre no contexto extraescolar. [...] (MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2016, p. 552).

Dessa forma, a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, pois tem a possibilidade de organizar e desenvolver as funções psicológicas dos seus alunos por meio da apropriação dos conceitos científicos acumulados pela humanidade. Outra questão importante e que precisa ser compreendida aqui é a questão das fases de desenvolvimento contida teoria histórico-cultural

Com base em Vigotskii (1988), pode-se adensar a questão do desenvolvimento psíquico por meio do conhecimento da realidade objetiva. Em especial, a partir do constructo teórico acerca das relações entre o nível de desenvolvimento real (ou atual) e da zona de desenvolvimento iminente (ou próximo), as quais explicam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real é constituído, principalmente, por aquilo que já foi apropriado pelo sujeito, ou seja, por aquilo que o sujeito consegue realizar sem auxílio de outrem. Já a zona de desenvolvimento iminente é identificada pelas tarefas, operações, ações e atividades, cujo manejo e solução só



se tornam viáveis por meio de imitação da criança e do auxílio de adultos ou outras pessoas mais experientes. (MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2016, p. 555).

Dessa forma, de acordo com a teoria de Vigotski, são dois os níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real (ou atual), que ocorre quando a criança já tem se apropriado de algumas informações e consegue realizar determinadas atividades sozinha, sem necessitar da ajuda de alguém, e por último, o nível de desenvolvimento iminente (ou próximo), que ocorre quando ainda há necessidade da imitação e do auxílio de outrem, pois as funções psicológicas da criança encontram-se em processo de amadurecimento.

Com isso, percebe-se que a aprendizagem escolar acaba por movimentar as funções psicológicas que se encontram em vias de desenvolvimento. É nesse contexto que Vigotskii (1988) retoma o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento, atribuindo às condições de ensino criadas na escola a função de promover para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de modo a direcionar o aluno à apropriação do conhecimento científico e de movimentar o próprio processo do conhecimento. (MONTEIRO; SILVA; ROSSLER, 2016, p. 555).

Então, dessa forma, o que se pode concluir dessa teoria psicológica, em linhas gerais, é que esta se constitui em uma teoria ampla, que abrange desde os fatores biológicos, psicológicos e sociais, atribuindo uma importância e responsabilidade enorme ao professor (escola) no processo de desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos por meio da apropriação dos conceitos científicos, ou seja, da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, tendo o professor a tarefa de promover a aprendizagem dos seus alunos.

Considerações finais

Ao longo deste texto, procuramos discutir a tradução, edição e divulgação da obra de Vigotski no Brasil, realizadas a partir de edições norte-americanas para versões brasileiras, buscando compreender suas implicações para a compreensão da teoria histórico-cultural. Nestas edições não foram preservadas as ideias do autor, provocando assim, distorções de significado em seus conceitos e mudança de sentido devido a cortes realizados em seus textos, que muitas vezes ocorreram por algum tipo de censura, proporcionando a propagação de interpretações falsas a respeito de suas ideias. Com base nas elaborações teóricas examinadas, foi possível constatar que o processo de tradução e edição das obras de Vigotski percorreu uma verdadeira odisseia, marcada por censuras, deturpações, cortes e equívocos que contribuíram em larga medida para interpretações enviesadas acerca da sua concepção de ser humano, de sociedade, de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem.



Uma das principais consequências dessas traduções e edições resumidas e censuradas foi a desvinculação da teoria vigotskiana das bases filosóficas e metodológicas marxianas, a tentativa de afastar sua obra do conjunto de produções na qual se insere, a aproximação da sua teoria a modelos epistemológicos biologizantes, a sua associação a teorias pedagógicas ancoradas na perspectiva do aprender a aprender, consoantes com concepções pós-modernas e neoliberais.

Todavia, os pontos de divergência entre a teoria histórico-cultural e os modelos interacionistas, inclusive o construtivismo, demarcam uma longa distância nas suas concepções e nos seus fundamentos basilares. Destaca-se, a urgência em ampliar o acesso a estudos do pensamento deste importante autor que procurem superar os equívocos e deturpações pelos quais passou e busquem viabilizar uma compreensão de sua teoria que contribua efetivamente para a formação docente numa perspectiva emancipadora.

Referências

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. . Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; ROSSLER João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 3, p. 551-560,



dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300551&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 de outubro de 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma a coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. UnB, Brasília, 2010.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



APROXIMAÇÃO, APROPRIAÇÃO E APRECIÇÃO: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DISCENTE

Emmanuella Aparecida Miranda
Lilian Aparecida Carneiro Oliveira

Introdução

Muito é dito sobre a qualidade da educação pública e seu papel na sociedade. No entanto devemos nos perguntar o que significa a expressão “educação de qualidade”, quem pode afirmar sobre a qualidade do ensino (seriam os resultados das avaliações de larga escala, a instituição educacional, o corpo docente ou os discentes)? Qual o sentido da educação na sociedade do capital? Quem define o que ensinar e quem define como ensinar? Essas indagações são necessárias para compreendermos o complexo universo em que está imerso o processo educacional e, em especial, a atividade ensino-aprendizagem.

Outro ponto em debate diz respeito ao Ensino Profissional, buscando compreender qual o público dessa modalidade de ensino, sobretudo na forma do ensino técnico integrado, no qual a oferta se dá de forma que os estudantes cursem as disciplinas comuns do currículo do ensino médio e uma parte técnica para formação profissionalizante. Nestes termos, a parte técnica associada ao conteúdo propedêutico seria um “apêndice” ou “ônus” inevitável para conseguirem acessar um ensino de qualidade (bônus)? Qual o sentido da crescente procura pelo ensino técnico integrado? Seria a possibilidade do preparo satisfatório para o ingresso em cursos superiores? Maior possibilidade de sucesso em concursos públicos? Quais os principais motivos que levam à procura por essa forma de ensino?

A literatura tem apresentado vários estudos sobre a questão da escola dual, formadora da elite e conservadora das massas trabalhadoras. Segundo Aranha (2006), a história da educação no Brasil se contrói a partir da doutrinação religiosa aos povos nativos, sendo direcionada às classes dirigentes como “ornamento e erudição”. Apesar disso, aos poucos iam sendo incluídos outros membros da burguesia que buscava se aproximar das elites por meio da



educação. A realidade do modo de produção agrário e escravista ditava os tons do processo de ensino que, mesmo após sua derrocada deixava marcas nos ditames futuros do papel da escola no país.

Segundo Cunha (2009), a exclusão ao acesso educacional persistia de forma categórica, muito embora buscando se adaptar ao novo modelo industrial (ainda insipiente) que emergia. Era preciso educar as massas para garantir e engrenagem do processo de exploração da mão livre assalariada, condizente com o novo modelo de produção capitalista que se impregnava.

A educação escolar se organizava em função de dois polos opostos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo. (CUNHA, 2009, p. 31)

Com o adensamento das relações capitalistas e a mudança no panorama urbano e industrial do país associada à centralidade do poder político, a educação passa a ser demanda como meio de preparação e adequação de uma nova forma de servidão, caracterizada pelo direito à educação como propaganda de inclusão social a partir do preparo ao trabalho qualificado. Não se tem nesse momento histórico a percepção da educação como direito, mas como manejo de classe para a propulsão da indústria. Dessa forma, mantém-se o viés da formação para o trabalho e a educação para classe dominante. O ensino profissionalizante assume o papel de capacitador e formatador de interesses do capital a partir da disseminação da ideia de satisfação das necessidades de empregabilidade da classe trabalhadora.

Com efeito, por mais que um determinado tipo de escola seja imposto pelas classes dominantes ao conjunto da sociedade, em especial para as classes trabalhadoras, inclusive com a previsão de sanções penais para os pais que não matriculassem seus filhos na escola obrigatória, existem muitas razões para que os pais queiram que seus filhos ingressem e tenham sucesso na escola que lhes é imposta. (CUNHA, 2009, p. 57)

Pelo que vimos, a escola passa a atender às massas, tanto pelo papel disciplinador do Estado quanto pela luta social pelo direito à educação. Nesse contexto, a proposta dual permanece na configuração da escola para elite e escola pública obrigatória para as massas. Assim, considerando que a modalidade da educação profissional provém de uma cultura de formação de mão de obra ao interesse do mercado, por que na atualidade, apesar de todos os movimentos em prol de uma educação igualitária, cuja qualidade



não seja questionada, estudantes têm procurado cada vez mais⁴⁶ ingressar em cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelas instituições federais de educação? É fundamental investigar qual o sentido desse tipo de formação no contexto do capital, sobretudo para aqueles que têm depositado esperanças de mudança na realidade pela educação, e em que medida esta produz rebatimentos sobre suas expectativas sociais.

Dessa forma, o presente artigo foi dividido em seções que iniciam com o referencial teórico que nos permitirá construir, desconstruir e reconstruir novos conhecimentos sobre o sentido do trabalho, o papel da escola e da educação como meio de desenvolvimento do ser social. A segunda parte apresentará a metodologia adotada e as discussões a partir dos resultados encontrados trabalho. Por fim, concluiremos sobre o alcance deste trabalho e a importância de sua contribuição para a compreensão da realidade estudantil e a formação do cidadão para além dos limites impostos pela sociedade do capital.

O trabalho como dialética da aprendizagem

Tomando como ponto de partida os estudos de Karl Marx sobre a categoria trabalho, verificamos que não se trata meramente de uma definição, mas de uma compreensão histórica e crítica da constituição do ser social, do homem que age sobre a natureza e não apenas é levado por ela:

Antes de tudo, o trabalho é 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. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2016, p. 211)

Segundo Marx, o trabalho produz uma relação consciente do sujeito em relação a matéria a ser transformada. Defrontam-se ideias, necessidades que movimentam a ação e instrumentos que possibilitem a transformação e materialização do objeto pensado. Nesse sentido, o trabalho é apresentado como atividade exclusivamente humana. A relação dialética do homem sobre a natureza é produtora e é produto à medida que transforma o meio e o sujeito que pratica a ação. Assim, compreendemos o trabalho como fundador do ser social, ou seja, processo histórico de humanização do homem, uma vez que ao imprimir as forças mentais e materiais para transformar o meio, o homem passa a superar os limites impostos pela natureza. O trabalho enquanto instância

46 De acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, houve, no período de 2017 a 2019, um incremento de 10.19% no número de matrículas efetivadas nos cursos presenciais de nível técnico integrado no país, passando de 223.869 para 246.684 matrículas.



social não se esgota no ser que que o realizou, passa a ser alvo de transposição de conhecimentos e práticas para a preservação do grupo social. Em outras palavras, o trabalho passa a ser legado de uma dada sociedade à medida que precisa ser socializado para a perpetuação dos sujeitos. A socialização do processo de trabalho conforma em si um conjunto de conhecimentos que precisam ser transmitidos (tal como inovados), dando-se por meio da educação.

A estreita relação entre trabalho e educação é tratada em Gramsci a partir do princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) são o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2014, p. 43-44)

O trabalho como princípio educativo reelabora o papel da escola e da educação ao atrelar o legado histórico do ser social a todas as gerações. Enquanto fundante do ser social, enquanto princípio educativo, consagra-se como pedra angular no processo de evolução das sociedades. Nesse sentido, a educação passa a congrega o conjunto de saberes práticos e teóricos a serem repassados aos membros da coletividade. Por esta linha de pensamento ela constitui-se como meio e não como fim, pois a prática educativa consiste em por em movimento conhecimentos históricos à disposição da humanidade.

Segundo Cunha (1980), é necessário que o debate sobre a educação leve em conta além dos aspectos históricos os determinantes políticos e econômicos que caracterizam a sociedade de classes, rompendo com a ideia da educação salvacionista, isto é, de que só por meio dela se superaria as desigualdades e as injustiças sociais.

Primeiro, a escada, isto é, as oportunidades de escolarização, não é franqueada a todos. [...] *Segundo*, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação. [...] *Terceiro*, as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto da sua primeira educação, associadas às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofísico, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem *como resultado da vida que leva*. [...] *Quarto*, a educação (escolar, no caso) está toda organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade. [...] *Quinto*, dizer que são “razões de ordem intelectual” que barram o processo (escolar) de alguns é dizer metade da realidade, vale dizer,



é dissimular a realidade. [...] Esses cinco pontos são suficientes para mostrar que os determinantes das diferenças intelectuais são as situações de classe. (CUNHA, 1980, pp. 55-56)

O crivo posto busca salientar a diferença entre ideologia e realidade. “Há uma crença muito difundida, atualmente, de que a educação escolar é um meio eficaz e disponível para que as pessoas possam melhorar sua posição na sociedade” (CUNHA, 1980, p. 27) e que, portanto, bastaria a garantia do acesso escolar para que cada um, conforme sua dedicação, alcançasse êxito em sua jornada. Nessa perspectiva, os estudantes seriam os únicos responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso escolar.

Revitalizar o papel da escola é uma tarefa que deve levar em conta a educação como direito e não como fim a uma atividade orientada aos interesses do capital ou para manutenção de uma dada ordem social. Segundo Cury (2002), a educação deve ser pensada para além dos interesses de mercado, como valor salutar relacionado à conquista da cidadania. A educação enquanto valor caracteriza-se não somente como transmissão de conhecimentos, mas como fomento à potência humana que leva ao desenvolvimento de uma racionalidade que considera o interesse de todos como ponto de partida.

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. [...] O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. (CURY, 2002, p. 260-261)

A educação como direito é instrumentalizadora de saberes aos quais os atores sociais devem se apropriar. Dessa forma devemos nos perguntar: para que/quem serve a educação? A dimensão crítica que a educação carrega em si empondera os sujeitos históricos, uma vez que a reflexão deve ser característica fecunda de sua prática inconclusiva.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse como métodos e processos científicos. (FREIRE, 2009, pp. 97-98)



A necessidade da educação comprometida com a prática da liberdade vai além dos fatores relacionados à capacitação ou obtenção de títulos escolares. Deve ser capaz de possibilitar aos estudantes experiências democráticas em debates que levem em conta questões relacionadas aos seus interesses educacionais bem como questões do mundo do trabalho na sociedade capitalista.

É nesse contexto de desafios e possibilidades que os cursos integrados ganham força como proposta contra hegemônica. Nessa análise, inclui-se o papel da educação cidadã, ou seja, educação de qualidade não é aquela que qualifica para o trabalho, mas que prepara os educandos para atuarem em todas as esferas da vida social (e mesmo para além, uma vez que os alicerça para vislumbrarem possibilidades de superação das condições concretas que lhes são impostas).

Na educação profissional e tecnológica estão presentes entrelaces entre práticas de ensino, pesquisa e extensão. Essa tríade repercute para além da sala de aula os conhecimentos que podem transformar as relações sociais e promover as mudanças necessárias no mundo contemporâneo.

O olhar do educando sobre seu percurso formativo

Optamos aqui pela pesquisa qualitativa uma vez que objetivamos compreender o significado atribuído à educação a partir do olhar discente. Nesse sentido, “no que se refere às pesquisas qualitativas, é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos”. (MARTINELLI, 1999, p. 25) Por essa abordagem, buscamos elencar os fatores de atração ao IF Sudeste MG. Como técnica de pesquisa, utilizamos o estudo de caso pois “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) O público-alvo desta pesquisa foram os estudantes egressos do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica (CTIE) do ano 2013 e a coleta de dados pautou-se na análise documental.

De acordo com o Edital N.º 15/2012, do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2013, foram ofertadas quarenta vagas para o curso técnico integrado em eletrotécnica. Segundo os arquivos da secretaria escolar, do total das matrículas efetivas, apenas nove estudantes integralizaram a matriz curricular em três anos, sendo um destes estudantes considerado concluinte apenas em 2016, uma vez que o estágio obrigatório foi realizado no ano seguinte à integralização do curso.

Dentre as razões apresentadas para pedidos de transferência as que se destacam são: não identificação com o curso (parte técnica); dificuldade com os conteúdos; ausência de hábito de estudo; extensa carga horária (19 disciplinas no



primeiro ano do curso); não adaptação ao regime de curso integral; dificuldade de manter os gastos com moradia, transporte e alimentação (alunos de outros municípios). Em relação aos cancelamentos, três foram registrados no primeiro ano do curso: dois dos estudantes retornaram à cidade de origem, e um por motivos pessoais. No segundo ano do curso, ocorreram dois cancelamentos: os estudantes foram reprovados no primeiro ano do curso e se submeteram a novo processo seletivo para mudar de curso. No terceiro ano do curso, três estudantes solicitaram cancelamento de matrícula: um por conclusão de ensino médio pelo ENEM, sendo aprovado em universidade federal; outro já havia concluído ensino médio, no entanto optou por fazer o curso integrado como forma de preparo para concursos e/ou cursos superiores, nesse caso o estudante foi aprovado no ENEM para curso em universidade federal; o terceiro conseguiu, no início do ano de 2015, aprovação para vaga no COLUNI/UFV.

Visando compreender o significado da escolha do IF e do curso para os egressos do CTIE, turma 2013, foram analisados dados constantes nas pastas de acompanhamento dos alunos do Setor de Assistência Estudantil. Esses registros foram feitos em dois momentos: 1) informações coletadas pelo setor na fase de ingresso (2013), ou seja, durante o período de matrícula; 2) entrevistas realizadas no ano de conclusão do curso (2015).

De acordo com os dados levantados na primeira etapa, o principal motivo para a procura de vagas no IF apontado pelos estudantes foi devido ao reconhecimento da qualidade da educação ofertada. Em aspecto amplo, a escolha do curso considerou tanto a localização⁴⁷ quanto a expectativa de baixa concorrência⁴⁸ por parte dos alunos na inscrição do processo seletivo. No entanto, destacam-se outras percepções: interesse na parte técnica; com vista à inserção no mercado de trabalho.

Na segunda etapa, realizada com os 09 alunos que permaneceram no curso, os registros ratificam a ideia inicial apresentada pelos estudantes sobre a educação de qualidade do IF. No entanto, foram acrescentadas outras percepções como a importância na participação em projetos de extensão; oportunidades de visitas técnicas em outras instituições (o que foi apontado pelos discentes como aproximação da parte teórica a vivências práticas); reconhecimento da

47 O CTIE do Campus Muriaé é ofertado na Unidade Barra, área urbana, sendo localizado em bairro de fácil acesso e pelo qual transitam várias linhas de ônibus.

48 O Campus Muriaé iniciou suas atividades em 2010. Dentre os cursos, apenas o curso em Agroecologia era na modalidade integral e integrado, sendo ofertado na Unidade Rural. Devido aos resultados obtidos no ENEM, o IF passou a primeira posição no ranking das notas entre as escolas públicas e particulares do município. A procura pelo curso aumentou anualmente dando maior visibilidade à instituição e ao próprio curso. Somente em 2013 foram abertas vagas pra dois novos cursos integrados no Campus Muriaé: Eletrotécnica e Informática.



importância da pesquisa como forma de conhecer a realidade; diversidade de atividades extra classe (semana técnica do curso, feiras de ciência, estágio); a diferencial positivo do ensino integral como forma de aprofundamento das relações pessoais e do reconhecimento da diversidade social; o apoio dos profissionais no decorrer do curso e apoio à permanência tanto pelo acompanhamento profissional por parte da equipe pedagógica quanto das seções de Serviço Social e Psicologia; plantões de professores; formação docente em universidades federais com títulos de mestrado e doutorado; presença de laboratórios e equipamentos voltados à formação prática; infraestrutura móvel (frota de veículos: van para transporte de alunos, professores e técnicos, carros e ônibus escolar); oportunidade de participação em eventos dos *campi* do IF Sudeste MG (práticas desportivas, culturais e científicas).

Segundo Artiaga (2015), novos dados aparecem como indicadores da qualidade da educação do IF: a conquista da intencionalidade primeira dos alunos que é a continuidade dos estudos em nível superior, com destaque para o acesso a vagas em universidades federais. A divulgação desses resultados nas redes de comunicação ampliou a visibilidade do público externo no reconhecimento do IF como escola de “qualidade”.

Entretanto, a questão da qualidade da educação deve ser considerada em sentido amplo, como afirma Dourado (*et al*):

[...] Tão importantes quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar [...] A definição e compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar em termos de Qualidade da Educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que permeiam tal temática. Essas dimensões dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Pesquisas mostram que dimensões extra-escolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se queremos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos. [...] Pesquisas e estudos do campo educacional evidenciam o peso de variáveis como capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. De modo geral, pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. Em muitas situações, os determinantes socioeconômicos-culturais são



naturalizados em nome da ideologia das capacidades e dons naturais, o que reforça uma visão de que a trajetória do aluno, em termos de sucesso ou fracasso, decorre das suas potencialidades naturais. Essa visão social é, muitas vezes, reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural, religião, entre outros. (DOURADO et al, 2007, p. 1; 10; 14)

Não se pode perder de vista a realidade social expressa pela questão estrutural e conjuntural que formatam as condições de classes no modo de produção capitalista. Fatores relacionados a toda sorte de mazelas geradas pelo agravamento da questão social ricocheteiam no sistema educacional expondo as debilidades da escola na mudança de panorama. Os aspectos extraescolares devem ser melhor observados para não servirem de justificativa para a inércia escolar ou à rendição fatalista. Tão pouco como desculpa para o não investimento educacional. Antes, porém, fatores intra e extra-escolares devem ser motivadores de pesquisa e não de mera especulação para expiação de “culpas”.

As pesquisas e análises sérias que apontam outras causas mais determinantes, inclusive intrassistema escolar, são ignoradas. Como não são levadas à sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação. (ARROYO, 2010, p. 1384)

Segundo Arroyo (2010), o processo educacional que tem por objetivo a transformação da sociedade por meio da inclusão social em postos de trabalho está fadado ao fracasso. E nesse contexto, os professores e demais profissionais da educação estariam, consciente ou inconscientemente, apenas retroalimentando a esteira das ilusões. O compromisso educacional com uma sociedade mais justa parte, primeiro, da consciência profissional atrelada à realidade social assumindo uma postura política comprometida com os ideais da escola unitária defendida por Gramsci:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa. (GRAMSCI, 2014, p. 36-37)

O fazer docente, segundo Gramsci está atrelado a “consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever” (2014, p. 44), daí as possibilidades de o trabalho profissional dos intelectuais subverterem as ideias dominantes. Mas como perceber as escolhas ideológicas dentro da escola? De acordo com a pedagogia de Paulo Freire, a educação só se constrói com o outro e a partir



das trocas estabelecidas em parceria. Isso significa manter uma escuta atenta, uma vez que é no diálogo que está a verdadeira aprendizagem, chave para a compreensão do outro como universo a ser revelado.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2015, p. 118)

No bojo das disputas societárias que reverberam no contexto escolar, apresentam-se propostas contra hegemônicas que repercutem no modo de ser, perceber e lidar com a realidade. Nesse sentido, é através das lentes dos próprios estudantes que buscamos avaliar o papel da educação no sentido do ensino técnico integrado:

Para mim a maior vantagem em ter estudado no IF e feito o curso de eletrotécnica foi a qualidade do ensino e os amigos que lá formei. Isso transformou minha realidade social e cultural. Hoje estudo na UniRedentor, faço engenharia civil e formo em 2020. (Estudante 1)

O determinante pra mim em escolher o IF e o curso integrado em eletrotécnica foi a qualidade do ensino. Escolhi estudar aqui visando o concurso para o ENEM e... maior interesse pela qualificação estudantil e crescimento pessoal, estudo gratuito e de excelente qualidade, mesmo tendo sido reprovada no primeiro ano do curso. Outra coisa, a parte do estágio foi muito importante pois no estágio a teoria se concretizou na prática. Essa experiência me possibilitou cursar Engenharia de Produção na UFF. (Estudante 2)

A existência do IF na cidade de Muriaé é de suma importância, tendo em vista a qualidade de ensino diferenciada de outras instituições e das oportunidades que os cursos técnicos proporcionam aos alunos [...]. Estudar no IF mostrou uma realidade completamente diferenciada da que vivia antes de estudar, pois sempre estudei em escolas particulares e a realidade tanto da instituição quanto das pessoas é completamente diferente, em relação ao tratamento dos alunos como pessoas responsáveis e capazes de fazer suas escolhas com responsabilidade. (Estudante 3)

A desvantagem de ter estudado aqui foi por ter sido a primeira turma do curso técnico, faltava recursos para algumas disciplinas e um pouco de organização. Já a vantagem é a excelência de quem trabalha na instituição, técnicos, pedagogos, assistentes, professores, são todos excelentes profissionais! Entrei por meio da política de cotas e pra mim o que foi determinante para concluir o curso foi o gosto pela área de formação e a amizade entre os alunos e professores. Isso possibilitou ampliação da visão, não só do mercado de trabalho, mas, para as opções que poderíamos ter pós IF. Hoje, curso Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Juiz de Fora. (Estudante 4)



Além da boa imagem da instituição, faz com que as instituições de ensino na cidade tenham mais compromisso com a qualidade do ensino e também, ter um IF na região é saber que todo esforço dedicado ao estudo ali vale a pena, pois a qualidade é comprovada na prática, pois no estágio pude ver na prática tudo que foi ensinado em sala de aula. (Estudante 5)

O que me levou a escolher estudar no IF foi a qualidade do ensino e a preparação para o ENEM. Hoje estou cursando Arquitetura e Urbanismo da Faminas-Muriaé. A maior vantagem é o ensino médio e conhecer pessoas maravilhosas. A desvantagem é que tinha que estudar um técnico, que talvez a pessoa não gostasse, mas pra fazer o ensino médio, teria que fazê-lo. A importância de ter estudado no IF foi porque foi onde escolhi o que queria fazer da minha vida, além de ter conhecido pessoas que são importantes pra mim até hoje. Além de eu ter feito projetos dentro da instituição que me motivaram (os próprios trabalhos de sala, handebol/JIFEM, teatro, etc). Fez enxergar as coisas de modo diferente, como dar valor ao que você tem e acreditar na minha própria capacidade [...]. (Estudante 6)

Passei pro IF por meio da política de cotas, pois estudei sempre em escola pública e a renda lá de casa era de apenas um salário mínimo. Bom, escolhi estudar no IF pela qualidade do ensino e pela possibilidade de concluir o ensino médio e ter ao mesmo tempo um curso técnico, principalmente técnico em eletrotécnica. Assim, a maior vantagem é a dupla formação que o curso integrado lhe proporciona. Também tem a questão da condição econômica, pois foi determinante pra mim a bolsa de auxílio ao transporte, pois sem ela eu não poderia ter concluído o curso, pois nada adiantaria meu esforço e dedicação, presente em todo o curso, sem ter a condição de ir ao IF todos os dias. O IF Sudeste MG *Campus* Muriaé foi um divisor de águas em minha vida, eu sempre avalio minha vida antes e depois do IF. Meus conhecimentos acadêmicos, social e da minha própria personalidade, foram diretamente transformados para melhor com os ensinamentos dos profissionais do instituto federal. Antes eu era um bom aluno da rede pública. Hoje sou um técnico em eletrotécnica que trabalha na Empresa Energisa de Minas Gerais. Não fiz meu estágio durante o período letivo, mas sim após a conclusão da parte teórica do curso, pois eu pretendi fazer estágio na minha cidade (Cataguases). O estágio possuía total relação com o aprendizado do curso, pois sem o conhecimento teórico desenvolvido no IF não seria possível interpretar os diagramas, as grandezas elétricas e as ações de causa e efeito provocados pelas grandezas elétricas que eram recorrentes em praticamente todas atividades desenvolvidas durante o estágio. Atualmente, além de trabalhar na área de minha formação técnica, continuo estudando, estou no segundo ano do curso de Engenharia Elétrica da Universidade de Uberaba. (Estudante 7)

Os estudantes entrevistados atestaram a qualidade do ensino como quesito fundamental para a escolha da instituição e ratificaram a escolha a partir da conquista da vaga em curso superior. A formação educacional é apresentada como um passo para a verificação do rumo acadêmico, ou seja, o estudo integrado possibilitou uma formação que uniu conhecimentos necessários ao prosseguimento de estudos bem como avaliar as áreas de formação e escolher mais consciente o caminho a seguir.



A menção à efetividade, aos relacionamentos sociais e amizades estabelecidas marcaram o diferencial formativo o que indica que não só o ensino, pesquisa e extensão são diferenciais do IF, mas os contatos prolongados dos estudantes entre si e com os demais profissionais da instituição, em decorrência das horas de permanência na escola (estudo integral).

O campo de estágio ao ser apontado pelos egressos se mostrou como fonte de reflexão dos conhecimentos teóricos e testagem de aprendizagens, sendo um processo de confronto entre os critérios de formação do curso (exigência para obtenção do certificado de conclusão do ensino médio) e, ao mesmo tempo, constatação dos interesses de estudo futuro. A partir do estágio, os estudantes experienciaram a prática da formação técnica e puderam refletir sobre o rumo das escolhas profissionais.

No tocante ao ambiente educacional, os ex-alunos apresentaram em suas falas a percepção da ampliação de visão de mundo tanto em relação ao futuro acadêmico-profissional quanto ao reconhecimento da diversidade como parte de uma realidade até então não vivida. As possibilidades de contato e vivências com pessoas, em lugares e situações diferentes do ambiente de origem resultou em estranhamento necessários à percepção da realidade como dinâmica, conflituosa e mutável. Nesse sentido, o amadurecimento pessoal foi paulatino às vivências do dia a dia entre colegas e profissionais da educação.

A ideação do por vir e não a mera vivência do momento foi outra conquista apontada nas falas dos egressos, uma vez que puderam refletir sobre o “pós” IF, sobre as possibilidades da continuidade dos estudos e sobre as escolhas do que fazer e onde fazer, assim como estabelecer estratégias para conquista das objetivações a curto, médio e longo prazo. Essa etapa de avaliação foi apontada como capacidade de fazer escolhas e ser responsável por elas.

O ingresso por contas também foi observado na fala de alguns egressos assim como o que foi preponderante para a permanência: a amizade entre os colegas de turma e o contato com os professores e apoio de demais profissionais da educação. Ou seja, nesse íterim devemos lembrar que as questões objetivas e subjetivas exercem significativo papel para a permanência e conclusão dos estudos.

A leitura das desvantagens de estudar no IF foram apresentadas a partir do olhar para questões internas ao próprio curso, seja por ter sido a primeira turma (e por isso falhas e faltas foram percebidas ao longo do curso), seja pela impossibilidade de cursar apenas matérias de interesse dos alunos.

No plano das questões objetivas, foi apontado na fala do egresso 7, a importância da formação técnica, sobretudo na escolha do curso técnico integrado em eletrotécnica. Nesse caso não se tratou de uma escolha aleatória,



mas de uma análise que considerou interesses e possibilidades concretas. Dessa forma, a escolha consciente do curso pautou-se na necessidade de formação profissional para a conquista de trabalho. Devido à fragilidade da condição socioeconômica, para garantia da continuidade dos estudos o acesso a instituição foi apresentado pelo egresso em dois tempos: a conquista da vaga por meio da política de cotas e o prosseguimento dos estudos devido à política institucional de atendimento aos estudantes em baixa condição socioeconômica (liberação de auxílio transporte). Assim, o direito à educação foi apresentado pelo estudante por um processo contínuo de reconhecimento da condição de classe e do pertencimento à camada popular, o que, por sua vez, demanda à instituição um comprometimento ético-político de garantia do direito de permanência.

Além da visão dos egressos sobre a escolha de estudar no IF e as considerações para essa escolha, outras formas de validação do estudo na instituição foram percebidas por eles ao longo do percurso acadêmico ou profissional:

Quando a gente entra na universidade federal a gente é só mais um no universo de tantos. Aí, quando surge uma oportunidade de participar de um projeto e receber uma bolsa de pesquisa o processo seletivo leva em consideração a nossa experiência de ter estudado numa instituição federal e aí a gente sai na frente. (Estudante 2)

Pois é... ter no currículo que estudou no IF é uma vantagem muito grande na universidade justamente porque, na hora de concorrer a uma bolsa para algum projeto, existe um pensamento que quem estudou no IF está mais preparado, ainda mais quando consta que fizemos parte de algum grupo de pesquisa ou extensão. E não é só isso, o fato de termos estudado por três anos em período integral e com a cobrança dos estudos a gente fica mais preparado para as pressões da faculdade o que é bem diferente para quem estudou em escolas públicas e até particulares. (Estudante 4)

Sem dúvida, estudar no IF mudou a minha vida [...]. No início era complicado porque eu tinha que pagar a passagem de ônibus de Cataguases para Muriaé e ficava muito caro ida e volta. Mas minha família juntou, pegou emprestado, deu um jeito. Eu levava minha marmita porque naquela época não tinha refeitório no IF e não dava pra pagar almoço na rua, eu já gastava muito com transporte, cerca de R\$18,00 por dia pra quem vive com uma renda familiar de um salário mínimo é quase impossível [...]. Mas aí eu recebi a bolsa de transporte que era na modalidade de ressarcimento do valor integral gasto desde o início das aulas e com isso pagamos os empréstimos e eu passei a receber integralmente o valor gasto com transporte. Porque nada adiantava minha dedicação e esforço se não tivesse a bolsa para continuar estudando. Mas valeu a pena, e como! Eu sabia que não conseguiria formar em três anos por causa do estágio que eu queria fazer na minha cidade. O ônibus que eu pegava pra vir era às cinco e meia da manhã e pra voltar às cinco da tarde. Não tinha outro horário assim não tinha como fazer o estágio durante os três anos do curso. Além disso eu queria fazer o estágio na companhia de energia da minha cidade pra quem sabe conseguir depois ser empregado lá. Eu tinha tudo programado na minha cabeça e graças a Deus deu tudo



certo [...]. Pra fazer o estágio eu passei por uma série de avaliações com profissionais da empresa, concorri com gente formada no CEFET, que nem preciso dizer né, que além de ser uma instituição muito conhecida é comum ter gente formada lá conseguindo vagas de emprego na empresa. Acabou que eu fui o primeiro do IF a ser aprovado e comecei o estágio remunerado. E fui muito bom não só ter sido aprovado, mas ter sido o primeiro a levar o nome do IF ao conhecimento da Energisa [...]. Com a conclusão das horas do estágio consegui meu diploma no IF e continuei na empresa como contratado. Com o salário que recebo consegui minha independência financeira, posso ajudar minha família. Faço o que gosto e aprendo cada dia. Continuo meus estudos fazendo Engenharia Elétrica. Então posso afirmar com toda certeza que o estudo no IF transformou minha vida e não foi só pela parte técnica não porque como eu falei, a parte técnica me possibilitou trabalhar, mas pra conseguir a vaga tive que passar por uma série de etapas de avaliação e se não fosse pela bagagem de estudo no IF, no conjunto de todas as disciplinas português, história, geografia, enfim [...]. não teve uma mais importante que a outra todas contribuíram para minha aprovação, porque eles olham o todo, não adianta ser muito bom numa coisa e não conseguir trabalhar em grupo, não adianta ter as melhores notas numa disciplina e não ser capaz de comunicar com pessoas que estão hierarquicamente em cargos superiores ou mesmo inferiores a você. Veja bem, até o teatro me ajudou, eu não participei do projeto de extensão de teatro, mas enquanto eu esperava o horário do ônibus eu acompanhava o processo de ensaios dos meus colegas e com isso aprendi a me expressar em público a lidar com o imprevisto, com situações inesperadas. Então, mudou muito minha vida. (Estudante 7)

Pela fala dos estudantes 1,4 e 7 notamos a dinâmica do novo, ou seja, da inauguração de outra percepção sobre as instituições escolares. Nesse caso do estudante 7, podemos referenciar a instituição pelo estudante e não o estudante pela instituição. Visualizar a situação por esse aspecto possibilita projetar o sujeito por seus feitos, o que por sua vez abre espaço para o “inédito viável”.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p. 51)

Freire (1992) abre caminho para as possibilidades de superação das condições dadas, isto é, por mais que as condições objetivas se apresentem como formatadoras da realidade e exerçam pressão sobre as vivências individuais e coletivas, não são determinantes históricas às quais os atores sociais devam se curvar. Menos ainda como justificativa para a imobilidade ou para adaptação às regras do jogo. No entanto, é preciso deixar claro que a educação de qualidade não se limita ao conjunto de práticas e saberes no âmbito do ensino-aprendizagem, mas na conjugação das ações que garantam o acesso e a permanência do educando ao longo de seu período formativo na instituição.



Considerações finais

A proposta do ensino integrado visa o reencontro do trabalho (seja ele material ou imaterial) com a educação, possibilitando ao educando a compreensão da realidade ao mesmo tempo em que o instrumentaliza a agir sobre ela. Por essa via, a escola ganha novos sentidos, pois deixa de ser meramente aparelho de reprodução social, ou “Aparelho Ideológico do Estado” como nos adverte Althusser, para ser agente dinamizador das potências de transformação social. No entanto, há que se considerar que a escola não é território neutro à efervescência dos embates dos projetos societários em disputa.

Nesse sentido, tomamos por base o papel dos intelectuais no contexto escolar; sobretudo, porque a atuação desses profissionais é fundamental para a manutenção ou ruptura com o pensamento dominante. A conquista do consenso tem sido, ao longo da história, uma estratégia tanto de mobilização quanto de conformação das massas. Por este ângulo, não se pode prescindir da compreensão da correlação de força que opera nas instituições de ensino, quer seja por elas fazerem parte da estrutura do Estado ou por serem “habitadas” por seres contraditórios que buscam arregimentar formas de alternância de poder.

Contudo, as falas dos estudantes demonstram que não se pode perder de vista os interesses que levam à escolha do curso e da Instituição. Aspectos externos que movimentam a busca por vagas em cursos técnicos integrados revelam desejos para além da ocupação imediata em postos de trabalho, sobressaindo o foco no ensino médio que é, para eles, um meio de garantir a continuidade dos estudos em nível superior. Nesse ponto, independe o curso técnico, apesar de contribuir para a escolha da área a seguir. Por outro lado, o investimento na parte técnica ainda se constitui como objeto de interesse por parte de alguns estudantes que traçam como estratégia a obtenção da certificação e do conhecimento necessário para conquista do primeiro emprego. Esta necessidade é uma realidade para estudantes de camadas populares que tem no ensino técnico integrado uma esperança de superação de suas condições concretas a que estão ligados.

A origem escolar é um aspecto bastante peculiar, uma vez que dentre os estudantes ingressantes há aqueles que são provenientes da rede particular de ensino, o que de certa maneira produz novos efeitos sobre as vantagens educativas, reverberando em uma leitura social atrativa aos diversos grupos sociais que procuram por vagas nos cursos ofertados.



À guisa de conclusão, salientamos a importância da formação técnica integrada para além de causas utilitaristas. Considerando, ainda, que a educação não se faz por si só, mas pela ação dos sujeitos nela e com ela comprometidos.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG – Campus Muriaé**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 245-262, julho, 2002.

DOURADO, Luís Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.



GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. v. 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. 34. ed. v. 1: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.



A QUESTÃO DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Kerginaldo Luiz de Freitas

Laryssa Ramos de Sousa

Elandia Ferreira Duarte

Introdução

O presente artigo propõe discutir a precarização do trabalho do professor no Ensino Superior frente ao contexto de exploração do capital. O objetivo deste estudo é propiciar ao leitor uma crítica acerca das produções acadêmicas e como essas se encontram articuladas ao trabalho docente nas universidades, bem como os impactos que reverberam nessa categoria a partir das transformações agudas que impactam o mundo do trabalho desde a década de 1980.

A perspectiva teórico-metodológica a qual se filia este trabalho se encontra ancorada na teoria marxiana. O conhecimento que toma por base a teoria marxiana entende claramente que a construção da ciência nunca foi neutra, desligada da totalidade social. Ao contrário, sempre esteve estritamente ligada às imposições sociais de sua época histórica, é determinada e determina a vida do ser social, tendo como base o cotidiano concreto como alicerce de início e fim no percurso constitutivo da ciência.

Trata-se, antes, de assimilar, também nesse caso, a concepção marxiana da realidade: ponto de partida de todo pensamento são as manifestações factuais do ser social. Isso não implica, porém, nenhum empirismo, embora, como já vimos, este também possa conter uma *intentio recta* ontológica, ainda que incompleta e fragmentária. Todo fato deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interação com outros complexos, como algo que é determinado, tanto interna como externamente, por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade materialista-dialética (contraditória) de lei e fato (incluídas naturalmente as relações e as conexões). A lei só se realiza no fato; o fato recebe determinações e especificidade concreta do tipo de lei que se afirma na intersecção das interações. Se não se compreende tais entrelaçamentos, nos quais a produção e a reprodução sociais reais da vida humana constituem sempre o momento predominante, não se compreende nem sequer a economia de Marx (LUKÁCS, 2012, p. 338)

Partimos, junto com Lukács (2012), do entendimento que a transformação da natureza pelo homem é elemento fundante e imprescindível para juízo de qualquer objeto, visto ser a partir de seu surgimento que podemos falar de realidade humana. Nesse sentido, contextualizar historicamente o objeto de pesquisa é imprescindível para que se torne possível seu desvelamento,



e seu lugar, para além da aparência imediata, chegando a essência deste e possibilitando assim, seu conhecimento crítico e suas intersecções com os sujeitos que o fazem e são feitos por ele, e, contribuindo assim, com o caminho histórico de transformação da realidade posta de imediato.

No contexto do referencial teórico-metodológico citado acima, faz-se necessário definir *a priori* o que se entende por produtivismo acadêmico: um fenômeno derivado dos processos de avaliação da pós-graduação, se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica, *tendendo a desconsiderar a sua qualidade*. (PATRUS; DANTAS e SHIGAKI, 2015, p.1). O fato é que docentes, mestrandos e doutorandos são pressionados a produzir textos científicos anualmente, e estes materiais produzidos perdem quase que completamente sua validade num prazo de 3 ou 4 anos perante bancas de cursos/concursos e outras tabelas de avaliação de produção dos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

No caso do docente no Ensino Superior, ressalta-se que, para além da atividade docente, o professor coleta dados, analisa e organiza os mecanismos para expor seus resultados. Contudo, aquilo que se apresenta ou pelo menos que deveria se apresentar como uma produção, não se sabe bem ao certo de qual forma dialoga com a realidade, volta-se para desvendar o objeto para além do empirismo do cotidiano, e se seus resultados retornam e contribuem com a ciência, ou seja, se de fato contribuem com o desvelamento da realidade imediata. Não se trata de defender um saber pragmático, ou útil, mas de repensar os mecanismos que exigem a produção e o descarte dessas produções, num ritmo cada dia mais frenético.

Observa-se que esse ritmo – imposto pela própria lógica produtivista – de elaboração de conteúdo acadêmico frente ao atual contexto se assemelha à produção em série, o que nos remete a um tipo de “fordismo acadêmico”, levando a exaustão do docente e a repetição de assuntos e temas em nome da exigência de ter que escrever e publicar.

Nesse cenário, docentes são levados a se questionar se o que estão produzindo nas universidades trata-se de conhecimento científico ou um conhecimento em raso da realidade empírica, voltado meramente para cumprir prazos e notas. Segundo o Sistema Informações Georreferenciadas⁴⁹ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), todos os anos são formados aproximadamente cinquenta mil mestres e vinte mil doutores nas universidades brasileiras, decerto a produção de artigos, ensaios,

49 <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>, acesso em 07/10/2020.



dissertações, teses entre outros está intrinsicamente ligada a essas formações. Não é muito fácil fazer as contas do número de trabalhos elaborados que são publicados diariamente⁵⁰.

É necessário ainda chamar atenção para o fato de que, esta produtividade acadêmica imposta aos professores e pós-graduandos está vinculada diretamente com o processo de avaliação e ranqueamento dos programas de pós-graduação e das próprias universidades. O professor do ensino superior tem um papel preponderante na orientação desses trabalhos, uma vez publicados, servem de substrato para novas pesquisas.

O quantitativo de pesquisas que se produz nas universidades tem sido sinônimo equivocado de prestígio. Nem mesmo as correntes progressistas conseguiram contrapor-se a essa lógica avassaladora. Diante do contexto, reafirma-se essa reflexão no tocante à práxis do professor frente a essa necessidade produtivista.

As críticas aportadas num prisma marxiano têm sua concepção voltada à totalidade – um novo olhar para a racionalidade, perspectivando outras formas de compreender o mundo. Numa análise concreta da realidade, não há outro caminho metodológico a percorrer que não seja o materialismo histórico-dialético, pois “possibilita compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social.” (LESSA, 2011, p. 43).

O método de Marx – a teoria social de Marx – é fruto de uma longa investigação, não é um conjunto de regras gerais que se aplicam a um objeto, é o conhecimento prático da vida cotidiana e não oferece definições, mas determinações concretas. Assim:

Uma investigação educacional pautada no marxismo exige, em suma, que se tome o fenômeno pela raiz, o que, por seu turno, demanda o reconhecimento das profundas relações entre o complexo educativo e a materialidade histórico-social, com vistas à aferição das condicionalidades e possibilidades do projeto histórico de emancipação dos homens (JIMENEZ et al, 2011, p. 161).

Portanto, com o propósito de aclarar as relações estabelecidas no contexto do fazer docente no Ensino Superior sob o processo de alienação do trabalho, ou seja, o não reconhecimento do trabalhador no produto de seu próprio trabalho e como elas revelam as pendências econômicas da educação a serviço do capital, procurando o entendimento do que há de mais significativo nos atores sociais envolvidos e na tentativa de elucidar as indagações propostas neste artigo, afastamos as possibilidades de prenúncios, bem como assevera Marx (2011, p.11): “antecipar conclusões do que é preciso demonstrar é pouco

50 Vale ressaltar que essas produções respondem a uma escala de qualificação CAPES.



correto, e o leitor que quiser seguir-me deverá passar do particular para o geral”. Tendo feito esta breve apresentação da problemática em questão, propõe-se a seguir um delineamento das categorias trabalho e educação e suas interconexões.

Trabalho e Educação

O expoente húngaro Gyorgy Lukács é considerado o principal responsável pela leitura da teoria marxiana ser vista como uma ontologia, estudo do ser, em específico do ser social, do ser que constrói a sua história, *mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado* (MARX, 1852, p.7). Essa concepção se originou a partir do resgate das obras de Marx, e diante disso, estruturou-se uma ontologia do ser social, composta de três esferas: a inorgânica, a biológica e a social.

O trabalho, na Ontologia do ser social, é compreendido como uma mola de intercâmbio entre o homem e a natureza, pois desenvolve uma relação metabólica com o meio natural, e responde não só aos anseios e as necessidades vitais humanas, mas também promove mudanças na nova sociabilidade do mundo dos homens, modificando, inclusive, o próprio homem.

O trabalho, nesse sentido, é o elemento central para a autoconstrução humana, constituindo-se como ponte entre o homem e a natureza (TONET, 2005). Através do trabalho o homem adquire perspectivas divergentes na acepção da sua definição, podendo assumir um significado de formação e realização humana; outro sentido do trabalho se encontra na perspectiva da alienação, do estranhamento (MARX, 2008). Concepção essa, amplamente impulsionada com o advento do capital, isto é, o motor do capital será consequentemente a exploração da atividade laboral.

Totalmente despossuído de caráter de criação do novo e de autoconstrução, o trabalho no capitalismo ganha a singularidade do salário. Como tudo tem valor de troca na sociedade capitalista, o salário, conforme Marx (2012), é o valor/troca em quantia da força de trabalho que é encarada como mercadoria. Antes de ser apropriado pelo processo de produção capitalista, entende-se que:

O processo de trabalho [...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo, antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 13 *apud* TUMOLO, 2005, p. 248)



Embora o trabalho seja a categoria fundante do ser social e essencial à produção da existência humana, a sociabilidade humana não se esgota no trabalho. Essa funda complexos necessários ao processo de humanização e sua própria reprodução metabólica, como a cultura, a política, o direito, e a educação.

[...] ela é um dos principais complexos vinculados à reprodução social, atuando no sentido de garantir a transmissão e perpetuação, às novas gerações, das objetivações produzidas pela humanidade, as quais constituem, em cada forma de sociedade concretamente tomada, os elementos essenciais que caracterizam o gênero humano. (LIMA, 2009, p. 13)

O caráter unitário ontológico do trabalho articula as esferas do ser, já que, sem isso, a reprodução social não é possível. Portanto, nesse sentido, a educação se apresenta como um complexo fundado pelo trabalho, uma vez que surge para atender a suas demandas, já que será responsável pelos aspectos simbólicos necessários para a manutenção do trabalho e sua sociabilidade produzida e reproduzida.

Desta feita, reafirma-se que a dualidade de concepções antagônicas – o trabalho que emancipa e o trabalho que aliena – perpassam a educação, e atingem a prática docente que algumas vezes acaba adentrando essas contradições e limites, a fim de atender exigências do mercado. É notória a subsunção que o trabalho adquire na sociedade do capital, o que implica irremediáveis consequências para a classe trabalhadora, que se esfacela cada vez mais com o avanço da destruição e destituição dos direitos sociais desta, agudizando crescentemente a sua precarização em todas as esferas.

O objeto em análise, o produtivismo acadêmico, está intimamente ligado à crescente precarização docente do ensino superior. Recupera-se ainda que, nos pressupostos marxianos, a educação deve encontrar-se ligada à práxis revolucionária, muito mais importante que uma educação imaculada – que atenda na ortodoxia a busca das pontuações que consolidem o status quo – é conhecer com profundidade o mundo que nos cerca. “Apenas a atividade social e não a consciência em si transforma a realidade social.” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 23)

Os problemas da educação são históricos, e, para melhor entendimento, necessitam ser compreendidos a partir das relações sociais. Na sociedade de classes, a educação, sobretudo em sentido *stricto* está estruturada para manter o *status quo*, a serviço do capital, pois o homem sem a educação formal não se tornaria um ser apto à sociedade capitalista. Mas também, é a partir do complexo da educação que se pode constituir como uma das formas de mediação para superação dessa forma de sociedade, via práxis emancipatória.



A partir dessa dualidade de significado, observa-se uma atribuição ontológica e histórica ao trabalho, isto é, mostra a face da organização da vida social como também o sentido estrito de autoconstrução humana, algo peculiar ao homem, como afirma Marx e Engels: *a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete no que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira de como produzem.* (1998, p.11)

É notório o caráter desumanizante que o trabalho adquire na lógica do capital, que vai de encontro a sua dimensão ontológica, ou seja, de criação de vida, uma vez que na lógica capitalista o trabalho ganha nuances de caráter irracional e alienado, pois descarta a necessidade de realização, de humanização, paradoxalmente, apenas acumula, o que é vital para o capitalismo: “[...] porque o capital é trabalho acumulado; portanto, na medida em que sejam retirados das mãos do trabalhador cada vez mais produtos seus, que o seu próprio trabalho cada vez mais se lhe defronte como propriedade alheia”. (MARX, 2008, p. 26).

Não é difícil perceber que a lógica do modo de produção capitalista reforçou o ideal de educação como perspectiva redentora, evidenciando os contornos que o capital necessita para se perpetuar e se manter na sociedade regida pelos ditames do mercado e, assim, atribuindo à educação a busca da solução de todas as disfunções sociais causadas pelas artimanhas impostas pelo capital. Após a crise de 1970, a educação passa a ser concebida e vivenciada pelo viés instrumental, na busca de sanar os problemas oriundos das desigualdades geradas pela concentração do capital e da mais-valia voltada para a manutenção dos parâmetros reprodutivos, como assevera MÉSZÁROS (2006):

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais tempo ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante ilimitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (p. 144)

Não resta dúvida de que, o complexo da educação na sociedade do capital tem caráter de internalização das necessidades imanentes da reprodução do sistema capitalista, todavia, o complexo da educação não vem a ser o complexo primário que consolida o sistema do capital, e muito menos, como é propagado desde o início da década de 1990, é a solução das mazelas sociais oriundas das contradições da sociedade capitalista. Quem cumpre esse papel é o trabalho, que precisa ser libertado da exploração para enfim consolidar uma nova forma de sociabilidade, pois, é através da transformação do modo de produção da vida que o sistema capitalista ruirá. Por isso, o trabalho é encarado como mercadoria no sistema capitalista, considerado a partir do seu valor de troca,



o que está intimamente relacionado à crescente precarização, em que se encontra a atividade laboral, uma vez que não é atividade fim, mas a atividade utilizada como meio de incentivar as engrenagens do sociometabolismo do capital. (MÉSZÁROS, 2016).

Vislumbrando todo esse cenário de crescente deterioração das questões trabalhistas, a categoria docente passa por profundos reveses diante da situação da crise do capital. Pode-se dizer que, perante todas as transformações após a reestruturação produtiva, a educação tornou-se o pilar que tem um caráter quase que messiânico diante de toda a hecatombe propagada pelo capital.

Mészáros (2006), assevera ainda que, a crise instaurada na esfera educacional está imbricada com o contexto global de crise mundial, não sendo

[...] inseparável desse grande desafio histórico, uma vez que a educação na sociabilidade capitalista visa atender: [...] (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político. (MÉSZÁROS, 2006, p. 275 e p.282).

Assim, a educação como peça que compõe a totalidade e as suas instituições, que balizam os ditames do capital, são na sua base já violentas e agressivas, conforme Mészáros utiliza-se da máxima “guerra, se os métodos “normais” falharem” (2006, p. 281). Essa premissa permeia a sociedade, e traz consigo uma lei imperiosa do capital, na qual os problemas sociais são relegados o segundo plano, tendo em vista que seu adiamento serve para dissipar os fortes e irreparáveis prejuízos à classe trabalhadora, como infere

Por mais “irracional” que esse mecanismo de adiamento possa parecer, levando inevitavelmente a colisões periódicas, ele foi um modelo de “racionalidade”, se comparado com a situação atual. Ele era racional nos sentidos limitados de: (1) oferecer aos indivíduos certos objetivos específicos a serem atingidos, por mais monstruosos que eles possam ter sido (por exemplo, a política fascista); (2) estruturar as várias instituições do capitalismo num padrão hierárquico funcional, atribuindo-lhes as tarefas definidas de perseguir os objetivos gerais de crescimento e expansão. (MÉSZÁROS, 2006, p. 282).

A expropriação no processo de trabalho é fundamental para a manutenção de movimento do capital, cravando uma estrutura social permeada pelo antagonismo dele e da força de trabalho que é usurpada do trabalhador. A medula que sustenta o modo de produção capitalista é a produção progressiva e a acumulação da mais-valia. Contudo, esse acúmulo de capital, quando não reempregado de forma lucrativa, gera uma desvalorização do próprio capital. Vale especificar que “[...] acumulação do capital depende da força de trabalho [...]; [...] quanto maior a força de trabalho, maior será a mais-valia e a acumulação.” (NETTO, 2007, p. 99-100)



Observa-se, notoriamente, que a discussão sobre a esfera educacional está subjugada à estrutura reprodutiva que o capital detém, sendo permeada e influenciada pelas ordens neoliberais, que, por sua vez, afetam diretamente os componentes do processo educativo, dentre os quais o trabalho docente, uma vez que os ditames que regem o panorama dessa atividade são conduzidos pelas prescrições de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial⁵¹. Torna-se evidente que os impactos causados no trabalho do professor adquirem os mesmos contornos e nuances das normas de reprodução do capital, conforme anuncia Mészáros:

Ao mesmo tempo, para defender o sistema nas margens cada vez mais estreitas de viabilidade reprodutiva do capital, os interesses da classe trabalhadora são totalmente ignorados, facilitando também, sob esse aspecto, os interesses vitais do capital ao manter em vigor toda a legislação autoritária antissindical do passado recente, e ao apoiar com o poder do Estado a pressão do capital em favor da maciça precarização da força de trabalho, como solução cinicamente mentirosa para o problema do desemprego. (MÉSZÁROS, 2012, p.94 e 95)

Na perspectiva marxista, a luta protagonizada pela classe trabalhadora deve superar as desigualdades dessa lógica que está a serviço do capital – para além do capital – articulando os profissionais docentes para agir coletivamente e ancorados na ontologia marxiana, pois na sociedade mercantilizada não é possível romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2006).

O diferencial da teoria marxista é que ela aponta para a possibilidade real de erradicação do capital, pois já se sabe que a tentativa de controlá-lo é impossível (MÉSZÁROS, 2011, p. 21) “diante da crise estrutural do capital enquanto tal, em contraste com as crises conjunturais periódicas do capitalismo observadas no passado, é importante sublinhar que os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento”.

O final da década de 1960 e início da década de 1970 no Brasil apresentam-se como período histórico que inicia a degradação agudizada do mundo do trabalho. Juntamente a esse cenário do capitalismo contemporâneo e sob o intermédio da intervenção estatal, os conceitos de globalização e o pensamento pós-moderno auxiliam na perpetuação dos efeitos da crise estrutural.

Conforme dito anteriormente, as mudanças operadas no mundo do trabalho, a partir do final dos anos 60 e início da década de 1970, implicaram em duras mutações no mundo do trabalho e no sistema produtivo, além de

51 É importante frisar o caráter de benevolência que se estampa no lema desse organismo para com o setor educacional mundial, mostra de maneira superficial o real intento do supracitado organismo, como afirma SHIROMA, p. 61, 2007: “Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar na política externa americana. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno.”



causar profundas fissuras e dismantelo, como reverberação do cenário da crise imposta. Segundo Antunes (2007), o dismantelo no sistema capitalista resultante da crise do mundo do trabalho causou um desemprego estrutural⁵², desregulamentação nas condições de trabalho, alinhando-se com o intenso processo de precarização nas questões trabalhistas, além do esfacelamento da relação metabólica entre o homem e a natureza.

Não obstante, a crise instaurada e crescente hoje é, sem dúvidas, oriunda de um processo de expansão da hegemonia da lógica do capital e, nessa direção, Antunes (2007) citando Mészáros afirma que “constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle do metabolismo societal, à qual todos, inclusive os seres humanos, devem se adaptar” (ANTUNES, 2007, p. 23).

Afinal, fazemos ou (re)produzimos ciência?

Ancorados no objetivo da problemática exposta, e como essa reflete na historicidade dos trabalhadores, assim como em sua relevância e seu legado para educação emancipadora, esta produção se constitui a partir dos pressupostos marxistas, visto que as obras de Marx e Engels e demais teóricos que balizam suas investigações em seus trabalhos, possibilitam ampliar o olhar para fomentar a discussão. Nessa direção, acrescenta-se que “[...] Marx instituiu um novo limiar de racionalidade, lançando os fundamentos de uma ontologia do ser social, portadora de uma concepção radicalmente nova e superior de compreender o mundo e, portanto, de fazer Ciência e Filosofia, [...]” (JIMENEZ et al, 2011, p. 12)

De acordo com o censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – em 2014, 32.878 cursos de graduação foram ofertados em 2.368 instituições de educação superior no Brasil. Destes, 87,4% são privados e 12,6% são públicos. O número de matriculados nos cursos de graduação e sequencial em universidades, centros universitários, faculdades e Institutos Federais dobrou em 2014, se comparado aos quase 4 milhões que ingressaram em 2003. No Ceará, para cada dois alunos matriculados na IES privada, há um matriculado na instituição pública. O número de alunos matriculados em 2016 no estado passa a casa dos 250 mil.

⁵² O desemprego na crise do capital adquire um novo delineamento, não se destina mais a substituição do trabalho qualificado pelo não qualificado, o desemprego em períodos anteriores à década de 1970 era facilmente delegado à máxima da responsabilização individual (qualificação profissional). Agora não mais, o desemprego atinge um expressivo número de profissionais altamente qualificados (MÉSZÁROS, 2016), o que denota um agravamento na crise estrutural do capital.



A expansão do ensino superior na esfera privada, especialmente, a partir dos anos 90, a regulamentação da cobrança de taxas aos cursos *latu sensu* das universidades públicas e dos cursos *strictus sensu* na modalidade profissional – que hoje contam com 574 opções no Brasil –, legitimam a mercantilização do ensino superior nas instituições públicas brasileiras. Possivelmente, seja esse um dos fatores que contribuem para a baixa contratação de professores efetivos nessas universidades, corroborando para o aumento do número de docentes com contratos flexíveis, através de práticas trabalhistas que se encontram à margem da lei.

É nessa perspectiva que se ratifica uma educação fomentada por uma pedagogia de resultados – ontologicamente metamorfoseados – de maior produtividade acadêmica, a fim de atender a lógica do capital, inclusive agregando gratificações e remunerações extras a essas produções. Uma produção frenética que retira a autonomia das instituições que não compreendem sequer aquilo que está sendo realizado.

Em janeiro de 2018, o jornal catalão *El País* publicou a reportagem “*A ciência vive uma crise de estudos inúteis*”, a qual apresenta que muitos desses estudos produzidos na academia podem ser falácias sem comprovação ou conhecimentos reducionistas. É notório que essa crise paradigmática de produção acadêmica não é um privilégio brasileiro, há um crescimento assombroso das produções numa escala global, saberes que muitas vezes acabam relegados ao esquecimento.

O aumento da jornada de trabalho e, por sua vez, da produtividade, coloca em cheque a qualidade das produções acadêmicas, levando em consideração a *meritocracia das prodigalidades*. Em doses indigestas, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ditam os padrões produtivistas que atendem às necessidades do capital. “Em grande medida, a produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo do trabalho, a forma atual da subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital” (BOSI, 2007, p. 1518).

Nessa lógica, apresenta-se um novo processo – ou um velho vestido de novo – que flexibiliza e desregulamenta as relações de trabalho nas instituições de ensino superior. O aparato social-democrata⁵³ do Estado traz consigo pseudo-soluções para esse problema histórico que tem se agravado nas últimas décadas. Com o acirramento da crise estrutural do capital e seus rebatimentos

53 Trata-se de uma ideologia política que apoia intervenções econômicas e sociais do Estado para promover justiça social no interior do sistema capitalista.



na educação e, consequentemente, na práxis docente, segmentos da classe trabalhadora passam a se questionar sobre onde residiria o foco de tantos desajustes das condições de trabalho do professor. Numa reflexão coletiva, fundamentada pela ideologia da classe dominante – também presente no seio das universidades – responsabilizaríamos os políticos e o Estado. Numa perspectiva emancipadora, a partir de reflexões mais aprofundadas, entende-se que os limites sociais e históricos do capitalismo se encontram novamente ameaçados.

Nesse sentido, Marx é tão contundente da necessidade do materialismo histórico-dialético para refletir e interpretar de forma objetiva o capitalismo, levando em consideração os aspectos da dialética materialista diante das determinações dos fenômenos e da existência do homem inserido nas relações sociais.

A obra de Marx inaugura uma nova perspectiva das relações sociais, através da análise dialética, que vem aclarar como essas relações se configuram realmente, depois que o filósofo alemão identifica, desvenda o valor das mercadorias e examina também o fetiche exercido sobre estas. O fetiche é indispensável para a existência das relações alienadas, no entanto, à medida que se desvendam essas relações, elas vão perdendo sua eficácia. (IANNE, 1992)

A sociabilidade do capital ao mesmo tempo em que aliena os homens, cria um sujeito potencialmente revolucionário, de forma que a revolução também é marcada por um caráter educativo ao passo que, através da práxis marxiana, o sujeito revolucionário deste processo é o proletariado, a classe trabalhadora.

Rabelo e Segundo (2004) alertam para a caracterização que Mészáros faz do capitalismo do momento presente como uma implacável produção destrutiva que leva a um processo de precarização do trabalho e ao desemprego crônico. A produção destrutiva pode ser compreendida pelo fato de que os produtos são fabricados para logo serem descartados e substituídos prontamente, retroalimentando a produção incessante de novos produtos com pouquíssima durabilidade.

A crise estrutural do capital é caracterizada pela incontrollabilidade do sociometabolismo dele mesmo, ocasionando aquilo que as autoras Rabelo e Segundo (2004) reconhecem como: “[...] um sistema que não tem limites para sua expansão e como iniciativa para superá-lo seria preciso a eliminação do conjunto dos elementos que o compõem [...]” (RABELO; SEGUNDO, 2004, p. 46). Os elementos que nutrem o processo produtivo desse modo de produção ocasionam a expansão de possibilidades de formas precarizadas de trabalho.



É nesse contexto de crise, nas falácias do modelo de progresso capitalista, que ressurgue ou começa a se formar o sentimento de inconformismo, necessário para se pensar outra forma de sociedade e sociabilidade. Sabendo disso, faz-se necessário que se comece a pensar uma educação que engendre a gênese do novo sistema, pela qual se possa formar a omnilateralidade necessária à sociedade, tendo como horizonte a emancipação humana.

O fim das ilusões

Faz-se necessário entender a produção acadêmica como o processo de aquisição de conhecimentos possibilitado através do estudo, do ensino e/ou das experiências vivenciadas na cotidianidade. Tal produção está vinculada à própria história do homem, a sua construção e a evolução do ser social que consiste em entender o papel da práxis na sua totalidade, como Lukács afirma:

[...] objetivamente o ser social é uma esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento. E, em virtude dessa função singular na estrutura e na dinâmica do ser social, a práxis é também subjetiva e gnosiologicamente o critério decisivo de todo o conhecimento correto. (2012, p. 28)

A produção acadêmica parece ter um propósito muito peculiar, o de fazer o pesquisador produzir determinados conhecimentos e articular pesquisa ao mundo real. Este processo de construção do conhecimento tem, ou pelo menos deveria ter, características diferentes dos processos de produção superficial que acontecem simplesmente para cumprir uma obrigação contratual.

Ivo Tonet (2005) alerta para se perceber os limites da educação e seus entrelaçamentos com a crise estrutural do capital, entendendo que ela, a educação, só pode contribuir efetivamente com a emancipação humana se tiverem claras as múltiplas determinações impostas pelo capital e que é preciso não focar na social democracia cidadã, mas ter no horizonte a revolução socialista.

É tarefa dos professores progressistas desenvolver a reflexão crítica que questiona e se opõe à opressão burguesa que acentua essa prática dualista. Neste sentido, afirma-se que também é papel desse professor contribuir com a reeducação da classe trabalhadora e especialmente dos jovens. O controle das forças produtivas demanda um trabalhador preparado para assumir o controle e a direção da produção. Ao contrário do que é pensado atualmente no Ministério da Educação (MEC) brasileiro, a escola precisa tomar partido,



sobretudo nas relações de desigualdade, injustiça e opressão de trabalhadores, da coletividade e das minorias étnico-raciais e de gênero. Necessita ter amplo acesso ao conhecimento a fim de que possa analisar criticamente o cotidiano.

Sob essas ponderações em quadro, considerando a educação como âmbito basilar da vida social do homem, e que esta é profundamente modificada e influenciada pelo conjunto problemático da lógica do capital, e todas as ramificações tocantes a essa realidade da exploração do trabalho, o processo de reestruturação que assola toda a economia global proporciona significativas mudanças no horizonte da educação. Como o resultado de todo esse panorama, o que se observa hoje é fruto de uma forte influência de implementação de um modelo norte-americano nas políticas educacionais da América Latina, resultando em acordos e reformas educacionais voltados para o reestabelecimento das políticas capitalistas. Os ditames voltados à educação básica são oriundos de influências neoliberais, que possuem como cerne a propagação massiva da competência e a busca da superação de desigualdades através de qualificação constante.

O baque logo se fez sentir e dolorosamente se constatou que, em muitos setores, os produtos nacionais não conseguiram concorrer com os estrangeiros dentro do país. Esse processo forçou a busca por vantagens competitivas. A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970- e, como vimos, com forte presença nas políticas educacionais do regime militar - afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Iniciou-se então uma polêmica em torno de explicações que davam como inexorável a apropriação dos avanços da tecnologia em todas as esferas. Disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*. (SHIROMA, 2007, p. 47).

Esse conjunto de elementos expostos sinaliza que a categoria docente teve significativos e vertiginosos prejuízos no seu trabalho, com as documentações provenientes das cartilhas dos Organismos Internacionais, que são impostas aos docentes, a total submissão à lógica do mercado. Áurea (2009, p. 60-61) denuncia que “O Estado burguês convoca o professor, a todo o momento, a atuar irradiando ideologias, representando o Estado opressor, sendo obrigado a desenvolver seu trabalho em condições mínimas”.

Diante de todos os infortúnios pelos quais os profissionais da educação são acometidos, esses também passam por intenso processo de precarização e no Ensino Superior, a cobrança em caráter excessivo de produção científica que atenda aos moldes do produtivismo acadêmico, nutridos por números, rankings e notas de revista e dos cursos de Pós-Graduação agrava ainda mais o cenário de precarização já existente no mundo do trabalho.



O cenário explicitado traz indícios de que a lógica mercantilista e produtivista implantada pelos órgãos reguladores dos Programas de Pós-graduação tem sua gênese numa perspectiva de produção descartável, incitando docentes e discentes a produzirem continuamente sem refletir as consequências sociais, culturais e emocionais que esta lógica gera. Muitos professores, ao se verem obrigados a produzir, produzem trabalhos esvaziados de sentido e de significado social. Este sistema tem levado os docentes à mesmice intelectual e ao autoplágio, repetindo argumentos redundantemente.

Toda essa lógica produtivista empobrece o universo acadêmico, onde se produz e reproduz trabalhos repetitivos dotados de análises aligeiradas, limitadas a um número determinado de caracteres em nome de cumprir um calendário. Estes trabalhos, quando dotados dessa configuração, voltam-se contra a própria ciência, produzindo e reproduzindo um saber provisório e parcial. Neste sentido, há de repensar o produtivismo exigido como condição de se promover mais qualidade teórico-metodológica e análises mais cuidadosas.

Referências

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014**. Disponível http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 25/06/2017.

IANNI, Octávio (org), (1992). **Marx Sociologia**. 7ª ed. São Paulo: Ática (Grandes Cientistas Sociais; 10).

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; COSTA, Frederico Jorge Ferreira.; MORAES, Betânea Moreira de.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes.; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula.; JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro.; BRAGA, Samara Almeida Chaves. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho. (Org.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. 1 ed. Fortaleza: EDUECE, 2011.



SOUSA JUNIOR, Justino de. **O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis.** *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol.7, suppl.1, pp.51-66.

LESSA, Sérgio.; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 4. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LIMA, Martearna Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács** 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009

LUDKE.; Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas,** 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2013.

GYÖRGY, Lukács. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2012. Vol 1.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 1, p. 1-18, Mar. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167939512015000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-39518866>.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política.** – 4ª Ed. – São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital-** 2.ed. Rev e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 4ª Edição. SP: Cortez, 2008.



SUSHODOLSKI, B. **Teoria marxiana da educação**. Vol. 1. Editorial Estampa. Lisboa, 1976.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TUMOLO, Paulo Sérgio.; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, set./dez. 2007.

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>: acesso em 29/07/2018.

http://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/10/internacional/1484073680_523691.html acesso em 09/10/2020.



A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A PEDAGOGIA EMPREENDEDORA CAPITALISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Mônica Galhego Sampaio
Neusa Maria Dal Ri

Introdução

O presente capítulo tem por finalidade socializar parte dos resultados da pesquisa intitulada Educação e Trabalho: princípios da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e diretrizes da Pedagogia Empreendedora.

O principal objetivo da pesquisa é identificar e analisar os princípios da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e cotejá-los com os princípios da Pedagogia Empreendedora (EE), abrangendo os discursos educacionais e políticos relacionados à educação, escola e trabalho na atual conjuntura.

Partiu-se da hipótese de que a EE estabelece formas e métodos de ensino que educam as grandes massas para atender aos interesses do mercado e do sistema de produção capitalista, por meio de implantação de políticas educacionais e disseminação de discursos que prometem soluções para graves problemas sociais. Já os princípios educacionais implantados pelo MST objetivam atender aos reais interesses da classe trabalhadora, possibilitando uma educação para o trabalho e pelo trabalho, não alienado, e formando seus membros para o trabalho com as comunidades.

Apartir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais neoliberais foram implantadas de forma mais corrente, seguindo as diretrizes das políticas públicas para América Latina e Caribe, resultante dos documentos elaborados por organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), dentre outros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).



As metas educacionais colocadas pelos organismos multilaterais foram determinadas em acordos internacionais baseados nas categorias de habilidades a serem desenvolvidas pela escola. Essas habilidades são: a) pedagogia da qualidade; b) multi-habilitação; c) policognição; d) polivalência; e) formação abstrata (FRIGOTTO, 2003, p. 55).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos elaborada durante a Conferência Mundial, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990, segundo Torres (2001), apresenta as diretrizes educacionais em vigor mais importantes direcionadas aos países periféricos. A Educação para Todos equivale à Educação Básica para Todos, ou seja, uma educação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) das crianças, jovens e adultos (TORRES, 2001), segundo a visão dos organismos internacionais.

As metas estabelecidas para a educação dos países periféricos referem-se às recomendações constantes no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), que estabeleceu as diretrizes educacionais a serem implementadas por meio de quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. Os quatro pilares apresentados por Delors (2010) são baseados na teoria do capital humano e na teoria das competências. Estas teorias também fundamentam as propostas educacionais disseminadas pela UNESCO, como fomento das diretrizes educacionais para o ensino do empreendedorismo em diversos países periféricos.

O MST foi fundado em 1984 e desde o início apresentou uma grande preocupação com a educação de seus membros. Elaborou um projeto educacional e durante os 37 anos de sua existência vem aplicando um projeto político pedagógico próprio nas suas escolas e em muitas escolas públicas que ficam em seus assentamentos.

Dentre os vários princípios filosóficos e pedagógicos definidos para a educação do MST, destacam-se, sobretudo, a articulação entre o ensino e o trabalho e a gestão democrática de suas escolas.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi efetivada mediante levantamento, seleção, leitura e documentação de obras, teses e dissertações que abordam as temáticas principal e correlatas da pesquisa. A pesquisa documental foi encaminhada por meio de levantamento, leitura e análise de legislações e documentos oficiais que dizem respeito à EE, bem como documentos e publicações do MST.



A Pedagogia Empreendedora

O ensino do empreendedorismo é implementado por meio de projetos desenvolvidos em escolas públicas que disseminam a ideologia do empreender por si mesmo, respondendo, porém, às imposições do mercado de trabalho, pela via de políticas neoliberais conformadas no regime de acumulação flexível do capital. O mercado de trabalho determina as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas nas escolas, por meio das diretrizes educacionais, contribuindo para a valorização do capital humano qualificado. O *capital humano* formado e habilitado por meio dessas diretrizes e dos projetos implantados nas escolas assimilam a estrutura organizacional empresarial e podem responder, de forma prática, ao mercado de trabalho formal e informal.

De acordo com Frigotto (2003, p. 41),

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

De forma a oportunizar o acesso das organizações multilaterais, tais como, a UNESCO, CEPAL, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros apoiadores como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Itaú Social, à formação escolar, apresentam-se articulações neoliberais, que manipulam e moldam o comportamento social dos filhos da classe trabalhadora.

A escola passa a assumir o papel de promover, executar e internalizar ações para implementar o modelo de diretrizes educacionais empreendedoras, com slogans atrativos aos empresários da educação. Ao se colocar em prática os projetos educacionais gerenciados pelo empresariado, inculcam-se nos estudantes os propósitos educacionais e, também, sociais, econômicos, políticos e culturais advindos da classe proprietária.

Segundo Frigotto (2003, p. 26),

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.



A EE divulga que é necessário qualificar-se para disputar uma posição no mercado de trabalho, discurso este embasado, sobretudo, na meritocracia e na ascensão social via educação.

Os projetos advindos da classe empresarial, em muitos casos, são produtos a serem comercializados. Um exemplo de projeto educacional que é mercantilizado pelos empresários é a EE. Esta educação tem como objetivo disseminar a cultura empreendedora e um determinado tipo de consciência sobre o trabalho a ser formado nos indivíduos desde criança. Além disso, incentiva a busca pela inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e/ou a criação de seu próprio negócio aprendendo a fazer e a ser um novo tipo de homem: o empreendedor de si próprio.

Os principais autores que fundamentam a teoria da Pedagogia Empreendedora são Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), que trabalha com os conceitos de resiliência e protagonismo juvenil, e Fernando Dolabela (2003) que, a partir da teoria dos sonhos, utiliza fatores motivacionais, como estratégia pedagógica.

Para Dolabela (2003), a origem e a essência do empreendedorismo estão na emoção do indivíduo, na energia que o leva a transformar-se e a transformar sua vida.

A Pedagogia Empreendedora busca internalizar os preceitos do capital nas crianças, desde os 06 anos de idade, no ensino fundamental dos municípios do Estado de São Paulo, por meio de atividades promovidas pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

As diretrizes educacionais implementadas pelo projeto de EE do SEBRAE, intitulado Projeto jovens empreendedores: primeiros passos, moldam os comportamentos sociais dos indivíduos através da inculcação da ideologia neoliberal. A metodologia utilizada pela EE é denominada como semiaberta, com propostas de atividades que abordam, de forma lúdica, as pesquisas intra e extra classes, a elaboração de planos de negócios, pesquisas de mercado, incentivo à produção e à mercantilização dos produtos, dentre outras atividades (LOPES; TEIXEIRA, 2010). A questão que perpassa as diretrizes educacionais da Pedagogia Empreendedora e que desperta a iniciativa empreendedora nos alunos desde o primeiro ano do ensino fundamental é: “Qual é o seu sonho e como tentará realizá-lo?” (DOLABELA, 2003, p. 91-92).

O processo de implantação da Pedagogia Empreendedora nas políticas educacionais brasileiras partiu da sanção da Lei nº15.693, de 03 de março de 2015, que subsidiou a elaboração do Plano Estadual de Educação Empreendedora (PEEE) que apresenta orientações e estratégias para a inserção do empreendedorismo



nas escolas de Ensino Médio e Técnico e que, posteriormente, migrou para o ensino fundamental, tomando por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao modificar a educação em formação.

Na atual conjuntura, as escolas públicas passaram a ser um novo nicho de mercado para os empresários da educação. A mercantilização da educação adentra as escolas públicas por meio da fragmentação dos processos de ensino-aprendizagem e precarização da força de trabalho docente, possibilitando o vínculo entre o público e o privado. Ainda, promove a valorização do modelo educacional privado, como sendo superior e de maior qualidade em comparação com o ensino público. O discurso de que o ensino público é deficitário e de baixa qualidade é disseminado pela grande imprensa e povoa o imaginário da população.

De acordo com Freitas (2018, p. 41 - 42):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implantação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado.

A valorização da força de trabalho para o processo produtivo e para a manutenção da reestruturação produtiva está embasada na divisão social do trabalho e implica a extração da mais valia de forma cada vez mais espoliante. Para isto é necessário a inserção de políticas públicas e reformas sociais que retirem dos trabalhadores seus direitos adquiridos e, dentre estes direitos, o direito à educação. Não só o direito de ter acesso à educação, mas o direito de ter uma educação de qualidade, uma educação integral e que possa instituir um ser crítico e transformador da realidade pela união da teoria e da prática.

De acordo com Manacorda (2017, p. 20)

O homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas - nervosas e musculares - não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto ‘humanos’ quanto ‘não naturais’, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo. Ou talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade, que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado, o que é expresso com sintética clareza pelas palavras de Luporini: o homem nasce, de fato, na sociedade, mas não nasce social; assim se torna pela educação que o faz assumir, pouco a pouco, aquela sua situação de fato e originária.



De acordo com a perspectiva de Manacorda (2017), o homem transforma e é transformado ao longo de sua historicidade dialeticamente.

Em oposição à educação capitalista empreendedora, o MST implementa a sua própria pedagogia.

Para Dal Ri e Vieitez (2004), o MST é um movimento social crítico à ordem capitalista e seus princípios educacionais foram forjados a partir de elementos teóricos presentes em autores como Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, entre outros (DAL RI, 2004).

Fundado em 1984, o MST é um movimento social que se organizou para conquistar terra, a Reforma Agrária e mudanças sociais no Brasil (MST, 2010).

Para o Movimento (2005, p. 23) a “[...] democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia”. Da mesma forma, é relevante a luta pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade para o seu coletivo de acampados ou assentados.

A Pedagogia do Movimento forma os sujeitos sociais de nome Sem Terra (membros de seu coletivo) e tem como maior relevância articular as dinâmicas do próprio Movimento diante da luta pela terra no contexto de luta de classes. Para o MST (2005) é preciso romper com a concepção de trabalho voltada aos interesses do capital.

Os Princípios Filosóficos e Pedagógicos do MST

A educação é um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos. Portanto, devem ser elaboradas políticas que possibilitem o acesso a uma educação de qualidade que proporcione a formação integral do homem em uma perspectiva democrática.

A Pedagogia do Movimento (MST, 2005) compreende formas de educação democrática, auto-organizacionais e associativas, e articula teoria e prática, eixo central dos seus princípios educacionais.

De acordo com Mészáros (2008, p. 9), “[...] pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos”.

A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (MST, 2005. p. 235).

O Movimento (2005) recorre às contribuições teóricas de diferentes proposições pedagógicas com perspectivas críticas para lançar sua própria concepção educacional, sem, no entanto, restringir-se a nenhuma delas em



específico. De acordo com o MST (2005), as concepções pedagógicas que compõem a Pedagogia do Movimento são: a) Pedagogia da luta social; b) Pedagogia da organização coletiva; c) Pedagogia da terra; d) Pedagogia do trabalho e da produção; e) Pedagogia da cultura; f) Pedagogia da escolha; g) Pedagogia da história; h) Pedagogia da alternância.

O Movimento afirma que na estrutura de sua Pedagogia, há uma relação intrínseca que articula os Princípios Filosóficos (teoria ou visão de mundo de seu trabalho educativo) aos Princípios Pedagógicos.

O Movimento (2005) fundamenta-se em cinco Princípios Filosóficos:

1º) Educação para a transformação social: Princípio que afirma a educação do MST como um processo pedagógico e político inerente aos processos sociais vivenciados coletivamente. Princípio que, de imediato, visa a transformação da sociedade vigente e a construção de uma nova ordem social fundamentada na justiça social, na radicalidade democrática e também nos valores humanistas e socialistas. Este princípio compreende a educação de classe: caracteriza-se por organizar, selecionar conteúdos curriculares e criar métodos de ensino, colabora para a construção da hegemonia do projeto político da classe trabalhadora. O MST defende junto a esse princípio a educação massiva: expressa a noção de educação enquanto direito, com ênfase na escolarização. Ainda, o Movimento defende a Educação organicamente vinculada ao Movimento Social, na qual todo o esforço de construir uma proposta de educação do MST se desenvolva em conjunto com as lutas, os objetivos e a organicidade do MST. A Educação aberta para o mundo: o MST defende a elaboração da própria educação de forma a não se fecharem aos limites da realidade imediata, assim como as lutas específicas do coletivo; Educação para a ação: Princípio que relaciona teoria e prática (o ser e o fazer). Princípio que prepara os sujeitos do coletivo a serem capazes de intervir e de transformar a realidade em que estão inseridos. Educação aberta para o novo: princípio que expressa a educação de forma aberta a entender e ajudar a construir novas relações sociais e interpessoais, que surgem durante os processos políticos e econômicos que estão para além das forças do MST.

2º) Educação para o trabalho e a cooperação: Princípio pelo qual o MST reafirma que as práticas educacionais devem abordar o Programa de Reforma Agrária, os desafios de implementar novas relações de produção no campo e na cidade - como a importância e o dever que existem na relação entre educação e escola, abordar o tempo histórico em que estão inseridos.

3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: Princípio que afirma a importância de uma educação omnilateral que compreenda a amplitude da dimensão do desenvolvimento humano.



4º) Educação com/para valores humanistas e socialistas: Princípio que tem como objetivo ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Através de uma formação que rompa com os valores dominantes que são centrados no lucro e no individualismo.

5º) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana: Princípio que reafirma a convicção do MST no processo permanente de formação e transformação do sujeito. Considera-se que: 1º) as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida, e nem todas da mesma maneira; 2º) a existência social de cada pessoa é o fundamento de sua educação; 3º) há toda uma carga social e ideológica que “educou” nosso povo para a inércia, e não para a mudança; 4º) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento “é também da afetividade, do sentimento. É esta combinação que precisa estar tanto no ato de educar, como de ser educado” (MST, 2005, p.165);

Por sua vez, os elementos constituintes dos Princípios Pedagógicos são:

1º) Relação entre prática e teoria: Para o MST é preciso que as pessoas sejam capazes de articular, de modo dialético e com maior competência, a relação entre teoria e prática, bem como prática e teoria.

2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: O MST compreende que as metodologias entre educação e formação são distintas. O MST compreende que nem tudo se aprende da mesma maneira e que nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas da mesma forma ou com a mesma metodologia. Logo, os processos de ensino devem ser combinados com o processo de capacitação.

3º) A realidade como base da produção do conhecimento: Para o MST a produção do conhecimento deve partir da realidade do coletivo, a partir de temas geradores.

4º) Conteúdos formativos socialmente úteis: O MST (2005) afirma que não acredita em uma pedagogia centrada nos conteúdos, pois eles não são a parte mais importante dos processos educativos. Os conteúdos pedagógicos são sínteses de conhecimentos que respondem aos objetivos educacionais e sociais mais amplos determinados pelo movimento.

5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho: Segundo o MST (2005) a articulação entre educação e trabalho condiciona as realizações dos objetivos políticos e pedagógicos do Movimento, compreendido em duas dimensões: a) Educação ligada ao mundo do trabalho; b) O trabalho como método pedagógico.

6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos: De acordo com o MST (2005), a educação é sempre uma prática política, ao ser inserida num projeto de transformação ou conservação social.



7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos: Para o MST os processos econômicos respondem à produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços intrínsecos nas relações de desenvolvimento da vida em sociedade. O Movimento posiciona-se contra a visão de que a economia não deve ser abordada dentre os processos educativos.

8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura: Para o MST, a cultura é tudo o que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para expressar seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo, assim como permite a comunicação humana e a educação acontecer. O processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos/as trabalhadoras do MST coloca em prática o processo de transformação social.

9º) Gestão democrática: Para o MST a democracia é um princípio pedagógico, por esse motivo os estudantes precisam vivenciar um espaço de participação democrática. Educam-se pela e para a democracia social. Existem duas dimensões fundamentais: a) A direção coletiva de cada processo pedagógico; b) A participação de todos os envolvidos nos processos de gestão.

10º) Auto-organização dos/das estudantes: Compreende o processo de criação do coletivo de alunos/as nas escolas do MST. A auto-organização é considerada uma das dimensões da gestão democrática, no entanto, o MST optou por trabalhar esta em separado, como princípio educativo.

11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras: Para colocar em ação os princípios pedagógicos é necessário a cooperação do coletivo em geral. Princípio que afirma a necessidade de formação do coletivo de professores/as das escolas do Movimento.

12º) Atitude e habilidades de pesquisa: A pesquisa, segundo este princípio, é igual à investigação sobre uma realidade. O processo de realização da pesquisa acontece por meio de um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender cientificamente o problema que está sendo investigado.

13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais: O MST (2005) afirma que uma das críticas que recebe a respeito de sua proposta educacional diz respeito à ênfase na dimensão do coletivo e, ao mesmo tempo, deixar de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo. Entretanto, todos os princípios pedagógicos abordados pelo MST têm como centro a pessoa, mas não de forma isolada ou individual, com isso, respeita-se as relações sociais do contexto histórico e social da luta de classes.

Em síntese, observa-se o trabalho como princípio educativo, a articulação entre a teoria e prática, os princípios de democracia, autogestão, trabalho associado, entre outros. Tais princípios alicerçam a concepção educacional



de ensino-aprendizagem do MST que permeia todas as dimensões de seu processo educacional. A pedagogia do MST implementa conceitos e práticas intrínsecas à formação omnilateral do homem.

Considerações finais

A educação capitalista transforma o indivíduo estrategicamente para responder às imposições do capital. E para a obtenção da força de trabalho disciplinada e obediente, a classe proprietária, juntamente com o Estado, implementa diretrizes educacionais que facilitam a alienação do trabalho, contribuindo para que os trabalhadores não se reconheçam como classe para si. Na prática, a implementação e o desenvolvimento de tais diretrizes educacionais neoliberais internalizam nos sujeitos preceitos e valores que alicerçam a manutenção do status quo. A fragmentação dos processos decorrentes das relações sociais entre educação e trabalho aprofunda a flexibilização da força de trabalho e a precariza em maior intensidade.

O SEBRAE articula as diretrizes educacionais da Pedagogia Empreendedora vinculadas ao mundo do trabalho em busca de manter a regulação social dos indivíduos, por meio das imposições do mercado. O discurso fetichizado de empregabilidade e de sucesso profissional da Pedagogia Empreendedora busca justificar a luta pela sobrevivência por meio da ideia de que todos podem ser empreendedores de si próprios, reforçando a divisão social do trabalho e a desigualdade entre as classes.

As políticas educacionais no contexto neoliberal determinam as habilidades e competências a serem desenvolvidas, que respondem ao momento político, econômico, social e cultural da atual conjuntura.

Em oposição às diretrizes educacionais neoliberais, o MST aplica sua própria pedagogia. Para o MST (2005), o coletivo sobrevive em sociedade ao desenvolver uma visão crítica e não alienada em relação às formas de exploração da força de trabalho e, desta maneira, ao mesmo tempo em que forma as individualidades que constituem o coletivo, também é formado pelas relações que estruturam o coletivo e que influenciam suas formas de agir no mundo.

A pedagogia proposta pelo Movimento possibilita uma nova forma de educar a classe trabalhadora que, a partir da união entre teoria e prática e tendo o trabalho como princípio educativo, constrói novos horizontes para a educação dos trabalhadores.

Por fim, afirma-se que a EE aborda as relações entre educação e trabalho voltadas para o mercado de trabalho e para a acumulação do capital. Já a educação do MST está fundamentada no trabalho como princípio educativo e



na união entre teoria e prática, buscando uma formação técnico-política para seus membros e instaurando a coletividade, a cooperação e a humanização dos sujeitos.

Referências

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 15.693**, de 3 de março de 2015. Estabelece o Plano Estadual de educação empreendedora. Assembleia legislativa do ESTADO de São Paulo. São Paulo, 03 de mar. 2015. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15693-03.03.2015.html>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 2001.

DAL RI, N. M. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 305 f. Tese (Livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

DAL RI, N. M; VIEITEZ. C. G. A educação do Movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, mai./jun.-jul. /ago, p. 44-57. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a03>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DAL RI, N. M; VIEITEZ. C. G. A educação do Movimento dos Sem – Terra: Instituto Josué de Castro. 2004. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez., p. 1379-1402, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 jan. 2020.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora: o ensino de empreendedorismo na educação básica, voltado para o desenvolvimento social sustentável**. São Paulo. Cultura, 2003.



FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, R. M. A. (org). **Educação empreendedora: conceitos, modelos e práticas**. São Paulo: Sebrae, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3 ed. São Paulo: Alínea, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Dossiê MST escola: documentos e estudos 1190-2001. Caderno de educação n. 13**. Veranópolis: ITERRA, 2005. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Lutas e conquistas reforma agrária: por justiça social e soberania popular**. 2º ed. Secretaria Nacional do MST. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/2009/11/18/nossas-lutas-e-conquistas>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Nossa história: 84-86 Surge o MST**. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SÃO PAULO. Empreendedorismo. Plano Estadual de Educação Empreendedora - Material de Apoio ao Currículo da Educação Básica. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1275.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro. Lamparina, 2011.



TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 96 ed. Brasília, DF: MEC-Unesco, 2010. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-jacks-delors>>. Acesso em: 11 set. 2019.



SOCIEDADE



A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL COMO CAMINHO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER A CAPOEIRA EM SEU ASPECTO FORMATIVO E EDUCACIONAL

José Olímpio Ferreira Neto
Fabiano Geraldo Barbosa
Emanoel Rodrigues Almeida

Introdução

A capoeira é uma manifestação cultural de matriz africana, que tem sua origem ontológica no trabalho escravizado, uma atividade que surge como oposição ao estabelecido. Hoje, é reconhecida como Patrimônio Cultural do Brasil e da Humanidade. Nascida no período da escravidão, detentora de valor simbólico, histórico, político, social e educacional, mantém sua continuidade e resistência ocupando diversos espaços sociais. Silva (2007) evidencia que há certa unanimidade, entre estudiosos e praticantes, sobre a gênese brasileira da capoeira, tendo sido desenvolvida por descendentes de negros africanos, trazidos para o Brasil como mão de obra trabalhadora escrava para atuação, sobretudo, nas lavouras de cana-de-açúcar e nos serviços domésticos.

Mesmo após a abolição da escravatura, houve resistência para a aceitação da população negra socialmente, a capoeira, como prática de matriz africana, também passa por esse período obscuro, mas no século XIX, transforma-se em um fenômeno social dos grandes centros urbanos, sobretudo Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Assim, aos poucos modifica o seu status social, passando a ocupar, só século XX, cada vez mais, espaço em instituições educacionais, tais como escolas, universidades, faculdades particulares, centros comunitários, associações de classe, dentre outros (SILVA, 2007).

Observando o percurso histórico da capoeira, desenvolve-se o pressuposto de que esta tem uma essência de negação, sua aparência se adéqua às demandas sociais vigentes, mas sua essência continua contestando às opressões sociais. Sendo assim, pergunta-se: Como a ontologia do ser social pode ser um caminho metodológico possível para compreender a capoeira, sobretudo, em seu aspecto formativo e educacional?



Dessa forma, constitui-se como objetivo desse trabalho, apresentar a ontologia do ser social como caminho metodológico para compreender a capoeira em seu aspecto formativo e educacional. Para isso, optou-se pelo ontométodo, como metodologia que tem fundamento na leitura de Marx e Engels (1998; 2009), Lukács (2013) e de Tonet (2013), bases para o desenvolvimento do método ontológico.

O homem é o ser da práxis, pois realiza o intercâmbio entre o objetivo e o subjetivo, ele se cria a si mesmo no trabalho. O ser humano não é egoísta e nem solidário por natureza, mas socialmente criado assim. A categoria da práxis indica compreender a realidade social com uma síntese objetiva-subjetiva. A realidade social é sempre uma síntese, mas com a regência da objetividade, pois se trata de uma perspectiva ontológica do ser social.

Segundo Tonet (2013, p. 68): “[...] a elaboração de uma ontologia do ser social não é uma invenção de Marx; não é um construto meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora [...]”. A realidade humana é uma totalidade, não uma coletânea de fragmentos. O proletariado quer, pela sua natureza, construir outro mundo. Então, faz-se necessário conhecer a raiz do mundo humano, pois é a partir daí que vai pensar no desenvolvimento de um novo mundo.

Segundo Tonet (2013), Lukács afirma que é evidente que todo conhecimento da realidade parte de fatos. Ou seja, a natureza da realidade é tal que não se oferece à apreensão direta e imediata na sua integralidade. Dessa forma, é preciso fazer um percurso que leve do imediato, por meio do mediato, até o resultado final, uma síntese de vários elementos e uma articulação entre a essência e a aparência. Indica ainda que Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo, cuja verdade dependerá da correta tradução do processo real, historicamente verificado.

A compreensão histórico-social traz o entendimento de que Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo e, consequentemente, também fundou uma concepção profundamente nova de produzir conhecimento científico e de articular filosofia e ciência. Essa concepção de mundo e de conhecimento científico expressa a perspectiva da classe trabalhadora e está articulada com a superação radical do modo de produção capitalista e com a construção de uma forma de sociabilidade, na qual esteja superada toda forma de exploração, de opressão e de dominação do homem pelo homem e na qual os indivíduos possam se realizar plenamente (TONET, 2013).



O padrão metodológico do mundo greco-medieval e do mundo moderno

Tonet (2013; 2015) indica que há três padrões metodológicos, a saber: o padrão metodológico greco-medieval, o padrão metodológico moderno e o padrão metodológico marxiano. Assim, a razão é apropriada à época e contexto dos indivíduos, cabendo, para o desenvolvimento e aprofundamento de sentidos do mundo, buscar o sentido por meio da compreensão entre a objetividade e a subjetividade. Para o padrão metodológico greco-medieval: “A razão do mundo é a razão do mundo”. Assim, cada grupo social, cada época vivencia a razão do seu mundo. Sendo o seu social determinante da razão. Para Marx e Engels (2009), o ser social que determina a consciência, não o contrário, ou seja, não é a consciência que determina o ser social.

A razão é a capacidade de produzir ideias, de traduzir o mundo em teorias. Por sua vez, o mundo é a sociabilidade humana que nasce a partir da forma que os homens organizam entre si para transformar a natureza. Essas relações dos homens entre si nascem dessa relação entre o homem e a natureza. Essa forma é o trabalho. A forma de produção da riqueza estava voltada para o valor de uso e não o valor de troca. O mundo se apresenta com sua objetividade, é a realidade que será interpretada pela subjetividade humana, sua razão.

Para os gregos dois tipos de conhecimento se distinguiam, a saber, doxa (opinião) e episteme. Esta era considerada como o verdadeiro conhecimento porque apreendia o que era essencial e imutável, enquanto aquela era o conhecimento que se originava dos sentidos, era chamado de opinião, pois provinha dos dados fornecidos pelos sentidos, sendo dessa forma maculado pela subjetividade, não podendo ser demonstrado como algo inteiramente sólido e necessário, devido a natureza dos dados oriundos dos sentidos. A palavra grega *alétheia* (desvelamento) exprime uma concepção acerca do conhecimento verdadeiro, para o qual a busca da essência era a tarefa fundamental do conhecimento. O conhecimento, nessa perspectiva, encontrava-se coberta sob véus do empirismo. Para que se consiga alcançar a essência, o processo de conhecimento exigia o afastamento desses véus. Na Idade Média, a verdade se diz *adaequatio*, traduzida do latim como adequação. A *adaequatio intellectus ad rem* corresponde a adequação do intelecto (da razão) à coisa (o ser) (TONET, 2013).

Na transição do mundo medieval para o mundo moderno, ocorreu o abandono da centralidade do objeto e a instauração da centralidade do sujeito, situação que reverbera até os dias de hoje, impactando toda a atividade teórica e prática. Nessa passagem do sistema feudal ao sistema capitalista burguês



nasce uma outra forma de sociabilidade, porém não nasce pronta. Era preciso caminhar na ordem e no progresso. Então, a cientificidade moderna social incorpora, à sua natureza, a neutralidade científica (TONET, 2013).

Os gregos e os medievais se encontravam diante de um mundo que precisava ser conhecido. A filosofia grega passa de uma explicação mitológica mágica para uma explicação racional. Havia uma necessidade de compreender a ordem universal e foram as condições materiais dadas na época que ofereceram o entendimento da realidade. A pólis se sustentava na escravidão, os cidadãos eram apenas os atenienses livres, os que não geravam riqueza com sua força de trabalho. Nesse contexto, os filósofos tiravam as teorias da própria realidade (TONET, 2013).

Na Idade Média, a questão era conhecer a ordem universal criada por Deus, contida na Bíblia, o que era privilégio de poucos, pois poucos tinham acesso ao conhecimento. Para os gregos o objetivo era o conhecimento ético-político, ético para conhecer a ordem universal e político para compreender as relações nessa ordem universal. A verdadeira realidade está para além dos dados empíricos, dos dados imediatos. A aparência esconde a essência, a aparência precisa ser eliminada. A essência está no ser, ela é imutável. É preciso tirar os véus da aparência que recobre a verdadeira essência das coisas. A resposta está no objeto. Depois de conhecer o que é essencial e genérico, passa-se ao conhecimento. Assim, a ontologia vem para verificar as determinações essenciais e genéricas do ser (TONET, 2013).

Tudo que se põe à disposição da riqueza se transforma em capital, assim como o Rei Midas que em tudo o que toca vira ouro. A produção do capital implica necessariamente conhecer as leis da natureza. O que na Idade Média era proibido, pois tal atitude se compararia a Deus. Conhecer a natureza significa conhecer os dados empíricos. É preciso conhecer a natureza para conhecê-la, produzir cada vez mais, e logicamente, acumular o capital. A ordem do conhecimento greco-medieval era a ordem universal e imutável. Com as novas descobertas o mundo ficou cada vez mais amplo, saiu de uma concepção finita para uma concepção infinita. O real para os gregos e medievais é a essência das coisas. Já para os modernos são os dados empíricos. A construção do conhecimento é a mediação entre o sujeito e o objeto. O objeto é captado por meio dos dados empíricos e esses dados são múltiplos, diversos, heterogêneos, mutáveis e sempre singulares. Os dados empíricos são trazidos pelo sentido, que trazem dados particulares, fragmentos da realidade. Os indivíduos não colhem a realidade como totalidade (TONET, 2013).



A totalidade está na cabeça dos sujeitos, pois são eles que organizam os dados empíricos. Transforma-se numa necessidade gnosiológica e metodológica, saindo do nível da ontologia, pois não se pode mais atingir a essência, pois não é quantificável, não conferível empiricamente. A categoria da essência e da totalidade deixaram de ser categorias ontológicas, portanto da realidade, uma foi eliminada em nome da empiricidade e a outra se transformou numa categoria gnosiológica. Assim, a pós-modernidade tende a abandonar a categoria da essência, como também a totalidade. No entanto, o conhecimento precisa ser totalizado, tem que ser universal. Mas é preciso pensar em como transformar dados empíricos em objetos imutáveis e universal. Para trabalhar os dados empíricos é preciso colher, estabelecer as relações, analisar, e transformar numa lei universal, mas isso não é possível. Os dados empíricos, em si, não enganam ninguém, quem se engana é a razão, que não sendo cuidadosa, tira dos dados empíricos mas do que eles permitem (TONET, 2015).

Tonet (2013) observa que o ser humano na Idade Média formava uma unidade com a comunidade. Sendo esta que dava sentido à vida dos indivíduos. O desenvolvimento social saiu de uma imagem finita de mundo, hierarquicamente ordenado e estável para um mundo infinito, sem ordenação hierárquica e dinâmico. Então, do ponto de vista do mundo social, acentuou-se a percepção da relevância da atividade humana para o conhecimento e para a construção da realidade social. Dessa forma, os homens passaram a ser protagonistas na construção de sua história rompendo com os mistérios do destino. Desse conjunto de transformações emerge uma nova forma de sociabilidade e de produção de conhecimento.

A produção de mercadorias implica na transformação da natureza. Essa transformação ganha uma forma particular no capitalismo. Enquanto no escravismo e no feudalismo, as classes dominantes apenas usufruíam da produção sem se ocuparem diretamente dela, no capitalismo, diferentemente, também a burguesia, embora não contribua para a produção da riqueza material, tem o controle direto do processo produtivo, sendo, conseqüentemente, uma classe ativa e não meramente dissipadora de riqueza. Observa-se, então, que a busca de novas bases sólidas para o conhecimento passou a ser a primeira tarefa dos pensadores modernos.

Kant surge como aquele que pretende superar os problemas enfrentados pelo racionalismo e pelo empirismo. Ele, assim como todos os pensadores modernos, tem como primeira necessidade a busca de novos fundamentos para o conhecimento. Desse modo, entende que o método especulativo tradicional não poderia ser o caminho para a produção de conhecimento verdadeiro, pois se supunha que seria possível produzir esse conhecimento por via puramente



racional, sem base empírica. A consideração de uma base empírica levaria a debates intermináveis, sem nenhuma utilidade prática. Kant, baseado em estudos de matemáticos e físicos, vai examinar os procedimentos e apreender o método por eles descoberto para produzir conhecimento científico. Nessa esteira, empenhou-se em determinar quais as possibilidades e quais os limites da razão, assim como evitar os descaminhos da metafísica tradicional, que se baseava na racionalidade e, ainda, a superar os impasses do empirismo, que se opunha a possibilidade de um conhecimento necessário e universal (TONET, 2013).

O mundo pós-moderno

A cientificidade moderna acompanha a evolução da forma de produzir a riqueza capitalista que é cada vez mais fetichizada. Ao comprar e vender a força de trabalho os indivíduos são iguais. O sistema é reproduzido e precisa de uma consciência cada vez mais falsa. A pós-modernidade é uma expressão da hipercentralidade do sujeito, não se consegue compreender a realidade como ela efetivamente é, só se pode compreender, no máximo como ela é para os seres humanos (TONET, 2015). Dessa forma, não se tem acesso à compreensão da realidade como totalidade, mas apenas a fragmentos dela. Sem uma percepção mais profunda, a possibilidade de uma transformação radical da sociedade inexistente. Então, pode-se, apenas, compreender o mundo e, no máximo, melhorar o mundo.

Marx e Engels (1998) sintetizam, no *Manifesto do Partido Comunista*, que a burguesia revoluciona os instrumentos de produção e, conseqüentemente, as relações de produção, em sequência, as relações sociais. Uma subversão da produção que carrega incertezas, gerando um cenário de instabilidades. Essas transformações foram a base para uma melhoria geral da vida da humanidade, nas dimensões econômica, social, política e cultural. No entanto, também carregam situações degradantes e desumanas, sem proteção política e legal. Assim, emerge uma realidade social cheia de problemas e uma sociedade marcada pela desordem, carecendo de ordem.

A natureza da sociedade burguesa é puramente social, um resultado da interatividade humana. Ao imprimir um caráter natural aos fenômenos sociais, bloqueia a sua compreensão mais ampla, não se trata de impedir totalmente o conhecimento da realidade, esse impedimento se refere à possibilidade de ser conhecida até a sua essência, até a sua natureza mais profunda, até a sua raiz. Duas categorias fundamentais foram postas de lado na construção da



cientificidade moderna, são elas, totalidade e essência, devido ao caminho tomado pela construção da cientificidade moderna, por uma exigência social (TONET, 2013).

O marxismo também não escapou de uma centralidade e hipercentralidade da subjetividade. A elaboração marxiana não foi compreendida como tendo um caráter ontológico. Predominando como marxismo uma versão de caráter positivista e/ou idealista, denominado marxismo do movimento operário. É em Marx que se encontra a representação do terceiro momento na abordagem e resolução das questões relativas ao conhecimento. Assim como na passagem dos demais momentos, greco-medieval ao moderno, aqui também se apresenta uma ruptura com os padrões anteriores, mesmo que isto não implique a ausência de elementos de continuidade. Marx é legatário de toda a história do pensamento ocidental, é um crítico que lança os fundamentos de uma concepção de mundo radicalmente nova (TONET, 2013). O mundo pós-moderno é o mundo para além do capital, é a forma de sociabilidade comunista. A única alternativa melhor é a humanização do capital. Eis, então, a entrada do padrão metodológico marxiano. Na contramão dos pensadores modernos, o pensamento de Marx não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia, pois compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social.

No método ontológico marxiano, o objeto teorizado é uma reconstrução teórica do processo histórico-social que levou esse objeto a ser o que é. Aos modernos faltava o conceito de práxis, entendido como uma categoria ontológica, não meramente como um conceito gnosiológico, mas como um produto da própria realidade madura da sociabilidade, produzida pelo capitalismo maduro. Então, a práxis seria, exatamente, o conceito que traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, submetida à objetividade em todas as atividades humanas.

Tonet (2013), com base em Marx e Engels (2009), afirma que o momento fundante do ser social é o trabalho. A história é construída como base no processo de produção. Também há animais que trabalham, produzindo o próprio meio de vida, porém há diferença entre o trabalho animal e o trabalho humano. Há uma transformação intencional da natureza, através da qual esta é adaptada à satisfação das necessidades humanas. Essa transformação é, o que distingue essencialmente o homem do animal. O natural e o social se articulam, não há rompimento absoluto, pois o trabalho estabelece uma relação entre o ser social e o ser natural.



Lessa (2007) destaca que Lukács (2013) desenvolve, em sua Ontologia, uma articulação entre o ser social e o ser natural. Nas palavras de Lessa (2007, p. 25) isso significa que “[...] o ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza”. Para Lukács (2013) o homem, membro ativo da sociedade, motor das transformações, em sentido biológico, permanece um ente natural. Sua consciência, apesar de todas as decisivas mudanças de função no plano ontológico, está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica de seu corpo, ou seja, a base biológica da vida continua intacta. Tomar posse da natureza não significa, ontologicamente, apropriar-se dela sob uma forma mercantil. Essa relação com a natureza, que se realiza sob a forma mercantil, que a desumaniza e desumaniza o próprio homem, não é da natureza ontológica do processo social, mas é uma forma histórica marcada pela alienação.

O ser social que, ao longo da sua história, vai se constituindo de determinados traços que o marcarão definitivamente, frutos de atos históricos humanos que objetivam-se e conferem ao ser social uma identidade que se conserva ao longo de toda a sua história. E é exatamente por serem produtos de atos históricos sempre diferentes que trazem em si este caráter de identidade e de não-identidade, próprio do movimento dialético. Assim, pode-se dizer que a essência é aquilo que, embora mudando, guarda sempre a sua identidade (TONET, 2013).

O ato originário do ser social é o trabalho, porém o ser social não se reduz a isto. Marx não reduz o homem ao trabalho, muito menos afirma que o trabalho é o único elemento que determina a vida humana em sua totalidade. Segundo Tonet (2013, p. 92-93) para Marx, “[...] o trabalho, em sentido ontológico, isto é, como uma atividade produtora de valores-de-uso, é o ato fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como a ‘lei eterna do devir humano’. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social”.

Tonet (2013) assinala que o trabalho tem a possibilidade, em sua essência natural, de produzir mais do que o necessário para a reprodução de quem o realizou. É esse o motivo do trabalho ser o fundamento de uma complexificação do ser social. No entanto, surgem problemas e necessidade que estão para além do trabalho, não podendo ser atendidas em sua esfera, daí o surgimento de outras esferas da atividade humana, tais como a linguagem e a educação, que são complexos universais, assim como ciência, arte, direito, política entre outras, que são complexos dependentes.

Pode-se pensar na capoeira como uma dessas outras esferas, como uma atividade, que tem o trabalho como categoria fundante, na qual, relações sociais esboçam uma forma de sociabilidade oriunda de um processo de



resistência às imposições e opressões sistematizadas e reiteradas ao longo de seu desenvolvimento histórico. Nem a ciência, nem a educação, nem a linguagem, nem capoeira são trabalho. Isso não as desqualifica, só não cumprem a mesma função que a categoria trabalho. Todos esses complexos têm uma relação com o trabalho, mas não precisam estar coladas a ele, embora esses complexos não sejam trabalho, todos eles guardam uma relação de dependência ontológica com ele, ou seja, mantêm uma relação de dependência e autonomia. A capoeira, por exemplo, por ter nascido do trabalho escravo, manteve dependência e autonomia relativa com ele. Se não fosse o trabalho escravo, não teria surgido a capoeira. Na cantiga do Mestre Suassuna, um antigo mestre baiano em atividade, diz assim: “agradeço a escravidão/quem quiser que ache asneira/se não fosse o escravo olelê/não existia a Capoeira” (MESTRE... 2019). Observa-se que a estrutura fundamental dessas atividades é a mesma do trabalho, mas não se reduzem a ele. Todas possuem uma dependência ontológica, mas exercem sua função com relativa distância e autonomia sem a qual não poderiam cumprir o papel que a elas foi designado.

Compreendendo a capoeira por meio da ontologia: aspectos formativo e educacional

O pensamento marxiano anuncia que a luta de classes é o motor da história. O processo social se desenvolve com seus conflitos, por meio das classes sociais. Esse entendimento contribuiu para lançar os fundamentos desta nova forma de produzir conhecimento científico. Os fundamentos do padrão de conhecimentos elaborados por Marx dizem respeito ao conhecimento da realidade social e não da natureza. O que não significa dizer que ele não tenha nenhuma relação com o conhecimento da natureza. Sobre as classes sociais, Tonet (2013) compreende que são compostas por indivíduos que estão em conflitos por conta de seus interesses. De um lado estão aqueles que produzem a riqueza e do outro aqueles que são os proprietários dos meios de produção. Além dessas duas classes, há aqueles que não produzem as riquezas, mas se apropriam delas. Tonet (2013) corrobora, então, com o pensamento de Marx e Engels (1998, p. 4) que diz o seguinte: “A história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes”. Ou seja, o sujeito fundamental, mas não único, da história são as classes sociais, pois é ao redor e a partir da luta pela produção e apropriação da riqueza que se desenrola, direta ou indiretamente, todo o processo social.

Os africanos foram escravizados e trazidos ao Brasil, no início do século XVI, para trabalhar, como mão de obra escrava, sobretudo, em serviços doméstica e nas lavouras. As cidades portuárias foram os principais pontos



de desembarque dos navios negreiros, grandes embarcações que traziam os escravizados (SILVA, 2007). O Rio de Janeiro foi uma dessas cidades, local também onde foram feitos muitos registros e pesquisas sobre a capoeira praticada durante o século XIX, denominada de capoeiragem, a qual foi criminalizada.

No Rio de Janeiro, pode-se encontrar resquícios históricos que evidenciam a influência política de notáveis capoeiristas, assim como a presença de vários políticos famosos em meio à capoeira (SOARES, 2002). No início do século XIX, em meio a capoeiragem havia uma maioria negra, mas a partir de 1850 com um perfil alargado, passando a abarcar negros livres e libertos; miscigenados; brancos, brasileiros e estrangeiros; além de capoeiras oriundos das camadas elitizadas, como é o caso de Juca Reis, filho do Conde de Matosinhos (FONSECA, 2008).

Nesse período, os capoeiras se agrupavam em maltas, ligadas a regiões específicas da cidade, com símbolos de identificação, como cores. Essas estruturas reuniam pessoas de origens bastante diversificadas, tanto étnicas quanto geográficas. Entravam, constantemente, em conflito pelas ruas do Rio de Janeiro, atingindo também pessoas externas a esses conflitos. Apareciam publicamente à frente de paradas militares, procissões e desfiles carnavalescos, chegando a funcionar como verdadeiras forças paramilitares, exercendo o papel de capangas eleitorais, decidindo eleições no fio da navalha (SILVA, 2007; SOARES, 2002).

Bretas (1991) traz uma estatística com base em registro policiais que apresenta apenas 20% dos capoeiras presos, no Rio de Janeiro, não tinham inserção definida no mercado de trabalho, sendo os outros 80%, em grande parte, composto por trabalhadores do setor de serviços. Isso marca, fortemente, a presença da classe trabalhadora envolvida nesses conflitos.

Fonseca (2008) destaca que nesse período, havia um caráter dúbio, por parte do Império em relação à capoeira, que ora visavam a eliminação da prática, ao menos oficialmente, já que em muitos dos casos, essa empreitada policial contra os capoeiras aparecia apenas como uma tentativa de resposta às pressões das elites; ora buscavam um aliciamento das maltas de acordo com interesses políticos. Dessa forma, pode-se observar situações que expressam a dependência e a autonomia da capoeira com o trabalho, tanto escravo quanto assalariado.

Já no século XX, após a repressão policial, com um afrouxamento da proibição, Mestre Bimba (Capoeira Regional) e Mestre Pastinha (Capoeira Angola), surgem como agentes de transformação da Capoeira, essas duas formas expressões da capoeira – Regional e Angola – expressam a dependência



e a autonomia da capoeira. Ambos tiveram contribuições relevantes para que essa manifestação cultural passasse a ser vista pela sociedade de outra forma (VASSALLO, 2003).

Vassallo (2003) afirma que a Capoeira Regional foi alvo de duras críticas, acusada de descaracterizar as tradições, pois trouxe inovações que embranqueceu essa manifestação cultural. Entre os intelectuais que tentam deslegitimar a Capoeira Regional e o papel do Mestre Bimba, destaca-se Édison Carneiro, Renato Almeida, Jorge Amado. No entanto, não foi só a Regional que trouxe essas mudanças, a Angola também fez o mesmo. Ambos os projetos contavam com intelectuais e traziam inovações com bases em ideias modernas. Após, a estruturação da capoeira moderna, representada pela Capoeira Regional e Capoeira Angola, vários projetos de enquadramento foram encampados, passando por processos de folclorização, esportivização e patrimonialização, que dividem as opiniões dos capoeiristas reforçando discursos antigos.

O capoeirista contemporâneo expressa seus saberes para além das dicotomias Angola-Regional, desfrutam de liberdade para transitar em vários espaços. Entram em contato com um cabedal de conteúdos que o permitem compreender, de forma ampla, as nuances que atravessam essa cultura. Assim, Capoeira Contemporânea, entendida como uma categoria, tem como base a Capoeira Regional e a Capoeira Angola, embora a primeira tenha maior influência. Nesse contexto atual, no qual a capoeira foi globalizada, um forte apelo à profissionalização foi desenvolvido com vendas de produtos e serviços que, de certa forma, corroboram para um afastamento de sua essência revolucionária.

Vieira e Assunção (1998) partindo do que já foi produzido em pesquisa sobre Capoeira, examinam os mitos e as controvérsias, procurando identificar o que está provado, o que é apenas plausível e o que parece claramente equivocado. Relacionam os mitos, construídos por meio da oralidade e até registros em livros, com conflitos mais abrangentes que se desenvolvem no seio social e cultural brasileiro, observando que a história da Capoeira é marcada por rupturas e contradições. Esses mitos e controvérsias não são específicos do mundo da Capoeira, mas são intrínsecos à sociedade brasileira, reverberando no universo capoeirístico, alimentando conflitos que seguem lógicas e representam discursos. Nesse contexto, Vieira e Assunção (1998) elencam cinco discursos paradigmáticos, a saber: discurso da repressão, discurso nacionalista, discurso étnico, discurso corporativo-iniciatório e discurso classista.

O discurso da repressão deu ênfase a origem negra e afro-brasileira da capoeira, insistindo que só foi praticada por vadios e marginais, na sua maioria negros. Dessa forma, justificou-se a perseguição da polícia e da justiça



aos capoeiras durante o Império e a República Velha, e, em seguida, ações no intuito de erradicar, em nome do progresso e da ordem. Em outro giro, o discurso nacionalista surge, em oposição ao discurso da repressão, com escritores como Coelho Neto e Mello Moraes Filho, no início do século XX, concomitante aos repressores policiais da capoeiragem carioca, elevando a capoeira ao status de uma “luta nacional” ou “luta própria do Brasil”. Desse contexto, emerge a figura do capoeirista relacionada à miscigenação, no qual o “mulato” é o seu representante, instrumentalizando a capoeira como um reforço ao sentimento nacionalista no Brasil, sobretudo com o advento do Estado Novo, em 1937 (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998).

O discurso étnico apresenta a capoeira como suporte da identidade étnica do negro no Brasil, suas raízes são, provavelmente, mais remotas dentre as formas de capoeira históricas da Bahia, de Pernambuco ou do Rio de Janeiro. Essa relação marcante com a negritude foi perdendo força quando a capoeira se difundiu entre as classes urbanas pobres, incluindo muitos portugueses, na segunda metade do século XIX, perdendo essa associação exclusiva com o negro, no Rio de Janeiro. Em outro giro, na Bahia, junto com o candomblé, a capoeira continuou a ser identificada como negra não somente pela repressão, mas pelos próprios praticantes, negros ou não, como pelos indivíduos que faziam campanha legal para sua proibição. Esse discurso representa um dos mais fortes sustentáculos da identidade negra na Bahia, e por extensão, em todo o Brasil (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998).

O discurso corporativo-iniciatório entende que o ensino da capoeira precisa passar por um processo de profissionalização. No entanto, existe grande resistência a conhecimentos que vêm “de fora”, acadêmicos, por exemplo, porque eles poderiam questionar a autoridade de um professor ou mestre em assuntos ligados à tradição (VIEIRA; ASSUNÇÃO, 1998). O mercado de trabalho profissional apresenta a competitividade inerente ao mundo capitalista, no qual a escolarização para atender as demandas das classes dominantes são indispensáveis.

O discurso classista destaca o aspecto da resistência, substituindo o “negro” pelo “povo”. Apoia-se como base racional no contra-poder, que a capoeira poderia conferir a seus adeptos em momentos de confronto, constituindo-se como resistência contra o senhor, as autoridades, a dominação das elites, utilizando-se, metaforicamente, dos mitos dos quilombolas capoeiristas, da queima dos arquivos, além de condenar a apropriação da capoeira pelas elites ou pelos militares na Regional. Vieira e Assunção (1998) destacam que esse discurso, no entanto, diminui o papel de capoeiristas oriundos de outras



camadas sociais e a instrumentalização da capoeira por parte da elite, durante a sua história, além de omitir a opressão que têm sofrido os segmentos das classes populares por capoeiras violentos.

O proletariado pode ter acesso aos bens, mas a expropriação e a alienação são importantes para esse despertar. O trabalho, a vida humana transferida para a mercadoria. Ele que produziu não pode se apropriar dela, pois pertence ao capitalista (TONET, 2015). Qualquer ato humano pode ser capitalizado, transformado em mercadoria ou serviço, e ainda reproduzir os valores vigentes. No campo as práticas culturais, tais como a capoeira, essa reprodução, garante, no mercado pequeno e competitivo, a sobrevivência de alguns poucos, que estão prontos para oferecerem seus serviços e mercadorias sem reflexão ou criticidade, pois precisam manter-se no topo hierárquico.

O ato que funda a sociabilidade capitalista faz duas coisas, permite e não permite aos indivíduos compreenderem a sociedade como de fato é. A burguesia permite essa compreensão até onde possa se conhecer a realidade para reproduzi-la. Não para poder transformá-la e produzir outra realidade social. Em suma, ao mesmo tempo permite e impede de conhecer a realidade como de fato é. Só permite até a possibilidade de transformá-la para reproduzir, não para transformá-la (TONET, 2015). Assim, o acesso aos bens culturais se faz apenas de forma utilitária, afirmando uma felicidade momentânea, para que os indivíduos fiquem imersos em momentos de prazer de forma a reproduzir esses momentos inúmeras vezes, sem criticidade e sem perspectiva de transformação.

Pensando com Tonet (2013), a partir de Marx, pode-se dizer que tudo muda, a aparência e a essência mudam. Podem pensar que não há diferença entre uma e outra, mas há. A aparência é ao mesmo tempo mais múltipla, mais diversificada, mais heterogêneas e mais mutável. A essência é mais una, mais permanente e mais homogênea, mas sem nenhuma imutabilidade, pode-se dizer que é aquilo que permanecendo sempre a mesma vai ao mesmo tempo mudando, em outras palavras, é aquilo que muda, permanecendo. A essência tem uma permanência maior. A essência é a essência da identidade, da identidade, da não identidade. Ela é idêntica, mas não é idêntica a medida que vai mudando a si mesma.

Ao abordar a capoeira como resistência dos negros, não se pode omitir quais os motivos dessa afirmação. Mesmo diante de inúmeras controvérsias sobre sua gênese, sabe-se que a capoeira começou a ser praticada no Brasil, possivelmente nos anos finais da colônia, por africanos, por meio de um conjunto de elementos corporais, desenvolvida pela necessidade de defesa contra a intensa repressão e abusos do sistema escravista existente no país.



Assim, foi se constituindo como uma pedagogia rebelde, uma prática de rua, de natureza social-popular que se contrapunha aos poderes dominantes, ora negociando ora atacando francamente. (SILVA *et al.*, 2018).

Percebeu-se, amparados em Silva (2016), que as características da capoeira, esboçadas logo em sua gênese, permitem sua definição como práxis e ação educativa e pedagógica, pois se tratar de uma cultura que se constituiu como movimento de contraposição dos oprimidos em relação à cultura eurocêntrica que chega ao Brasil, impondo valores morais e éticos ideologicamente discriminatórios. Esse modo de pensar do branco-europeu-colonizador demarca o lugar subalterno do povo local e o povo negro como mão de obra escrava em uma condição inferiorizada de culturalização, que impacta diretamente no processo histórico, refletindo na educação.

As ideias de “práxis” e “ação educativa” coadunam com a percepção da capoeira como uma manifestação cultural que conduz à prática de caráter educativo, que se dá de forma livre, espontânea, nos meios populares, nos mais diversos espaços sociais, sem negar o seu caráter intencional, de prática espontânea carregada de rituais e códigos sistematicamente organizados, assim como fortes e significativas tradições, que não negam nem prescinde do pedagógico, ao contrário, caminha conjuntamente na construção histórica da capoeira. Dessa forma, sua presença no âmbito escolar e não escolar, assume centralidade no processo de incorporação de culturas oprimidas ou dominadas nos diversos espaços sociais (SILVA, 2016).

O conhecimento científico tem a função de conhecer a realidade como ela é. Já o trabalho tem a função de transformar a realidade. A função do conhecimento científico nasce quando nasce o ser humano. A forma dele como é conhecida hoje nasce na modernidade, mas sua forma rudimentar remete as origens humanas. A definição de educação nasce do processo social. A educação é uma reivindicação do próprio trabalho, ou seja, surge a partir do trabalho, embora não se confunda com ele. Muitos afirmam que a educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo, essa afirmação, conforme Tonet (2015), é um equívoco, pois a educação, tal como é posta pelo Estado, sob pressão dos donos dos meios de produção, é a arma mais poderosa para reproduzir o mundo como está, para manter e gerenciar o status quo.

Observa-se um esforço das pessoas, dos professores da Educação Básica, para convencer os alunos, mas na realidade, estão contribuindo para a reprodução do sistema social, imaginando que é para transformação do mundo. Nessa esteira, percebe-se a tentativa de enquadramento da capoeira como um instrumento educacional, ferramenta utilitária para disciplinar os corpos dentro de instituições educacionais. Muitos realizam um esforço intelectual por meio de pesquisas para comprovar a eficácia da capoeira nesse



processo. Coletivos são organizados para pensar em formas de adequações da capoeira ao sistema vigente por meio de estruturas normativas para reconhecer a profissão ou para inserir formalmente essa prática cultural nesses espaços institucionais, adequando-se à ordem.

O capoeirista, proletariado ou filho do proletariado, tem, por meio de sua forma de sociabilidade, na Roda de Capoeira e através dos saberes articulados pelos Mestres de Capoeira, a potencialidade de se humanizar. Os elementos que constituem essa manifestação cultural evocam à luta e a resistência contra diversas formas de opressão. O acesso aos meios para situar os indivíduos no processo histórico são constantemente rememorados por meio da oralidade e gestualidades inerentes à capoeira.

Inserido nesse sistema que não permite ver para além do capital, a capoeira oferece fôlego para o entendimento de resistência identitária e pensar na possibilidade de outras formas de sociabilidade que ultrapassam o individualismo burguês. Essa manifestação cultural afro-brasileira se processa sob característica não formal, fora de estruturas fechadas, formalizadas ou cercadas de métodos mecanicistas, amparada pela formalidade. Manifesta-se com um rico leque de possibilidades, transforma-se para se inserir nos ambientes e atingir os diversos objetivos pessoais e/ou sociais, podendo, assim, se considerada **um artefato formativo e educacional que contesta o que está posto pelas elites.**

Considerações finais

Dessa forma, percebe-se que a capoeira, como uma atividade, que tem o trabalho como categoria fundante, guardando com este uma relação de dependência ontológica autonomia relativa e determinação recíproca. Ao final dessas reflexões, pode-se dizer que a ontologia permite acessar a realidade da capoeira, trazendo à tona, questões sobre sua essência organicamente vinculada à historicidade. Constituída, inicialmente, pelos negros-escravizados-africanos, que posteriormente se tornaram parte da classe trabalhadora, agregando outros povos, miscigenados e outras classes sociais, a capoeira surgiu para resistir às opressões e em oposição ao status quo vigente. Sua essência é a negação que move sua aparência, disfarçando-se em meio ao sistema, mas que ainda traz em-si, aspectos formativos e educacional, de cunho revolucionário que acessa, por meio de seus dispositivos, a luta pela transformação social.



Referências

- BRETAS, Marcos Luiz. **A queda do império da navalha e da rasteira** (a República e os capoeiras). *Estudos Afro-asiáticos*, (20), jul. 1991. p. 239-256.
- FONSECA, Vivian Luiz. **A Capoeira Contemporânea**: antigas questões, novos desafios. *Record: Revista de História do Esporte*. volume 1, número 1, junho de 2008.
- LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social – Volume II** (E-Book). São Paulo: BoiTempo, 2013. *on line*
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo, Expressão Popular, 2009.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Cortez, 1998.
- MESTRE Suassuna – **Se não fosse a escravidão**. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j_Dd8cTTKAY>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- SILVA, Robson Carlos; SILVA, Rafael Bruno Ferreira; MOURA, Cândida Angélica. **Capoeira e Pedagogia Rebelde: Reflexões acerca da roda de rua como resistência**. *Capoeira: Revista de Humanidades e Letras*. Vol. 4. n° 2, Redenção, 2018.
- SILVA, Robson Carlos. **Reflexões acerca da capoeira como práxis e ação educativa**. In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristiane. *Educação, Memórias e Narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. p. 144-160.
- SILVA, Robson Carlos. **Dos vadios e capoeiras: reflexões sobre a relação da capoeira com os grupos políticos do século XIX**. In: FRANCO, Kennedy Roberto Gomes; VASCONCELOS, José Gerardo. *Outras Histórias do Piauí*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 53-66.



SOARES, Carlos Eugênio Líbano. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes do Rio de Janeiro: 1808-1850**. Campinas: UNICAMP, 2002.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. *on-line*

TONET, Ivo. **Minicurso Método Científico**: Uma Abordagem Ontológica. Prof. Ivo Tonet (partes 1 a 5). 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gy30xjaZo5A>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VASSALLO, Simone Pondé. **Capoeiras e intelectuais**: a construção coletiva da capoeira “autêntica”. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n° 32, 2003, p. 106-124.

VIEIRA, Luiz Renato; ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **Mitos, controvérsias e fatos**: construindo a história da capoeira. Estudos Afro-Asiáticos (34), p. 81-121, dez. de 1998.



NOTAS CRÍTICAS ACERCA DA ORIGEM DA CIÊNCIA MODERNA: UM RECORTE A PARTIR DO RENASCIMENTO⁵⁴

Júlia Érika Moreira Bastos

Introdução

Foram muitas as tentativas de dar título à exposição que segue. O esforço teve o intuito de chegar a algo que transmitisse o conteúdo da pesquisa sem fazer soar aos ouvidos do leitor algo que parecesse desconexo: sendo o modelo científico moderno posterior, como pensar a partir do Renascimento o protagonismo da ciência? O título poderia ser outro e mesmo assim se precisaria lidar com essa estranheza. Esse desconforto já foi sentido anteriormente:

Falar da contribuição científica da Renascença pode parecer um paradoxo; ou até uma temeridade. Com efeito, se a Renascença constituiu uma época de fecundidade e de riqueza extraordinárias, uma época que enriqueceu prodigiosamente nossa imagem do Universo, todos sabemos, sobretudo nos dias atuais, que a inspiração da Renascença não foi uma inspiração científica. O ideal de civilização da época que se chama justamente *Renascença* das letras e das artes não é, de modo algum, um ideal de ciência, mas um ideal de retórica (KOYRÉ, 1982, p. 46, grifos do autor)⁵⁵.

Ora, para se compreender essa aparente contradição, mais fundamental do que refletir sobre a qualidade do debate filosófico que se colocava à época, é ter compreensão sobre a qual modelo social ele se interpunha. Esses aspectos, e outros mais, serão apresentados no decorrer desta comunicação; a expectativa é de que qualquer sensação de estranheza na ligação entre Renascença e ciência moderna possa se desfazer até o fim da leitura.

O percurso que será feito para o alcance de resultados sobre as origens do desenvolvimento do cientificismo típico da Modernidade passa, portanto, por apontar o solo estrutural do período estudado, analisá-lo a partir da supraestrutura respectiva do artístico e retirar daí aspectos que apontem para o germen do pensamento científico moderno.

54 Uma primeira versão desta pesquisa fora apresentada no VIII Seminário Internacional de Teoria Política do Socialismo e II Colóquio Internacional Gramsci: As categorias teóricas de Antonio Gramsci e a verdade efetiva das coisas, no ano de 2019, em Marília (SP). O texto que aqui se encontra passou por revisão e teve seus tópicos de discussão detalhados.

55 V. também OLDRINI, Guido. La disputa del metodo nel Rinascimento. Indagini su Ramo e sul ramismo. Florença: Le Lettere, 1997.



Localizado entre os séculos XI e XV, tem-se o período conhecido na história como Baixa Idade Média⁵⁶, caracterizado pelo início de uma série de modificações que acabaram por marcar o período de decadência do modo de produção feudal – o qual, em meio a grandes contradições, será plenamente substituído somente a partir do século XVIII, através de eventos de consolidação do sistema capitalista, como o foram especialmente a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.

A exposição que se segue trata de apontar prenúncios da ciência modernista no fim da Idade Média e início da Moderna, portanto, a partir do referido declínio acima, e se estendendo para o séc. XVI. Pretende-se localizar essa antecâmara da ciência moderna nos processos sociais os quais chegam até as fronteiras das revoluções científicas, típicas daquele último século⁵⁷. Esta análise trata da ciência moderna apenas ao indicar seus gérmenes, especialmente aqueles relacionados ao complexo da arte naquilo que dialoga com o pensamento humanista e os trabalhos dos pensadores naturalistas, todos complexos determinados *dialeticamente* pelas mudanças estruturais da época.

Transformações sociais e mudança nas mentalidades: horizonte do pensamento

Buscar a raiz da ciência moderna, produção intelectual típica do homem da Modernidade, não se resolve simplesmente ao considerar o princípio do pensamento moderno como se fora em Bacon ou Descartes (KOYRÉ 1982, p. 15-16), equivale a buscar de compreender o terreno histórico no qual se localiza. Isso porque, como em outros períodos da sociedade humana, as questões

56 Registre-se que Le Goff, historiador de referência sobre esse período, não se acha de pleno acordo com a expressão “Baixa Idade Média”; prefere utilizar “segunda idade feudal” (Le Goff, 2002). No entanto, sem entrar em polêmicas que parecem não modificar a essência da história passada, optou-se neste texto por utilizar a primeira, ao compreender, a partir da teoria marxiana, que se trata do declínio do modo de produção feudal e da ascensão do modo de produção capitalista.

57 Não se ignora aqui que o século XVII também é referenciado nesse sentido e que se faz isso levando-se em consideração as particulares contribuições de Kepler e Galileu. Alexandre Koyré é exemplo de estudioso do assunto que situam a base da revolução científica no século XVII (KOYRÉ, 1982, p. 49). Há também quem referencie o século XVIII como o século das revoluções científicas, levando em consideração que as novas práticas típicas se consolidam com o Iluminismo (DAMIÃO, 2018, p. 47). No entanto, neste trabalho se leva em consideração como referência o ano de 1543, no qual são publicadas duas obras paradigmáticas quanto aos estudos dos corpos celestes e do corpo humano: “De revolutionibus orbium coelestium”, de Copérnico, e “De fabrica corporis humani”, primeira obra sobre fisiologia humana, de Vesálio. Não se desconsiderando a importância dos outros eventos, fica compreendido o século XVI como referência para as definitivas mudanças do fazer ciência próprias da Modernidade.



de ordem material concernentes à vida dos homens e suas transformações interferem nas formas de consciência manifestas nas sociedades humanas a partir dali. Sobre esta discussão de relação entre consciência e realidade objetiva a partir do materialismo de Marx (1818 - 1883) e, em sua esteira teórica, de Lukács (1885 - 1973), Ivo Tonet observa:

Da natureza do trabalho se segue que ele não só produz os bens materiais, isto é, a realidade objetiva, mas também os próprios seres humanos, isto é, a realidade subjetiva. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam a si mesmos. Evidentemente, o *mundo* não é constituído apenas pelo trabalho, mas também por muitas outras dimensões. Todas elas, porém, embora tenham uma especificidade própria e uma autonomia – relativa – têm sua raiz no trabalho (TONET, 2013, p. 22, grifo do autor).

Em boa síntese está exposta acima a teoria marxiana no que concerne à conexão entre estrutura econômica e formas de consciência. O processo historicamente posto e essencialmente identificado com a atividade humana de garantia de sua própria reprodução – ou seja, o trabalho – relaciona-se de forma ampla com as formas de consciência. Estas, nessa relação, são obviamente portadoras de características particulares, próprias – por exemplo, na Antiguidade, filosofia clássica e trabalho escravo obviamente não eram coisas que coincidiam. Ao mesmo tempo, há determinação de um complexo sobre o outro, e mais especificamente, é no complexo estrutural que se encontra a determinação fundante dos restantes. Trata-se de determinação geral e mediada (não rígida e imediata!), no entanto, existente. A superestrutura surge, portanto, em relação com a estrutura do seu tempo. Possuidora de independência, como remetido, relativa. Observe-se abaixo mais um exemplo que tenta aprofundar a compreensão dessa relação em Marx.

Ainda na Antiguidade, não obstante as críticas ao modelo social de exploração do homem pelo homem, observe-se que o ócio dos senhores filósofos foi uma condição socialmente possibilitada pelo sistema de escravidão ali posto. A atividade escrava e filosófica possui particularidades: são independentes, porém socialmente relacionadas, já que é o filosofar possibilitado pelo ócio *essencialmente* fundamentado na atividade do trabalho daquele período. No mundo antigo, foi possível trabalho escravo na ausência da filosofia, mas não filosofia sem a existência de trabalho escravo. É nesse sentido que se pode falar de uma precedência ontológica da estrutura sobre a superestrutura (MARX, 1982). É nesses termos, também, que se põe a explicação marxiana da relação entre ser e consciência, utilizada durante esta exposição sobre a ciência moderna.



O ser do final da Idade Média que irá interferir na consciência desse período estava carregado de caracteres estruturais da transição da ordem material feudal para a capitalista.

O aumento da produção – ocasionado pelos interesses dos servos em alcançar maior parte da riqueza produzida – é ponto a se destacar, pois fora traduzido em geração de maior excedente, por sua vez, possibilitando o início da intensificação do comércio. Quanto a essa intensificação, destaque-se que ela sofre um específico impulso no século XIII com o desenvolvimento do comércio internacional e a contribuição das Cruzadas:

O comércio dos produtos agrícolas e manufaturados inicialmente cumpria a função de suprir demandas internas localizadas. Entretanto, o comércio internacional de longa distância era ao mesmo tempo mais perigoso e lucrativo. Suas atividades ocorriam entre o Mediterrâneo Oriental e a Europa, e no interior do continente europeu. As cruzadas tornaram-se instrumentos fundamentais para a ampliação dessas atividades comerciais, pois elas asseguraram às cidades europeias a hegemonia do comércio Mediterrâneo (MORAES, 2009, p. 151).

Mais tarde, no século XV, as atividades de comércio sofrem ainda maior intensificação através das incursões além-mar, medida tomada como solução aos prejuízos comerciais gerados a partir da crise do século XIV. A estes fenômenos pode-se acrescentar ainda a generalização cada vez mais ampla do dinheiro como meio de troca (PAULO NETTO e BRAZ, 2007, p. 86).

Através da transformação da maior parte dos servos em força de trabalho livre e de uma parte deles (minoria) em comerciantes, ocorre a gradual formação das classes proletária e burguesa. Dá-se assim o processo de constituição das classes fundamentais da futura sociedade capitalista.

Outro aspecto importante foi o da contínua substituição da predominância do valor de uso pelo valor de troca, o que implica a modificação da natureza da riqueza produzida (ibidem, p. 29 - 30). Em grandes linhas, esse é mais um episódio da complexificação da produção mercantil simples própria desse momento de transição. Se antes não era objetivo primeiro do produtor a posse do dinheiro – que significava apenas um meio de troca para adquirir produtos que lhe eram socialmente necessários – passa a existir a figura do comerciante que pauta, esse sim, seus interesses no dinheiro, no valor de troca: “sua atividade consistia em encontrar mercadorias que podiam comprar a preços baixos e vender a preços mais altos” (ibidem, p. 82).

Desenvolvimento do comércio, uso intensificado da moeda, substituição da predominância do valor de uso pelo valor de troca e andamento da formação das classes de burgueses e trabalhadores. Todos esses são fenômenos sociais de extrema complexidade e, de maneira geral, estão envolvidos no surgimento de outros fenômenos sociais sobre os quais este trabalho se propõe discutir.



Ora, da forma que exposto acima, a partir dessa gama de modificações no ser da sociedade, na sua estrutura, existe um conjunto de outras mudanças nas expressões de consciência, nesse caso, da sociedade moderna:

Todas estas transformações econômicas também tiveram como resultado, e em determinação recíproca, profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, educativas, filosóficas, científicas, etc. Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa [em formação], de constituição do Estado moderno e das nações modernas. Também temos aquele enorme florescimento das artes, das ciências, de um novo modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele, conhecido como Renascimento. Mas, também todo o processo da Reforma protestante e da Contra-Reforma católica, com profundas consequências sobre todo o processo social. Juntamente com isso, também temos a criação de novas teorias jurídicas e de um novo aparato legal, bem como a ampliação do acesso à educação, embora com enormes restrições para a classe trabalhadora [também em formação] e a elaboração de novas teorias pedagógicas, que enfatizam a participação ativa do sujeito na formação. E não podemos deixar de mencionar toda a elaboração filosófica que caracteriza o período do Iluminismo, com a sua defesa da racionalidade imanente a todos os indivíduos humanos e, portanto, da capacidade de conhecer verdadeiramente a realidade tanto natural como social. Acrescentam-se a isso as teorias do jusnaturalismo e do liberalismo com a sua defesa da igualdade natural e dos direitos naturais de todos os indivíduos (TONET, 2013, p. 31).

Como passível de conclusão dessa citação, as modificações nas mentalidades desse período de transformações vão da filosofia à política, do campo jurídico ao educacional e outras mais, estendendo-se até o século XVIII. A análise aqui proposta, como já abordado, está situada nesse grande período de transição entre modos de produção, contudo, intenta deter-se apenas no tempo da Renascença, compreendida aqui entre os séculos XIV e XVI. Assim, na sequência, serão concedidas algumas definições desse novo modelo de mentalidades naquilo que se compreende neste trabalho como prelúdios da cientificidade moderna.

O campo do Renascimento das artes e as raízes da ciência moderna

Foi feita, no tópico anterior, alusão ao grau de complexidade do real ao se pensar a importância de compreender essa totalidade que é a sociedade do final do feudalismo, composta de inúmeras partes (economia, artes, educação, política etc.) e das relações que se dão entre elas (MARX e ENGELS, 2007). No entanto, é muito comum encontrar pesquisas sobre o assunto aqui abordado, sobre ciência moderna ou mesmo sobre a ciência em geral, que não levam em consideração a riqueza do concreto real como fundamentação. Essa é, de modo



geral, a regra entre pesquisas atuais, inclusive. Nesses trabalhos encontra-se o predomínio – conscientemente ou não – investigativo baseado no “sujeito” (e não no objeto). Em linhas bem gerais, são herdeiros do método gnosiológico⁵⁸.

Consequência desse tipo de postura investigativa para os estudos sobre o objeto aqui investigado – ou seja, os processos de princípio da ciência moderna – é classificar a produção de conhecimento dos respectivos períodos enquanto continuidade entre o pensamento do mundo feudal e moderno, ou a própria ruptura completa entre eles. Refere-se aí àqueles que são “partidários de uma evolução contínua” ou “partidários de uma revolução” (KOYRÉ, 1982, p. 56). Assim, não é raro, por exemplo, o estabelecimento de severa e imediata separação entre *religião e ciência* para a compreensão do pensamento do período.

Ora, pense-se que os promotores históricos das novas ideias eram extremamente religiosos – e está a se falar de filósofos naturais, físicos, astrônomos, médicos, botânicos, cartógrafos, navegantes, comerciantes, políticos, burgueses. Além disso, os primeiros a serem denominados de “modernos” eram mesmo clérigos da Igreja (em crise). Assim eram considerados porque traziam discussões que buscavam romper com a tradicional lógica escolástica (ao mesmo tempo em que seu intuito era atualizar e fortalecer os preceitos da Igreja!). Esta contraditória realidade apresenta indícios históricos de como se verificam desejos e práticas de continuidade e rompimento de forma conjunta. Nesse momento, ciência e religião não estavam plenamente separadas e nem se quer alinhadas de maneira absoluta.

[...] enquanto a ciência, a técnica, a quantidade, a observação e o experimentalismo apreciavam-se e consolidavam-se na Europa ocidental, e o sujeito cognoscente emergia como novo sujeito da história, capaz de conhecer e se apropriar da natureza, a tentativa de aproximar tais descobertas – de forma repaginada – como vontade de Deus ou como revelação de sua própria existência não cessou (DAMIÃO, 2018, p. 23).

No que concerne ainda à importância da compreensão dialética da realidade cultural, é possível com outro exemplo lembrar a tão propagada dicotomia: mundo medieval e o antigo. Ora, como provoca o autor referenciado acima, é possível negar a influência da filosofia antiga de Aristóteles (384 – 322 a.C.), Sêneca (c. 4 a.C. – 65 d.C.) e Cícero (106 – 43 a.C.) por toda a Idade Média, ou ainda da própria Igreja, instituição originada na Antiguidade? O medievo foi clássico em aspectos fundamentais. Este comum entendimento “trevas-luzes” situa esse período como um atraso do pensamento, e o mundo moderno

58 Para mais detalhes sobre o debate de método, conferir o trabalho da autora “Fundamentos ontológicos da produção de conhecimento científico: elementos para a relação entre ser e consciência” disponível em: <http://www.uece.br/ppgwp/wp-content/uploads/sites/29/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-J%C3%92ALIA-%C3%89RIKA-MOREIRA-BASTOS.pdf>.



como a glorificação da racionalidade. Contudo, não é de longe suficiente para desvelar a complexidade do que foram as transformações desse período. A história no seu em si apresenta que o pensamento medieval teve suas glórias muito bem ilustradas em complexas disputas filosóficas, na literatura, em sua arquitetura, bem como considerável desenvolvimento científico na área da óptica. Já a Modernidade, como um exemplo, teve como exemplo de sua escuridão racional naquilo que se referiu à medição de crânios humanos de diferentes etnias como pressuposto para a submissão de escravizados pelos povos europeus⁵⁹.

A realidade social constituída pelo trabalho humano é imbricada pela constância de mudanças, sem deixar, ao mesmo tempo, de se pautar pelo construído anteriormente a elas. Ou seja, as transformações também são devedoras do passado. A *aufheben* própria das sociedades humanas é formada ao mesmo tempo por rupturas e continuidades – destaque-se: não ruptura *ou* continuidade. Esse é o movimento dialético da história (MARX e ENGELS, 2007). Por isso “as divisões nítidas em períodos e épocas só existem nos manuais escolares” (KOYRÉ, 1982, p. 15).

Como é passível de observação, são intrincadas as transformações na superestrutura do novo mundo que se forma. Por isso e pelos limites que impõe o espaço reservado para esta pesquisa, é preciso delimitar.

O complexo social das artes na Renascença – sustentado sobretudo pelas necessidades sociais, ideológicas e pelos recursos da classe burguesa que se formava – é um componente central do clima histórico investigado nesta pesquisa. A hipótese é de que dele é possível extrair aspectos relacionados ao embrionário complexo da ciência típico da Modernidade. Tratar-se-á de refletir com maior cuidado o movimento cultural que se associa dialeticamente ao conjunto das modificações que se colocavam na história.

Humanismo

O Renascimento pode ser descrito como uma tendência cultural que se estendeu do século XIV ao XVI e, especialmente nesse último século, seu auge, trouxe elementos que se diferenciavam das principais tradições da Igreja, retirando inspiração na cultura greco-romana.

Apesar de expostas acima informações importantes sobre o caráter social deste processo, a temporalidade histórica predominante na qual se desenvolve e a origem dos fundamentos dos valores difundidos, o definido nessas poucas

59 Sobre isso, ver “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, de Kabengele Munanga. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-d-entidade-e-etnia.pdf>.



linhas, o Renascimento não apresenta o verdadeiro impacto social que teve. É bem provável que também não se logre nesta rápida exposição expressar um centésimo do seu significado para as artes, letras e até mesmo ciências, tamanha foi a riqueza desse movimento.

Nos seus cerca de trezentos anos de desenvolvimento, esta tendência se manifestou em diferentes lugares, mas foi na região hoje conhecida como Itália que teve maior ligação. Esta era uma região ainda não unificada⁶⁰, em que o desenvolvimento comercial foi precoce e intenso, além de ser lugar onde se articulavam atividades “culturais com o Oriente, através do Mediterrâneo, e com o norte da Europa” (MORAES, 2009, p. 168). Certamente esses elementos, com pesos ontológicos diferentes, tiveram sua parcela de responsabilidade no fato de ser a Itália o lugar de surgimento e de maior expressão do Renascimento. Entre as cidades portuárias envolvidas podem-se destacar Veneza, Nápoles, Gênova e Roma; já no interior podem ser lembradas Florença, Milão, Pisa e Turim. Nesse país, como em outros lugares, as atividades culturais precisavam ser financiadas, e aqueles que assumiam esse papel eram os mecenas. Em geral, faziam isso em troca de reconhecimento, distinção e poder, e entre eles estavam famílias enriquecidas justamente com a atividade de comércio, portanto, representantes da classe burguesa em formação, o que explicita o vínculo do desenvolvimento cultural com a estrutura social. Mas, também havia integrantes da Igreja e da nobreza em declínio, que em troca de tentar manter sua aprovação social, seguiam aquele exemplo. Os Médici e os Sforza, por exemplo, estão entre as principais famílias que entraram para a história como grandes financiadoras da cultura renascentista, além de golpistas de governos instáveis nas constantes disputas pelo poder que se davam já naqueles tempos (MORAES, 2009).

Tradicionalmente, o Renascimento italiano é dividido em três fases. A primeira delas, o *Trecento* (séc. XIV), também ficou conhecida como “Pré-Renascimento”, já que as tendências típicas se apresentaram apenas na segunda metade do seu século e, mesmo tendo expressado em si elementos humanistas, suas produções carregavam, mais do que as outras, fortes elementos da cultura medieval.

O humanismo é característica fundamental do movimento artístico renascentista – seu “próprio espírito” –, e traz fundamentalmente a valorização do homem e da natureza ante ao divino e o sobrenatural, estes últimos, conceitos trabalhados no pensamento filosófico do medievo (PROENÇA, 2009, p. 92). Para uma melhor compreensão sobre o assunto, toma-se como

60 A Itália só se tornaria uma nação unificada tardiamente, no século XIX.



representação do aspecto humanista desse período uma expressão artística, mais precisamente na pintura⁶¹, como o Giotto intitulado “Lamento ante Cristo morto”⁶².

Sobre o referido quadro e o movimento em que se localiza, observa-se que as faces representadas pelo artista expressam emotividade e sentimento, traços do humano, o que se mostra como uma tentativa de humanizar o divino presente na temática. Esses são traços que continuam a ser observados de maneira cada vez mais complexa, no séc. XV e adiante. Giotto é citado por Georg Lukács em sua *Estética*, justamente, para expressar o processo de humanização do sagrado. Comenta Santos a respeito:

Para o húngaro, Giotto cria a forma pictórica para um mundo de acontecimentos que abarca o drama humano. Essa forma é radicalmente oposta ao formato da alegoria religiosa praticada até então. Nessa pintura, pela primeira vez, registra-se a vida em sua plenitude mundana. As obras desse pintor tomam como base o encontro orgânico dos momentos desencadeadores dos dramas e destinos da essência humana, de onde brota a viva individualidade da obra, unidade que permite a um fragmento da realidade se articular em uma exclusiva consumação em-si, o que cria a sua independência em relação ao conteúdo iconográfico que lhe deu a vida. Perante uma situação em que as tradições religiosas ditam o conteúdo artístico, a pintura de Giotto demonstra quais os passos a arte deve seguir para encontrar a unidade imanente esteticamente indestrutível da mundanidade artística. A robustez, o peso pedestre, a força maciça dos movimentos das criações giottianas, arredonda, definitivamente, a cismundanidade da arte. É a vitória definitiva do imanentismo humano sobre o transcendentalismo religioso (SANTOS, 2021, no prelo).

Especificamente nas atividades de conhecer, a valorização do humano era centrada no pensamento racional como instrumento de investigação da realidade natural e social, assim, também diferenciando-se daquelas anteriores investigações que focavam “em Deus, nos aspectos divinos e nos dogmas católicos” (MORAES, 2009, p. 167). Em todo esse sentido, o humanismo representava uma oposição da razão em relação à fé, contudo, nesse princípio

61 Mesmo que não haja espaço para um desenvolvimento mais profundo, é preciso ao menos indicar os motivos que levam esta exposição a centrar-se nas artes plásticas. O papa Gregório Magno, falecido no início do século VII, formulara que as imagens nas igrejas tinham a missão social de instruir os incultos: “Durante todo o florescimento do feudalismo, portanto, a tarefa social confiada à arte constitui-se em procurar divulgar uma explicação da fundação mítica da religião” (Santos, 2021, no prelo). Assim, mesmo aqueles que não podiam ler, tinham o seu aprendizado direcionado de acordo com os interesses da Igreja. As artes plásticas tiveram, portanto, um papel central no interior do complexo religioso e as mudanças pelas quais passam são elemento fulcral para a compreensão da realidade social do período elencado nesta comunicação.

62 Conferir imagem do quadro “Lamento ante Cristo morto”, de Giotto di Bondoni (1267-1337). Lamento ante Cristo morto, Giotto, Capela dos Scrovegni, Pádua. Disponível em: <<https://hav320142.files.wordpress.com/2014/10/15giotto.jpg>>. Acesso em: 15 out. 2020.



do Renascimento que é o *Trecento*, esses traços diferenciadores não eram tão bem definidos e os valores católicos, mesmo no interior do humanismo renascentista, não eram ausentes – nem poderiam, tendo em vista a resistente hegemonia da Igreja⁶³. O humanismo da Renascença traduz, portanto, no tocante a produção de conhecimento de então, aquelas novas demandas sociais voltadas especialmente para o antropocentrismo e a racionalidade, para os homens e mulheres e suas consciências.

Pensamento mágico

De forma significativa, no *Quattrocento* ter-se-á uma maior expressão dos valores pagãos em face dos valores cristãos – mesmo que ainda em harmonia com eles – mostrando um acento no rompimento com os valores da Igreja. Um bom exemplo de pinturas desse segundo período são as de Botticelli. Entre suas obras-primas tem-se o “Nascimento de Vênus”, que traz, entre outras temáticas, a beleza como proporcionalidade do corpo humano típica do movimento; e “A Primavera”, produzida para decorar uma parede de membros da rica família Médici, de Florença, que serve como exemplo de um maior predomínio dos valores não-cristãos nas artes plásticas⁶⁴.

A pintura traz um tom de naturalidade, de não rigidez, além de afirmar um marcante contraste entre claro e escuro que pode muito bem fazer referência à “luz” que a renascença pretendia trazer ante os preceitos da tachada “Idade das Trevas”. Também, os elementos da mitologia clássica lhe são predominantes:

A obra apresenta aspectos do mundo pagão. Ao centro está a deusa Vênus e, acima dela, Cupido. À esquerda de Vênus estão Zéfiro, o vento oeste da mitologia grega, e a ninfa Clóris, com um ramo de flor nos lábios, que ele captura e transforma em flora, a Primavera, representada como uma jovem de vestes floridas. À direita de Vênus estão as Três Graças e Mercúrio, o mensageiro dos deuses. [...] O que as une [as diferentes figuras] é o ritmo suave do desenho e a sugestiva paisagem em tons escuros, que acentua a impressão de relevo das figuras claras em primeiro plano (PROENÇA, 2009, p. 101).

63 Recorde-se que o reformismo protestante estava dando apenas os seus primeiros passos, os quais culminariam em grandes movimentos somente no século XVI. Além do que, nesse momento da história já se encontrava instaurado o primeiro ciclo da Santa Inquisição (séc. XIII – XIV). O segundo se colocaria na Modernidade.

64 Conferir imagem do quadro “A Primavera”, de Sandro Botticelli (1445-1510). A Primavera, Botticelli, Galeria Uffizi, Florença. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3c/Botticelli-primavera.jpg>>. Acesso em: 15 out. 2020.



Ao abordar esse tema do paganismo, no entanto, é preciso citar um problema do modelo da produção de conhecimento do período: o Renascimento foi “uma das épocas menos dotadas de espírito crítico que o mundo conheceu” (KOYRÉ, 1982, p. 47). Apesar dos preceitos humanistas de valorização da razão humana, a crença na magia, superstições e feitiçarias era mais forte do que até mesmo o eram na Idade Média clássica. Os astrólogos ocupavam, como se sabe, posições oficiais, e o sucesso de demonologias e livros de magia – cuja impressão mecanizada será possibilitada pelo surgimento da tipografia, já em meados do séc. XV – seriam aspectos significativos desse cenário histórico até pelo menos o século XVII. Apesar do peso desta discussão, análise mais profunda do que poderia justificar a presença do pensamento mágico nesse intervalo só poderá ficar guardada para outro espaço. Ainda assim, não custa apontar ao leitor:

Os próprios fatos da recuperação da velha literatura grega e latina, da difusão dessa literatura, do respeito que inspiravam nos homens de letras e nos eruditos da Renascença as narrações banais mais estúpidas, desde que contidas nos textos clássicos, devem ser levados em conta. [...] Mas, na minha opinião, há outra coisa. [...] Ora, em virtude do próprio fato da destruição da ontologia medieval e da ontologia aristotélica, a Renascença se viu entregue, ou conduzida, a uma ontologia mágica cuja inspiração é encontrada em toda parte (KOYRÉ, 1982, pp. 47- 48).

Ir em busca das raízes da ciência moderna é se deparar com um contexto complexo do pensamento em que a origem desta e o pensamento mágico estão relacionados: ao tempo que se (re)estabelecia e se desenvolvia este, é no século XV que estão sendo traduzidos para o latim os escritos de Ptolomeu (100 d.C. - ?), que serão responsáveis pela reforma da astronomia.

Não é à toa que outro aspecto das pinturas renascentistas desse século é a noção de perspectiva. Através dela pode-se perceber de maneira mais direta conteúdos do científico – no caso específico, do instrumental matemático e geométrico. Enfatiza Graça Proença (2009, p. 96, grifos da autora) “[...] O resultado disso nas artes plásticas, e sobretudo na pintura, são os estudos da *perspectiva* segundo os princípios da matemática e da geometria”. Massacio⁶⁵ é considerado um dos primeiros mestres da perspectiva nesse período⁶⁶.

65 Conferir imagem do quadro “O pagamento do tributo”, de Massacio (1401-1429), com marcações de perspectiva. O pagamento do tributo, Massacio, Capela Bran. Disponível em: <https://annasgarbi.files.wordpress.com/2014/11/il.jpg>. Acesso em: 15 out. 2020.

66 Para ser mais fiel à representação histórica exposta, não se pode deixar de fazer referência a outros grandes nomes do Quattrocento, como, também na pintura, o primeiro herdeiro de Massacio, Fra Angelico (1384-1455); Piero della Francesca (1416-1492) e Paolo Uccello (1396-1475), o qual inclusive “procura compreender o mundo segundo os conhecimentos científicos de seu tempo e, em suas obras, tenta recriar a realidade segundo princípios matemáticos [...]”, mas ao “mesmo tempo, sua imaginação ainda busca as fantasias medievais” (PROENÇA, 2009, p.



Naturalismo e a matemática

O *Cinquecento* foi sem dúvida alguma, o século de apogeu do processo renascentista. É nele que os valores do humanismo e do naturalismo são ampliados ao máximo naquilo que alcançariam em todo o período do Renascimento; é nele também que se acham os artistas e as representações mais significativas do movimento – como, por exemplo, Michelangelo, cujos trabalhos levam a estética renascentista a níveis intensos da representação do humano; é nele, ainda, que se dá a ampliação significativa do movimento para além do território italiano; além de nele se desenvolver processo de significativa importância para os registros desta pesquisa: tem-se neste século o início do período das próprias revoluções científicas.

Conforme Alexandre Koyré, caso se possa imaginar o pensamento renascentista como uma moeda, sendo seu reverso o pensamento mágico, seu anverso seria o naturalismo (KOYRÉ, 1982, p. 48). Isso deixa claro que falar de naturalismo não é o mesmo que falar sobre ciência moderna. O naturalismo ainda é algo ontologicamente anterior, raiz.

Nesses tempos, a atenção está voltada para o terreno, para o cotidiano, e a observação das formas humanas e naturais, o que se traduzia na catalogação de informações – geográficas, botânicas, anatômicas, fisiológicas e outras – em grandes projetos enciclopédicos. Mesmo que ainda não fossem classificadas segundo uma correspondente teoria possibilitadora da devida análise, eram coletadas e colecionadas. O naturalismo já compreendia a natureza como possuidora de leis próprias de seu princípio e fim, por isso imanente. Contudo, quanto ao princípio de movimento de todas as coisas naturais, este ainda acaba por ser situado em um deus (ABBAGNANO, 2007, p. 813). Ocorre que o celestial também era natureza. A natureza, compreendida racionalmente, torna a atividade naturalista uma forma de aproximação com o próprio deus: “[...] revelar a natureza era revelar o próprio Deus, que se manifesta através da razão” (DAMIÃO, 2018, p. 46). O naturalismo representaria, portanto, a “naturalização mágica do sobrenatural” (KOYRÉ, 1982, p. 48); daí ser a outra

98). Na escultura, cite-se Andrea del Verrochio (1435-1488). Já partindo para outros países, tem-se os irmãos e pintores Jan van Eyck (1390-1441) e Hubert van Eyck (1370-1426), e o também pintor Robert Campin (?-1444). Essa expansão do movimento foi possível para este território porque nos Países Baixos as atividades comerciais e de manufatura estiveram presentes com certa antecipação se comparadas a países como a Inglaterra; nesta o Renascimento só terá expressão no século XVI. Outro aspecto histórico importante deste século foi o surgimento da imprensa, com uma série de atualizações inventivas do alemão Johann G. Gutenberg. Este fato representou um grande progresso para a disseminação da cultura renascentista.



face do pensamento mágico, e a matemática, em seu auxílio, sendo, nesse sentido, “a conquista mais próxima de Deus que o homem poderia ter” (DAMIÃO, 2018, p. 39).

Abrindo a passagem do *Quattrocento* para o *Cinquecento*, com um grau ainda maior de complexificação cultural humano ocorrido neste século, tem-se a figura de Leonardo da Vinci (1452-1519). Numa época em que os limites entre as diferentes áreas da produção de conhecimento humano ainda não eram rígidos, Leonardo se envolveu com arte e ciência, e se dedicou à pintura, escultura, urbanismo, engenharia, música, física, filosofia e botânica. Praticamente todas essas áreas envolviam estudos matemáticos que têm, portanto, uma importância axial na sua produção:

Para Leonardo, é o pensamento matemático que projeta, ou melhor, interpreta a ordem mecânica e necessária de toda a natureza [...]. Leonardo, portanto, elimina dos fenômenos naturais – mecânicos e materiais – a intervenção de forças e poderes animistas, místicos e espirituais, para concentrar-se sobre forças e leis imanentes a eles (REALE e ANTESERI, 2013, p. 105).

Os estudos matemáticos não se iniciam na Modernidade. Tampouco se iniciam na Renascença. Ainda que Platão (c. 427 a.C. - c. 348 a.C.) tenha desenvolvido considerações sobre aritmética e geometria, será Aristóteles quem na Antiguidade irá tratar de maneira específica sobre o campo da matemática, o que pode ser verificado em sua “Física” e “Metafísica” (ABBAGNANO, 2007, p. 743). Sua compreensão de matemática enquanto arte ou ciência da quantidade predominará até os tempos estudados nesta pesquisa⁶⁷. Tanto é assim, que mesmo entre os teólogos renascentistas como Nicolau de Cusa (1401 - 1464), quanto a seu matematismo, não trazem nada que seja incomum ao pensamento escolástico (KOYRÉ, 1982, p. 19).

O ponto de debate aqui não é, portanto, o surgimento da matemática, mas o uso que passa a ser feito dela a partir das novas necessidades sociais que se colocam na sociedade: “A matemática deixou de ser um conjunto de teorias hipotéticas (abstratas), para facilitar cálculos e predileções interpretativas, tornando-se uma ferramenta ‘realista’ que revelaria o mundo e a realidade de modo fidedigno” (DAMIÃO, 2018, p. 38)

Ainda assim, é no decorrer do séc. XVI que se dão as traduções e edições⁶⁸ dos grandes matemáticos gregos Arquimedes (288 - 212 a.C.), Héron (10 – 70 d. C.), Apolônio (15 - 100 d.C.) e Papos de Alexandria (290 - 350 d.C.). Isso,

67 Durante o século XVI isso passa a mudar sob as iniciativas de Descartes, que irá conceituar a matemática em estreita relação com a lógica (ABBAGNANO, 2007, p. 744).

68 É possível interrogação sobre por qual forma se deu o acesso massivo aos registros e saberes clássicos. Dos gregos aos romanos, dos romanos aos árabes e destes aos europeus. Nos



certamente, está relacionado com o fato de que o conhecimento matemático passa a ser utilizado com maior ênfase nas representações artísticas desse século. O objetivo era trazer maior realismo a elas, ou seja, uma representação autêntica e não sobrenatural da realidade, algo que pudesse ser compreendido pela racionalidade humana. É o movimento que se observa também na arquitetura. Ressalta Graça Proença que existe nesse momento “a busca de uma ordem e de uma disciplina que superassem o ideal de infinitude do espaço das catedrais góticas [característico do final da Idade Média]”. Por isso, “na arquitetura renascentista, a ocupação do espaço baseia-se em relações matemáticas estabelecidas de modo que o observador compreenda a lei que o organiza, de qualquer ponto em que se coloque” (PROENÇA, 2009, p.93)⁶⁹.

narra Ross Jr.: “[...] a civilização árabe cresceu e expandiu-se, até que chegou a dominar todo o mundo Mediterrâneo. Espalhou-se por toda a África do Norte, e, com o tempo, atingiu a Europa, através da Espanha. Esta arrancada migratória dos árabes constituiu um dos principais meios pelos quais os estudiosos da Europa ocidental redescobriram os tentos lavrados pelos gregos. Por uma razão: os escritos dos árabes revelaram muita coisa a respeito dos triunfos da ciência grega. E durante os séculos doze, treze e quatorze, [ê]stes escritos árabes foram sendo traduzidos para o latim, que era a língua então comumente usada na Europa pela nobreza, pela Igreja e pelos eruditos. Assim, a literatura árabe serviu de uma espécie de elo, entrelaçando as glórias do mundo antigo com uma Europa nova e que tornava a despertar” (ROSS JR., 1963, p.16). Vale ressaltar ainda nesse processo o papel do filósofo mulçumano (turco ou persa) Al-farabi. Ele é considerado um dos principais responsáveis por reconduzir os estudos do mundo ocidental aos escritos de Aristóteles.

69 Levando em conta toda a produção de riqueza cultural do Cinquecento, cumpre registrar, na literatura italiana, Francesco Guicciardini (1483-1540), Torquato Tasso (1544-1595), Ludovico Ariosto (1474-1533) e Nicolau Maquiavel (1469-1527), sendo estes alguns dos responsáveis pela própria sistematização da língua italiana; nas artes plásticas, Rafael Sanzio (1483-1520), Michelangelo Buonarroti (1475-1564) e Tintoretto (1518 – 1594). Para além da região da Itália, nos Países Baixos, ter-se-á Erasmo de Roterdã, que, como o grande representante da literatura humanista, “criticou duramente a cultura medieval e a corrupção da Igreja Católica” (MORAES, 2009, p.169); na pintura, Hieronymus Bosch (1450-1516) e o grande Pieter Bruegel (1525-1569). Na Alemanha, tem-se os pintores Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1497-1543) como os principais nomes do Renascimento, aquele, sendo “o primeiro artista germânico a conceber a arte como uma representação fiel da realidade” (PROENÇA, 2009, p. 108). Na França, François Rabelais (1494-1553), autor de “Gargântua e Pantagruel”, no qual exaltava o ser humano e criticava a Igreja, e na filosofia tem-se Michel de Montaigne (1533-1592). Há ainda o Renascimento inglês, do qual se pode citar Thomas Morus (1478-1535), autor de “Utopia”, e, o principal nome inglês desse movimento, o dramaturgo William Shakespeare (1564-1616), cujas obras como “Hamlet”, “Romeu e Julieta”, “Otelo” e tantas outras, apresentam “personagens dotados de grande profundidade psicológica, traduzindo os dilemas da alma humana [...]” (idem). Entre os ingleses, também não se pode deixar de citar Francis Bacon (1561-1626), filósofo empirista. Por fim, mas para esta pesquisa não menos importante, tem-se Espanha e Portugal. O primeiro país, tendo como principal nome da pintura renascentista Domenico Theotokopoulos, conhecido como El Greco (1541-1614), e na literatura, Miguel de Cervantes (1547-1616), autor de “D. Quixote de la Mancha”, sátira dos valores medievais da cavalaria. No teatro português registra-se Gil Vicente



Constituem assim as iniciativas dos naturalistas como prenúncios de desenvolvimento de diversos modelos científicos que estão há pouco de se manifestar. Em especial, destaque-se a matemática moderna, que cumprirá o papel de fundamentar a teoria das revoluções científicas que se aproximam.

Considerações finais

Esta exposição transitou, especialmente, entre observações do fim da Idade Média e o início da Moderna. De forma geral, foram registrados pontos de continuidade e ruptura com a dinâmica objetiva das mentalidades no respectivo período. Através de apresentação de aspectos do artístico renascentista, foram expostos dos seus elementos aqueles relacionados à ciência moderna em gérmen. Em outras palavras, a hipótese elencada no início revelou-se real, pois do interior do complexo das artes na Renascença perquiriram-se aspectos coincidentes com os da ciência moderna em sua origem.

Foi assim que se partiu do debate humanista nas artes, alcançando-se a concomitante valorização das habilidades racionais dos homens e mulheres para a investigação do seu entorno como uma raiz do pensamento moderno científico. No mesmo contexto histórico-social, localizou-se a temática pagã, representada nas artes em convívio com o uso do pensamento mágico para a compreensão do real, combinação problemática porque mistificadora, mas ainda assim, também outro ponto de germinação do pensamento científico moderno. E por fim, o debate naturalista e matemático, cujos respectivos papéis, de concentração de dados e base teórica, são determinantes para o novo modelo de se fazer ciência que se punha.

Surgindo do interior do modo de produção feudal e caminhando rumo à consolidação do modo de produção capitalista, foi exposta a movimentação genérica do pensamento humano, cujo destino desemboca nas revoluções científicas, as quais consolidarão o princípio da ciência moderna, cuja análise crítica deverá ser objeto de novas pesquisas. O que poderá ser feito, inclusive, observando em paralelo os trabalhos de outros grandes nomes das artes plásticas do período consequente, como Rubens (1577 - 1640), Rembrandt (1606 - 1669), Frans Hals (1582 - 1666), Ruysdael (1602 - 1670), Johannes Vermeer (1632 - 1675), dentre outros.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

(1465-1536) e, de maneira especial, Luís Vaz de Camões (1525-1580), autor de “Os Lusíadas”.



BASTOS, Júlia É. M. **Fundamentos ontológicos da produção de conhecimento científico**: elementos para a relação entre ser e consciência. 2016. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

DAMIÃO, Abraão P. O Renascimento e as origens da ciência moderna: interfaces históricas e epistemológicas. **História da Ciência e Ensino**, São Paulo, v. 17, p. 22 – 49, 2018.

KOYRÉ, Alexandre. As origens da ciência moderna. In: KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Tradução Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. P. 56 – 79.

KOYRÉ, Alexandre. A contribuição científica da Renascença. In: KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Tradução Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. P. 46 – 55.

LE GOFF, Jacques. **La Baja Edad Media**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política, salário, preço e lucro**: o rendimento e suas fontes. Tradução: Edgard Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, p. 3-21, 1982.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MORAES, José G. V. de. **História**: geral e Brasil. São Paulo: Atual, 2009.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2007.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2009.



REALE, Giovanni; ANTESERI, Dario. **História da filosofia**: filosofia pagã antiga. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

ROSS JR., Frank. **Novos mundos da ciência**. Tradução: Raul Polillo. Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança, 1963.

SANTOS, Deribaldo. Ética na estética de Lukács. 2021, no prelo.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.



UMA ANÁLISE INTERDISCIPLINAR SOBRE O LUGAR DAS PESSOAS LGBTQIA+ NO MUNDO DO TRABALHO À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA

José Rafael Barros de Moraes
Geysse Gadelha Rocha
Pedro Elias de Souza Neto

Introdução

As pessoas LGBTQIA+ tiveram historicamente seus direitos violentados, e mesmo após conquistarem acesso ao mundo do trabalho, em forma de empregos, especialmente aqueles trabalhadores jovens da periferia e temporários, raramente assumem um lugar de gestão ou postos de chefia. Esse processo é ainda reforçado tendo em vista os contingentes de precarização da vida dos trabalhadores frente às necessidades materiais na sociedade capitalista.

Nosso objetivo neste artigo é fomentar o debate acerca da problemática da negação do direito pleno de acesso das pessoas LGBTQIA+ ao mundo do trabalho na sociedade capitalista, visto que pensando à luz da interseccionalidade entre classe, raça e gênero observamos que as oportunidades são desiguais. Nossa base teórica de análise é o materialismo histórico dialético, de forma especial amparados nas contribuições de Karl Marx e sua crítica da economia política. A abordagem aqui utilizada é interdisciplinar, numa tentativa de observar o objeto da pesquisa em sua totalidade de múltiplas determinações.

Optamos por um exame apoiado na crítica da economia política de Marx, que unifica de forma interdisciplinar as ciências humanas, com vistas a um estudo multilateral de determinada formação social (MARX, 2013). O diálogo acontece entre a economia política e a sociologia, a historiografia, demografia e a sociologia, a geografia econômica e a antropologia. O modo de produção capitalista é analisado na sua existência histórica, nascido de determinadas condições sociais e que engloba as condições de sobrevivência dos seres humanos.

Ao se pensar a interdisciplinaridade nas ciências humanas e conversando com Pimenta (2013), podemos entendê-la como a conexão entre as ciências e outras formas de conhecimento críticos, ou seja, está pautada no diálogo que interliga os saberes na perspectiva de preencher lacunas que são deixadas pelas especializações, que desemboca em muitos outros problemas, incapazes



de serem resolvidos isoladamente. Resulta em uma maior consciência e maturidade para compreender a realidade estudada. É interessante que a análise do objeto vá sendo percebido através da fala dos sujeitos, na relação entre o espaço que esses sujeitos ocupam na sociedade, sua experiência de vida, o modo de produção da vida material que é vigente, e que é tocante nas relações familiares, às formas associativas da classe sociais, ideologias, costumes das nacionalidades e regiões.

Para perceber todas essas questões de totalidade do sujeito, sua forma de organização, sua formação humana e constituição de subsídios para questionar a realidade que os cerca é que a interdisciplinaridade faz um caminho de contribuição que liga social e o individual de cada sujeito, pois sua particularidade é constituída a partir de suas experiências no mundo, e o cientista precisa de conhecimento sobre diferentes saberes para perceber essa realidade produzida e reproduzida pelo sujeito.

Os sujeitos da pesquisa são pessoas LGBTQIA+ que vivenciam o mundo do trabalho atual, isto é, pensamos o local, uma cidade específica do interior do estado do Ceará, para explorar a demografia, os sujeitos que formam suas identidades através de suas experiências (familiares, religiosas, de trabalho, sexuais e indenitárias), e a categoria trabalho para se pensar sua forma ontológica na perspectiva materialista dialética, até o trabalho nas formas atuais, os saberes se encontram e discutem na perspectiva de contribuir para a transformação da sociedade.

Caminho metodológico: uma contribuição para o campo interdisciplinar

Nosso ponto de partida é o materialismos histórico dialético, contando com uma pesquisa teórico-bibliográfica que revisita autores que discutem a crítica da economia política, o movimento LGBTQIA+, o mundo do trabalho, e a luta de classes dos grupos específicos vinculados ao trabalho no cenário da sociedade classes. É ainda uma pesquisa qualitativa, pois refletimos acerca da realidade de trabalhadores e trabalhadoras, seu caminho da luta de classes ao longo da história, pois esse campo de pesquisa implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003).

A história é o principal meio para perceber o sujeito e suas relações sociais. No caráter material da produção das formas de existência o sujeito social se organiza na sociedade para a produção e a reprodução da vida, ou seja,



é sujeito do seu destino precisa trabalhar para ter sua subsistência garantida antes tudo é um ser humano. O caráter histórico é marca de como os sujeitos vêm se organizando através de sua história em sociedade e como deixam suas marcas nos diferentes modos de produção que já existiram.

Expomos aqui a importância dessa temática para o campo interdisciplinar, e como se configura especialmente para empoderamento das pessoas LGBTQIA+ da cidade, e de outros espaços de discussão sobre o assunto. Empoderamento aqui é entendido como a construção de possibilidades de questionamento e imposição diante da realidade de empobrecimento e falsas inclusões (BERTH, 2019), na sociedade capitalista, que é ancorada na propriedade privada, trabalho explorado e venda da força de trabalho.

A economia política está diretamente ligada à produção da vida material do ser humano, analisando as questões econômicas e sociais, sejam de classe ou grupos específicos (mulheres, negros e negras, LGBTQIA+, indígenas e outros), que lutam pela sua sobrevivência na sociedade dividida em classes e ramificada em grupos, sendo responsável por desmitificar a naturalização das paixões humanas que são impostas pelo modo de produção capitalistas que cria hierarquias e submissão nas relações sociais. Ao pensar o enfoque marxista na instância econômica, não estamos sendo economicistas, uma vez que não se isola a análise da trama variada do tecido social. Os seres humanos necessitam das relações econômicas para produzir seus meios de produção, usar os objetos do trabalho e colocar em prática a produção de subsídios para manter a vida. As contradições são levadas em consideração numa tentativa de reconhecimento e empoderamento frente às desigualdades.

A concepção que defende a instância econômica como a base da vida social dos seres humanos, não existe senão permeada por todos os aspectos da vida social. Em contra partida a igualdade econômica e social é um dos questionamentos da crítica para se pensar a emancipação humana que é impossível de existir em um contexto de dominação classista.

A classe dominante tem o maior poder frente aos meios de produção, ou seja, o trabalhador produz seu salário e ainda o lucro do patrão, por essas questões de desigualdade que a economia política avança na contramão da classe dominante em uma perspectiva de contribuir para a luta contra a classe hegemônica.

Levamos em consideração o contexto histórico atual, mas sem esquecer a história que é dialética. O movimento LGBTQIA+ se articulou por anos para conquistar seu espaço de igualdade e respeito. Compreendemos a história como palco da formação das identidades LGBTQIA+, entendemos também que a performatividade de gênero é o movimento que a identidade faz para



se constituir e para isso são necessárias as experiências com outros sujeitos. O ser antes de tudo, é social, como aponta Lukacs (2013), as transformações e descobertas das indetidades têm relação direta com os corpos e espaços que os sujeitos ocupam.

Do ponto de vista antropológico, o que sobressai é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sobre o aspecto da autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho. As mudanças nas formas de trabalho constituem os indicadores básicos das mudanças nas relações de produção, e das formas sociais gerais do intercuso humano. O trabalho é o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral quando se pensa a sociedade de forma ontológica, e existem as transformações do mundo do trabalho de acordo com as necessidades postas pelo modo de produção. O trabalho antes de tudo funda o ser, ou seja, o constitui como ser social que pertence a um grupo, o ser é sujeito de sua história e a coletividade constrói as sociedades.

As transformações na forma que o ser social se organiza são vistas através da história, o humano é o único responsável pela evolução tecnológica dos materiais para aprimoramento do trabalho, e foi a capacidade de transformar a natureza e logo em seguida, a produção da consciência que nos diferenciou dos outros seres vivos que permite a evolução ao um ponto do ser social transformar e adaptar a natureza com objetivo de suprir as suas necessidades materiais.

Entretanto com o advento da divisão social de classes e o estabelecimento da propriedade privada, o trabalho passou a assumir novas funções sociais, que já não se limitavam ao processo de humanização. O processo de trabalho na sociabilidade capitalista impede intrinsecamente que a formação humana seja efetivada, para Marx (2013), concretamente esse trabalho não representa “tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para comprimento das funções sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais” (p. 337) da classe trabalhadora. Tendo em vista, que o tempo não livre impede a formação humana do indivíduo, levando em consideração que o trabalhador em toda a sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo seu tempo livre, é por natureza e direito, tempo de trabalho para a valorização do capital.



Da comunidade primitiva à sociabilidade capitalista: a categoria do trabalho em análise

Tendo como base inicial que a ontologia é estudo do ser, e que existem diferentes ontologias escritas para descrever ou pelo menos interpretar o ser e sua causalidade, a ontologia na qual nos atemos aqui é a Ontologia Marxiana que é recuperada e interpretada por Lukács para compreender o ser em sua totalidade social, sem desconsiderar as esferas inorgânicas e biológicas, pois faz parte da concepção do ser.

A ontologia do ser social é a teoria que interpreta o ser em suas concepções de sociedade, ou seja, as relações de sociabilidade mediada pelo trabalho, enquanto transformação da natureza seja nas formas físicas do ser e também suas concepções de mundo, reprodução da vida que vai do biológico até as concepções de vida que é constituída diante de seus processos educativos e a transformação de sua natureza.

Através da categoria trabalho é possível compreender que a consciência é uma capacidade que só existe nos seres humanos, que é responsável pelo acúmulo de bases ontológicas que acrescentam sempre novos conhecimentos, ao longo do tempo acerca da natureza e da sociedade. Ou seja, os seres humanos enquanto seres sociais são os únicos seres capazes de produzir o novo de forma consciente. Através desse processo de acumulação que os seres humanos podem se elevar a uma consciência do seu em-si, que é sua capacidade de produzir algo inédito, um ser que reconhece sua própria história.

O trabalho é antes de tudo um processo entre o ser humano e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e contra seu metabolismo com a natureza (MARX, 2013). Assim sendo uma ordem consciente, algo que foi previamente idealizado, que traz outra categoria que é caracterizado como uma atividade teleológica, atividade consciente, previamente idealizada a partir de uma modelo já existente, que traz o novo.

Então temos trabalho aqui como a categoria ontológica que funda o ser social, sem esgotá-lo, pois ele tem a capacidade de produzir o novo através da sua capacidade de projetar suas ações antes mesmo da execução. E isso, fica discutido quando Marx (2015), pressupõe que o trabalho é uma forma exclusivamente humana. O exemplo que uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais um arquiteto ao construir sua colmeia. “Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele projeta na mente na mente sua construção antes de transformá-la em realidade” (MARX, 2015, p. 255). No fim dessa ação aparece o resultado do



que já existia na mente do trabalhador. O trabalhador imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, diferentes das abelhas e aranhas que transformam apenas o material sobre o qual opera.

Para Marx (2008) antes de tudo, o trabalho é um processo de qual 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. Modifica a natureza com a força do seu corpo, e assim tornando-a útil para sua vida. Com esse movimento dialético modificando a natureza e se modificando imprimindo assim a sua capacidade do pensar para transformar em formas materiais.

O corpo humano se relaciona materialmente e dialeticamente por meio do trabalho que em milhares de anos transformou a natureza e se modificou. Ao passar destes anos, a trajetória do corpo humano foi se adaptando ao meio mediante o princípio educativo do trabalho. À medida que novas e inusitadas situações exigiam um comportamento laboral específico à realidade experienciada, aprendia a prover sua existência. (MARX, 2015).

A comunidade primitiva que tinha a relação de produção do modo comunal-Primitivo foi um marco na história da humanidade, porque não existia uma sociedade dividida em classes, tudo era construído de forma coletiva. A classe se constituiu na relação do sujeito com os meios de produção que determinavam o lugar que ocupavam na produção e métodos de distribuição do produto do trabalho. O que deu fim a sociedade primitiva foi a criação das relações de submissão que começaram acontecer por intermédio da propriedade privada, ou seja, quem acumula mais, troca mais, tem mais rendimento e submete outros sujeitos a trabalho trocado por uma forma de salário.

Se discute aqui o início do trabalho humano e a distinção entre ser social e ser biológico. A partir daí começou a transformação da natureza com o acúmulo de conhecimento que possibilitou o ser primitivo começar a manufaturar as ferramentas de trabalho. A propriedade coletiva era correspondente às forças produtivas, o que era produzido supria a necessidade do grupo sem exceder ou destruir as relações de produção da era comunal primitiva. O trabalho coletivo era dividido de forma que todos e todas contribuíssem para manter o grupo alimentado e suprindo suas necessidades que eram consequências da natureza.

Nessa fase histórica a consciência era estruturada nas particularidades essenciais e inertes à atividade humana. Caracteriza-se, pelo fato da nova estrutura da atividade, social por natureza, que não engloba inicialmente a totalidade dos aspectos da atividade humana. O trabalho ainda era um processo em desenvolvimento entre as comunidades e o meio para que se tornasse



coletivo estava em processo de socialização, a linguagem. Segundo Marx, a produção das ideias, das representações e da consciência está intimamente ligada à produção material e comercialização do que é produzido pelo ser.

O domínio da consciência pelo ser social passa de instintivo para consciente de seus instintos que é mediado pela relação com a natureza que é a forma com que o sujeito adapta a natureza as suas relações de produção, mesmo as mais intuitivas. Com o processo de desenvolvimento do trabalho a consciência humana caminha para sua plenitude, assim o campo interior de percepção se alimenta das experiências, daí começa a distinguir com justeza e precisão o conteúdo que nela se manifesta e, por conseguinte a estrutura da consciência geral da comunidade primitiva é o que se conservará ao longo da existência da comunidade.

“Na origem, o homem não tem qualquer consciência da sua relação com o coletivo” (LEONTIEV, 2004, p. 108). Surge um princípio de que o sujeito vive em sociedade, não garante a evolução da consciência, o ser é tão animal como é a própria vida social nesse estágio, pela falta do intermédio que uni as sociedades, mas o sujeito consegue se diferenciar de outras espécies pelo simples fato de que sua consciência toma o lugar do instinto ou o instinto se torna consciente. Quando a consciência humana realiza esses progressos, a significação linguística que cria atividade coletiva une o ser humana com a natureza e consequentemente com os outros seres humanas, assim criando a consciência coletiva. Que é formada por diferentes participantes do trabalho coletivo que acomodaram conhecimentos com as condições e os meios de produção que permanecem em conjunto.

Chegamos a sociedade de classes momento no qual a grande massa de produtores separa-se dos meios de produção e suas relações sociais transformaram-se cada vez mais em pura relação entre coisas que se separam do próprio ser. Atividade do trabalho perde sua essência com as relações de trocas e a propriedade privada. A grande massa de produtores que vivia uma relação perfeita de unidade natural com as condições objetivamente necessárias à vida transformou-se em operários assalariados cuja única propriedade é a capacidade de trabalhar, ou seja, a venda da força de trabalho. Isso tudo culmina no processo de alienação que responsável por criar sujeitos que se constituem como servos do capital, como a consciência se desenvolve de forma coletiva o ser social tende a se tornar alguém que segue as regras e com pensamento aliena as relações de troca.

Nas relações alienadas ao capitalismo o dinheiro toma lugar do que é essencial para a vida humana, a atividade do trabalho transforma-se para o trabalhador em qualquer coisa diferente daquilo que é. Nessa forma de produção



o trabalhador tenta garantir seu emprego, e na formação da consciência na sociedade de classes a relação que existe entre as significações não é o sentido de produzir. Por exemplo, o calçado não é para proteger os pés do atritos com solo, assim as ações do trabalho ganham sentidos pessoais, que correspondem a um salário, que é o sentido que a sociedade de classes deu para o produto do trabalhador. Os trabalhadores desenvolvem suas consciências por meio das relações capitalistas, que vivenciam diversas formas de opressão, uma delas é essa falsa forma de inclusão no mundo do trabalho, sendo que o capitalistas só pensa no seu enriquecimento.

O atual mundo do trabalho para pessoas LGBTQIA+

O movimento pela liberdade de orientação sexual também passa pelo trabalho e luta de trabalhadores. Muitos dos questionamentos e reivindicações desenvolvidas nos acontecimentos de maio de 1968, como a defesa do exercício da livre sexualidade, da formação de comunidades alternativas, da adoção de uma moda e estilo de vida que corroeram as barreiras do “masculino/feminino”, dos protestos contra a discriminação racista, sexista e homofóbica que tinham como palavra de ordem “é proibido proibir”, foram determinantes para a organização e desenvolvimento do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, queer, intersexuais, assexuais e mais (LGBTQIA+).

O início do movimento pelo exercício livre da sexualidade, formação de organizações que corrompem as barreiras do masculino e do feminino, o avanço dos protestos contra discriminação racista, sexista e homofóbica, e os altos índices de discriminação e violência contra mulheres trans e travestis alavancou a discussão sobre a inserção de todas e todos em diferentes instituições sociais. Os movimentos sociais foram a base fundante da luta por direitos e igualdade.

Marco histórico dessa luta foi *Stonewall in*, em 20 Maio de 1969, “é proibido proibir”, são as chamadas que potencializaram a gênese do movimento LGBTQIA+. A rebelião de *Stonewall* contra repressão policial e da sociedade em um espaço frequentado por homens gays, travestis e lésbicas que reagem as agressões da polícia faz nascer o dia do “Orgulho Gay” (atualmente LGBTQIA+). Muitas organizações já existiam antes da década de 1960 em países da Europa, que sofreram desde perseguições, discriminação, confinamento e assassinatos nos campos de concentração do nazismo.

O trabalho na sociedade capitalista está ancorado na propriedade privada, trabalho explorado e produção de mais valia. Pensando nisso, com a transformação da sociedade e do trabalho nessa forma atual, as pessoas mais



acometidas pelo trabalho explorado são aquelas que sofrem diversas opressões como mulheres, LGBTQIA+, pessoas negras e indígenas, o que sobra pra essa população são postos de empregos mais explorados possíveis.

Os trabalhadores LGBTQIA+ estão em segundo plano ou na maioria das vezes utilizados como propaganda para as empresas, como a empresa inclusiva, mas que na verdade estão valorizando os ideais capitalistas de se utilizar de suas próprias formas de oprimir para vender e aumentar o acúmulo de capital. Com os postos de trabalho atual (trabalho terceirizado e flexível) dificulta ainda mais a possibilidade de emancipação humana, de um trabalho efetivo ou contratual e a resistência desse grupo específico de trabalhadores e trabalhadoras. Muitos têm que negar suas identidades ou gêneros para conseguir emprego e precisam aceitar qualquer condição de trabalho para garantir sua sobrevivência. As mulheres trans e travestis carregam um peso muito maior no que tange o trabalho, muitas vezes o que resta para elas é a substituição. Com a luta dos movimentos sociais questionamos essa estrutura opressora que é o capitalismo.

É negado ao trabalhador LGBTQIA+ um trabalho efetivo, e fica visível a seguir, e nas perspectivas atuais o mundo do trabalho continua submetendo esses sujeitos ao trabalho intermitente, aos salões de beleza, limpeza, entregas de aplicativos, a prostituição, que são trabalhos altamente explorados e nos quais perduram uma estrutura machista. Os LGBTQIA+ são submetidos ao mundo do trabalho mais hostil e inóspito, de forma silenciosa, esse silêncio, que chamamos de alienação tem um poder de transformar no subconsciente a atividade do trabalho em uma relação de troca por dinheiro, o trabalho é tudo, menos o que é.

O processo de alienação das relações pessoais dos sujeitos é transformado em puras relações entre coisas que se manifestam de maneira flagrante no poder que o dinheiro, modo de troca universal, tomou sobre a vida do homem (LEONTIEV, 2004, p. 132). O mundo do trabalho é uma relação de troca injusta, pois o patrão lucra na produção dos trabalhadores, e nas novas formas de trabalho acaba retirando ainda mais direitos de trabalhadores, temos menos trabalhadores LGBTQIA+ ocupando as vagas e os que ocupam são de forma precarizada.

Na nova morfologia do trabalho os trabalhadores LGBTQIA+ são jogados as condições de trabalho mais inóspitas, sem direitos, trabalhando por produtividade e nos cargos mais explorados. É na luta histórica dos trabalhadores que se percebe a necessidade de vinculação da luta LGBTQIA+ com a luta de



classe, pois os LGBTQIA+ se percebem com suas identidades, mas nem sempre desenvolvem seu pertencimento de classe. Com isso o grupo de trabalhadores LGBTQIA+ trava suas lutas por reconhecimento e direito ao trabalho.

Considerações finais

O valor desse estudo está nas contribuições teóricas que traz ao debate através de uma abordagem materialista histórica, revelando pelas lentes da história a relação com o tipo de sociedade na qual vivemos. O resultado é que temos uma força política para entender a história do fenômeno de opressão e combatê-la, pois as opressões se multiplicam de acordo com lugar que esse sujeito se encontra, seja de classe que é ,opressão universal da nossa discussão e a específica que é um apoio para manter a sociedade de classe hegemônica.

A crítica da economia política surge da emergência econômica de se analisar o conjunto da vida em sociedade criando cultura contra hegemônica, juntamos os saberes das áreas das Ciências Sociais sem um resultado previamente idealizado, mas com desejo de analisar e perceber as contradições da atual forma de trabalhos, que mediado pelos empregos. Cruzamos economia, história, antropologia e outro saberes que estão à disposições nas discussões.

Os sujeitos LGBTQIA+ são excluídos do mundo do trabalho e diante dos desmontes dos direitos trabalhistas e o alto índice de desemprego, esse grupo é ainda mais excluído. Se formos pensar historicamente esse grupo foi subalternizado e continua pela forma de sociabilidade que alimenta as formas de famílias monogâmicas que tem seus privilégios no trabalho. A flexibilização do trabalho dificulta ainda mais a possibilidade de emancipação humana, de um trabalho efetivo ou contratual e de resistências desse grupo específico de trabalhadores e trabalhadoras. Muitos têm que negar suas identidades ou gêneros para conseguir emprego e aceitam qualquer condição de trabalho para sobreviver.

Discutimos um combate a hegemonia de classe que é fundamental para os grupos específicos, principalmente LGBTQIA+, nessa discussão, pois os sujeitos se compreendem com identidades diferentes da heterossexual, porém não compreendem seu lugar na sociedade de classes. Queremos romper com os interesses conservadores trazendo alternativas urgentes diante dos desafios da violência do preconceito que vivemos no cotidiano que gera exclusão e desigualdade.

O estudo se configura como interdisciplinar mesmo sem definir o lugar que a interdisciplinaridade ocupa, ou seja, não existe fórmula fechada para esse método, ele apenas faz uma caminho de análise e conversa com os saberes para questionar as realidades dos seres humanos que constituem uma sociedade.



Referência

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital**. Boitempo editorial, 2018.

BECKER, Howard S.. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Editora Huatec. 3°. Edição. São Paulo, 1997.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, 16(2), pp. 221-236, 2003.

LEONTIEV, Alixes. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. Ed. Centauro. São Paulo, 2004.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social II**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: livro I**. São Paulo, Boitempo, 2013.

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**. Edição Húmus. 1°. Edição. Setembro de 2013.



SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O(AS) AUTORES (AS)

Adéle Cristina Braga Araújo

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2010). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2013). Doutorado em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (2020). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade - UECE; do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação - UFC; do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Sobre Educação, Emancipação, Sociedade e Sertão - IFCE e do Grupo de Pesquisas e Estudos Ontológicos - IFCE. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - Campus de Quixadá, na subárea Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional.

E-mail: adele.araujo@ifce.edu.br

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/4698247619300122>>

Orcid: <<https://orcid.org/0000-0002-0386-4053>>

Antonio Nasi

Betânea Moraes

Daniele Kelly Lima de Oliveira

Professora efetiva da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC) e Filosofia (UECE). Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)/Cnpq.

E-mail: dankel28@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8959777046426394>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8891-7328>

Deribaldo Santos

Edson Roberto de Oliveira da Silva

Mestrando no Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Estadual de São Paulo (em andamento) Campus de Assis na área de concentração em História e Sociedade e possui graduação em História pela Universidade Estadual de São Paulo (2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5186460105916875>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1235-2818>

Eduardo Bezerra de Menezes Macedo e Silva

possui graduação em Tecnologia em Mecatrônica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2006) e é mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE. Pesquisador do grupo de Estudos da Estética de Lukács – UECE.

E-mail: eduardomacedobms@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5300243150262689>.

Elandia Ferreira Duarte

Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); graduada em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e especialista em Arte/Educação pela mesma instituição. Pesquisadora do Instituto do Movimento Operário (IMO/UECE) e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES/UECE). Atualmente é Professora da rede municipal de ensino da cidade de Brejo Santo - CE. E-mail: elandia.duarte@yahoo.com.br

Eliomar Araújo de Sousa

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (2019). Psicopedagogo Institucional e Clínico pela Faculdade de Quixeramobim- UNIQ (2021). Cursando Especialização em Gestão Escolar e coordenação pedagógica pela Faculdade de Quixeramobim (UNIQ). Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), na linha de pesquisa: Marxismo e Formação do Educador: Núcleo 2 – Formação do Professor no Contexto do capitalismo Contemporâneo. Bolsista CAPES. Pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/ UVA)Cnpq. Atualmente, desenvolve a pesquisa A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO ESTUDANTIL E CONSCIÊNCIA DE CLASSE PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UVA NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E-mail: elio2015_@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9608765218818289>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4748-0139>

Emanoel Rodrigues Almeida

Coordenador local do Mestrado em Ensino e Formação Docente do IFCE-UNILAB. Professor do IFCE-Canindé, atuando nas áreas de Fundamentos da Educação, Política, Planejamento e Gestão Educacional. Professor permanente do Programa



Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Coordenador local do Mestrado em Ensino e Formação Docente do IFCE-UNILAB.(PPGEF UNILAB-IFCE). Doutor e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduado em Pedagogia (1997), Teologia (1997), Recursos Humanos (2016) e Ciências Sociais (2018) pela Universidade Metodista de São Paulo. Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO. Atualmente desenvolve pesquisas em ontologia marxiana, especificamente no campo da crítica à

Emmanuella Aparecida Miranda

Graduada em Serviço Social pela FAMINAS (2010). Graduada em Pedagogia pela UNIRIO (2019). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2017). Atualmente, trabalha como Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Muriaé. Dedicar-se ao estudo do Serviço Social na Educação, política de cotas, estudo das relações entre família e escola e Direitos Humanos. Faz parte da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos como membro associado individualmente desde 31 de março de 2021.

E-mail: emmanuelmiranda@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0290941010883263>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5562-8159>

Fabiano Geraldo Barbosa

Doutor em Educação (UFC). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Maranguape. Coordenador de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. Vice Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos Ontológicos - GEO. Professor do Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF IFCE-UNILAB).

Francisca Maurilene do Carmo

Graduação em Pedagogia (1998) e Especialização em Psicopedagogia (2001) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado (2004) e Doutorado (2008) em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação - UFC e do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional - UFC. Atualmente é Professora Associada III da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: fmcmaura@ufc.br

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8960782937577945>>



Orcid: <<https://orcid.org/0000-0003-0635-040X>>

Geysse Gadelha Rocha

Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Quixeramobim - UNIQ. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e atua como assistente de coordenação da Faculdade Luciano Feijão (FLF).

Helena de Araújo Freres

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Email: helena.freres@uece.br

Iana Jéssica Ximenes Paiva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE. Bolsista CAPES. Pós-Graduada em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade das Américas (FADAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) desde 2019. Membro dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador/UVA, e do Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE)/UVA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). Atuou nos espaços não escolares durante o ano de 2018 no Centro de Referência da Mulher Ana Soraia Silva Galdino como voluntária. Pesquisadora nas temáticas que se referem aos temas sobre Feminismo, Organismos Internacionais, Formação de Professores e Educação das Mulheres.

E-mail: ianajessica42@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9259-3610>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7872992891697347>

Jackline Rabelo

Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Email: jacklinerabelo@gmail.com

Jefferson Nogueira Lopes

Jordaynn Maciel Coelho

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Plus (2020). Professora da Rede Pública municipal de Caucaia. Compõe o Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).



E-mail: jordaynn13@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6487696233621487>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3459-2908>

José Olímpio Ferreira Neto

Mestre de Capoeira. Mestre em Ensino e Formação Docente pelo Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF IFCE-UNILAB). Professor da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME-Fortaleza). Advogado. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Ontológicos - GEO.

José Rafael Barros de Moraes

Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Redenção-CE, Brasil, Bolsista CAPES, Especialista em Psicopedagogia (UNIQ) e Graduação em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UEVA.

Júlia Érika Moreira Bastos

é doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília). Possui graduação em Bacharelado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2012), graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (2015) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Participa dos Grupos de Pesquisa, cadastrados no CNPq, “Cultura e Política do Mundo do Trabalho” e “Trabalho, Educação, Estética e Sociedade” (GPTREES), sendo também pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE). Participa da equipe editorial da Revista Aurora (ISSN 1982-8004) e da comissão editorial do Coletivo Veredas Editora. E-mail: julialuar@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8829-6680>.

Kerginaldo Luiz de Freitas

Possui pós-doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013); Professora da Universidade Estadual do Ceará; membro do Instituto do Movimento Operário - IMO - e coordenadora do Núcleo de Psicologia Social - NUSOL.

E-mail: depaularuth@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515124468091526>.

Laryssa Ramos de Sousa

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Mídias da Educação pela Universidade Federal de Alagoas em



parceria com a Unilab. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Atuou como bolsista do projeto Núcleo de Filosofia Brasileira e Pensamento Latino-Americano. Atualmente encontra-se como professora da Rede Municipal de Fortaleza. E-mail: laryssa.nufib@gmail.com

Lenha Aparecida Silva Diógenes

Licenciatura em Letras (1996) e Especialização em Gestão Escolar (1999) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestrado (2009) e Doutorado (2019) em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação - UFC e do Grupo de Pesquisas e Estudos Ontológicos - IFCE. Atualmente é professora da rede estadual de ensino do Ceará, atuando no Centro de Educação de Jovens e Adultos José Neudson Braga (CEJA). E-mail: lenhadiogenes@hotmail.com Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8654418152059257>> Orcid: <<https://orcid.org/0000-0001-9097-6098>>

Lilian Aparecida Carneiro Oliveira

Graduada em Matemática e Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina (2005). Graduada em Pedagogia (2016). Especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2017). Tem experiência no Magistério, como docente na Educação Básica na área de Matemática, com atuação na rede estadual de Minas Gerais e na rede municipal de Muriaé. Atuou como técnica administrativa educacional efetiva no IF Sudeste MG, Coordenadora Geral da Assistência ao Educando, Pesquisadora Institucional e professora nos cursos técnicos do IF Muriaé. Coordenadora e professora do Pronatec, pedagoga dos cursos do MEDIOTEC/ EAD, Campus Muriaé. Pedagoga na UFMG. Atualmente é Pedagoga no IF Sudeste MG Campus Rio Pomba. E-mail: lilian.carneiro@ifsudestemg.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3165674955041738> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1543-7964>

Lúcia Helena de Brito

Luiz Távora Furtado Ribeiro

Manoela Galeno Soares

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2018). Especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar (2021). Atualmente é tutora no Curso de Pedagogia na Faculdade Pitágoras em Sobral. Desenvolve pesquisas com temáticas Educação à Distância, Movimento Estudantil, Formação Docente no Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais,



Políticas Públicas e Diversidade GPEEMPODERAR/UVA, no grupo de estudos Gramsci e a formação do educador/UVA, Grupos de estudos Lutas Universitárias (Gelute)/UVA. É associada da AINPGP - Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia. É instrutora de aprendizagem de jovens aprendizes pelo Centro de ISntegração Empresa Escola - CIEE, em Sobral. Colabora com atividades para Rede de Desenvolvimento Humano (RDH) na condição de Supervisora Pedagógica.

E-mail: manoela.galeno@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3994599555078523>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9582-1706>

Maria das Dores Mendes Segundo

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Email: mariadores.segundo@uece.br

Marteano Ferreira de Lima

Mônica Galhego Sampaio

é mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília; graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília); graduada em Administração de Empresas pela Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (UNIVEM/Marília). É membro do Coletivo Veredas, membro do Grupo de Pesquisa ORG&DEMO (UNESP/Marília), membro do conselho editorial da revista História & Luta de Classes e membro do Comitê Editorial do Anuário Lukács 2021. E-mail: monigalhego@bol.com.br. <http://lattes.cnpq.br/5240253439012880>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4300-1164>

Neusa Maria Dal Ri

Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Graduação em Licenciatura em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho, Portugal (2008), Pós-Doutorado em Educação pela UFSCar (2018). Professora Associada - Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília (1990 até o momento). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da UNESP, Campus de Marília, gestão 2013-2017. Coordenadora do DINTER UNESP/UFMA, 2012-2016. Bolsista produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, nível 1 D. Membro da Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica



(RIOSAL), Membro da Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Associada do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Membro do Conselho Consultivo do Instituto Caio Prado Júnior, Pesquisadora membro da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo. Líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da UNESP. Editora do periódico científico ORG&DEMO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente com as seguintes temáticas: gestão escolar, política educacional, gestão democrática, democratização e educação, movimentos sociais e educação, educação e trabalho.

Email – neusamdr@terra.com.br

ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-3000-2280>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0079401220807071>

Patrícia de Sousa Ferreira

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Cursando Especialização em Parâmetros e Protocolos do Trabalho do Assistente Social na Saúde pela Faculdade Maciço de Baturité (2021). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2021). Compõe o Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) - Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: loitap@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3958664850477932>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3783-5015>

Patrícia Oliveira Lima

Pedro Elias de Souza Neto

Pedro Elias de Souza Neto, graduando no Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Compõe o Grupo de Estudos Lutas Universitárias Trabalho e Educação - GELUTE, membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade - GPEEMPODERAR e participa do Grupo de Estudos Gramsci e a Formação do Educador.

Ruth Maria de Paula Gonçalves

Possui pós-doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013); Professora da Universidade Estadual do Ceará; membro do Instituto do Movimento Operário - IMO - e coordenadora do Núcleo de Psicologia Social - NUSOL.

E-mail: depaularuth@gmail.com.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515124468091526>

Vanessa Mariano de Castro

Mestre e doutoranda em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED-UFC. Professora efetiva da Educação Básica na Rede Municipal de Fortaleza/Ceará.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8119-9853>

Email: vanessamariano@yahoo.com.br





Aceitar o convite para prefaciar um livro é pactuar um compromisso muito responsável. O verbete responsabilidade, segundo alguns dos dicionários mais lidos de nossa língua, significa, de modo aproximado, responder ao que é solicitado. Não se pode negar que receber um convite para ser prefaciador de um livro carrega certo caráter de respeito. Sinto-me, portanto, responsável pela aura de respeito concentrada na escrita do presente texto.

