



Trabalho, educação e estética:

pinceladas
teóricas...¹

Gabriel Conte

Professor da Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, atualmente na direção do SISMMAC – Gestão Novos Rumos: A Alternativa de Luta – 2011/2014.
E-mail: gabriellconte@gmail.com

¹ O presente texto constitui-se como uma das bases da discussão teórica que serviu de fio condutor para o estudo de conclusão de curso do autor no curso de Licenciatura em Educação Física – *A produção do conhecimento em Ginástica Geral: uma análise ontológica*. UFPR, 2008, sob orientação da Prof^a. Astrid Avila.

RESUMO

O seres humanos diferenciam-se dos outros seres existentes sobre a Terra através do trabalho. É o trabalho a atividade humana fundamental, sem a qual não podemos caracterizar a vida humana, e que marca a ação humana sobre o mundo como história, que modifica a realidade através dos tempos. Nos milênios de sua existência, a humanidade produziu diferentes formas de trabalho, até chegar a atual forma de produzir a vida, o capitalismo, forma de sociabilidade baseada na propriedade privada e na exploração do trabalho através do pagamento de salário. Para se reproduzir, essa forma de sociedade desenvolve uma série de mecanismos jurídicos, políticos e ideológicos com um grau de refinamento e complexidade nunca antes visto. A educação se encaixa aí, como produtora dos seres capazes de reproduzir objetiva e subjetivamente a sociedade que está posta. A miséria que essa sociedade produz para a maioria das pessoas depende e se expressa na educação, assim como no empobrecimento da própria sensibilidade. No entanto, as contradições que esta forma de sociedade apresenta, tanto no âmbito da produção concreta da vida, quanto das suas ideias, colocam-nos a possibilidade de transformá-la, o que aponta uma tarefa histórica para aqueles que não concordam com a atual forma de produzir e reproduzir a vida.

Palavras-chave: trabalho, história, dialética, educação, estética.

Na longa história da sociabilidade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, o trabalho tem se constituído como seu núcleo vital, como eixo central na produção e reprodução da espécie humana. O trabalho é o que articula ou o que se coloca como mediador entre a natureza e o ser humano. O ser humano deixa de ser um mero animal, diferenciando-se desse, quando passa a produzir os meios de sua sobrevivência, ou seja, quando passa a trabalhar.

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, 1998, p.211).

Essa forma de interagir/intervir na natureza vai diferenciar-se dos animais por não ser mais instintiva. O ser humano projeta em seu pensamento a ação antes de transformá-la em realidade. Depois de terminado todo o trabalho, aparece um produto que já havia antes ocupado a imaginação e os planos de quem o executou. A diferenciação do trabalho humano para a atividade dos animais, portanto, não tem a ver diretamente com o produto final desse trabalho, mas com o papel da consciência e do pensamento na realização do trabalho.

O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – pa-

ralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em resposta aos carecimentos que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade (LUKÁCS, s.d., p.5).

Uma representação ideal, um planejamento, substitui a ação espontânea e irracional do instinto. E além desse instinto, que se materializa como um registro genético, os animais têm seus comportamentos condicionados também pelo ambiente em que estão inseridos. Os seres humanos, enquanto uma nova categoria de ser, que se constitui a partir do salto ontológico, ou seja, a partir do trabalho, são capazes tanto de transformar o seu ambiente de modo a satisfazer as suas necessidades, quanto de contornar ou controlar determinados impulsos gravados em seu código genético, ou em seu instinto. Essa diferenciação marcada/impulsionada pelo trabalho constitui, para Lukács (1984), o salto ontológico que se dá entre o ser meramente biológico (orgânico) e o ser social. Lukács diferencia três esferas de existência do ser, ontologicamente diferentes: o ser inorgânico, o ser orgânico e o ser social.

Estas três formas são descontínuas umas em relação às outras. Em geral, na esfera do inorgânico, não existe reprodução temporalmente condiciona-

da, não se dá esta forma de existência determinada por um princípio e um fim que caracteriza os complexos orgânicos singulares; da mesma forma, não é possível estabelecer analogias entre o mundo orgânico e a vida social. Creio que o que se chama sociedade animal é um problema complexo. De qualquer modo, com a sociedade surge um ser novo e específico. Mas não podemos representar o salto de modo antropomórfico, como quando me levanto da mesa e corro ao telefone. Um salto pode durar milhões de anos, com vários pulos para a frente, recaídas, e assim por diante, e creio que no mundo animal mais evoluído houve vários impulsos na direção da organização social, depois efetivamente realizada numa espécie de macaco, a partir da qual, gradualmente, se formou o *homo sapiens* (HOLZ et al, 1969, p.20).

É o trabalho exatamente o marco de constituição do ser social, no qual será possível o desenvolvimento das outras categorias do ser social, como a sociabilidade e a linguagem.

[A] esse desenvolvimento corresponde um novo tipo de ser, mais complexo que o ser inorgânico e o ser orgânico e que possui por essência relações que não podem ser explicadas e compreendidas a partir da natureza, pois produzidas no e pelo ser social (LESSA, 2005, p.11).

Lukács pontua que o nascimento do trabalho, enquanto base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser, acontece essencialmente a partir de um alto grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica (*idem*, s.d., p.5). A constituição de um novo ser, que planeja sua ação sobre a natureza, ou seu trabalho, não provém, desta forma, de uma ação divina ou de um lapso da natureza, mas de um complexo e lento processo de evolução e desenvolvimento de determinados seres orgânicos existentes.

Sérgio Lessa (2005, p. 11-13) destaca três grandes traços ontológicos universais que distinguem a reprodução social da reprodução apenas biológica. O primeiro deles diz respeito à constituições sociais cada vez mais complexas e internamente heterogêneas. De uma forma inicial, na qual a diferença entre os indivíduos era apenas de sexo ou de idade, as sociedades aprofundaram crescentemente a divisão do trabalho, produzindo indivíduos com funções cada vez mais diferentes. Essa complexificação, entretanto, não fragmenta o ser social. E esse é precisamente o segundo traço.

Com o amplo desenvolvimento do capitalismo, as sociedades foram radicalmente integradas pelo mercado mundial, constituindo hoje para a humanidade, de maneira crescente, uma vida social comum. Hoje, a vida dos mais distantes habitantes da Terra está intensamente articulada, tendo em vista o caráter global da produção.

O terceiro traço do desenvolvimento universal é o fato de que a vida social mais complexa exige dos indivíduos cotidianamente uma ação cada vez mais complexa. Para que isto seja possível, os indivíduos têm que se desenvolver cada vez mais enquanto indivíduos, enquanto personalidades cada vez mais complexas. O desenvolvimento da sociedade e a crescente heterogeneidade/complexidade interna que acompanha confrontam-se com esses indivíduos como um leque cada vez maior de possibilidades de desenvolvimento da sua personalidade.

Entretanto, o tratamento dado historicamente ao ser social pela ciência e pela filosofia é marcado por profundas contradições. Lukács (1984) constata que ao longo da história da filosofia os problemas ontológicos que dizem respeito ao ser social aparecem de duas formas distintas: “ou o ser social não se distingue do ser em geral, ou se trata de algo radicalmente diverso, algo que não tem mais o caráter de ser”. A primeira premissa coloca o ser social como resultado dos mesmos processos e funcionando com a mesma engrenagem que

qualquer ser existente sobre a Terra, ou seja, os seres orgânicos e inorgânicos. A segunda, diametralmente oposta, coloca o ser social não como ser, mas como algo radicalmente superior, descolando o entendimento desta forma de ser das necessidades materiais.

O melhor exemplo dessa forma de encarar o ser social está na divisão entre reino da liberdade e reino da necessidade, como se o ser social não mais estivesse submetido à leis naturais e atingisse um grau de liberdade que o coloca acima das causalidades do mundo objetivo. Maquiavel e Ricardo são, para Lukács, exemplos tácitos dessa visão idealista que descola as legalidades do mundo social das necessidades materiais postas na história. Essas duas formas de se olhar para o ser social constituem uma bipartição impraticável: de um lado puro conhecimento da natureza e, de outro, pura moral. "Resultam assim contínuos compromissos metodológicos que põem de lado o problema ontológico fundamental do caráter de ser da especificidade do ser social" (idem, p.1). Exemplos desses compromissos são a visão de mundo fenomênica, que, através da suspensão do objeto estudado, descontextualiza tal objeto, apoiando-se numa visão do ser social desvinculada do mundo; e o igual tratamento que se dá, pelos positivistas, a pedras, ratos e seres humanos, desconsiderando a especificidade e distinção do ser social das outras formas de ser. Em ambos os casos, desconsidera-se a questão ontológica sobre o ser social, deixando clara a proposição de que, para essas perspectivas, não existem questões ontológicas para a filosofia da ciência.

O TRABALHO NA HISTÓRIA

A sobrevivência da espécie humana depende fundamentalmente do trabalho². A organização dos espécimes particulares em sociedade se dá, a partir dessa lógica, não por instinto, mas pela necessidade colocada pelo próprio trabalho. Desta forma, é possível afirmar que:

a necessidade de trabalhar para sobreviver é o mais forte e urgente condicionamento da sociedade, no sentido de que nenhuma organização social é possível sem preencher este requisito. Dis-

to decorre que o fator fundamental da explicação da forma da organização da sociedade em cada momento reside no modo pelo qual esta produz os meios da sua sobrevivência material, que coincide com o modo como se organiza o trabalho social (GERMER, 2003, p.71).

E quando se trata de modo de organização do trabalho social, ou modo de produção, podemos apontar algumas formas já desenvolvidas pelos seres humanos em sociedade e que, em algum momento da história, consolidaram-se como formas hegemônicas. O primeiro deles é o comunismo primitivo, no qual as terras e tudo o mais que havia sobre ela era de toda a comunidade, e não de determinadas pessoas. Nessas primeiras formas sociais, o trabalho é realizado por todas as pessoas, e as forças produtivas são tão primitivamente desenvolvidas que a sobrevivência dessas pessoas dependia muito mais das intempéries da natureza do que de seu próprio trabalho organizado.

Nada garantia que, no ano seguinte, um vale que produzira frutas o fizesse novamente, ou que um rio com peixes viesse a tê-los em quantidade suficiente. Nesta relação com sua história, os homens primitivos percebiam imediatamente o fato real de que a oportunidade de alimentos e, portanto, de sua reprodução, não dependia apenas deles, mas também dos processos naturais que eles não conheciam e que, portanto, estavam além do alcance de sua práxis. O poder da natureza é assim algo que, para aqueles homens, estava muito acima deles próprios, e que se impunha sobre eles de forma insuperável, férrea (LESSA, 2005, p.3).

O crescimento das comunidades, o desenvolvimento da agricultura, a descoberta do trabalho excedente vão gerar cada vez mais conflitos, supostamente solucionados com o cercamento das terras. As disputas entre donos de terras fazem surgir um novo tipo de ser humano: o prisioneiro de guerra, que passa a ser de posse dos vencedores das disputas, ou das guerras, sendo obrigado a trabalhar para esses, e dando origem a segunda forma de organização do trabalho. O escravagismo, caracterizado pela posse das terras e dos seres humanos que não as possuíam – em sua maioria provindos

² Trabalho em sentido ontológico, trata-se do trabalho em geral, característica da vida humana, e não de momentos específicos desse trabalho, como a escravidão, o trabalho doméstico ou a relação assalariada.

³ A denominação donos diz respeito apenas aos homens, visto que a mulher, em quase todas essas sociedades não tinha direito algum, quanto mais o de ser proprietária de terras ou de escravos.

das conquistas de guerra –, foi a forma dominante na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma Antiga) e, posteriormente, nas colônias europeias criadas durante a expansão mercantilista (a partir do séc. XV), como o Brasil. Nesse segundo caso, os escravos eram prisioneiros sequestrados principalmente da África. Nessa segunda forma de produção, quem trabalha são os escravos e as escravas. Aos donos da terra³ ficava incumbida apenas a função de gerenciar o trabalho social e, consequentemente, organizar politicamente a sociedade.

A partir do século V d.C., com a crescente decadência econômica e política que culminou com a queda do Império Romano, desenvolve-se na Europa uma outra forma de suprir as necessidades materiais a nível social: o feudalismo. Nessa nova forma, as pessoas desprovidas de terras não eram mais posse dos donos das terras, mas pertenciam à terra, eram parte constituinte das propriedades, e lá, produziam o suficiente para seu sustento e para o sustento de seus senhores. Esse modo de produção dominou a Europa por quase dez séculos, até que na segunda metade da Idade Média, ou Baixa Idade Média, iniciou-se um processo de reativação do comércio. A produção de excedentes agrícolas e artesanais, que podiam ser trocados; e as Cruzadas, que deslocaram milhares de europeus por meio do continente, foram seus principais impulsionadores. O comércio fez crescer as cidades, palco de sua prática, onde cada vez mais trabalho era oferecido, e onde se oferecia asilo para os servos e as servas que fugiam dos feudos. E nas cidades os artesãos, que antes trabalhavam apenas para seu próprio feudo, começam a trabalhar juntos, inicialmente de modo cooperativo e, posteriormente, sob

o comando de um único homem, proprietário das instalações e da matéria-prima. A expansão sempre crescente do comércio e o afluxo de trabalhadores sem propriedades levaram as cidades a esse reordenamento da produção, desenvolvendo o sistema de manufatura (PEREIRA e GIOIA, 2004).

Um artesão que executava, uma após a outra, as diversas operações parciais da produção era obrigado, ora a mudar de lugar, ora a mudar de ferramenta. Isso gerava lacunas de tempo que foram extintas quando cada operação passou a ser realizada isoladamente, o dia todo, por uma única pessoa especializada, nesse novo modelo de produção.

A divisão manufatureira do trabalho cria a subdivisão qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção; cria, assim, determinada organização do trabalho social e, com isso, desenvolve ao mesmo tempo nova força produtiva social do trabalho. [...] Revela-se, de um lado, progresso histórico e fator necessário do desenvolvimento econômico da sociedade, e, do outro, meio civilizado e refinado de exploração (MARX, 1998, p.420).

A manufatura, entretanto, nunca foi um sistema de produção dominante, coexistindo sempre com o artesanato e com o sistema doméstico, persistências dos regimes econômicos anteriores. Essas outras formas anteriores só foram extintas da produção com o surgimento da maquinaria, no século XVIII, principalmente na Inglaterra e na França, o que a maioria dos historiadores vai chamar, mais tarde, de Revolução Industrial.



Com a introdução das máquinas, elimina-se a necessidade, seja de trabalhadores adultos e resistentes, seja de operários hábeis, uma vez que esses nada mais têm a fazer agora senão vigiar e corrigir o trabalho da máquina. Há, assim, uma maior desqualificação do trabalho dos operários, que não mais precisam passar por uma longa aprendizagem para exercer sua função, tornando possível a utilização de “mão de obra” não qualificada: mulheres⁴ e crianças (PEREIRA e GIOIA, 2004, p.173).

O desenvolvimento desses novos instrumentos de produção, dentro das grandes manufaturas, que superavam em muito a capacidade de trabalhar dos braços humanos eliminou maciçamente a produção doméstica/ artesanal e consolidou, entre os séculos XVIII e XIX, o trabalho sob o comando/ financiamento dos grandes proprietários como forma hegemônica, o capitalismo.

No século XIX, o grau/estado de desenvolvimento dos grandes capitalistas da Europa colocou como necessidade imediata para a continuidade do crescimento de seus capitais a busca por novas fontes de matéria-prima e também por novos mercados consumidores. A expansão do capitalismo, que já dominava a Europa, as colônias americanas, e boa parte da Ásia, é chamada por Lênin de Imperialismo. A busca por esses lugares ainda não dominados pelo capital ganhou cada vez mais um caráter de disputa, culminando com uma dura luta armada no início do século XX: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). “Foi, de ambos os lados, uma guerra imperialista (isto é, uma guerra de conquista, de pilhagem e de rapina), uma guerra pela partilha do mundo, pela divisão e redistribuição das colônias, das esferas de influência do capital financeiro, etc.” (LÊNINE, 1984, p.293).

A expansão imperialista do capitalismo característica do séc. XX ocorreu ao mesmo tempo em que se desenvolveram as primeiras experiências de superação dessa forma de sociedade: as experiências socialistas. Os trabalhadores organizados na Rússia, China, Cuba, ao contrário das experiências frustradas de vários outros lugares, lograram êxito na tomada do Estado e na mudança da forma de organizar a vida, caracterizada pela socialização dos meios de produção, que passaram não mais a ser privados, mas de posse do Estado, que era controlado diretamente pelos trabalhadores. Isso permitia um planejamento da produção do que se precisava para viver, além de uma distribuição planejada dessa riqueza. No entanto, por uma série de questões, que não temos condições de desenvolver aqui e que são tema de um debate ainda bastante em aberto na esquerda mundial, essas experiências foram derrotadas pelo capital a nível mundial.

O êxito da expansão imperialista e a queda das experiências socialistas tornaram o capitalismo um modo de produção global a partir da década de 90, abarcando todas as nações⁵ e subordinando todas as outras formas de relação social à lógica da relação capitalista de produção. Nossa análise precisa, portanto, partir do entendimento de que

⁴ O trabalho nas oficinas de artesãos, típicas dessa transição da forma feudal para o capitalismo na Europa, não incluía as mulheres. É esta localização histórica que permite dizer que o trabalho das mulheres, neste tempo e espaço específicos da História, era desqualificado.

⁵ Uma exceção possível de ser levantada é Cuba, que resistiu por bastante tempo como um país controlado pelos trabalhadores, mas que, por conta de sua esparsa produção interna, e da falta de ajuda externa dos antigos países socialistas, vai aos poucos cedendo às pressões do capital, e modificando suas políticas internas de produção e abertura para o investimento externo.

tudo o que se constrói hoje é feito a partir do trabalho nos moldes da produção capitalista, que é a forma hegemônica.

Essa forma hegemônica é pautada, entre outras coisas, no princípio de que a propriedade material e, mais especificamente, a propriedade dos meios de produção são exclusivos de alguém, e não pertencem a toda a humanidade, princípio já consolidado tanto no modo de produção escravista, como no modo de produção feudal. A partir desse princípio é possível dividir as pessoas em dois grupos distintos: aquelas que detêm os meios de produção existentes e aquelas que não os detêm. Mas, diferentemente dos modos de produção anteriores, no capitalismo todas as pessoas são livres, mesmo aquelas que nada detêm. Essas não possuem terras, fábricas, nem qualquer produto que possa ser trocado, e por isso sobrevivem única e exclusivamente da venda da sua força de trabalho. A sua capacidade de trabalhar por algumas horas a cada dia é comercializada no mercado como uma mercadoria qualquer, em troca de um salário.

O processo de trabalho é um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo que o produto do processo de fermentação em sua adega (MARX, 1998, p.219).

Antes o trabalhador tinha um ofício, agora ele só pode existir na empresa. Não possui os meios de produção e nem domina o processo de trabalho e, por isso, só faz sentido perante o capital, só lhe resta vender sua força de trabalho para o capital⁶.

Este não é um trabalhador qualquer; é um homem que, ao vender sua força de trabalho, se transforma em fator de produção, perdendo, junto com o controle do processo e do produto do trabalho, o controle sobre si mesmo (KUENZER, 1986, p.12).

Tudo que o capitalista compra para produzir algo (meios de produção, força de trabalho), assim como o produto final do trabalho, tem uma mesma forma perante a relação social

capitalista: a forma mercadoria. Produtos que satisfazem as necessidades humanas e, somente por isso, participam do processo de troca.

Objetos úteis se tornam mercadorias, por serem simplesmente produtos de trabalhos privados, independentes uns dos outros [...] os trabalhos privados atuam como partes componentes do conjunto do trabalho social, apenas através das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, entre os produtores. Por isso, para os últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem de acordo com o que realmente são, como relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas, e não como relações sociais diretas entre indivíduos em seus trabalhos (MARX, 1998, p.95).

Destacam-se também como elementos fundamentais do capitalismo a divisão social do trabalho e a troca. “As pessoas somente conseguem sobreviver se comprarem os produtos dos trabalhos uns dos outros, já que possuem atividades especializadas, não produzindo todos os bens que necessitam. Assim sendo, deve haver troca entre os diversos produtos dos trabalhos privados” (PEREIRA e GIOIA, 2004, p.165). O sistema de trocas, assim como o sistema solar, move-se a partir de uma correlação de forças que estão postas, sem com que os sujeitos desse movimento tenham plena consciência disso. No sistema solar não existe um ser maior que organiza seu movimento, existem as forças gravitacionais. No sistema de trocas também não existe um plano superior onde alguém o organiza.

Uma estrutura que, portanto, privilegia quem possui os meios de produção da vida e, consequentemente, os produtos acabados a serem trocados, e que coloca todo o resto em uma disputa desenfreada pela sobrevivência, promovendo uma situação de mais pura barbárie, em que uma massa de homens e mulheres “mal consegue ganhar o direito de não morrer” (MARX, 2005, p.79). A partir dessa forma de organização do trabalho é que são produzidas hoje todas as práticas sociais da humanidade, necessárias à sua reprodução; dentre elas, a prática educativa.

6 A ignorância sobre o processo global de trabalho, seja de um único produto, seja de todos os gêneros necessários à sobrevivência humana, foi se construindo como consequência imediata da crescente divisão do trabalho na manufatura e, posteriormente, na fábrica.

E A EDUCAÇÃO NISSO TUDO?

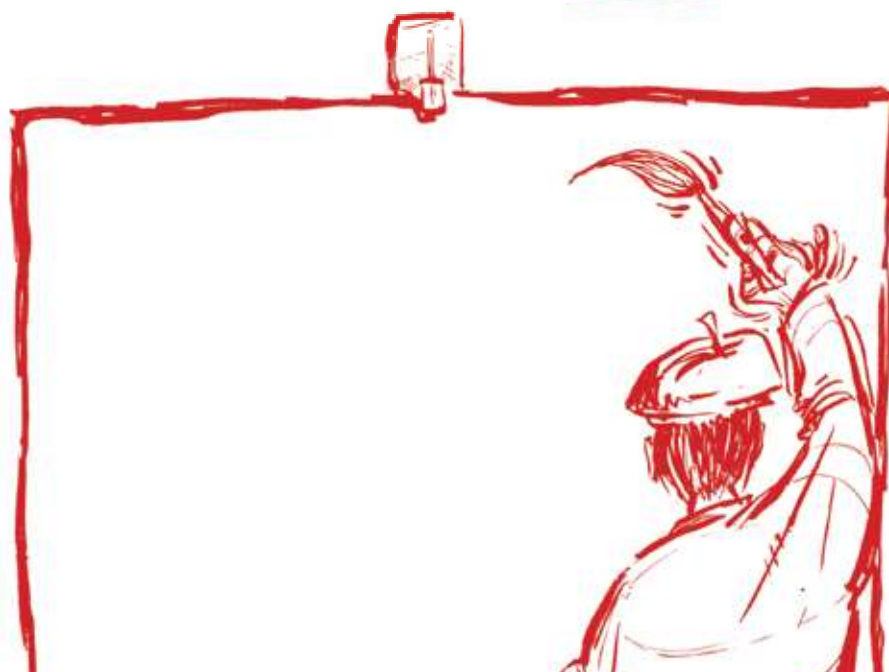
Refletir sobre a educação sem refletir sobre as causalidades sociais ou, em outras palavras, sobre as relações sociais de produção sob as quais vivem os seres humanos dessa educação é um limite teórico que pode levar a intervenções pedagógicas não só descontextualizadas, mas bastante improdutivas, no que diz respeito às mudanças que se desejam para o mundo.

O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação, e portanto, de humanização e de desumanização (KUENZER, 1986, p.11).

Falar de educação hoje é, portanto, falar de um processo social construído por mulheres e homens que vivem (ou sobrevivem) a partir da subordinação das demais relações às relações capitalistas de produção e reprodução da vida. “O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas de consciência social determinadas” (MARX e ENGELS, 1980, p.13).

Grande parte daquilo que se constrói sobre essa base econômica – superestrutura política e jurídica / consciência social – tem a função de manter essa dita ordem econômica. Pois, “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual” (idem, p.9).

Assim, podemos pensar que a educação – como uma das formas de se produzir essa consciência social – vai se estruturar a partir de ideias e princípios que tendem a manter essa estrutura. “A educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com seus interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para a sua própria classe e para as classes oprimidas” (SUCHODOLSKI apud ROSSLER, 2004, p.79).



Para pensar sobre o processo de educação, e porque ele cumpre essa função nesta forma de sociedade, é importante refletir sobre o processo de produção daquilo que supostamente a educação tenta socializar: o conhecimento.

A medida crucial tomada por Marx para o tratamento da questão do conhecimento e, conseqüentemente, da educação foi destacar o *espelhamento dialético da realidade objetiva*. A primeira afirmação que essa expressão contém é a de que o processo de conhecimento do mundo acontece inicialmente com um reflexo no pensamento de um mundo que existe concretamente fora desse pensamento.

Se perguntarmos [...] o que são o pensamento e a consciência e de onde vêm, descobrimos que são produtos do cérebro humano e que o homem é ele próprio produto da natureza, que se desenvolveu no e com o seu meio, de onde resulta naturalmente que os produtos do cérebro humano, que em última análise são também produtos da natureza, não estão em contradição mas em conformidade com o conjunto da natureza. [...] Hegel era idealista, o que quer dizer que, em vez de considerar as ideias do espírito como reflexos mais ou menos abstratos das coisas e dos processos reais, considerava ao invés, os objetos e seu desenvolvimento como simples cópias da idéia existente, desde o começo do mundo, não se sabe onde (ENGELS apud LÊNIN, 2008, p. 16).

A segunda afirmação da expressão, não menos importante e intrinsecamente ligada à primeira, é a de que esse espelhamento é dialético. “O conhecimento, como resultado do processo, reage continuamente sobre a prática material, realimentando-a e sendo por ela novamente aperfeiçoado” (GERMER, 2003, p.75). Esse é um marco importante no materialismo de Marx, o que o distingue dos materialistas mecanicistas/deterministas (como Feuerbach), que viam o processo de conhecimento apenas em sua fase de apreensão da realidade, desconsiderando a intervenção na realidade como parte intrínseca de tal processo. O destaque a Hegel é importante, pois é o ponto mais avançado a que chegou o idealismo filosófico, que vai apontar a ideia e o pensamento como o ponto de origem do real. Marx, um materialista, vai estruturar seu pensamento com um pressuposto exatamente inverso: o pensamento, a ideia, tem origem no mundo real. Mesmo que, dialeticamente, o real seja modificado pela ação humana a partir de uma ação planejada (ideia), ele nunca deixa de ser a base sobre a qual desenvolveremos nosso pensamento. O real nunca deixa de ser, a partir desse entendimento, o que em última instância

determina nossa subjetividade.

Se existe constantemente uma intervenção do ser humano sobre o mundo objetivo, isso significa que não existe uma realidade sempre igual a ser espelhada no pensamento. E é precisamente disso que trata a dialética.

Perante ela (a filosofia dialética) nada subsiste como definitivo, absoluto, sagrado; ela mostra a precariedade de todas as coisas e perante ela nada mais subsiste que não seja o processo ininterrupto do devir e do morrer, da ascensão sem fim do inferior ao superior, do qual a própria dialética é tão somente o reflexo no cérebro pensante (MARX apud LÊNIN, 2008, p.20).

Lukács destaca que o espelhamento, em determinadas circunstâncias concretas, pode contribuir para a ação sobre o mundo objetivo ou, em suas palavras, “para provocar na sociedade novos fatos ontológicos” (LUKÁCS, 1984, p.2). Porém, Lukács chama atenção para o fato de que até o mais fiel espelhamento da realidade (objetividade cognitiva) não muda por si só a realidade, mas o faz apenas quando concretizado em uma ação.

Entendido então que é a estrutura de produção que determina a consciência social, e não o contrário, acreditamos que a educação – enquanto um dos determinantes dessa consciência – pode servir, em momentos específicos, para um despertar dessas relações sociais de expropriação e alienação, como um meio de esclarecimento das reais condições estabelecidas e como um questionamento dessa ordem, de forma a subsidiar novas alternativas para as relações e formas de organização.

Mudanças sociais não partem da educação, mas elas têm sua especificidade e importância em um eventual processo de mudança social. Assim, quando as contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa adquire enorme relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições. Torna-se, então, um campo de embate político entre aqueles que detêm o poder e aqueles que pretendem tê-lo (AVILA e ORTIGARA, 2007, p.305).

O embate político busca respaldo e fortalecimento no campo educacional por este se constituir como um campo de disputa ideológica. “Pela própria função da educação em formar indivíduos e, nesse sentido, em transmitir a cultura, os conhecimentos, os valores de uma época, esta

assume o papel de propagar ideologias” (ROSSLER, 2004, p.85). As ideias por si só não significam mudanças sociais, mas podem servir de instrumentos para o processo de superação das relações de produção vigentes, “As modificações na educação demandam o derrube prático das reais relações sociais e materiais, que fundamentam e determinam esta mesma educação e suas produções teóricas, ideológicas” (*idem*, p.87).

Segundo Sánchez Vázquez (2007, p.224), alinhado com a ideia de Lukács (1984), a mera atividade da consciência não é uma verdadeira práxis revolucionária, isto é, transformadora. A práxis é a simbiose entre teoria e prática, entre a reflexão e a ação. A produção e a reprodução do ser social têm na práxis seu motor. Não apenas na prática, como querem os materialistas mecanicistas ou os pragmáticos, nem apenas na teoria, como preconizam os idealistas, mas no exato movimento de um para o outro, no movimento dialético da práxis. Além disso, a realidade é também subjetiva, é ela que confirma uma determinada teoria, o critério decisivo para todo o conhecimento correto. Todas as crenças existem, porém só a comprovação delas na prática é que pode fazer com que elas permaneçam, ou de fato tornem-se efetivas. A realidade é o critério último para a confirmação ou negação de uma determinada teoria.

A finalidade de toda a atividade considerada como práxis é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social, em função da satisfação de determinadas necessidades humanas. A educação pode ter a função de modificar a percepção que os indivíduos têm da realidade, mas não muda por isso a realidade, o mundo exterior, cuja existência independe da consciência individual. Não queremos com isso relegar o ato pedagógico, menosprezando-o, mas destacá-lo como um instrumento que nos auxilia na percepção da realidade.

A formação da consciência revolucionária dos indivíduos requer que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e filosóficos que permitem a compreensão das leis que regem a realidade histórica e social. Visto que há a necessidade de uma ação coletiva para que os homens possam romper com a estrutura social atual, isto tem de ser feito com conhecimento de causa e não anárquica e espontaneamente. Educação, filosofia, ciência e revolução são fenômenos sociais humanos intimamente relacionados no que se refere à práxis transformadora do homem (ROSSLER, 2004, p.93).

Se entendemos que as leis que regem a realidade histórica e social são produzidas – democrática ou tiranicamente; consciente ou incons-

cientemente – no coletivo de homens e mulheres que compõem ou que compuseram a sociedade, um momento necessário dessa educação é o entendimento desses mecanismos do real, que estão postos para além do indivíduo isolado. Por mais óbvio que pareça, isso vai contra boa parte das pedagogias que estão na moda hoje, várias delas mutações da boa e velha Escola Nova, que estruturam o processo de educação a partir das experiências individuais dos educandos. Por tudo que apresentamos até agora, não nos parece coerente supor uma educação que parta dos educandos isoladamente. De acordo com Saviani (2003 *apud* SAVIANI 2004, p.46), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Abandonar a produção científica e cultural do coletivo da humanidade e partir para uma educação que se estrutura a partir do espontaneísmo de quem é educado parece coerente, apenas, com quem tem a intenção de reproduzir o que já está posto na realidade, tomando-a como natural. Quem defende, assim, mesmo que inconscientemente, a manutenção da ordem socioeconômica vigente.

Qualquer educação que vise, conscientemente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea, comete um duplo equívoco: o equívoco histórico de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens e por isso absoluta, eterna; e o equívoco moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos de sua condição de seres humanos (ROSSLER, 2004, p.81).

Partindo da necessidade de questionar essa estrutura social atual, perguntamo-nos se seria possível fazê-lo a partir do que nos é mais particular: o próprio corpo. “Instrumento de comunicação do homem no mundo é por intermédio do corpo que recebemos e emitimos informações, de fora e de dentro de nós” (IMBASSAI, 2003, p.48). Assim como a maioria das práticas culturais e educativas, as práticas corporais, e toda a nossa construção corporal em geral, também estão envolvidas por esses determinantes da vida material e pela consciência social que se produz a partir dela e, consequentemente, reproduzem essas relações capitalistas.

Quando tentamos visualizar uma educação e, mais especificamente, uma educação que tenha as formas de usar o corpo e seus signos como eixo estruturador de seus conteúdos, e que tenha como uma de suas finalidades questionar a ordem atual, esbarramos em uma característica fundamental desse pro-

cesso educativo: a estética. Ela parece estar compondo não só os conteúdos, mas os encaminhamentos metodológicos de uma prática educativa que se pretenda como instrumento para a transformação.

A TAL ESTÉTICA

João-Francisco Duarte Jr. (1987, p.22), pensando a estética como característica de um processo educativo, considera-a como “a primeira impressão que temos das coisas, uma apreensão direta do mundo e de nós mesmos ainda não mediatizada pelos símbolos, pela linguagem”. Segundo Claus Germer (2003, p.69), essa apreensão inicial do mundo real constitui o concreto sensorial: “concreto como representação mental [...] expressão da percepção imediata da realidade através dos sentidos, percepção esta que é uma representação caótica do todo”. Essa primeira expressão do mundo real é o ponto de partida do processo de elaboração do conhecimento, que é composto – ainda segundo Germer – por duas etapas principais: a etapa material, que diz respeito a apreensão do mundo real pelos sentidos; e a etapa mental, elaboração “pelo pensamento a partir do concreto sensorial, na forma de conceitos ou abstrações simples, que são isoladas e extraídas do todo caótico inicial e reduzidas às suas expressões elementares” (*idem, ibidem*). A experiência estética faria parte, enquanto representação, dessa primeira etapa do processo do conhecimento, como parte imprescindível do ato de conhecer o mundo.

Mas esta representação não é entendida por Marx como resultado de uma relação sujeito-objeto de tipo individual e contemplativo, nem é uma relação linear contínua, que se inicia com a sensação e termina com o conhecimento. É um processo de repetição contínua, que integra o processo contínuo de intercâmbio do ser humano com a natureza, através do trabalho, na produção dos seus meios de vida (idem, p.71).

As experiências estéticas, na perspectiva de Duarte Jr. (1981, 1987), não produzem algo material no fim de seu processo, mas prazer. E esse prazer dificilmente pode ser comercializável, não se constitui como mercadoria que entra no processo de troca. Pelo contrário, ele acontece a partir de uma outra lógica, que tem a ver com apropriação de objetos, com a valorização do ser, e não com a sua compra. Por conta disso, esses aspectos – e até esses termos – são desconhecidos da maioria da população. A arte e brincadeira são atividades com um fim em si

mesmas e, segundo essa perspectiva, não existem em função de coisa alguma a não ser delas mesmas. Na arte, não existe utilidade imediata, existe prazer estético. É importante deixar claro que, quando falamos em prazer estético, não estamos limitando as experiências estéticas àquelas que agradam aos seres humanos em questão, mas entendendo o prazer estético como a extasia provocada pela experiência estética, que pode desencadear não só sentimentos de felicidade, mas de desalento, de ódio, de revolta, de nostalgia ou mesmo de grande prazer.

É claro que a sociedade do capital também tenta cooptar as práticas lúdicas e estéticas/artísticas, causando uma falsa impressão de estar vendendo esse prazer. Mas no momento em que essas práticas passam a ser vistas como mercadorias, que podem ser obtidas através de sua troca por dinheiro, elas já deixam de ser apropriações dos corpos que antes construíam essa relação (lúdica e/ou estética), para serem simplesmente compradas.

De acordo com a explanação feita por Marx em sua obra principal, O Capital (1998, p.58), o componente material da riqueza, particular de cada mercadoria, intimamente relacionado com a sua utilidade – seu valor-de-uso – é abstraído no processo de troca. Ora, se a arte, assim como a experiência lúdica, existe enquanto uma atividade que não tem utilidade material, então ela não poderia se constituir enquanto mercadoria, participando do processo de troca. No entanto, o ingresso que nos é cobrado na entrada do parque de diversões, assim como o preço cobrado na locação de um filme, ou mesmo o preço da compra de um livro ou de um CD, mostra-nos que isso não é verdade. A prática social do capital deixa clara a possibilidade de produção e circulação da arte enquanto mercadoria, negando por isso a teorização de Duarte Jr. (1987) a esse respeito. As experiências lúdicas e estéticas são a realização do valor-de-uso do filme, ou dos brinquedos do parque de diversão. O acesso a essas experiências é que entra no processo de circulação de mercadorias. A quantidade de trabalho abstrato socialmente necessário (MARX, 1998, p.61) para proporcionar essas experiências é que importa para a constituição delas enquanto mercadorias. Em outras palavras, seu valor.

A suposta inutilidade material da arte só tem sentido, portanto, quando esta é analisada por uma perspectiva pragmática.

Em um mundo regido pelas necessidades práticas imediatas – em um sentido estritamente utilitário – não só as atividades artísticas e a política, particularmente a revolucionária, são improdutivas ou impráticas por excelência, uma vez que postas em relação com os interesses imediatos,

peçoais, carecem de utilidade, já que seus atos só produzem prazer estético em um caso, ou fome, miséria e perseguições no outro (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p.34).

A necessidade de destacar as experiências lúdicas e estéticas como promovedoras de um prazer gratuito é a necessidade de mostrar os produtos do trabalho humano enquanto úteis para a vida humana, e não somente para o capital. A arte, a diversão, assim como todo trabalho humano concreto, podem existir enquanto veículo de valor, que só se realiza depois de passar pelo processo de troca, e nas mãos de quem o puder comprar; assim como pode existir a partir de uma outra lógica, a partir de uma outra relação social de produção que não se pautem na alienação (do produto do trabalho, de si mesmo e até da própria espécie), característico da forma social capitalista.

Construir uma educação que não deixe de lado a sensibilidade dos educandos é uma das formas de questionar hoje a sociedade do capital. Questionamento que pode auxiliar na luta pela superação desse modelo de sociabilidade. Uma prática que proporciona uma ampliação dos níveis de sensibilidade e consciência corporal pode servir, e muito bem, para um questionamento das relações que hoje estabelecemos e que não permitem um pleno desenvolvimento dessa sensibilidade. Precisamos, enquanto educadores comprometidos com a mudança dessa sociedade, portanto, destacar e investigar práticas que busquem a sensibilidade, que despertem o ser humano da extasia que a consciência social capitalista o imerge, que revertam um processo que Maria Helena Imbassai chamou de *dessensibilização*, a “perda gradual da capacidade de sentir, de ter sensações”, produto de um ser humano “embaçado pela engrenagem da produção, tragado pelo ritmo trepidante das grandes cidades” (2003, p.49).

Retomando o que já expusemos sobre o processo educativo, sabemos que não é um processo de educação dos sentidos, ou da sensibilidade que vai reverter esse processo, que tem suas causas na forma de produzir e reproduzir a vida. No entanto, uma educação que coloque uma cunha nesse processo de *dessensibilização*, pode colocar em crise esses educandos, que deixarão de tomar como *natural* esse embrutecimento.

Nas nossas escolas hoje, temos a maioria dos conteúdos tratados apenas numa dimensão conceitual, abstrata, como se esses conhecimentos não dissessem respeito a um mundo concreto, real, do qual os sujeitos dessa educação são parte, e que, muitas vezes vivenciam. No caso da Educação Física, disciplina que supostamente tem o corpo, e as práticas intimamente relacionadas com ele, como objeto de estudo e intervenção pedagógica, o proble-

ma é mais sério. O conteúdo mais privilegiado dessas aulas é exatamente aquele que afirma e reproduz esse processo de embrutecimento e *dessensibilização*: o esporte. Prática corporal que nega as formas particulares de se mover e se expressar, e exalta a uniformização e a comparação do desempenho corporal entre as pessoas, o esporte se desenvolve como a prática corporal mais genuína da forma capitalista de sociedade. Individualismo, competição, ignorância dos próprios limites físicos do corpo são algumas das características-chaves do esporte.

Desta forma, o esporte, assim como o tratamento abstrato dado aos conhecimentos acumulados em todas as outras áreas do conteúdo escolar, parece não contribuir para reverter esse processo de *dessensibilização*. É preciso nos debruçarmos sobre os conteúdos e as formas de trabalho do conteúdo escolar, para achar saídas para isso. Sem esquecer que o esporte, assim como os demais produtos da cultura humana, precisam ser objeto do estudo sistematizado de quem tenta entender o real; mas que, entretanto, o trabalho particular com o corpo que se propõe crítico exige outras experiências.

Segundo Dantas (apud ASSUMPCÃO, 2004, p.2), a sensibilidade pode ser “entendida como possibilidade de conhecimento, como forma de apreensão da realidade, permeada de experiência vivida e compartilhada com o outro”. Enquanto a experiência que compartilhamos com os outros for pautada, mesmo que não exclusivamente, por uma relação capitalista, não existirá possibilidade de estimulação, descoberta ou desenvolvimento pleno da sensibilidade, uma vez que esta relação estará voltada para algo externo aos seres dessa relação, algo abstrato, alienável, possível de ser comercializado.

Assim, a tarefa, imediata e histórica, que deriva de toda essa reflexão parece ser a superação da forma capitalista de produzir e reproduzir a vida. Nós, trabalhadores, produtores da riqueza nesse mundo, estamos todos inscritos para dar respostas a isso.



Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, Andréa. **Dança na Escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. 2005.

AVILA, Astrid B.; ORTIGARA, Vidalcir. **Conhecimento, Sociedade e Educação de Professores: crítica consistente ou conservadorismo político?** Revista Perspectiva. Florianópolis, v.25 n.2 jul/dez 2007. p. 289-313.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo:

Cortez: Autores Associados, Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1987. 2ed.

GERMER, Claus. M. **A relação abstrato/concreto no método da economia política**. In: Corazza, G. (Org.). Métodos da ciência econômica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 61-92, 2003.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

IMBASSAÍ, Maria H. **Conscientização Corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo**. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. Dança e educação em movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

LENIN, Vladimir. **As três fontes**. 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LÉNINE, Vladimir I. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Obras Escolhidas, tomo II. Lisboa-Moscovo: Ed. Avante e Ed. Progresso, 1984.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e História**. 2005. Disponível em:

http://www.sergiolessa.com/artigos_02_07/trabalho_e_historia_2005.pdf. Acesso em 07/09/08.

LUKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**.

Tradução de Carlos Nelson Coutinho. S. d. Disponível em:

http://www.giovannialves.org/Bases_Luk%E1cs.pdf. Acesso em: 16/08/08, 15:30.

_____. **Para a ontologia do ser social**: Introdução. Tradução de Mário Duayer. 1984 (No prelo)

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Volume 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 16ª ed.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. Tradução de Olinto Bckerman. São Paulo: Parma, 1980.

PEREIRA, Maria E. M.; GIOIA, Sílvia C. **Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição**. In: ANDERY, Maria A. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, São Paulo: Educ. 2004 [163-178]

ROSSLER, João H. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada**. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo: Clacso, Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.