

A ESTÉTICA DE LUKÁCS: CONTRIBUIÇÕES AO CURRÍCULO DAS “CIÊNCIAS DURAS”¹

THE AESTHETICS OF LUKÁCS: CONTRIBUTIONS TO THE “HARD SCIENCES” CURRICULUM

LA ESTÉTICA DE LUKÁCS: CONTRIBUCIONES AL CURRÍCULO DE LAS “CIENCIAS DURAS”

Patricia Murara Stryhalski*

Gesiele Reis**

Zemilda do Carmo

Weber do Nascimento dos Santos***

Verônica Gesser****

*Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul e Complementação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Especialista em Educação Especial pela Fundação Regional de Blumenau, Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e Doutora em Educação pela Univali e Universidade do Minho – Portugal (sanduíche). Compõe o banco de avaliadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil. E-mail: murarapatricia@gmail.com

**Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Univali. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Fundação Regional de Blumenau. Graduada em Pedagogia pela Univali. Integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora”, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Itajaí, Santa Catarina, Brasil. E-mail: zielly2005@gmail.com

***Doutora em Educação pela Univali, com Estágio de Doutorado na Université du Québec a Montréal –

Canadá. Mestra em Educação pela Univali. Graduada em Pedagogia pela Univali. Integrante do Grupo de Pesquisa “Contextos da Educação da Infância”. Professora do Ensino Superior (curso de Pedagogia) na Univali. Formadora e assessora na área de Educação Infantil nos temas de Documentos Reguladores (Diretrizes e Projetos Político-pedagógicos) e Prática Docente. Professora de Educação Infantil na Rede Pública de Ensino. Camboriú, Santa Catarina, Brasil. E-mail: zemilda11@yahoo.com.br

****Pós-Doutora em Educação pela Barry University – USA. Doutora em Educação pela Florida International University – USA. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa “Políticas e Práticas de Currículo e Gestão”, vinculado ao CNPq. Diretora do Centro de Educação da Univali. Professora e Coordenadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Univali. Faz parte do Banco de Avaliadores do Inep, atuando ativamente nos Atos e Processos Regulatórios de Avaliação do Ensino Superior da Educação Brasileira, tanto nas modalidades presenciais quanto na educação a distância. Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2170-064X>. E-mail: gesserv@univali.br

Recebido para publicação em: 12.11.2019

Aprovado em: 2.6.2020

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão acerca da Teoria do Espelhamento Estético de Lukács e suas possíveis contribuições ao currículo das ditas ciências duras. Para compor o *corpus* de análise, apresentam-se os dados emergentes da pesquisa de Murara (2013), cujo objetivo é caracterizar como os currículos e a prática docente de tais cursos impactaram a empregabilidade dos alunos egressos. No desenvolvimento deste trabalho, apropriam-se os aportes teóricos que explicitam as ideias estéticas de Lukács, sob a luz de Frederico (2000), Sales (2009) e Konder (2013).

Palavras-chave: Currículo. Espelhamento estético. Ciências duras.

Abstract

This article proposes a reflection on Lukács' Theory of Aesthetic Mirroring and its possible contributions to the curriculum of the so-called hard sciences. To make up the analysis, it presents the data emerging from the research of Murara (2013),

whose objective is to characterize how the curricula and teaching practice of such courses have affected the employability of graduates. For the development of this work, the theoretical contributions that explain the aesthetic ideas of Lukács are appropriated, under Frederico (2000), Sales (2009), and Konder (2013).

Keywords: Curriculum. Aesthetic Mirroring. Hard Sciences.

Resumen

Este artículo propone una reflexión acerca de la Teoría del Reflejo Estético de Lukács y sus posibles contribuciones al currículo de las denominadas ciencias duras. Para componer el corpus de análisis, se presentan los datos emergentes del estudio de Murara (2013), cuyo objetivo es determinar el impacto de los currículos y la práctica docente de tales cursos en la empleabilidad de los alumnos egresados. En el desarrollo de este trabajo, se apropian los aportes teóricos que exponen las ideas estéticas de Lukács, a la luz de Frederico (2000), Sales (2009) y Konder (2013).

Palabras clave: Currículo. Reflejo estético. Ciencias duras.

1. Introdução

"A arte é, pois, uma das formas pelas quais o mundo, a realidade, revela-se ao homem."

(VÁZQUEZ, 2010).

A epígrafe de Adolfo Sánchez Vázquez introduz este artigo porque acredita-se que a arte é um instrumento para o saber sensível. No entanto, a arte, para Lukács, de acordo com Vázquez, é o conhecimento cotidiano, o conhecimento real e integrado. Na realidade contemporânea, a busca pela eficiência tem o poder de ocultar experiências e vivências, apartando o saber sensível do intelecto, como se os seres fossem constituídos de maneira dissociada, como na teoria de Descartes (2009), pela qual o racionalismo é o principal conhecimento evidente e confiável. Com isso, como sinaliza Duarte Júnior (2010), hoje em dia, ainda se encontram vestígios de uma crise moderna na qual os sentidos foram anestesiados e até embrutecidos.

Diante desse quadro, currículos estritamente pragmáticos ainda afetam muitas instituições de ensino, especialmente no que se refere ao currículo das ditas ciências duras. Nesse sentido, a presente investigação se move pela sensibilização à busca da resposta para a seguinte questão: "Como humanizar o currículo das ciências duras?" Propõe-se, para tanto, a identificação de categorias na Estética de Lukács, as quais contribuam para a formação humana.

Este trabalho apropria-se de aportes teóricos que explicitam as ideias estéticas de Lukács sob a luz de Frederico (2000), Sales (2009) e Konder (2013). Sobre a humanização do currículo das ciências duras, remete-se à pesquisa de Murara (2013). A seguir, aborda-se a teoria do reflexo, com o objetivo de conjecturar suas possíveis contribuições ao ensino da arte.

2. A evolução do pensamento de Lukács rumo à teoria do espelhamento estético

György Lukács, pensador húngaro, ao iniciar seus estudos, teve como influência a filosofia clássica alemã. Mais tarde, Kant e Hegel o levaram a aproximar-se do pensamento marxista, do qual se tornou adepto e desenvolveu seus estudos, o que levou a crítica a conceituá-lo como um expoente da teoria de Karl Marx, mas direcionado à análise da produção artística. Como afirma Sales (2009, p. 68): “[...] o húngaro George Lukács representa um forte impulso para os estudos da teoria estética e da sociologia da literatura”.

Konder (2013) aponta que Lukács, antes mesmo de aderir ao marxismo, já demonstrava ser um grande crítico da arte. Seus dois primeiros escritos sobre essa temática evidenciam tal afirmação. Em 1910, escreveu *A alma e as formas*, baseado na teoria de Hegel; em seguida, em 1914, publicou *A teoria do romance*, que foi elaborado em sua fase pré-marxista. No livro *A teoria do romance*, Lukács percebe esse gênero literário como algo característico do moderno, conforme elucida Konder (2013, p. 129):

O romance moderno, contudo, exprime condições bem diversas das do mundo em que se produziu a epopeia. No mundo moderno, segundo Lukács de 1915, ‘ser homem é ser solitário’. O indivíduo se tornou um ser essencialmente problemático: suas relações com o mundo excluem a possibilidade de este lhe proporcionar fins claros e autenticamente humanos para sua ação.

Outra obra de Lukács que merece atenção é o livro *História e Consciência de Classe*, escrito em 1922, época em que o autor já havia aderido à teoria de Karl Marx. O título do livro já remete aos traços marxistas, que, a partir daí, aparecerão cada vez com mais ênfase em sua obra. “Lukács chegou à conclusão de que a organização capitalista da produção havia levado às suas mais extremas consequências o fenômeno da reificação” (KONDER, 2013, p. 130). Referente ainda à reificação, Sales (2009) esclarece que Lukács percebia a arte como algo que faz a mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, visto que, desse modo, pode-se chegar à eficácia estética.

Novamente, Sales (2009) argumenta que para entender a trajetória de Lukács é necessário compreender também a crítica à consciência reificada, com base no fetichismo da mercadoria. A teoria do fetichismo da mercadoria é o que Marx denomina de fenômeno social e psicológico, é algo essencial para a produção de mercadorias, como observa o autor:

Essa teoria argumenta que a mercadoria aparece para a sociedade como uma relação social que exclui os indivíduos, os produtores, tornando-se apenas uma relação entre coisas. A divisão técnica do trabalho nas sociedades capitalistas impediria o trabalhador de se apropriar do significado final do seu trabalho, excluindo-o, assim, dessa relação. Nesse sentido, o capitalismo reificaria e fragmentaria a vida e as experiências humanas (SALES, 2009, p. 69).

**Só é possível
defender a
integridade
humana com
propriedade se o
artista realmente
a conhece**

Essa divisão do trabalho faz com que o trabalhador, devido a essa fragmentação, não tenha acesso ao produto final de seu labor. “Nesse sentido, o capitalismo reificaria e fragmentaria a vida e as experiências humanas” (SALES, 2009, p. 69). Como saída, “[...] a arte, ainda em seus termos, representaria uma alternativa a essa reificação do pensamento” (SALES, 2009, p. 69).

Para avaliar a produção artística, Lukács utiliza a teoria do “espelhamento estético”, a qual desenvolveu com base em seus estudos da dialética marxista. Para a definição dessa teoria, o realismo emerge como categoria essencial, “Enquanto critério para o crítico julgar a obra de arte e também o caminho para o artista revelar a verdade em sua criação” (FREDERICO, 2000, p. 302). Defensor do método realista, Lukács acredita que a arte está ligada ao cotidiano.

Para determinar o lugar do comportamento estético no conjunto das atividades humanas, Lukács parte das necessidades postas pelo dia-a-dia. Materialista que era, estudava a arte – sempre comparada e contrastada com a atividade científica – partindo do cotidiano, como um de seus momentos privilegiados, ao contrário de Hegel, para quem a arte surge sempre como manifestação sensível da Ideia (FREDERICO, 2000, p. 302).

Para Konder (2013), o fato de a arte estar diretamente relacionada às experiências da vida propicia que o indivíduo se identifique nela e, com isso, novas relações humanas são favorecidas. É o aprofundamento na vida cotidiana desencadeado pelas necessidades encontradas.

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade, a perspectiva de seu desenvolvimento futuro, mas não os revivem como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo de essencial para própria vida, como momento importante para a própria existência individual (LUKÁCS, 1982 apud KONDER, 2013, p. 137).

Por esse motivo, Konder (2013) afirma que a arte não é neutra, e complementa que toda boa arte é a favor da integridade humana. Nesse sentido, só é possível defender a integridade humana com propriedade se o artista realmente a conhece e, para isso, Lukács afirma que é necessário ser totalmente realista. “O que significa que precisa ter conseguido refletir profundamente o real” (KONDER, 2013, p. 137).

3. A teoria do espelhamento estético

Sales (2009) afirma que a relação existente entre a arte e a realidade é uma questão de reflexo. “Um reflexo que aprofunda e esclarece, que amplia a percepção da totalidade do mundo [...]” (SALES, 2009, p. 70). A teoria do reflexo, como afirma Konder (2013), possui mais de 2 mil anos. Na perspectiva do materialismo dialético, propõe-se que os acontecimentos e objetos se baseiam em um reflexo da realidade.

A princípio, Lukács rejeitou a teoria do reflexo como sendo útil para se avaliar o labor artístico, porém, mais tarde, revisitou-a com o pensamento reformulado. Com base no pensamento Lenin, Lukács define, finalmente, sua teoria do reflexo, ou Teoria do Espelhamento Estético.

Lenin já advertira que o reflexo do real na consciência não é um ato simples e direto, que a representação sensível da realidade exterior corresponde a tal realidade, mas não coincide com ela: 'a representação sensível não é a realidade existente fora de nós, e sim apenas a imagem dessa realidade'. Lukács aderiu à teoria Leninista do conhecimento e passou a defendê-la calorosamente (KONDER, 2013, p. 138).

Nesse sentido, para Frederico (2000, p. 303), "A arte e a ciência são formas desenvolvidas de reflexo, de recepção, da realidade objetiva na consciência dos homens. Elas se constituem lentamente durante a evolução histórica e se diferenciam incessantemente." Dessa forma, podemos dizer que a estética tem seu início no reflexo do cotidiano.

4. As categorias constituintes: particularidade e tipicidade; antropomorfização e desantropomorfização; imanência e transcendência

Ao traçar um caminho que buscava a construção de uma teoria, cujas bases contemplariam a definição de uma estética com base marxista, Lukács (1965), em seu livro "Ensaio sobre Literatura", apresenta o materialismo histórico e dialético como vias de suporte para analisar a produção artística. Por meio de sua teoria, o autor estudou a evolução da arte, partindo do princípio, que, assim como na teoria marxista, houve um marco de quando o homem começa sua transformação de ser unicamente natural para ser social. Também na arte houve um marco inicial de autoconsciência, em outras palavras, o homem, quando iniciou a produção da arte, tinha consciência de que fazia, e não a utilizava mais de forma apenas utilitarista, como nos primórdios da humanidade.

Assim, o autor, por meio desse pressuposto, diferencia o modo de o ser humano refletir sobre seu cotidiano à luz da estética em relação às reflexões realizadas à luz da ciência. Como resultado dessa análise, emergem as categorias que o autor denomina de particularidade e tipicidade. Essas duas categorias elevariam o processo de análise ao que o autor define como espelhamento estético do cotidiano.

O caminho que leva à formação artística deve partir daqui. E tal questão, naturalmente, só pode ser colocada e resolvida, numa íntima conexão com os princípios gerais do materialismo dialético. Uma tese fundamental do materialismo dialético sustenta que qualquer tomada de consciência do mundo exterior, não é outra coisa senão o reflexo da realidade, que existe independente da consciência, nas ideias, nas representações, sensações, etc. (LUKÁCS, 1965, p. 15).

Lukács inicia seus estudos baseado também em outros autores que já haviam levado em consideração a categoria a qual denominou particularidade. Em sua pesquisa, encontra estudos de Kant, Schelling e Hegel sobre a evolução dessa categoria, porém, chega à conclusão de que estes não ultrapassaram a linha do que hoje em dias se conhece como princípio da filosofia hegeliana, o transcendentalismo. Marx (c2013), em obras como *O Capital* (1867), entre outras, encontra subsídios – já que ele foi o primeiro a entender, por meio da contribuição de Hegel – a particularidade como categoria lógica.

A particularidade, ou singularidade, transforma-se em universalidade, e o inverso também

Para o criador da dialética marxista, a particularidade, ou singularidade, transforma-se em universalidade, e o inverso também. Esse processo, segundo o autor, acontece de forma constante na vivência humana, tendo uma importância mais ampla do que a simples intermediação, outrossim, assume caráter propulsor das transformações que uma particularidade pode ocasionar em um determinado grupo social, desde o momento que deixa de ser a causa de um só, para tornar-se a causa de muitos (LUKÁCS, 1978). O processo inverso, levando-se em conta que aqui trata-se da dialética marxista, também ocorre. Para Santos Neto (2012, p. 152):

Da mesma forma, algo que surgiu de uma reclamação universal pode se tornar particular a um grupo de homens singulares. Como exemplo disso, e à contraposição de Hegel, o sistema capitalista surgiu após a união entre burgueses e demais classes sociais subsumidas na sociedade feudal, que se uniram em prol de uma nova forma social. Pouco tempo depois, as relações se inverteram, e a classe proprietária dos meios de produção estabeleceu sua força sobre os operários que, em maioria, necessitavam/necessitam inverter a lógica a fim de uma verdadeira universalidade.

Essa dialética tem, para o autor da teoria da estética realista, função primordial, pois o singular, ou particular, representa nesse processo a expressão lógica dos conjuntos de mediação entre cada ser social em particular e a sociedade e o contexto histórico no qual está inserido. Nesse sentido, Lukács (1965) apresenta a tese de que a estética não está para o homem como objeto inerente ao seu processo de constituição histórica, e sim como objeto de criação desse humano que evoluiu junto às transformações que o próprio sofreu ao longo de sua existência, bem como as transformações que inferiu na natureza por meio do trabalho. Fica evidente, então, o caráter utilitário e místico da arte na pré-história e sua evolução para a arte autoconsciente com o desenvolvimento do trabalho e o distanciamento que o homem vai tomando de suas funções mais primitivas. Novamente, cabe aqui a exemplificação em Santos Neto (2012, p. 152):

E como prova disso temos as formas abstratas que integram a obra de arte, casos do ritmo, da simetria e da proporção inseridas numa forma maior e de certa forma independente do mundo externo, a ornamentística. Apenas como exemplo, o ritmo surgiu a

partir do momento em que se percebe, com a sociedade de classes, que exercer determinada atividade de forma regular pode trazer uma vontade bem melhor de exercê-la e melhores resultados. No caso do ritmo sonoro, ao perceber o quão aprazível era o som do bater das ferramentas é que ele foi se distanciando do trabalho até atingir a autoconsciência enquanto arte.

Tomando como fundamento o cotidiano humano, configurado pela ação do trabalho, Lukács (1965) apresenta características da arte e da ciência que permitem recursos de aproximação e distanciamento, e elevam a arte a conceber caráter de peculiaridade ou particularidade na vida social. Dessa análise, emergem as categorias denominadas pelo autor de antropomorfização e desantropomorfização, além das categorias de imanência e transcendência.

Conforme já especificado, na teoria da estética da realidade de Lukács (1965), a arte já não assume mais caráter utilitarista ou místico, como no início da história humana. Nesse processo de evolução da arte, o autor afirma que esta assume caráter desantropomorfizador, já que contém em si a tentativa consciente de apreensão da realidade. Dessa forma, afirma ele, a ciência está ou existe nesse processo por si só, intensamente autônoma, pois, ao fazer arte, é o sujeito que sistematiza os fenômenos, observa-os, analisa-os, para posteriormente transformá-los em arte.

Com esse pressuposto, o autor busca situar a arte como parte da realidade, ou do real, lugar no qual apenas a ciência tinha o privilégio de ascender. Nessa sua lógica, a arte, assim como a ciência, está com os pés naquilo que é terreno (o que é objetivo), haja vista que decorre de fenômenos naturais sobre os quais o homem infere a dialética marxista, ou seja, os acontecimentos sociais. Porém, ressalva-se que existe uma linha que as distingue: se a arte, ao emergir dos fenômenos sociais, não tem a necessidade de provar algo, a ciência, por sua vez, necessita romper totalmente com a antropomorfização e elevar a análise ao processo de desantropomorfização, ou seja, retirar tanto do objeto quanto do sujeito toda e qualquer estética humana (antropomorfa) que contenham em si, com a finalidade de expedir uma análise real e precisa de suas próprias intuições, representações e formações conceituais.

**Ao fazer arte,
é o sujeito que
sistematiza os
fenômenos,
observa-os,
analisa-os**

Com base nesses dois conceitos mencionados, buscou-se aqui apresentar as categorias de imanência e transcendência para melhor compreensão dos elementos que constituem a teoria proposta por Lukács. O próprio autor define que a imanência é uma exigência inevitável do conhecimento científico e da forma artística (LUKÁCS, 1982). Dessa forma, para o autor, fica clara a relação fundante em que, os complexos, arte e ciência, estabelecem entre si. No entanto, os estudos apontam a estreita vinculação do homem primitivo com a transcendência, a qual, na análise do autor, é produto dos estágios iniciais do desenvolvimento humano.

Em síntese, se, de um lado, a ampliação dos conceitos de ciência e arte levaram o homem ao processo natural de independência da transcendentalidade, por outro, esse mesmo homem, por esse mesmo processo, faz com que a arte se constitua um exemplo por excelência da imanência humana, já que a arte se configura em fenômeno social, indissociável do sujeito, e como produto da evolução social do homem, que assim se constitui por meio da relação com o trabalho. Esse caminho teórico, ou *corpus*, até aqui detalhado, configura-se na Teoria do Espelhamento Estético de Lukács, a qual abre oportunidade e confere possibilidades de transformação do currículo das ciências duras em um currículo mais humanizado ou, nas palavras de Lukács, um “Currículo Antropomorfizado”, sendo que essa temática será foco da discussão na sequência deste trabalho.

5. Humanização do currículo das “ciências duras”

Diante do exposto até o momento, como forma de esclarecimento e compreensão da Teoria do Espelhamento Estético, busca-se, a seguir, estabelecer o diálogo entre essa proposição com o currículo das chamadas ciências duras. Para compor o *corpus* de análise, apresentam-se os dados emergentes de pesquisa realizada em 2013, nos cursos de Ensino Médio articulado com a Educação Profissional, em instituição dos Serviços Sociais Autônomos (Sistema “S”) do estado de Santa Catarina. Uma investigação realizada com o objetivo de caracterizar como os currículos e a prática docente de tais cursos impactaram a empregabilidade dos alunos egressos (MURARA, 2013).

Deve-se considerar que o currículo na rede do Sistema “S” originalmente se constituiu permeado por um caráter técnico-linear, o qual tem por objetivo o ensino voltado para a técnica, “ou seja, a intencionalidade da educação está relacionada diretamente com a preparação dos indivíduos para o desempenho de funções específicas: mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 36). É essa concepção de currículo que perpassa o ensino profissional, especialmente influenciado por princípios da administração científica e pelos modos de produção. Ranghetti e Gesser (2011) retomam, ainda, que Frederick Taylor organizou um paradigma de currículo que visava preparar as pessoas para desempenhar funções em situações pré-determinadas. É importante destacar a perspectiva histórica da qual se origina esse pensamento que colocava a função da educação como a aquisição de conhecimentos embasados no método científico. Pois parte-se agora para o entendimento de que o conceito de ciência vem sendo dividido em duas ramificações, as “ciências duras” (ou naturais) e as ciências sociais.

Ao longo da história, decorrente do pensamento metafísico, foi instituída uma cultura na qual as ciências naturais foram se distanciando das ciências sociais. Os cursos que se apropriam das ciências duras focaram seus estudos nos objetos do conhecimento que emergem de uma matriz objetiva, ou seja, o ensino é embasado no currículo técnico-linear, semelhante aos cursos técnicos do Sistema “S”, objeto

de estudo aqui contemplado. São exemplos disso os cursos de Fabricação Mecânica, Integrado em Química e Engenharia de Produção, que estão direcionados ao mercado de trabalho, dando ênfase à técnica. A grade curricular desses cursos, de modo geral, não apresenta disciplinas das ciências sociais, o que sugere o distanciamento de um currículo mais humanizado. O currículo está adequado ao que o aluno encontrará no mercado de trabalho, mas não contempla um profissional que, além da formação técnica, precisa da formação humana e estética.

Essas disciplinas faltantes no currículo são as matrizes que possibilitariam aos alunos a percepção da existência de outras interpretações acerca da realidade. Poderiam levá-los à compreensão da importância, por exemplo, da convivência em grupo, do coletivo, do social, e de que essa convivência coletiva é condição para o exercício pleno da cidadania, e não somente no e para o mercado de trabalho. A carência dessas disciplinas impacta esse mercado, bem como a empregabilidade (MURARA, 2013, p. 108).

Foi instituída uma cultura na qual as ciências naturais foram se distanciando das ciências sociais

Ao investigar a forma como os alunos avaliam os cursos dos quais são egressos, a pesquisa de Murara (2013) verifica que, devido à formação recebida por meio do currículo técnico-linear, os egressos apresentam dificuldade em descrever o processo dessa formação. Dialogar e ponderar sobre os pontos negativos e positivos, de forma que se considere o contexto em que esse evento se concretiza, torna-se para eles tarefa inviável, o que os leva a enfatizar uma conceituação substancialmente técnica-numérica da avaliação, traduzida pela nota, ou escala de 0 a 10.

Outra situação verificada pela pesquisa diz respeito à produção escrita dos egressos. Nessa questão, alguns alunos apontam que não percebem a necessidade de a disciplina de metodologia ocupar tanto espaço dentro do curso, e que o currículo deveria focar mais as disciplinas técnicas. Tais disciplinas fazem dos alunos excelentes profissionais no concernente à parte técnica do trabalho, mas com dificuldades acentuadas ao escrever, por exemplo, um projeto ou relatório. Essa conceituação, apresentada de forma extremamente "dura", é resultado da formação baseada em números e métodos, o que mais uma vez comprova a forte carência de disciplinas com base nas ciências sociais, que contemplem em seus conteúdos, principalmente, a escrita e o diálogo.

Por outro lado, ao observar os dados obtidos na pesquisa que analisa a relação entre professor e aluno, vê-se que os egressos apontam o papel, a influência e a valorização do professor da formação técnica. Esses profissionais têm características diferenciadas dos professores da Educação Básica, já que, geralmente, lecionam baseados na vivência do mercado de trabalho e, por conta disso, têm uma aproximação mais intensa com seus alunos. Os docentes estão presentes nas conversas dos alunos antes da aula, no intervalo, após a aula e dentro de sala trocam experiências como se fossem colegas de trabalho. "A proximidade entre docente e discente na educação profissional é peculiar. [...] Há muita informalidade" (MURARA, 2013, p. 70).

O currículo dos cursos regidos pela formação com base no mercado de trabalho pode se reportar à questão da humanização

Como dito, um dado interessante que a pesquisa apurou foi quanto à formação desses profissionais. A maior parte dos docentes da Educação Profissional não têm formação para atuar como professores, embora sejam tratados como tal. Assim, utilizam essa proximidade com os alunos como estratégia didática. Eles não têm formação que traga para os alunos a humanização do currículo, mas trabalham essa questão com os estudantes de forma implícita e até mesmo inconsciente. Essas questões fazem refletir sobre o quanto seria rica para os alunos a inclusão das disciplinas das ciências sociais em suas formações técnicas e superiores. É possível articular diferentes pontos de vista, sem que se perca o foco do devido objetivo do curso, indo além dos modismos que perpassam os currículos das chamadas ciências duras.

Diante desses aspectos, busca-se o arcabouço que leve à oferta de uma formação mais completa para os alunos. Nesse sentido, Ranghetti e Gesser (2011, p. 18) sinalizam que: "Numa perspectiva pós-moderna ou pós-crítica, o currículo é compreendido como um artefato cultural, social e histórico", ou ainda:

Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão, reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. Por isso, tanto o currículo quanto seus fundamentos devem ser históricos e críticos (RANGHETTI; GESSER, 2011, p. 4).

A partir do conceito do currículo crítico, busca-se, então, em Lukács, o processo de humanização. Se o homem no seu processo de antropomorfização (humanização) teve influência da estética, subentende-se que o mesmo pode acontecer com o currículo das ciências duras. Lukács entende que o marxismo, ao se reportar às questões da sociedade dividida em classes e ao modo de produção capitalista, pode ter interferências positivas, uma vez que é capaz de "[...] ampliar a dimensão de humanização das ações e interações humanas" (KEIM, 2011, p. 302). Com base nesse pressuposto, subentende-se que o currículo dos cursos regidos pela formação com base no mercado de trabalho pode se reportar à questão da humanização. Keim (2011, p. 302) aborda que: "Esse processo se constitui na diferenciação de educação de ensino e de treinamento que ocorrem vinculados ou não à escolarização".

KEIM (2011, p. 302) ainda complementa ao dizer:

Dentre outros motivos, Lukács considerava cada humano como ser responsável pela dinâmica social, sendo por ela influenciado e incentivado a atuar conforme seus preceitos, cabendo a cada um se empenhar na superação do que gera a miséria e a marginalização provocada pelas fronteiras e pelo contexto civilizatório competitivo que sustenta as diferenças de classe.

Essas questões são abrandadas quando os currículos dos cursos não têm essa preocupação com a sociedade. Preparam somente para o mercado de trabalho, o

que resulta no que Paulo Freire define como “educação bancária”, de tal modo que o currículo dos cursos está preocupado apenas em suprir as lacunas do mercado.

6. Considerações finais

Ao concluir, recomeça-se. Visto que a questão inicial do artigo é a busca pela humanização do currículo das ciências duras, neste trabalho, busca-se responder a essa questão por meio da compreensão das categorias da Teoria da Estética de Lukács, as quais, conforme o autor, contribuem para a formação humana, de modo que pode-se considerá-las para uma possível transformação do currículo.

Dessa forma, por meio dos estudos da teoria do espelhamento estético, apreende-se que, com a crise moderna, houve a divisão do ser humano entre conhecimento cognitivo e o saber sensível advindo do pensamento cartesiano, cujos vestígios ainda podem ser vistos nos dias atuais, por exemplo, com embrutecimento dos sentidos e, por consequência, dos currículos escolares.

Sendo assim, considera-se que é possível humanizar o currículo das chamadas ciências duras, por meio da integração dos conhecimentos, na qual docente e discente venham a perceber que não há uma importância apenas para o cognitivo, mas que suas vivências e experiências também são de suma importância para a estética de seu profissionalismo e vivência no cotidiano.

Entretanto, para que ambos, professor e aluno, percebam a realidade, o mundo, por meio também de seus sentidos, faz-se necessário à formação uma via estética pela qual exista a percepção de que a arte é um instrumento ao alcance do saber sensível. Essa percepção deve ir além, no sentido de levá-los à compreensão de que a arte cotidiana que salienta o realismo é uma forma de conhecimento pelo qual o sensível e o cognitivo estão integrados e são indissociáveis.

Nesse sentido, a antropomorfização, ou humanização, é algo que se desenvolve pela via estética, ou seja, configura-se na autonomia do ser em sentir-se integrado ao mundo e a si mesmo. Mas para que tal evento ocorra, é necessário que o humano esteja atento aos fatores externos, com os quais vivencie com pleno sentido tudo o que é possível ser comum e que leve os seres humanos a moverem-se por um ideal coletivo, que em última instância dê o sentimento de ser parte integrante de uma causa global.

Em Lukács, descobre-se que a arte é um dos caminhos possíveis para o humano refletir e captar os eventos reais que o circundam. Por isso a arte que está presente no cotidiano pode vir a ser um importante instrumento para elevar o homem ao estado de total de integração ao seu mundo. E, no caso deste estudo em particular, sugere-se que a arte pode levar o professor e o aluno dos cursos técnicos e superiores das ciências duras a refletirem e captarem o real em seus contextos escolares e em seu cotidiano, de modo que, no sentido dialético desta teoria, percebam também o mundo que a eles se revela.

Nota

¹ Este artigo teve o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Referências

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Escala, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a22.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KEIM, Ernesto Jacob. Humanização e educação em Freire e Lukács. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 300-321, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2572/1706>. Acesso em: 07 jun. 2020.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte**: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. (Biblioteca do Leitor Moderno, 58).

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

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, c2013.

MURARA, Patricia. **Ensino médio articulado com a Educação Profissional**: currículo, prática docente e empregabilidade. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Patricia%20Murara.pdf>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas à sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. A sociologia da literatura de Georg Lukács. **Revista Senso Comum**, [Goiânia], n. 1, p. 67-75, 2009. Disponível em: <https://sensocomum.xanta.org/index.php/revista/article/view/11/10>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. G. Lukács e Francis Bacon: ciência como concepção de mundo. **Conhecimento & Diversidade**, [Niterói], v. 2, n. 4, p. 37-54, ago. 2012. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/517. Acesso em: 07 jun. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.