

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E CULTURA: ELEMENTOS QUE CONSTITUEM
HUMANIDADES E DESUMANIDADES**

**Carlos Eduardo da Silva
Tânia Mara Rezende Machado**

Resumo: Este estudo tem como objetivo identificar e centralidade do trabalho, como um processo humanizador através da educação, cultura, e examinar o processo humanizador que decorre de sua prática objetivada, assim como o processo de desumanização que perpassa pela alienação do trabalho e que repercute na desumanização e barbárie. Para tanto, a construção teórico-metodológica apoiou-se nos pressupostos e aforismas de Paulo Freire sobre a relação entre a educação e a arte no intuito de dialogar sobre a importância da conscientização política e estética do educador e educandos. Assim como examinar, em um movimento dialético com as relações, historicamente determinadas, o caráter ambíguo dos elementos naturais e culturais no desenvolvimento humano. Nesses termos, o papel e centralidade do trabalho foram alienados pelo progresso irrefreado da sociedade de mercado, e que abarcou também o esvaziamento de sentidos da educação e da arte. No entanto, assumimos o pressuposto de que o trabalho, sim, é uma condição que se torna fundamental para a vida humana por ser um elemento de construção de humanidades por meio da cultura e da educação.

Palavras-chave: Arte; Formação; Humanização; Desumanização.

Abstract: This study aims to identify the centrality of work, as a humanizing process through education, culture, and examining the humanizing process that arises from its objectified practice, as well as the dehumanization process that permeates the alienation of work and that affects dehumanization and barbarism. Therefore, the theoretical-methodological construction was based on Paulo Freire's assumptions and aphorisms about the relationship between education and art in order to dialogue about the importance of political and aesthetic awareness of educators and students. As well as examining, in a dialectical movement with historically determined relationships, the ambiguous character of natural and cultural elements in human development. In these terms, the role and centrality of work were alienated by the unrestrained progress of market society, which also encompassed the emptying of the meanings of education and art. However, we assume that work, indeed, is a condition that becomes fundamental to human life as it is an element in the construction of humanities through culture and education.

Keywords: Art; Formation; Humanization; Dehumanization.

Introdução

O educador é um político e um artista.
(Paulo Freire, 1978).

Questionado sobre a relação que a Educação possui com a Arte, Paulo Freire comenta, rememorando as dimensões do ato de educar — a teoria do conhecimento aliada à prática, a consciência política e estética, e que assume de modo simultâneo esse

ato de educar, “criando e recriando” conhecimentos, sentidos, ações, possibilidades e transformações (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509) —, aponta a importância do educado se reconhecer. E essa afirmativa vai de encontro ao pressuposto dito por ele, na epígrafe acima.

Assim, como afirmou Paulo Freire na epígrafe, um educador consciente de sua condição não se fazer neutro, ele é político, tanto para as classes opressoras e dominantes quanto para as classes oprimidas e dominadas — e espera-se que seja em favor das minorias, dos oprimidos —, neste sentido, sua contribuição na construção de uma formação humanizada e cultural dos sujeitos, torna-se um ato político, artístico, de criar, inventar e recriar conhecimentos que possibilita aos oprimidos, e também aos opressores, o libertar-se de sua condição, e por tanto, serem protagonistas de sua libertação.

Nesses termos, o conceito de humanidade historicamente produzida traduz de forma objetiva a natureza da educação quanto a sua finalidade formativa, ou seja, traduz a compreensão necessária quanto ao caráter “não-material” da educação — em que produto e ato de produção são indissociáveis e voltados a aspectos que levam ao desenvolvimento e a formação de humanidades (SAVIANI, 1984), acrescentando a ela uma intencionalidade, diretividade, sistematicidade e horizontalidade. Assim como aponta Adorno (1995b, p. 139), que não se discute apenas a que “fins a educação ainda é necessária, mas sim: para onde a educação pode conduzir?”.

Dessa forma, a preocupação em identificar os “elementos naturais e culturais”, como ressalta Saviani (1984, p. 6), torna-se necessário para criar meios para o desenvolvimento de humanidade nos sujeitos, e uma dessas formas é através da educação para o pensamento crítico sobre as contradições sociais, políticas e administrativas, uma formação para a resistência. E no caso da formação de professores, um trabalho pedagógico emancipador e humanizador pode representar também ato político que se preocupa com o conhecimento, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos e sentidos (SAVIANI, 1984), em um movimento dialético com as relações, historicamente, determinadas. Nessa direção, cabe ressaltar o caráter *tridimensional* e ambíguo, ao qual se refere Severino (2001), aos elementos que constituem humanidades e emancipação, o trabalho, a educação e a cultura.

Nestes termos, o objetivo deste estudo está em identificar a centralidade do trabalho na educação, na cultura e suas perspectivas humanizadora e desumanizadora,

examinando a centralidade do trabalho, e mais especificamente sua práxis educativa e política, ou seja, a partir de um movimento que reflete sobre o caráter indissociável entre sujeito e objeto, constituindo assim a objetivação do trabalho, logo, o *homem em formação* (ANTUNES, 2004).

Tencionando, assim, com o ímpeto de uma sociedade em progresso, tendo como prioridade a propriedade privada, a separação do trabalho, o monopólio capital, a concorrência em larga escala e a exclusividade do conceito de valor de troca, como apontam os estudos que serão abordados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), acaba privilegiando formar cada vez melhor o produto, quer dizer, formar seres humanos sem uma consciência crítica, e com isso — sua deformação, que vem inerente a esse tipo de progresso —, faz com que a desumanização e a barbárie sejam, contundentemente, inexoráveis.

Nessa direção, será pautada a trama de um progresso econômico e técnico que oferece um resultado formativo aos que são dominados e controlados por esse sistema mercadológico que destroem o significado do *em-si* transformando-o no *para-ele* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), retirando a consciência crítica dos homens e os deixando cada vez mais deformados, sem objetividade, alienados, suscetíveis a animalidade e a barbárie.

Com o controle de suas objetividades, suas subjetividades são dominadas por uma indústria cultural que privatiza o tempo livre e os tornam seres incapazes de uma racionalidade crítica sobre a realidade. O *ser mais*, cada vez mais se torna o *ser menos* em um contexto de desumanização do oprimido e do opressor. Paulo Freire já apontava sobre a era de uma consciência vazia e sem profundidade dos homens, dizendo que: “ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos” (FREIRE, 2017, p. 39).

Neste sentido, emerge o pressuposto que, reconhecer a desumanização, assim como reconhecer a humanização, como possibilidade viável à rehumanização, da mesma forma a consciência cultural e artística em um mundo que resiste a irracionalidade, pois, “a arte é o refúgio do comportamento mimético” (ADORNO, 1992, p. 68).

Nesse sentido, sendo a concepção e elaboração de currículos um trabalho eminentemente pedagógico, no primeiro momento, discutiremos a categoria trabalho como forma de estabelecermos relação com a categoria formação, uma vez que o

currículo está sempre a serviço de um projeto pedagógico e cultural, logo, a serviço de um tipo de ser humano que se deseja formar.

O Trabalho, a Educação e a Arte na centralidade do processo de humanização

“O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas” (ANTUNES, 2004, p. 13). Esta é uma afirmação que traduz, de maneira tão atual, o modo e até mesmo a expressão — e aqui se pode dimensionar objetivamente e subjetivamente — do controle e domínio dos modos de produção capitalista a partir de uma ideologia que visa o progresso independentemente dos meios para alcançá-lo, ou seja, um progresso que controla as objetividades e subjetividades dos consumidores.

Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam como o progresso, através do desenvolvimento do capitalismo monopolista da indústria cultural¹, luta — em uma guerra já vencida —, para que os produtos culturais e o próprio sujeito possam ser produzidos em série, ou seja, o esvaziamento de sentidos e objetivação pela lógica do mercado.

Argumentam que: “O inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o *sujeito pensante*” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 123, grifo nosso). Este sujeito que pensa e possui o controle de sua objetividade e subjetividade, se vê derrotado, seus sentidos ocupados no trabalho que não reconhece e nas horas “livres” que a indústria cultural também domina. E destacam o sentido contraditório de tal progresso dizendo que: “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 41).

No entanto, o papel transformador que o trabalho tem, e que foi completamente alienado pelo progresso capitalista e pela indústria cultural, torna-se fundamental para a vida do próprio homem. Antunes (2004, p. 13) comenta que “[...] o trabalho, porém, é muitíssimo mais que isso. É condição básica e fundamental de toda a vida humana”. O trabalho aqui se configura como uma atividade que vai além da produção de materiais e riquezas, configura-se como a essência da vida humana, que constrói o homem em uma relação direta com a natureza, em outras palavras, o humaniza. Como Paulo Freire declara que:

¹ Termo criado por Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), na obra *Dialética do Esclarecimento* (1944), onde os autores apontam a cultura popular como uma indústria de produção em massa, controladora de objetividades e subjetividades. Tornando seus usuários dóceis e disciplinados mesmo com as adversidades.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade — **a de sua humanização**. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidade dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 2017, p. 40, grifo nosso).

Reconhecer a necessidade dessa constatação, como foi colocado por Paulo Freire, é indiscutível para se atestar a humanização e desumanização dos sujeitos como uma realidade histórica. O “Homem acabado”, cujo a consciência é reificada, coisificada, e cada vez mais submerso nas confusões da desinformação, do negacionismo e do obscurantismo, precisa ser conscientizado para uma possível viabilidade de humanização, que começa a ser alcançada na consciência de que somos, não seres acabados, mais “homens em formação”, pois, como destaca: “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50). Como disse Carlos Drummond de Andrade em seu *poema da necessidade*: “É preciso viver com os homens [...] é preciso não assassiná-los”², falando sobre a importância de enxergar necessidades verdadeiras ao desenvolvimento humano e não as que são impostas.

Reafirmando o trabalho como meio de produção de bens, valores e riquezas sociais, Netto e Braz (2006, p. 29) apontam essa demanda de reconhecer o trabalho apenas como produção e distribuição das riquezas e necessidades, porém, salientam que o trabalho vai além dessa predição e pressupõem, que o trabalho, “faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade”, ou seja, torna-se assim, uma condição importante para compreendermos o processo histórico que forma e transforma o ser humano em ser social.

A transformação de matérias em produtos que visam atender as necessidades dos membros de uma sociedade, logo, essa interação do homem com a natureza, como condição para existência e reprodução da sociedade, se dá através do trabalho, que não é uma atividade determinada geneticamente ou biologicamente estabelecidas, mas constitui-se como atividade que rompe com os padrões. Através de um desenvolvimento longo do ser humano, Netto e Braz (2006) apontam que ao romper com o padrão natural, o trabalho foi deixando de atuar numa ação direta com a matéria natural e

² Poema registrado no livro *Sentimentos do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em 1940, que manifesta nesta obra seus pensamentos sobre a fragilidade da sociedade e sua humanidade.

interpondo instrumentos desenvolvidos entre o homem que executa a atividade e a matéria a ser transformada.

O trabalho passa a demandar conhecimentos, habilidades e competências por não mais cumprir condições genéticas. Em último lugar, passa a ser uma atividade que pressupõe a variedade de necessidades ilimitadas, ou seja, outras formas de atender a novas necessidades são atribuídas ao desenvolvimento do ser social: novos tipos de atividades. Nesse distanciamento da natureza, dá-se a construção do homem pelo trabalho.

O processo de trabalho se dá então através de atividades que permitem o controle, a regulação das necessidades de uma comunidade e que podem ser ilimitadas. Um processo de mediação pela própria ação do homem (sujeito) com as várias formas da natureza (objeto), não um ser totalmente genérico e de necessidades invariáveis, mas um ser que possui intencionalidades. Do mesmo modo, Severino (2001, p. 46) afirma que “a condição de existir dos seres humanos é integralmente instaurada e historicamente construída pela prática intencionalizada [...]”, logo, o que distingue um ser genérico dos outros seres vivos, segundo o autor, é a complexificação da relação homem/natureza.

E essa mediação torna-se possível com a criação de instrumentos de trabalho que pressupõe uma finalidade, logo, as atividades (o trabalho) ganham intencionalidades. Sendo assim, o trabalho se dá por um “movimento indissociável em dois planos: num plano o *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito do sujeito) e no outro plano *objetivo* (que resulta na transformação material da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma *objetivação* do sujeito que o efetua” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 32, grifo dos autores).

Nestes termos, entende-se que o trabalho surge com a concepção, elaboração e criação de instrumentos; e com o surgimento da escrita, logo, da linguagem, podendo o homem agora expressar suas representações e transmitir conhecimento aos outros — surge o ser social. Com as atividades ficando cada vez mais complexas, pois os objetivos agora são maiores, segundo Antunes (2004), muitas atividades são ressignificadas (caça, pesca, fiação, tecelagem, olaria, navegação, produção de metais) ao comércio, a arte e a ciência.

Tudo isso por meio do domínio sobre a natureza, no entanto, não um domínio de conquistadores que oprimem os conquistados, mas um domínio consciente no

conhecimento das leis e de suas formas de aplicação. Netto e Braz (2006, p. 37) argumentam que “foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal. [...] o trabalho é fundante do ser social”, ou seja, se falamos em humanização e humanidade, falamos do ser social que é construído a partir do trabalho e de um desenvolvimento histórico.

O desenvolvimento do ser social pressupõe o desenvolvimento de suas estruturas naturais, porém essas estruturas naturais não são determinantes no comportamento humano, ou seja, “quanto mais o homem se humaniza, quanto mais se torna ser social, tanto menos o ser natural é determinante em sua vida” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 38). As estruturas naturais não vão deixar de existir, mas essas estruturas não terão uma determinação fundamental sobre o homem.

Logo, o desenvolvimento do ser social, reconhece as determinações naturais, porém elas são, de forma progressiva, afastadas para que o processo de humanização do ser social se concretize de forma plena. Entretanto, Paulo Freire chama a atenção para o fato de que a humanização e a desumanização, guardando sua dimensão histórica são possibilidades no desenvolvimento do ser social, e destaca que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. [...] A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 2017, p. 40-41, grifo do autor).

A humanização se destaca também como resistência ao negacionismo, mas também se afirma na negação da possibilidade de desumanização, na negação das injustiças, exploração, opressão e violência, reafirmando com isso a luta pela humanização e rehumanização, pelo trabalho fundamentado no desenvolvimento do ser social, pela desalienação das objetividades e subjetividades. No entanto, o processo de humanização do ser social vai além do trabalho. A humanização, através da categoria de práxis, possibilita enxergar objetivações que transcendem o sentido de trabalho. Segundo Netto e Braz (2006):

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias,

constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideias da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras, e valores — um *mundo social, humano* enfim, em que a espécie *humana* se converte inteiramente em *gênero humano* (NETTO; BRAZ, 2006, p. 39, grifo do autor).

A categoria de práxis, aqui, segundo os autores, teria dois pontos a serem ressaltados: a práxis para o controle e exploração da natureza, influenciando o comportamento e ação do homem no trabalho — que é a relação entre sujeito (ser humano) e objeto (natureza); e a configuração que se traduz na práxis educativa e política, que é a relação do sujeito com o próprio sujeito, em que a objetivação se determina por meio dessas relações.

Em outras palavras, como Severino (2001, p. 46) também destaca e argumenta que “pela práxis o homem opera e age”, logo, é o movimento intencional da ação humana aliada a reflexão, a teoria e a prática, que vai consolidar a condição de existir do ser humano. Nesse sentido, caracteriza-se como a práxis que se objetiva em um cunho material e ideal, quando, no trabalho, as objetivações “se realizam sem operar transformações numa estrutura material qualquer” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44). Paulo Freire chama a atenção para o caráter ambíguo da práxis, ou seja, orienta de forma propositiva sobre a liquidação da práxis dizendo que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2017, p. 51).

Assim, o ser social portador de objetivações, se vê, através de instrumentos e mecanismos de socialização, com a obrigação de criar e recriar-se por meio da incorporação de objetivações. Criando e recriando humanidades, na medida em que se distancia da natureza — sem rejeitá-la por completo —, no enriquecimento de objetivações e na complexidade de suas relações que se tornam mais singulares e mais genéricas. E quanto mais criar, recriar e transformar a realidade opressora, tarefa histórica como apontada pelo autor, mais se humanizam, em detrimento e negação as barreiras da liquidação e diluição da práxis, da espontaneidade e da criatividade.

Vale destacar aqui o que Adorno (1969) já advertia sobre a práxis e sua supervalorização, da experiência que se vive sem um aprofundamento teórico pertinente e relevante, ou seja, anuncia a presença de uma “práxis ilusória” que se mantém fechada

e exclusiva ao conhecimento prático e a experiência, tornando-a desfigurada, modificada, deformando-a e tornando-a sem sentidos. A respeito disso, Paulo Freire via a importância de uma prática educativa intencionalizada que possibilite a reflexão para a transformação. Ele destaca também que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2017, p. 52).

Falando sobre os mecanismos de socialização (educação, autoeducação) dessas objetivações, Saviani (2007) aponta que, quando nos voltamos para o processo de surgimento do homem, compreendemos que o homem, como ser social, se aparta da natureza com a finalidade de “produzir sua própria vida”, como dito anteriormente, concordando assim com os pressupostos de Marx e Engels, ao assumirem que o homem “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Sobre a mesma ótica, Paro (2007, p. 37) concorda e assume o discurso do “trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o homem e o diferencia do restante da natureza”. Nessa perspectiva, produzem os meios para a produção objetivada, ou seja, socializando finalidades propositivas e através da educação mútua, os homens se humanizam.

Portanto, a condição humana necessita ser humanizada, pois a condição humana não pressupõe humanidade, assim como o trabalho não pressupõe uma objetivação, ele é criado e recriado por meio da socialização: pela educação. Assim como Marx e Engels (1982, p. 80) apontam que “o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (sachlich³), é a objetivação (Vergegenständlichung⁴) do trabalho”, ele se torna efetivo a partir do momento em que, sujeito e objeto se tornam indissociáveis.

A forma de apropriação dos meios de produção, de maneira coletiva, caracterizando o que Saviani (2007) aponta como “modo de produção comunal”, personaliza, assim, a apropriação coletiva, onde a produção era atribuída às

³ Vale ressaltar aqui a obra de Stuart Jeffries, *Grande Hotel Abismo: A Escola de Frankfurt e seus personagens* (2018) que desmistifica o significado do termo “sachlich”, que é frequentemente traduzido como “objetividade”, porém, em uma tradução mais profunda do termo, o autor comenta que pode ser interpretado como “factualidade”, em um contexto em que a Alemanha vivia, nos tempos dos fundadores da Escola Frankfurtiana, “a factualidade de um movimento artístico” (JEFFRIES, 2018), ou seja, uma “modernidade” ou “tendência” de censurar o expressionismo. Sendo assim, o movimento artístico passou da expressividade romântica e dos sonhos, para os negócios e para os fatos, o pragmatismo excessivo.

⁴ Segundo o estudo de Torres (2011), Marx utiliza o termo “vergegenständlichung” quando a ênfase dada é a de “externalização” ou “objetivação”.

necessidades da comunidade. Desta forma, educavam-se e por esse processo educativo o modo de vida era consubstanciado à educação.

Por outro lado, o surgimento das primeiras civilizações por meio do trabalho, da resignificação e complexificação das atividades, irrompe com sentidos e elementos. O homem que agora se define acabado é conseqüentemente atingido pelas necessidades do capital, o trabalho é agora para a produção coisificada do sujeito, do objeto e das subjetividades, visando a “expansão de um sistema alienante de controle social sob o imperativo de acumulação do capital” (SEVERINO, 2001, p. 50). Nesse sentido, o valor de uso configura-se agora como valor de troca, o pressuposto da economia nacional é o ponto de partida e suas leis são parâmetros para se perpetuar uma humanização profundamente desigual.

Contraditoriamente, o processo de humanização tem custado o silenciamento de muitos por estar aliado ao progresso de reificação das humanidades. O preço de um progresso irrefreado é a desumanização, logo, a barbárie. Adorno e Horkheimer (1985, p. 41) ressaltam que “a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem sucedido que é culpado de seu próprio oposto”, logo, um progresso que caminha para a aniquilação do pensamento crítico, da reflexão e autorreflexão, torna-se o regresso à desumanização e por fim, a barbárie.

Agora os felizardos exibidos na tela são exemplares pertencendo ao mesmo gênero a que pertence cada pessoa do público, mas esta igualdade implica a separação insuperável dos elementos humanos. A semelhança perfeita é a diferença absoluta. A identidade do gênero proíbe a dos casos. A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 120).

A manutenção do homem exclusivamente como ser genérico, mimético e substituível torna-se o impulso da economia nacional e da indústria cultural. Nada pode mudar, a não ser o aumento do lucro, pois “as únicas rodas que o economista nacional põe em movimento são a ganância e a guerra entre os gananciosos, à concorrência” (MARX; ENGELS, 1982, p. 79). Como na canção de Chico Buarque: “Faz tempo que a

gente cultiva [...] A mais linda roseira que há [...] Mas eis que chega a roda viva [...] E carrega a roseira pra lá”⁵.

A alienação que permeia a educação e o conjunto das relações sociais deixa de proporcionar a humanização, mas estimula e fomenta o retrocesso da consciência humana. Movendo-se como uma “cultura alienada”, se espalha por todos os lugares de forma prescrita e oculta pelo trabalho desefetivado e uma educação que deforma as humanidades, pois “[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir [...] mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador” (MARX; ENGELS, 1982, p. 79). O desenvolvimento humano deixa de existir, o que importa agora é a formação de um produto que nasce cada vez mais deformado.

A obra de Tarsila do Amaral, intitulado *Operários*⁶ retrata cinquenta e um trabalhadores de todas as partes do Brasil, que migraram para trabalhar nas indústrias, mais especificamente na cidade de São Paulo, uma das capitais mais impulsionadas ao capitalismo e para a migração na década de 1930.

O quadro registra um período histórico na industrialização brasileira marcada pela exploração de uma classe em total vulnerabilidade no país: o trabalhador. As feições dos trabalhadores aparentam cansaço e desesperança, muito embora sejam distintas e diversas. Um mosaico de rostos sobrepostos, sem corpo, olhando para a mesma direção, onde a paisagem de fundo são as chaminés inóspitas da fábrica: a massificação do trabalho e do trabalhador impera através da racionalidade dominante e a da atrofia da objetividade e das subjetividades.

A obra é um retrato da realidade regressiva do progresso da indústria e do mercado. A padronização que sacrifica a diferença pode ser vista nos rostos empilhados como se fossem objetos: a *coisificação*⁷ pelo processo de trabalho, obrigando a produção de coisas e não de humanidades. Paulo Freire ressalta a contraditoriedade na organização e no processo de trabalho onde “O objetivo da organização, que é libertador, é negado pela coisificação das massas populares” (FREIRE, 2017, p. 243),

⁵ Trecho da canção Roda Viva (1967), de Chico Buarque de Hollanda.

⁶ Quadro “Operários” (1933), de Tarsila do Amaral.

⁷ Conceito desenvolvido por Theodor W. Adorno na conferência *Educação após Auschwitz* (1965), na rádio de Hessen, na Alemanha. Esse conceito, segundo o autor, traz à tona, a alteração das relações humanas em “coisas” e que se relaciona com o conceito de “reificação” nos estudos de Lukács (ADORNO, 1995b). Sendo assim, pode-se relacionar essas duas categorias como expressão com sentido aproximado nas obras de Adorno.

fortalecendo, assim, a domesticação e disciplinarização das massas, em um processo que nivela as objetividades e subjetividades ao patamar do mercado.

Atualmente é evidente a forma reprodutivista, que vem através do processo de dominação no trabalho pedagógico, tão criticada nos últimos tempos (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Saviani (2013, p. 91) aponta que “[...] além de críticas, às teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes”, ou seja, se uma sociedade vive no processo de domesticação das massas, o trabalho pedagógico e o processo educativo deverão ser elementos impulsionadores dessa coisificação.

Por outro lado, como já dizia Paulo Freire sobre a transição do trabalho pedagógico e do processo educativo por experiências educacionais exclusivamente técnica, negativo no desenvolvimento de humanidades emancipadas para uma compreensão e visão de mundo que privilegiam o pensamento crítico e reflexivo, comentando que para essa ação: “[...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo” (FREIRE, 2015, p. 35).

O esclarecimento esvaziado é fruto de uma superficialidade na compreensão da realidade, na falta de criticidade na análise, que leva à desumanização e alienação dos sujeitos. A consciência e reconhecimento sobre essa desumanização, com um olhar no processo histórico, como aponta Paulo Freire, é a viabilidade para a humanização e emancipação. Nas palavras do autor:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 2017, p. 42-43).

E segundo esse pressuposto, o de possibilitar o domínio das classes populares aos conteúdos culturais através de procedimentos que possam garantir o “agitar da razão”, como descrito no poema de Vinicius de Moraes⁸, e assim, a compreensão de

⁸ Poema, *O Operário em construção* (1959), de Vinicius de Moraes.

uma libertação do oprimido e do opressor das amarras do negacionismo e do obscurantismo. Conhecimento que não chega por acaso, que é mediado por educadores e educadoras que não reproduzem a marginalização das classes populares com práticas reacionárias, mas que atuem como gente. Galeano (2017) relata um entre muitos episódios em que Paulo Freire, atuante na alfabetização de pobres camponeses no nordeste do Brasil, viveu como educador sensível e humano:

Sergipe, Nordeste do Brasil: Paulo Freire começa uma nova jornada de trabalho com um grupo de camponeses muito pobres, que estão se alfabetizando. “— Como vai, João?”. João se cala. Amassa o chapéu. Longo silêncio, e finalmente ele diz: “— Não consegui dormir. A noite inteira sem fechar os olhos”. Mais palavras não saem da sua boca, até que ele murmura: “— Ontem, eu escrevi meu nome pela primeira vez.” (GALEANO, 2017, p. 288, grifo do autor).

A realidade retratada, o traço sensível e memorável do educador e a formidável superação do educando, prediz o único partido a ser tomado: o dos oprimidos. O relato traduz a necessidade que o educador precisa assumir frente à educação das camadas populares e a necessidade de compreender a predisposição ontológica da humanização e a contradição dos interesses, de negação ao *status quo*, ou seja, “um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos” (FREIRE, 2017, p. 86).

Uma luta que sobressai nas objetividades, mas tem origem nas subjetividades, que são controladas. Na interioridade são livres e aprisionados ao mesmo tempo, o *em-si* é subjugado pelo *para-ele*: “esse é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar” (FREIRE, 2017, p. 48). Parto doloroso que só é possível com a superação da contradição dos interesses e diluição dos conteúdos culturais e estéticos, através da retomada da formação humanizadora: a desbarbarização.

Nestes termos, a educação não é uma linha de produção, de modelagem de seres humanos. Ela não pode partir de uma liderança, pois, como fala Paulo Freire, por mais bem intencionada que seja o processo educativo precisa ter sua horizontalidade garantida e intacta. O princípio de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 95), tornasse um pressuposto para a emancipação e humanização dos homens, que é a busca por essa consciência crítica.

Por fim, vale ressaltar aqui uma parte do fragmento da conversa entre Paulo Freire e Ira Shor, que questionou o educador sobre qual seria a relação da Educação com a Arte, e que apresenta o pensamento de Freire sobre essa relação “necessária” entre a Educação e a Arte, e assim também, implica em um conhecer, em uma formação para a consciência política e estética do educador e conseqüentemente dos educandos. E isso se dá por meio de um trabalho pedagógico que pretende formar para a resistência.

[...] a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético. Estas três dimensões estão sempre juntas, há simultâneos momentos de teoria e de prática, arte e política, o ato de conhecer é criar e recriar objetos e isto é formar os estudantes que estão conhecendo. Eu penso, então, se o educador se esclarece cada vez mais sobre estas características do ensino, ele ou ela podem desenvolver a eficácia da pedagogia. Conhecendo claramente a natureza necessariamente política e artística da educação, o professor se tornará um político melhor e um artista melhor. Nós fazemos arte e política quando nós ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. Conhecer o que nós de fato fazemos, nos ajudará a sermos melhores (Paulo Freire - *Journal of Education*, Boston University, Vol. 169, nº 3, 1987, pp. 30-31). (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509).

Essa necessária relação entre a Arte e Educação implica a simultaneidade da consciência política, estética e da teoria, em uma práxis educativa de transformação. Implica na consciência de que possuímos uma condição humana, mas a humanidade precisa ser produzida pelo trabalho, por uma objetividade, uma intencionalidade. Implica na consciência de uma sociedade mergulhada no genocídio, na escravidão e na racionalidade técnica. E que se utiliza dessas tendências para a dominação e disseminação por meio de um trabalho pedagógico para dominar opressores e oprimidos a permanecerem inertes e dominados.

Nessa direção, pode-se aferir a arte como detentora de características humanizadoras e de emancipação dos sujeitos, pois se configura como um produto do trabalho social e que também possui sua autonomia, sendo assim, ela possibilita a consciência, autoconsciência e a reflexão contra qualquer estrutura de dominação social e conservação do *status quo*. Segundo Adorno (1992a):

Se tudo, na realidade, se tornou fungível, a arte apresenta ao todo para-outro imagens do que ela própria seria, emancipada dos esquemas de identificação imposta. Mas a arte transforma-se em ideologia ao sugerir, como *imago* do não cambiável, a ideia de que no mundo nem tudo seria permutável. Em virtude do não cambiável, ela deve, através da sua forma, levar o cambiável à autoconsciência crítica [...] As obras de arte possuem a sua autoridade por obrigarem à reflexão [...] (ADORNO, 1992, p. 101).

A arte surge emancipada de todo esquema de dominação, pois o caráter que ela carrega — de ser um produto do trabalho — a transforma em um princípio que se permuta e se relaciona com a realidade, e que leva os sujeitos à consciência, e autoconsciência crítica sobre essa realidade. Vale ressaltar o apontamento de Pucci (1997) que, apoiado na teoria crítica social, comenta que: “A arte se caracteriza ao mesmo tempo como *fait* social e autonomia. O duplo caráter da arte constitui a sua ambiguidade, a sua potencialidade. Ela é um artefato, produto do trabalho social, sempre aberta à empiria, da qual tira o seu conteúdo” (PUCCI, 1997, p. 7).

Na arte, como podemos ver, a presença das individualidades não sublima a coletividade, uma abordagem mais ampla sobre a sociedade é factível, onde os indivíduos transformam-se em agentes sociais de humanização e emancipação, protestando sobre uma realidade *reificada*⁹ através da negatividade às estruturas de dominação. Possibilitando assim, o desenvolvimento emancipado do ser social.

Vale destacar que a arte, como produto de uma “prática simbolizadora”, em outras palavras a cultura, como resalta Severino (2001), pode ser compreendida como fruto de atividades que carregam um caráter simbólico e intencional, em que a dinâmica de apropriação se dá pela educação. Paulo Freire, argumentando sobre as implicações da conscientização do ser e da valorização da cultura na construção do conhecimento, que para ele seria a apreensão da realidade, quando o sujeito, crítico de sua realidade, passa a compreender a possibilidade de mudá-la. Ele afirma, em umas de suas muitas falas, que: “trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”.

Só por meio dessa consciência sobre as contradições, da autorreflexão crítica sobre as estruturas sociais, por meio do criar e recriar artisticamente humanidades, como uma nova maneira de ver, perceber e sentir o mundo através da Arte, a resistência poderá emergir e construir uma educação para a humanização e emancipação.

Conclusão

Neste estudo, discutimos sobre os aspectos que promovem ambiguidades sobre o trabalho, a educação e a cultura, três elementos que, além de promoverem a

⁹ Derivado do conceito “reificação” desenvolvido por Georg Lukács (1885-1971) e que expande o conceito de Karl Marx (1818-1883), que expressa a perda de autonomia e autoconsciência (fonte: dicionário online de português). Theodor W. Adorno relaciona esse conceito ao de “coisificação” (ADORNO, 1995a).

humanização, também podem ser fontes de desumanização e barbárie ao se aliarem a um sistema que prioriza o capital, o mercado, o produto. Com isso, a humanidade é deformada, transformada em coisa, objeto, ou seja, envolta no processo de reificação das humanidades em prol de uma sociedade submersa na barbárie.

O trabalho vem sofrendo mudanças em seu sentido com o passar dos tempos, por conta do progresso desenvolvimentista que o capitalismo instaurou, o controle e domínio sobre esse elemento causam profundas mudanças na objetividade e subjetividades dos sujeitos. O progresso irrefreável deformou os sentidos de um trabalho que deveria humanizar, para assumir valores de mercado. O valor de troca é cada vez mais disseminado, a produção em série de máquinas, de objetos de consumo, de utilidades, de humanos, são frutos de uma tendência que pensa o progresso de uma nação.

Os papéis se inverteram, o inimigo não é mais a desumanidade, a pobreza, a miséria, a desigualdade, a barbárie. O inimigo agora é o sujeito que possui ainda a capacidade de pensar, de refletir criticamente e objetivamente. A guerra é contra as subjetividades, contra o tempo livre, para que com o esvaziamento de ideias, de criatividade, de sentidos, de razão, de humanidade e emancipação possam dar lugar a lógica mercadológica e fetichizante da indústria cultural.

Então, qual seria o papel ou a centralidade do trabalho, da educação e da cultura nos tempos atuais? De fato, o papel e centralidade do trabalho foram alienados por esse progresso irrefreado do capitalismo e da indústria cultural, e que abarcou também o esvaziamento de sentidos da educação e da arte. No entanto, assumimos o pressuposto de que o trabalho, sim, é uma condição que se torna fundamental para a vida humana por ser um elemento de construção da humanidade, ou seja, o trabalho constrói humanidades.

A construção do homem pelo trabalho se dá pelo pressuposto que leva a compreender que o trabalho, além de ser exclusivo do homem, precisa ser um elemento que possui práticas de intencionalidade. Não basta ter conhecimento, habilidades e competências se sua prática não é intencional.

Sendo assim, esse homem em construção ou em formação, dotado de intencionalidades, atribui as atividades que realiza finalidades, caracterizando assim, uma relação entre o sujeito e objeto, logo, nesse movimento indissociável, transformam

a si mesmos e aos outros por meio do trabalho. Torna-se importante então, compreender o caráter individual e coletivo que o trabalho pressupõe.

O ser social, agora, que transforma a natureza, transforma o outro e se transforma pelo trabalho, é um homem que se reconhece em formação, sendo assim, nessa organização social instaurada, os homens passam a produzir cultura, assimilar linguagens, manifestações artísticas nas suas mais variadas linguagens, representações, e assim, transmitir esse conhecimento. A Cultura e as linguagens artísticas nascem do trabalho e pelo trabalho, carregando uma característica que possibilita a autonomia, a reflexão e a autorreflexão sobre todas as estruturas de dominação e conservação do *status quo*.

A Arte, como um produto da prática simbolizadora, da cultura, suporta a presença das individualidades sem anular a coletividade, ou seja, cada indivíduo torna-se um agente social de humanização, capaz de resistir a realidades reificadas e ao determinismo das estruturas de dominação, logo, a Arte, a Cultura, produzida pelo trabalho, cria possibilidades de emancipação do ser social por meio de uma prática artística simbólica e intencional. No entanto, essa assimilação e apropriação precisam ser dinamizadas, sistematizada, direcionada e horizontalizada, nessa perspectiva se encontra a centralidade do trabalho pedagógico nesse processo humanizador.

Esse processo humanizador desenvolve-se então a partir das estruturas naturais que não serão determinantes, mas de forma progressiva superadas no processo de humanização por meio do trabalho e além do trabalho, em um movimento intencional, pela ação humana sobre essas estruturas naturais, e que se alia a reflexão, a teoria e a prática, criando e recriando objetivações, logo, humanidades. Nesse processo, por meio da educação, os homens se humanizam quando se permitem produzir os meios necessários que geram objetivação, e assim, a socialização dessas finalidades e objetivos pela educação por meio do trabalho.

Nessa perspectiva, a condição humana requer que o processo de humanização aconteça por meio da socialização. A apropriação coletiva de meios de suprir as necessidades coletivas faz com que os homens se eduquem e nesse processo educativo e humanizador, são cada vez mais emancipados.

No entanto, como já comentamos, a expansão do sistema capitalista aliena o elemento central nesse processo humanizador dos homens. As necessidades que a sociedade de mercado impõe aos homens faz com que o sentido do seu trabalho se

perca, com isso, sua produção se torna estranha a ele e uma ferramenta para o sistema dominante. O homem deixa sua humanidade para se tornar coisa, mais uma máquina no grande maquinário industrial. A humanização se encontra agora em um processo desigual, sacrificando a maioria para que uma minoria perdesse com seus privilégios.

Conseqüentemente, essa reprodução de desigualdades tem a sua mediação exercida também pela educação, pois as teorias reprodutivistas se impregnaram tão bruscamente, de forma objetiva e subjetiva, na educação que as funções educativas passaram a ter finalidades voltadas exclusivamente para as competências, para as habilidades, para a experiência. A teoria é tratada como um plano de fundo, uma marca d'água, e pode vir configurada como uma práxis ilusória.

A arte, como as outras áreas de conhecimento, é bombardeada e inflamada por um caráter artístico reificado que é uma tendência que domina e que leva a conservação das desigualdades e ao abandono da consciência. Tem seu sentido esvaziado em prol da reprodução coisificada pela indústria cultural, e que conseqüentemente, leva para a ausência de elementos formativos, ou pior, levam a inassimilação dos elementos formativos que fomentam a humanização e a emancipação dos sujeitos por meio da Arte, da Cultura e da Educação.

Nessa perspectiva, torna-se urgente, como já colocado, o esforço por elementos formativos que apontem para a política cultural reflexiva e autorreflexiva, para uma formação para as contradições sociais e para a resistência crítica e propositiva. Viabilizar a consciência dessa desumanização é viabilizar a humanização.

No entanto, o esclarecimento do mundo, colocado como um programa que pudesse de alguma maneira desencantar o mundo de seu sonho fetichista e mercadológico caracterizou-se como uma prisão que escravizou os homens para domesticá-los ainda mais pela técnica e eficiência no trabalho, sendo controlados pelo capital.

O esclarecimento, nestes termos, é reduzido e esvaziado, as informações pasteurizadas, homogêneas, sua forma é a alienação das objetividades que é a cauda de uma dominação que altera a heterogeneidade para uma homogeneidade dos sujeitos, em que o caráter principal é a manipulação, a subjugação, a coerção social e a barbárie. E conseqüentemente, as subjetividades também sofrem com a dominação e redução de sentidos por meio de uma Arte entregue totalmente a técnica, a copiabilidade, a reprodução docilizada, a racionalidade técnica.

E essa dominação sobre as objetividades e subjetividades tem por finalidade o aparelhamento dos conceitos, dos símbolos, das categorias, da teoria, da práxis por meio de um sistema que prescreve o caráter de autodenominação e autoalienação, a competência, a técnica, a habilidade e a expertise, que transforma o pensamento e os saberes em coisas e produtos de um mercado cada vez mais competitivo.

Nesse sentido, quando as bases teóricas são consideradas sem uma intervenção empírica ou experiencial, elas se demonstram por certo como bases teóricas que retratam consequências negativas como o ceticismo exagerado, a reificação dos sentidos, a dominação e conservação do *status quo*. Por outro lado, as bases teóricas aliadas à empiria, dão ferramentas para análise das contradições sociais, ceticismo generalizado, do reconhecimento e consciência sobre desumanização e a barbárie. Logo, o seu equilíbrio em uma práxis educativa dentro desse campo de disputas e poderes torna-se demasiadamente complexo e intrincado, tendo em vista a conjuntura presente.

Nestes termos, podemos observar por meio do escopo teórico que, de forma paralela, o processo histórico que fez com que entendêssemos sobre a condição humana pela natureza física, esfera social e cultural no agir dos homens, pelo processo do trabalho que engloba o fazer cultural e a socialização pela educação, constroem e realizam a humanização com a finalidade de emancipar a todos. Por outro lado, paralelamente, como foi dito, esses mesmo elementos que constituem essa humanização, podem constituir a desumanização, a despersonalização, a degradação da objetividade pelo trabalho estranho aos sujeitos e a alienação cultural que domina as subjetividades.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. - Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, edições 70, 1992.

_____. Educação após Auschwitz (1965). In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.119-138, 1995a.

_____. Educação — para que? (1966-1967). In: **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, p.139-154, 1995b.

_____. **Notas marginais sobre teoria e práxis.** In Theodor W. ADORNO, *Palavras e Sinais*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, VOZES, 1995. [1969].

ANTUNES, R. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: _____. (Org.) **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **O mentor da educação para consciência.** In: *Revista Nova Escola - Grandes Pensadores*, v. 1, São Paulo, Ed. Abril - Dezembro, 2004.

GALEANO, E. **Os Filhos dos Dias.** Tradução de Eric Nepomuceno. — Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

MARX, K. **O capital.** V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K; ENGELS, F. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Berlim: Dietz Verlag, 1982.

_____. **La ideologia alemana.** Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

NETTO, J. P; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PUCCI, B. **Filosofia negativa e Educação: Adorno.** In: *Filosofia, sociedade e educação*, UNESP - Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** In: Comunicação apresentada na Mesa-Redonda sobre a "Natureza e Especificidade da Educação", realizada pelo INEP, Brasília, v. 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** — São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHOR, I; FREIRE, P. O professor como artista. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: Uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.