



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6058 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 19 - Educação e Arte

CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO, CIÊNCIA E ARTE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE HEGEL E LUKÁCS

Carla Irene Roggenkamp - UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvarana

CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO, CIÊNCIA E ARTE A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE HEGEL E LUKÁCS

O presente estudo teórico tem como objeto as relações entre o mundo do trabalho, a ciência e as artes, mediadas pela educação, tal qual se encontram estabelecidas na sociedade contemporânea, sob o sistema capitalista. Para fundamentar a discussão, foram incorporados e analisados argumentos de, principalmente, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e György Lukács (1885-1971). O estudo tem por objetivo apontar para a necessidade da arte para a formação humana, bem como da superação do sistema de reprodução social baseado na divisão extrema do trabalho, da exploração e da desigualdade, que têm subjugado o pensamento científico. Assume-se, portanto, que a exclusão da arte e o aprisionamento da ciência têm, de forma direta, cerceado o pleno desenvolvimento humano, não apenas da classe trabalhadora, mas de toda a sociedade.

Tanto para Hegel quanto para Lukács, o processo de autoconstrução e autoconsciência da humanidade encontra-se fundado no trabalho que, em seu desenvolvimento histórico, desenvolve e depende, para sua complexificação, das mediações da ciência e da arte. No entanto, sob o sistema capitalista de reprodução social, o trabalhador encontra-se alienado (ou estranhado) em relação ao produto de seu trabalho. Quando isso ocorre, o próprio produto do espírito humano, o trabalho, apresenta-se como desespiritualizado, tornando-se mera coisa sensível.

É próprio dos grandes sistemas e autores da filosofia discorrer sobre as qualidades ou características da realidade. A discussão estética hegeliana, que procura identificar o papel da arte no desenvolvimento da história, conclui que a arte não é uma ilusão, uma vez que

a arte cria aparências. [No entanto,] não esqueçamos que, para não permanecer na pura abstração, toda essência, toda verdade, tem de aparecer [...]. A aparência não é inessente, pois, pelo contrário, constitui um momento essencial da essência. [...] Seja pois a arte uma aparência, tenha pois a aparência que lhe é própria, mas não será nem terá simplesmente uma aparência. (HEGEL, 2009, p. 21).

No sentido hegeliano, somente o espírito, existindo “em si” e “para si”, é verdadeiramente real. Mas, a obra de arte, por ser uma manifestação sensível do espírito, deve ser igualmente verdadeira e real. Indo além, Hegel admitirá que, justamente por ser manifestação do espírito, a arte traduz as “potências universais”, uma vez que, “as obras de arte não são, em referência à realidade concreta, simples aparências e ilusões, mas possuem uma realidade mais alta e uma existência verídica.” (HEGEL, 2009, p. 22).

Desse modo, a manifestação artística do espírito, “revelando-nos a substância do espírito, abre-nos a compreensão para uma realidade mais profunda, mais essencial e mais verdadeira”. (KONDER, 1967, p. 19) A arte apresenta-se, assim, na filosofia hegeliana, como um momento fundamental da elevação do homem à autoconsciência, em sua relação com a humanidade.

A ciência, por sua vez, colabora nesse processo de autoconsciência ao revelar o mundo natural e social como um outro objetivo, separado do indivíduo, ampliando a compreensão humana sobre as suas relações com a realidade, bem como atuando como mediação para o desenvolvimento tecnológico do trabalho.

A ciência, entretanto, notoriamente quando sob a pressão do sistema capitalista de produção, caracterizado pela separação entre trabalho manual e intelectual, desenvolve-se por meio de abstrações, alcançando conceitos cada vez mais simples e puros, separando-se, em muitos casos, da experiência sensível. Ao mesmo tempo, a arte, cuja existência demanda a sua objetivação sensível, só pode se manter como arte enquanto for revelação do espírito. A produção artística “em série”, no entanto, transforma até mesmo a arte em coisa.

Hegel considera que a ilusão é própria do mundo exterior (o mundo das aparências e da materialidade imediata), mas também do mundo interior do homem (suas emoções). Esses mundos, exterior e interior, nos quais se desenrola a vida empírica, recebem, frequentemente, o “nome de realidade efetiva e de verdade por oposição à arte.” (HEGEL, 2012, p. 20). No entanto, para Hegel, eles carecem justamente de realidade e verdade. É o mundo empírico, interior e exterior, e não a arte, que se reveste de “simples aparência e enganosa ilusão”. (HEGEL, 2012, p. 20).

Sendo manifestação do espírito, isto é, do pensamento, a arte trata da verdade. Para Hegel (2009, p. 22-23), portanto, “em sua própria aparência, a arte deixa entrever algo que ultrapassa a aparência: o pensamento; ao passo que o mundo sensível e direto não só não é a revelação do pensamento implícito como ainda o dissimula numa acumulação de impurezas”.

Em resumo, Hegel admite a existência de uma vida empírica, ilusória e irreal, em oposição a uma vida pensada, domínio da arte e da filosofia. Partindo dessa constatação, é possível avançar para as reflexões de Lukács, que, em sua obra *Estética* (1966; 1967), estabelece as dimensões do cotidiano (o empírico imediato), da ciência e da arte.

Uma das importantes distinções desenvolvidas por Lukács se encontra nos conceitos de *homem inteiro* e *homem inteiramente*. O primeiro é aquele que vive imerso no cotidiano, na imediatividade marcada pela vinculação direta de teoria e prática. É o homem atuante na vida cotidiana – difusa, complexa, multifacetada e contraditória. O segundo, por sua vez, supera o mero cotidiano, ampliando as suas percepções sobre si mesmo (por meio da arte) e sobre o mundo em que vive (por meio da ciência).

O homem é *inteiramente* quando se volta para o estudo ou observação aprofundados de um objeto ou tema (que pode ser ele mesmo), buscando compreendê-lo para além da aparência, revelando os seus nexos e contradições internas. No entanto, os objetos da ciência e da arte não são transcendentais ou etéreos, mas encontram-se firmemente ancorados na

realidade cotidiana. São os desafios, problemas e desejos do cotidiano que se impõem para a elaboração científica ou artística do *homem inteiramente*. É possível, portanto, afirmar que, segundo a teoria lukacsiana, o *homem inteiramente* nunca se separa do *homem inteiro*, pelo contrário, é justamente o *homem inteiro*, quando se vê antes as possibilidades da ciência e da arte, que se transfigura em *homem inteiramente* sem, contudo, abandonar sua inteireza.

A arte e a ciência são capazes de romper com o espontaneísmo (o mundo ilusório, das aparências) do cotidiano, uma vez que a arte é, em sua essência, a “autoconsciência e memória da humanidade” (HELLER, 2008, p. 43), e a ciência, a possibilidade de conhecimento objetivo do mundo natural e social. Ciência e arte pavimentam o caminho do indivíduo à sua autoconsciência enquanto gênero humano, autoconsciência que permite ao homem-humano assumir a responsabilidade por seus pensamentos, ações e decisões. Esse tornar-se homem do homem implica, portanto, em “criar um mundo cada vez mais amplo, criar-se a si mesmo e de um modo cada vez mais rico, mais multifacetado, mais complexo; tornar-se cada vez mais consciente e mais livre e, com isso, cada vez mais senhor de seu destino.” (TONET, 2005, p. 61).

No entanto, enquanto a ciência atua de modo desantropomorfizador, ou seja, reconhece o mundo e a natureza como um outro, distinto do homem, a arte é antropomorfizadora. Isso significa que a arte possibilita ao homem reconhecer o mundo humano criado pelo trabalho. É nesse sentido que Konder (1967, p. 232) afirma: “o que a arte faz por mim de essencial é que ela me permite *ver por dentro* a experiência de uma condição histórica particular da humanidade e assimilar à minha consciência individual algo desta experiência”.

A práxis dos indivíduos sociais só é possível, no entanto, na medida em que estes, a partir da ciência e da arte, adquirem as condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho criador e livremente determinado, sendo que o trabalho é o elemento chave para o desenvolvimento das sociedades humanas, justamente por seu potencial criativo, capaz de transformar ao mesmo tempo, em uma relação dialética, o mundo e o trabalhador que o realiza. O trabalho, assim, possibilita e supre necessidades cada vez mais complexas, ampliando a compreensão e a ação do homem sobre o seu meio.

O trabalho, municiado pelas reflexões artísticas e científicas, é o fundamento do processo histórico da autoconsciência do homem em seu reconhecimento como parte integrante e essencial da humanidade. Em seu caminho à autoconsciência, cada pessoa deve ter condições de “se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz.” (FISCHER, 1979, p. 13).

Segundo a tradição marxista/lukacsiana, tudo que o homem produz por meio de seu trabalho, da ciência e da arte pertence à humanidade como um todo, e a educação é a mediação, por excelência, da descoberta, para o indivíduo, de toda a riqueza produzida pelo conjunto da sociedade em seu processo de desenvolvimento histórico, devendo também proporcionar a cada indivíduo o acesso a esses bens materiais e espirituais.

É apenas no meio social e cultural, ao apropriar-se do patrimônio científico e artístico desenvolvido historicamente, que o homem-indivíduo se torna apto a compreender-se como homem-gênero (humanidade). Assim, “conhecimentos, habilidades, valores, normas, criações técnicas e artísticas, tudo isso são elementos, criados por indivíduos e tornados patrimônio universal, dos quais os outros indivíduos devem se apropriar.” (TONET, 2005, p. 62). No limiar, é essa, portanto, a função da educação na história da humanidade.

No entanto, a apropriação, pelo indivíduo, do patrimônio cultural humano não é uma

garantia apriorística. Ao contrário, uma vez que os sistemas de reprodução social históricos e contemporâneo não possibilitaram (nem possibilitam) à parte significativa da população o acesso pleno a uma educação integral e humanizadora, o desenvolvimento da autoconsciência se encontra debilitado.

Essa precarização, opostamente ao que se poderia imaginar, não atinge apenas as parcelas mais pobres ou periféricas das sociedades. Utilizando os conceitos antagônicos/complementares da tradição marxista – o proletariado e a burguesia, e ecoando a relação dialética entre o senhor e o escravo (HEGEL, 2002), Löwith (2014, p. 353) oferece a seguinte argumentação:

em si e para si, o proletariado e a burguesia possuidora representam uma e a mesma alienação, mas em seu interior uma classe se sente cômoda e afirmada, sem consciência de sua alienação, enquanto a outra é consciente desta e, portanto, constitui uma autoalienação que supera a si mesma. Somente o proletariado desenvolve uma consciência de classe crítica e revolucionária daquilo que é universal. Justamente por isso a classe proletária é menos desumanizada que a classe burguesa.

A síntese de Löwith demonstra que o não acesso à autoconsciência, por meio da ciência e da arte, pelas classes sociais exploradas e empobrecidas causa a desumanização de toda a sociedade, mesmo daqueles que, supostamente, alcançam grande conhecimento nas referidas áreas. Isso decorre de dois momentos fundamentais do espírito, primeiro, porque o indivíduo apenas se reconhece, em relação dialética, na humanidade. Ora, uma humanidade mutilada acarretará em uma imagem distorcida de si mesmo, inclusive, ainda que inconscientemente, por parte de todos os indivíduos.

No segundo momento, deve-se observar que a arte e a ciência se articulam com a realidade objetiva. No contexto da desigualdade e da desumanização dos indivíduos, a própria ciência é serva da dominação e a arte (ou pseudo-arte) se desespiritualiza. Em última instância, mesmo tendo acesso à produção científica e artística, o indivíduo-burguês pode apenas acessar uma ciência e uma arte subjugadas.

Tendo em mente as considerações acima, faz-se necessário considerar as relações entre ciência/arte e cotidiano, na contemporaneidade. As duas manifestações do espírito refletem um mundo regido pela lógica capitalista de reprodução social. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho, que fundamenta ciência e arte, deixa de ser criativo e livre, passando o homem a ser uma mera “engrenagem” do sistema de produção de mercadorias, visando o lucro.

A divisão do trabalho sob o sistema capitalista, bem como o sistema educacional sob sua influência, tem, assim, produzido efeitos negativos sobre a produção científica e artística do homem, pois “a técnica, entendida na acepção de poder efetivo, regulador da vida dos homens (tecnicismo), acabou por dirigir as demais atividades. [...] A objetividade e o rigor substituem a imaginação; a rotina e o ritmo monótono do trabalho industrial freiam a liberdade criadora.” (NUNES, 1991, p. 109).

Para esse modelo de relações de produção não se faz necessário desenvolver nos indivíduos a capacidade de compreender de forma mais ampla o mundo da natureza e o mundo dos homens. A educação escolar, portanto, torna-se uma instituição de formatação de trabalhadores ideais, não mais incentivando as capacidades de reflexão científica e estética para a totalidade dos indivíduos, mas apenas, e com as ressalvas anteriormente elencadas,

para alguns grupos privilegiados, oriundos da classe e dos países dominantes.

Os modernos meios de trabalho, educação e comunicação, que vieram a existir, graças aos avanços da ciência, tornam-se, desse modo, instrumentos de alienação política e ideológica, e a arte tem sido levada a registrar tanto o avanço civilizatório das sociedades contemporâneas, quanto a outra face dessa mesma moeda, a barbárie que se alastra incontestemente em todos os círculos da cultura humana, uma vez que o capitalismo “leva o indivíduo a novos patamares de uma autoconsciência sofisticada, a uma riqueza intrincada da subjetividade, no ato mesmo de produzi-lo como um egoísta predador.” (EAGLETON, 1993, p. 432).

A sociedade capitalista, portanto, por meio da degradação das condições de existência de grande parte de seus membros, submetidos à exploração de sua força de trabalho sem, contudo, possibilitar-lhes a participação e a apropriação genuína do patrimônio social e cultural de humanidade, torna o “gênero alguma coisa de estranho ao indivíduo.” (TONET, 2005, p. 67). Uma vez que, nesse sistema, o trabalho aprisiona o homem ao reduzi-lo a um mecanismo do processo de produção, a apropriação do patrimônio genérico produzido pela humanidade passa a ser considerada desnecessária, pois do *homo oeconomicus* (o *homem inteiro* do cotidiano) é demandado apenas que desenvolva “as aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irreais”. (KOSIK, 1976, p. 99).

O *homem inteiro* do cotidiano vive em constante contradição; por um lado, almeja (ainda que de modo nem sempre consciente) a ascensão à autoconsciência, o que implica incontestavelmente em questionamento da realidade e transformação, e, por outro lado, encontra-se submetido às amarras dos interesses da classe dominante (também constituída por *homens inteiros*, e, portanto, igualmente presa aos laços da manutenção do sistema).

A ciência, no entanto, só pode desenvolver seu potencial desvelador, sem sucumbir ao tecnicismo meramente reprodutivo (ou ao neotecnicismo, como repetição farsesca do primeiro), se se fizer acompanhar e equilibrar pela arte, uma vez que a educação, sob o capitalismo, visa uma “fragmentação do conhecimento, crescente especialização da ciência, o que compromete a construção de uma visão de totalidade e, conseqüentemente, a formação integral dos indivíduos.” (THIENGO, 2018, p. 63). A educação passa a ser, segundo as “modernas” e “inovadoras” técnicas do neotecnicismo, um espaço de treinamento e repetição.

O capitalismo, enquanto sistema de reprodução sociometabólica, age negativamente sobre a consciência humana ao apresentar aos sentidos um mundo imediato desconectado e deformado em suas estruturas fundamentais e, desse modo, alienado (ou, retornando a Hegel, ilusório). A tarefa central e vital da constituição e do desenvolvimento da autoconsciência, que não pode prescindir da educação, é possibilitar que o indivíduo subordinado a esse sistema “penetre nessa *fetichização* e descubra, por trás das categorias *reificadas* (mercadoria, dinheiro, preço, etc.) que determinam a vida cotidiana dos homens, a sua verdadeira essência, isto é, as relações sociais entre os homens.” (LUKÁCS, 2011, p. 96).

A arte, e a educação para as artes, apresentam-se como antagonistas diante desse sistema, pois, enquanto a ciência, quando esterilizada de seus aspectos humanizadores, insere-se com facilidade nos documentos oficiais e pragmáticos que determinam as direções das ações educacionais, a arte, se igualmente esterilizada, esvazia-se de sua atribuição mais característica, tornando-se uma espécie de pseudo-arte.

A existência da arte na escola, portanto, é paradoxal, revelando a incompatibilidade teórica entre a dimensão humanizadora, voltada para a ampliação e o aprofundamento da autoconsciência humana, tanto em professores quanto nos alunos, diante das correntes

reificantes sistematicamente impostas pelo capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Arte. Ciência. Cotidiano. Capitalismo.

REFERÊNCIAS

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Curso de estética: o belo na arte**. Trad. Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Estética: textos selecionados**. Trad. Cláudio J. A. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Menezes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: um breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÖWITH, Karl. **De Hegel a Nietzsche: a ruptura revolucionária no pensamento do século XIX**. Trad. Flamarion Caldeira Ramos, Luiz Fernando Barrére Martin. São Paulo: Editora da UNESP, 2014.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LUKÁCS, György. **Estética I**: La peculiaridad de lo estético, vol.1. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo S.A., 1966.

LUKÁCS, György. **Estética I**: La peculiaridade de lo estético, vol.3. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Ediciones Grijalbo S. A., 1967.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1991.

THIENGO, Lara Carlette. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 38, p.59-68, dez. 2018.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.