



Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Mestrado em Educação Escolar

Mariana de Cássia Assumpção

**A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações
entre arte e vida em Lukács e Vigotski**

Araraquara
2014

Mariana de Cássia Assumpção

**A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações
entre arte e vida em Lukács e Vigotski**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

Araraquara
2014

Assumpção, Mariana de Cássia

A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski / Mariana de Cássia Assumpção – 2014
172 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Newton Duarte

1. Pedagogia crítica. 2. Arte. 3. Vida. 4. Lukács, György, 1885-1971.
5. Vigotski, L. S. (Lev Semenovitch), 1896-1934. I. Título.

Mariana de Cássia Assumpção

**A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações
entre arte e vida em Lukács e Vigotski**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de mestre em Educação Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na linha de pesquisa Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Araraquara, 25 de agosto de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Newton Duarte, FCLAR/UNESP - (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Lígia Márcia Martins, FC/UNESP

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, DFCH/UESB

Aos meus pais, Adriana e Marcos, e à minha avó Cida por terem me ofertado, durante toda a minha vida, as condições objetivas e subjetivas para chegar até aqui.

.

Agradecimentos

Ao meu orientador e amigo, *Prof. Dr. Newton Duarte*, pela referência teórica e pelo exemplo de exímio intelectual.

Aos membros da banca examinadora, *Prof^a. Dr^a. Lúcia Márcia Martins* e ao *Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos* por toda atenção e críticas impecáveis que dispensaram sobre este trabalho.

Ao irmão, *Mateus*, por ser meu ponto de equilíbrio.

Ao *Efrain* por todo amor recebido e pela minuciosa leitura e revisão deste trabalho.

Às amigadas que fiz em minha jornada, em especial à:

Maria Cláudia Saccomani por dividir as alegrias e angústias da vida.

Larissa Quachio Costa, pela amizade e longas conversas.

Nathália Botura de Paula Ferreira, pelas nossas similaridades subjetivas responsáveis por nos aproximar.

Ana Carolina Galvão Marsiglia, por quem tenho grande respeito e admiração.

Nátaly Garcia, pela irmandade de sempre.

Adriele Gonçalves, por reforçar em mim a crença na integridade das pessoas.

Flávia Roberta Velasco Campos, pelas conversas cultas e, sobretudo, eruditas.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Diz-se que o poeta é um criador, ou melhor, um estruturador de línguas e, sendo assim, de civilizações. Homero, Virgílio, Dante, Chaucer, Shakespeare, Camões, os poetas anônimos do Cantar de Mío Cid vivem à base dessas afirmações. Pode ser. Mas para o burguês comum a poesia não é coisa que se possa trocar usualmente por dinheiro, pendurar na parede como um quadro, como num jardim como uma escultura, pôr num toca-discos como uma sinfonia, transportar para a tela como um conto, uma novela ou um romance, nem encerrar, como um roteiro cinematográfico, um balé ou uma peça de teatro. Modigliani – que se fosse vivo seria multimilionário como Picasso – podia, na época em que morria de fome, trocar uma tela por um prato de comida: muitos artistas plásticos o fizeram antes e depois dele. Mas eu acho difícil que um poeta possa jamais conseguir o seu filé em troca de um soneto ou uma balada. Por isso me parece que a maior beleza dessa arte modesta e heroica seja a sua aparente inutilidade. Isso dá ao verdadeiro poeta forças para jamais se comprometer com os donos da vida. Seu único patrão é a própria vida: vida dos homens em sua longa luta contra a natureza e contra si mesmos para se realizarem em amor e tranquilidade. (MORAES, 2010, p. 102).

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar as relações entre prática educativa e prática social na pedagogia histórico-crítica, adotando como referência os estudos de Lukács e Vigotski sobre as relações entre arte e vida. Partindo da premissa de que a análise teórica das relações dialéticas e mediadas entre arte e vida fornece contribuições relevantes para o entendimento das relações também dialéticas e mediadas entre educação e prática social. Este foi um trabalho teórico fundado no método histórico-dialético, que utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica considerando como fontes principais: os quatro volumes da *Estética* e a *Introdução a uma estética marxista*, ambos de Lukács; a *Psicologia da arte* de Vigotski; *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* ambos de Saviani. O trabalho foi dividido em três capítulos: no primeiro capítulo analisamos os aspectos objetivos e subjetivos da prática no idealismo e no materialismo, bem como a estrutura da atividade, a formação humana e os processos de apropriação e objetivação. No capítulo dois estudamos a categoria de arte apresentando as contribuições de Lukács e Vigotski sobre as relações entre arte e vida. No terceiro capítulo analisamos a prática social na pedagogia histórico-crítica e o caráter mediador da educação escolar. Os resultados alcançados confirmaram nossa hipótese inicial compreendendo que as relações entre arte e vida acontecem de forma indireta. Tais relações dialeticamente surgem da vida e dela se afastam, intensificando os traços humanos que nela existem. Concluímos o estudo entendendo que a educação escolar e a arte promovem a humanização e o desenvolvimento da subjetividade incidindo mediada e indiretamente sobre a realidade objetiva. Ou seja, a educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem efetivamente para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Prática social. Prática educativa. Arte e vida. György Lukács (1885-1971). Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934).

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **The social practice in historical-critical pedagogy and the relationship between art and life in Lukács and Vygotsky**. 2014. 172 f. Dissertation (Master in School Education) – Postgraduate Program in School Education, Faculty of Science and Letters, State University of São Paulo, Araraquara, 2014.

Abstract

The objective this study was analyze the relationship between educational practice and social practice in historical-critical pedagogy, adopting as reference Lukács and Vygotsky studies about art and life relationship. We started from the hypothesized that a theoretical analysis of the dialectical and mediated relation between art and life brings relevant contributions to the understanding of equally dialectical and mediated relations between education and social practice. This was a theoretic work based on historical-dialectical method, which carried out the bibliographic research technique considering as main sources: all the four volumes of the *Aesthetics* and the *Introduction to Marxist aesthetics*, both of Lukács; the *Psychology of Art* from Vygotsky; *School and democracy* and *Historical-critical pedagogy: first approaches* both from Saviani. The work was divided in three chapters: in the first chapter we analyze the subjective and objective aspects of the practice in the idealism and materialism, as well the structure of the activity, human development and the appropriation and objectification processes. In the second chapter we studied the category of art showing the Lukács and Vygotsky contributions about art and life relationship. In the third chapter we analyzes the social practice in the historical-critical pedagogy and mediator character of the education. The achieved results confirmed our initial hypothesis comprising that art and life relationship happens in an indirect way. Such relationship dialectally arises from life and depart from it, intensifying the traces which exist in it. We concluded the study understanding that the education and art to promote humanization and development of the subjectivity focusing mediated and indirectly on objective reality. The school education and the intentional transmission process of the artistic knowledge contribute effectively to individual human-generic enrichment.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Social practice. Educational practice. Art and life.

György Lukács (1885-1971). Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934).

Lista de ilustrações

Figura 1 – A Liberdade Guiando o Povo de Eugène Delacroix	21
Figura 2 – São Jerônimo Que Escreve de Caravaggio	65
Figura 3 – Lição de Leitura de Auguste Toulmouche	138

Sumário

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS DA PRÁTICA	22
1.1. A CATEGORIA DE PRÁTICA NO PENSAMENTO IDEALISTA E MATERIALISTA.....	23
1.1.1. <i>A prática no idealismo hegeliano</i>	<i>23</i>
1.1.2. <i>A prática no materialismo mecanicista feuerbachiano</i>	<i>29</i>
1.1.3. <i>A prática no materialismo histórico-dialético</i>	<i>32</i>
1.2. A ESTRUTURA DA ATIVIDADE E A FORMAÇÃO HUMANA	34
1.3. A PRODUÇÃO HUMANA E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO	48
1.3.1. <i>Sobre a produção dos signos: instrumentos psicológicos</i>	<i>53</i>
1.4. DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO, TRABALHO ALIENADO E FORMAÇÃO HUMANA.....	57
CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES DE LUKÁCS E VIGOTSKI PARA A	
ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA.....	66
2.1. A ESTÉTICA NO IDEALISMO, MATERIALISMO MECANICISTA E MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO.....	66
2.1.1. <i>A estética no idealismo hegeliano.....</i>	<i>68</i>
2.1.2. <i>A estética no materialismo mecanicista</i>	<i>72</i>
2.1.3. <i>A estética no materialismo histórico-dialético</i>	<i>76</i>
2.2. AS OBJETIVAÇÕES HUMANO-GENÉRICAS “EM-SI” E “PARA-SI”	80
2.3. A VIDA COTIDIANA E AS OBJETIVAÇÕES GENÉRICAS EM-SI.....	84
2.4. A ESTÉTICA LUKACSIANA E A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA.....	95
2.4.1. <i>A Estética de Lukács</i>	<i>99</i>
2.4.2. <i>Antígona de Sófocles: uma obra modelar</i>	<i>108</i>
2.4.3. <i>Arte e vida</i>	<i>116</i>
2.5. A CONCEPÇÃO DE ARTE EM VIGOTSKI E A COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE ARTE E VIDA.....	124
2.5.1. <i>As análises vigotskianas no campo artístico.....</i>	<i>125</i>
2.5.2. <i>Hamlet de Shakespeare e o efeito artístico</i>	<i>129</i>

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA SOCIAL NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O CARÁTER MEDIADOR DA EDUCAÇÃO	139
3.1. A PRÁTICA EDUCATIVA NAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”	139
3.2. AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIEDADE	145
3.3. O MÉTODO DE ENSINO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	149
3.3.1. <i>As relações mediadas entre educação escolar e prática social na sociedade capitalista</i>	155
CONCLUSÃO.....	163
REFERÊNCIAS	166

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar a categoria de prática social na pedagogia histórico-crítica, esclarecendo as relações indiretas e mediadas entre a prática social e a prática pedagógica. Evidenciamos a natureza do fenômeno educativo em relação à prática social mais ampla, explicitando as lacunas e vieses de compreensão de posições que preterem a natureza do fenômeno educativo.

Tomamos como elemento para corroborar essa análise a arte, mais especificamente, contribuições de György Lukács (1885-1971) e Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) no tratamento por eles dispensado acerca das relações entre a arte e a vida. Nesse sentido, a hipótese inicial desta pesquisa foi a de que tanto a escola como as objetivações humanas mais elaboradas como a arte tem como função transformar a concepção de mundo dos sujeitos incidindo na prática social de forma indireta. A arte foi analisada neste trabalho porque entendemos que a partir da compreensão da relação do indivíduo com as objetivações humanas mais desenvolvidas é possível entender a relação da educação com a prática social.

Este trabalho é resultado de reflexões desenvolvidas desde o período da iniciação científica. Tal como naqueles estudos iniciais, a presente pesquisa de mestrado integra um projeto mais amplo desenvolvido pelo orientador, professor Newton Duarte (2010) com bolsa de produtividade pelo CNPq, intitulado *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*.

Durante a iniciação científica elaboramos uma análise crítica do Volume 6 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destinado à arte. O objetivo daquele estudo foi demonstrar, à luz das contribuições de Vigotski (1999b), que a abordagem proposta pelo documento acerca das relações entre arte e vida estavam baseada nas concepções pedagógicas hegemônicas no campo educacional, ou seja, nas pedagogias afinadas ao lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001).

Em um segundo momento, direcionamos as investigações para a área da educação infantil, quando estudamos o volume 1 (BRASIL, 1998a) e os itens “Música” e “Artes Visuais” do volume 3 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b). Como suporte para estas análises acrescentamos, além dos escritos de Vigotski (1999b) sobre a arte, também aqueles legados por Lukács (1970). Verificamos que mais este documento endossava as teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, desvalorizando o processo de apropriação dos elementos culturais e menosprezando a posição do professor como transmissor e mediador entre a riqueza material e imaterial produzida pela humanidade.

Com o intuito de aprofundar estes estudos iniciais é que agora colocamos em destaque a categoria de prática social na pedagogia histórico-crítica. Para tanto, buscamos elementos em Lukács e Vigotski, mais especificamente, nas análises que eles desenvolveram sobre as relações entre arte e vida.

Entendemos que uma das questões importantes para uma teoria pedagógica marxista é a das relações entre a prática pedagógica e a prática social em sua totalidade. No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2009, p. 66) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da pedagogia histórico-crítica, método esse que tomaria como referência o percurso do conhecimento da síntese à síntese, passando pela análise, na mesma direção em que Marx (2011a) caracterizou o método científico.

A compreensão dessa natureza mediadora da atividade educativa demanda a análise da especificidade do trabalho educativo perante outras formas da produção humana. Sabe-se que o desenvolvimento histórico do gênero humano tem por base a atividade de produção das condições materiais de existência da vida social. A partir dessa forma fundamental de atividade humana, desenvolve-se também a produção não material, que por sua vez, se distingue em dois tipos. De acordo com a teoria marxista, no primeiro tipo há um intervalo entre a produção e o consumo, sendo que no segundo esses fatores acontecem ao mesmo tempo.

Baseando-se nessa caracterização da produção não material, na qual a atividade de ensino é entendida como um tipo de trabalho em que o resultado não se separa do ato de sua produção, Saviani (2008, p. 13) define o trabalho educativo como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A pedagogia histórico-crítica considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história. O processo de reconhecimento da cultura como produção imanente à atividade humana desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorre a humanização dos indivíduos em suas formas mais desenvolvidas.

Essa perspectiva requer, da parte dos educadores e pesquisadores voltados para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, uma adequada caracterização do que seja essa função mediadora da educação no interior da prática social. E nesse ponto surgem questões complexas. Em que consiste propriamente a prática social? Ela corresponderia à vida cotidiana dos alunos? A prática social estaria presente no interior da prática educativa escolar?

O trabalho educativo deveria ter como objetivo atender às demandas pragmáticas postas pelo ambiente imediato da vida cotidianas dos alunos? Esta pesquisa de mestrado pretendeu contribuir para a busca de respostas a essas e outras perguntas decorrentes dessa concepção das relações entre o trabalho educativo e a totalidade social.

Este trabalho fundamentou-se em pensadores adeptos da concepção marxista. O materialismo histórico-dialético parte da premissa de que a realidade existe, objetiva e concretamente, sem que para isso seja necessária a consciência. A perspectiva materialista contrapõe-se ao idealismo, cujo pressuposto essencial vincula-se ao primado da consciência sobre a realidade. Para os autores idealistas, a realidade existe a partir do momento em que ela se torna objeto da consciência. O filósofo húngaro Lukács (1966a) explica que a imagem idealista do mundo pressupõe uma relação hierárquica na qual a consciência ocupa posição superior em relação ao ser e que é equivocada a interpretação de que o materialismo também adotaria uma visão hierárquica das relações entre ser e consciência.

As relações entre consciência e ser são analisadas no marxismo a partir da atividade humana de trabalho, a qual corresponde à produção dos meios de vida. Como sinalizam Marx e Engels (2007) os seres humanos se diferenciaram dos demais animais, ao produzirem intencionalmente seus meios de vida, isto é, as suas condições materiais e não materiais de existência. A produção de instrumentos pelos seres humanos contribuiu para o desenvolvimento das sociedades e a diversificação da produção, o que resultou na complexificação crescente das necessidades humanas.

Além da produção, os instrumentos também se diferenciaram e, segundo Vigotski (1991), eles podem ser classificados como instrumentos técnicos e instrumentos psicológicos (signos). Os instrumentos técnicos referem-se à produção e reprodução das condições materiais de existência. Já os instrumentos psicológicos, relacionam-se aos processos de autodomínio da conduta dos seres humanos.

Podemos fazer um paralelo entre, por um lado, as ferramentas e objetos em geral que atuam sobre a realidade e indiretamente sobre o psiquismo e, por outro lado, os signos – dentre os quais se inclui as obras de arte – que agem diretamente sobre o psiquismo e de maneira mediada na realidade.

Foi por meio da dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação que o ser humano pôde criar uma realidade essencialmente humana, em um processo dialético de produção de necessidades mais complexas que acabaram por expandir os limites de atuação dos indivíduos. Esse processo se estende às novas gerações que precisam incorporar o legado cultural construído ao longo da história.

A arte, assim como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo “necessidade → produção do objeto que satisfaz essa necessidade”. O objeto artístico é igualmente um produtor de necessidades que pode impulsionar o indivíduo para além das fronteiras restritas da vida cotidiana. Por essa razão, o estudo das relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski lançar luzes sobre a complexa dialética entre as necessidades que o aluno apresenta no ponto de partida do trabalho educativo e aquelas que ele apresentará no ponto de chegada.

Esta pesquisa não tratou de questões referentes à arte enquanto disciplina escolar, ou seja, não foi nosso objetivo os aspectos metodológicos e didáticos referentes ao ensino de arte, nem se pretendeu analisar as técnicas das diferentes modalidades artísticas. O legado estético de Lukács e Vigotski foi estudado aqui por entendermos que tais considerações vêm a enriquecer a teoria pedagógica histórico-crítica, uma vez que compreendendo a natureza das objetivações humanas mais elaboradas é possível estabelecer relações importantes para o aprofundamento da compreensão da natureza e da especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2008).

Este foi um estudo de natureza teórica e para sua elaboração foi realizada uma pesquisa bibliográfica que serviu de apoio para o estudo dos três autores centrais dessa pesquisa. As principais obras analisadas nesta pesquisa foram: os quatro volumes da obra *Estética* (1966a, 1966b, 1967a, 1967b), a *Introdução a uma estética marxista* (1970), *Arte e sociedade: escritos estéticos de 1932-1967* (2009) de Lukács. A obra *Psicologia da arte* (1999a) de Vigotski e *Escola e democracia* (2009), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2008) e *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (2007) de autoria de Saviani. Após a leitura das obras realizamos a análise e sistematização das ideias obtidas visando alcançar o objetivo proposto.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro deles discorremos sobre a categoria de prática no idealismo, no materialismo mecanicista e no materialismo histórico-dialético, evidenciando o salto qualitativo que a última corrente proporcionou uma vez que se trata de uma concepção que entende a unidade entre a atividade prática e a atividade teórica. Nesse sentido, analisamos a estrutura da atividade humana comparando-a com a estrutura da atividade animal. Em seguida abordamos a dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação e o processo de diversificação da produção humana, em produção material e não material, bem como os aspectos contraditoriamente positivos da divisão social do trabalho, ou seja, do trabalho alienado.

No segundo capítulo abordamos a concepção de arte no idealismo, no materialismo mecanicista e no materialismo histórico e dialético, destacando as possíveis aproximações e distanciamentos entre as tais correntes filosóficas. Analisamos as duas esferas de objetivação do gênero humano: as objetivações em-si e para-si. No âmbito das objetivações em-si, enfatizamos as características da estrutura da vida cotidiana para então investigarmos a arte, como objetivação para-si, a partir dos estudos de Lukács e Vigotski.

No terceiro e último capítulo analisamos a concepção de prática social no interior das pedagogias hegemônicas, em oposição à noção de prática social na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. E, com vistas a problematizar e esclarecer alguns aspectos equivocados que vem sendo difundidos acerca das relações entre prática educativa e prática social, analisamos o método de ensino dessa teoria pedagógica.

Adentrando nas considerações de Vigotski sobre arte pode-se dizer que “a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração desses sentimentos” e “essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções” (VIGOTSKI, 1999b, p. 309). A arte não se restringe a reproduzir a vida cotidiana. O sentido da arte concentra-se, justamente, na possibilidade de superação do cotidiano.

A arte integra-se à vida na medida em que todo o seu material é extraído do conjunto das relações humanas sendo que seus efeitos retornam, por assim dizer, à vida dos indivíduos. Contudo, uma característica elementar às obras de arte é a de que elas transformam o material recolhido da vida em algo diferente, em algo novo. Para Vigotski (idem, p. 307-308) “a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

Vigotski (idem, p. 307) considerava que a arte teria tão mais significado para as pessoas quanto mais ela transformasse a “água em vinho.” Esta analogia auxilia na compreensão do sentido da arte para a vida da humanidade. As obras artísticas possibilitam aos indivíduos vivenciar sentimentos humanos numa intensidade e de uma maneira que diferenciam esses sentimentos daqueles vividos normalmente na vida cotidiana.

As obras de arte são importantes mediações entre a vida cotidiana dos indivíduos e a mais rica produção já elaborada pelo gênero humano. A obra de arte, ao colocar o indivíduo em contato com formas mais desenvolvidas da subjetividade humana, possibilita o desenvolvimento da consciência individual, na direção do em-si ao para-si. Ao analisar as categorias de em-si e para-si em Hegel, Vigotski (1996, p. 200) afirmou que “as coisas

existem no começo em si, mas com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si”.

Ao assinalar o sentido social da arte, Vigotski discorda da teoria do contágio, segundo a qual a finalidade de uma obra de arte seria a de contaminar as pessoas com os sentimentos pessoais do artista. Essa teoria considera, portanto, que o sentido vital da obra de arte reside, justamente, em fazer com que os indivíduos sejam tomados por sentimentos. Pode-se atribuir à teoria do contágio uma redução significativa da arte a qualquer tipo de emoção sem diferenciá-la de outros sentimentos tornando, desta forma, inacessíveis, o significado e o sentido real assumido pela arte.

Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos¹, possibilitando que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse. A reação estética pode fazer com que os indivíduos tenham atitudes posteriores. No entanto, essas atitudes posteriores à reação estética não estão ligadas a ações concretas, mas apenas purificam o psiquismo “revelando e explodindo para a vida potencialidades imensas” (VIGOTSKI, 1999b, p. 319).

Lukács (1966a), por sua vez, analisa a arte como uma forma específica de reflexo da realidade. As maneiras pelas quais a arte reflete a realidade são distintas das formas pelas quais essa realidade se reflete na consciência cotidiana e na ciência. A ciência seria “desantropomorfizadora”, ou seja, procuraria refletir a realidade em si mesma, ao passo que a arte procuraria refletir a realidade humana e seria fundamentalmente “antropomórfica”.

Esse caráter antropomórfico da arte relaciona-se, na estética lukacsiana, ao processo pelo qual os seres humanos reconhecem a realidade social como produto da atividade humana, ou seja, supera as concepções de mundo que, à maneira das religiões, explicam o real como resultante de uma consciência transcendente. Uma propriedade específica às grandes obras artísticas está na evocação de sentimentos no sujeito receptor, provocando uma intensificação, um aprofundamento de vivências que, possivelmente, o indivíduo não experimentaria se não estabelecesse contato com a obra de arte.

¹ O conceito de sentimento para Vigotski não se identifica, em absoluto, com as proposições idealistas. Segundo Martins (2013, p. 243-244, grifos no original), compreender as emoções e sentimentos requer primeiramente compreender a “[...] *atividade humana como unidade afetivo-cognitiva* [...]”, ou seja, “[...] A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro [...]”.

A obra de arte é uma forma de objetivação da subjetividade humana, mas, nesse processo, ocorre a superação da particularidade (*besonderheit*) da personalidade, tanto do artista quando do sujeito receptor, colocando-se suas subjetividades em um nível mais elevado de relacionamento consciente com o gênero humano.

A relação do ser humano com a natureza não acontece de forma imediata. Pelo contrário, essas relações se fazem por mediações que resultaram, em um primeiro momento, na produção de instrumentos, ou melhor, no trabalho. É a partir dessa atividade que o ser humano transforma e conhece a natureza, ao mesmo tempo em que, se transforma e se humaniza, isto é, se desenvolve. No início do desenvolvimento humano, o conhecimento estava voltado à satisfação de necessidades elementares que garantiam, portanto, a subsistência material dos indivíduos.

Entretanto, a crescente complexidade das necessidades, fez com que o conhecimento se distanciasse, ainda que relativamente, das demandas mais diretas impostas pela prática social. Interpondo-se mediações qualitativamente superiores, os indivíduos puderam desenvolver os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos os quais possibilitaram compreensão mais aprofundada da vida social e do próprio ser humano.

A arte como uma esfera superior de objetivação humana vem estabelecer relações indiretas com as necessidades práticas da vida cotidiana. Essa ideia está presente ao longo dos estudos de Lukács sobre a arte, e especialmente, quando ele contrapõe os objetos artísticos à retórica forense ou publicitária, que visa obter um efeito prático imediato em termos do comportamento dos ouvintes com o objetivo de convencê-los sobre alguma ideia.

A arte autêntica elabora os problemas humanos de uma maneira própria, que não é aquela da cotidianidade, não tendo por objetivo produzir resultados imediatos. Mas, ao alcançar resoluções propriamente estéticas para as grandes questões humanas, a arte acaba por enriquecer o mundo humano, agindo indiretamente sobre as questões da cotidianidade.

Seguindo esse princípio, evidenciamos algumas implicações para o campo educacional. Pois, da mesma forma que no âmbito estético as relações com a vida não são diretas, na educação, as relações entre a prática educativa e a prática social não se reduzem a aspectos pragmáticos e imediatos. Os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos ensinados na escola não têm uma finalidade prática direta, contudo, precisam ser organizados para tornar mais rica a visão de mundo dos sujeitos. Trata-se, pois, do processo caracterizado por Saviani como passagem do senso comum à consciência filosófica:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 7).

Esse processo é parte da luta ideológica, na qual é necessário superar a concepção dominante, o que não ocorre se a escola não disponibilizar os “instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (ibidem, p. 4).

Uma obra de arte, mesmo que não aborde diretamente questões ligadas à luta de classes e à exploração do trabalho pode, indiretamente, contribuir para a perspectiva revolucionária assinalada por Saviani, ao enriquecer a maneira como a subjetividade do indivíduo se relaciona com a realidade social. O mesmo pode ser dito em relação aos conhecimentos científicos e filosóficos.

Afirmar que as relações entre educação e sociedade são mediatas e indiretas, não significa afirmar que a escola esteja descolada da prática social. Saviani (2009), adotando o método científico de Marx, elaborou o método da pedagogia histórico-crítica, o qual possui como ponto de partida a prática social passando pela problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Entendendo que a prática educativa está contida na prática social global, e por isso, a mediação pedagógica não tem como sair ou voltar da prática social.

Marx (2011a) ao analisar a sociedade capitalista, empregou o método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento pela mediação das abstrações, também conhecido como processo de ascensão do abstrato ao concreto. Desse modo, torna-se possível ultrapassar a aparência do real e atingir suas relações essenciais:

Na ciência, como explicou Marx, o concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas deve ser alcançado pela atividade pensante pela mediação das abstrações, que, num processo de elaboração teórica, permitem ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta. (DUARTE et al., 2012, p. 3965-3966).

Metodologicamente partimos das análises abstratas realizadas por Lukács e Vigotski sobre arte e vida para chegar à questão, na obra de Saviani, das complexas mediações existentes entre o trabalho educativo e a prática social em sua totalidade. Essa perspectiva foi

definida por Duarte (2013a) como a construção de um corpo teórico mediador entre os fundamentos da educação e os estudos sobre a prática pedagógica.

Um importante cuidado metodológico necessário aos estudos realizados nesta pesquisa foi o de não perder de vista que o trabalho educativo estabelece um tipo específico de relação entre o indivíduo e as obras culturais. As análises de Lukács e Vigotski sobre a arte, por mais que abordem o papel formador da fruição estética, raramente tocam em questões relativas às mediações de ordem propriamente pedagógica. Por isso foi necessário construirmos mediações entre, por um lado, as reflexões de Lukács e Vigotski sobre a arte e, por outro, aquelas desenvolvidas por Saviani sobre a educação.

Figura 1 – A Liberdade Guiando o Povo de Eugène Delacroix (La Liberté Guidant le Peuple, 1830).

Disponível para observação no Museu do Louvre em Paris.



Fonte: Wikimedia Commons – Disponível em:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg. Acesso em: 10 out. 2012.

Capítulo 1 – Aspectos objetivos e subjetivos da prática

[...] A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*.

Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo. (MARX; ENGELS, 2007, p. 534-535, grifo do autor).

Com o intuito de conferir solidez e proporcionar uma compreensão mais acurada dos pressupostos marxistas que norteiam este trabalho, dedicamos o primeiro capítulo desta dissertação a questões de ordem teórico-metodológica. Sem se propor à tarefa hercúlea de dissecar toda riqueza conceitual do materialismo histórico-dialético, esta aproximação busca traçar reflexões que auxiliem no entendimento das relações indiretas e mediadas entre arte, educação e prática social.

Sendo assim, em um primeiro momento, investigam-se as concepções acerca da categoria de prática no interior das duas grandes matrizes do pensamento filosófico: o idealismo e o materialismo, sendo que no caso do primeiro o foco incidiu sobre o idealismo dialético de Hegel e no caso do segundo foram analisados separadamente o materialismo mecanicista e o materialismo histórico-dialético.

Evidencia-se que não coube ao idealismo nem ao materialismo mecanicista analisar a categoria de prática em sua unidade com a teoria e, conseqüentemente, como um meio de transformação objetiva e subjetiva. Tal articulação foi realizada pelo materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx, o qual superou tanto a perspectiva especulativa do espírito como a noção passiva e ahistórica atribuídas à realidade e ao ser humano.

Para compreender em que consiste a categoria de prática no marxismo, faz-se necessário, em um segundo momento, ponderar sobre a estrutura da atividade humana, contrapondo-a a atividade típica dos animais. Entendendo os desdobramentos favorecidos pela decomposição da atividade humana em ações e operações ressalta-se a dinâmica entre os processos de apropriação e objetivação subjacente à atividade de trabalho, os quais geraram necessidades cada vez mais complexas e possibilitaram a diversificação da produção humana em dois tipos principais: a produção material (instrumentos técnicos) e a produção não material (instrumentos psicológicos). Enfatiza-se, aqui, a produção não material uma vez que é desta esfera da atividade humana que derivaram a arte e a educação, objetos de estudo do presente texto.

Por fim, sinalizamos a influência, tanto positiva como negativa, da divisão do trabalho no processo de diversificação e especialização da produção humana. Nesse sentido, analisamos a arte e a educação escolar como tipos específicos de objetivação que se desenvolveram tardiamente na história da humanidade e no interior de um processo contraditório que precisa ser compreendido de forma dialética.

1.1. A categoria de prática no pensamento idealista e materialista

Analisar as relações entre a prática educativa e a prática social na pedagogia histórico-crítica requer inicialmente um estudo mais detalhado da categoria de prática no interior da concepção marxista de mundo. Porém, para se compreender a concepção de prática no marxismo se faz necessário, antes disso, se entender o percurso histórico de desenvolvimento do pensamento filosófico acerca da categoria em questão. Tornou-se fundamental, portanto, analisar na presente dissertação o conceito de prática no idealismo hegeliano e no materialismo mecanicista feuerbachiano para, então, chegar ao materialismo histórico-dialético. Na sequência desse primeiro capítulo apresenta-se o percurso do pensamento humano acerca da categoria de prática.

1.1.1. A prática no idealismo hegeliano

Encontramos no *Dicionário do Pensamento Marxista*, organizado por Tom Bottomore, que Marx se opôs ao idealismo metafísico, histórico e ético. O idealismo metafísico “[...] vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentales) [...]”. Já o idealismo histórico “[...] entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica [...]”. Por fim, o idealismo ético “[...] projeta um estado empiricamente infundado (“superior” ou “melhor”) como uma maneira de julgar ou racionalizar a ação [...]” (BHASKAR, 2001, p. 183).

Diante de tais considerações pode-se dizer que o pressuposto basilar às concepções idealistas, de um modo geral, reside em atribuir à consciência primazia sobre o ser. Isso significa dizer que o mundo passa a ganhar existência a partir do momento em que ele se torna objeto da consciência. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, redigidos em 1844, Marx afirma que para o idealismo de Hegel:

[...] apenas o *espírito* é a *verdadeira* essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo. A *humanidade* da natureza e da natureza criada pela história, dos produtos do homem, aparece no fato de estes serem *produtos* do espírito abstrato e nessa medida, portanto, momentos *espirituais*, *seres de pensamento*. (MARX, 2010, p. 122, grifo do autor).

Fica evidente que para o idealismo, os elementos da cultura, em verdade, não advêm da prática intencional do ser humano sobre a natureza, mas da atividade do espírito. Em oposição ao idealismo, o materialismo compreende que “[...] há ser sem a consciência, porém não há consciência sem ser [...]” (LUKÁCS, 1966a, p. 19)².

O materialismo histórico-dialético não parte da ideia para explicar a prática, pelo contrário, parte desta para explicar as elaborações ideativas. Ou como foi analisado por Marx e Engels (2007, p. 94):

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Enquanto o idealismo considera o mundo das ideias como algo independente das condições objetivas que caracterizam a prática social, o materialismo histórico-dialético situa as produções ideais no curso das transformações resultantes do fazer humano coletivo. Por essa razão é que Engels ([198-]) diz ter sido Marx o responsável por colocar o idealismo hegeliano com os pés no chão, de “cabeça para baixo”, voltando-o para a terra, para o mundo real como produto da atividade humana.

Além de afirmar a precedência da consciência sobre o ser, o idealismo também considera existir uma relação hierárquica, na qual a consciência ocupa uma posição superior. Lukács, entretanto, esclarece que não se trata, em uma perspectiva materialista, de se estabelecer “[...] uma subordinação hierárquica da consciência ao ser [...]”. Para ele o reconhecimento da prioridade ontológica da realidade cria “[...] a possibilidade de que a consciência domine realmente o ser [...]” (LUKÁCS, 1966a, p. 19). A prova maior disso seria a própria atividade de trabalho, na qual a consciência antecipa o resultado a ser alcançado e

² Neste trabalho todas as traduções de citações em outras línguas são de responsabilidade nossa.

dirige a ação de maneira a que o produto seja o mais fidedigno possível em relação ao projeto original.

Ainda na obra *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 94) afirmam que “A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*Bewusstesein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real”. Assim, a atividade da consciência é, antes de tudo, atividade do ser consciente, o que estabelece, de partida, a indissolúvel unidade entre as atividades físicas e espirituais. O laço de interdependência entre essas atividades é demonstrado na seguinte passagem:

Também as formulações nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material [...] os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. (MARX; ENGELS, 2007, p. 19).

Nesse sentido, para o materialismo histórico-dialético, os produtos do pensamento não são vistos à margem da prática social dos seres humanos, mas como consequência desta, ao mesmo tempo em que, esse conjunto articulado de ideias interfere e transforma a prática social. Tal compreensão da atividade humana está, contudo, ausente do edifício teórico idealista, pois, neste caso, acredita-se que “[...] O espírito é o que *deve ser*. O ser é dado com todas as suas determinações. Os caminhos já foram percorridos [...]. Quer se trate da filosofia, da história ou das relações econômicas e sociais, as cartas já estão lançadas [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 119-120, grifo do autor).

Ora, se as relações sociais e toda a estrutura histórica da humanidade constituem-se em algo já dado, vale questionar como a categoria de prática aparece no idealismo. Segundo Vázquez (idem, p. 84), para a filosofia idealista hegeliana “[...] a práxis não passa de um momento do desenvolvimento lógico da Ideia e, por conseguinte, deve ser cancelada ou superada para permitir a passagem a um nível superior; a práxis material deve ser superada com a mera atividade espiritual [...]”.

Seria equivocado dizer que o idealismo nega totalmente outra noção de prática que não a do pensamento. Acontece, porém, que a atividade do ser humano para além da esfera do pensamento, ou seja, a atividade material propriamente dita se restringe, para o idealismo, ao movimento necessário por que passa a ideia (espírito) em seu processo de autoconhecimento.

Esse processo se dá, em linhas gerais, da seguinte maneira: primeiramente, o espírito entra em conflito consigo e deste conflito deriva sua alienação³, isto é, o espírito se nega e sai de si para se colocar no mundo. Espírito e mundo entram em contradição e nesse processo ambos se negam, mas também se reconciliam, favorecendo o retorno do espírito a si mesmo, porém agora como espírito absoluto.

Essa sumária explicitação do método de Hegel evidencia a lógica dialética em seu pensamento na forma do movimento de negação da negação. A primeira negação que leva o espírito a atingir um grau mais elevado de desenvolvimento é a da “[...] intuição sensível direta [...]” (GARAUDY, 1983, p. 28), ou seja, a percepção imediata da realidade. A segunda negação é a da análise abstrata que decompõe a totalidade em conceitos isolados. Se, por meio da primeira negação, supera-se a visão imediata e superficial da realidade, na segunda supera-se o caráter parcial, porém necessário, das abstrações.

Todo conhecimento real deve passar por três momentos: o do imediato ou do universal abstrato, depois o de sua negação, que é a reflexão, mediação, e o da totalidade concreta, do universal concreto, isto é, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão, da mediação. Dizer que o método do conhecimento é dialético é dizer que não poderia existir conhecimento imediato. É negar não somente a possibilidade de possuir a verdade por uma intuição sensível direta, mas também de alcançar a verdade por um conceito isolado. O próprio do método dialético é exprimir a impossibilidade tanto da intuição sensível direta quanto do isolamento absoluto de um conceito. (GARAUDY, 1983, p. 28).

É nesse sentido que Vázquez (1977, p. 84) afirma que para o idealismo “[...] a práxis material deve ser superada com a mera atividade espiritual [...]”. Embora o idealismo não descarte a prática para além da ideia, a atividade objetiva é considerada apenas como uma etapa inerente ao desenvolvimento do espírito que, ao retornar a si mesmo, corrobora seu predomínio diante da prática.

Se o autoconhecimento ocorre quando do retorno do espírito a si mesmo em um nível superior (espírito absoluto), concluímos que ao idealismo escapa a noção de transformação social. Na melhor das hipóteses o processo de transformação torna-se possível apenas pela via do exercício crítico, especulativo, filosófico e não por meio da prática efetiva dos seres

³ Referindo-se à filosofia de Hegel, Lukács (2003, p. 26), em sua obra *História e Consciência de Classe*, afirmou: “Sob o termo exteriorização [*entäusserung*], o conceito de alienação inclui para ele todo tipo de objetivação. Sendo assim, como conclusão, a alienação mostra-se idêntica à objetivação. Por isso, o sujeito-objeto idêntico, ao superar a alienação, também supera simultaneamente a objetivação. No entanto, como para Hegel o objeto, a coisa, só existem como exteriorização da consciência de si, a retomada da exteriorização no sujeito seria o fim da realidade objetiva, ou seja, da realidade em geral.”

humanos. Isso porque, para Hegel, a finalidade dos construtos teóricos é a de propiciar uma espécie de harmonização com a realidade. Como afirma Vázquez (1977, p. 120), no idealismo, “[...] a missão do filósofo [...] é compreender – e justificar – o que é [...]”.

Esta concepção anuladora de uma prática social revolucionária também se verifica, segundo Garaudy (1983), quando Helgel analisa a relação entre o senhor e o escravo na obra *Fenomenologia do Espírito*. Para ele, a posição assumida pelo senhor é a de ter suas necessidades satisfeitas pelo trabalho do escravo. Desta forma, o senhor, pelo fato de não estabelecer uma relação direta com a natureza, tem invalidada a possibilidade de se reconhecer por meio de sua atividade. Já o escravo, por exercer a atividade de trabalho, ou seja, transformar a natureza, pode reconhecer a si próprio aproximando-se, portanto, da liberdade. Em outras palavras, é por meio do trabalho que o ser humano se liberta e sendo o escravo, na sociedade de classes, o responsável pelo trabalho, é ele quem se liberta.

Com efeito, não se trata de uma libertação efetiva, haja vista que, no idealismo hegeliano, a justificativa da escravidão se dá pelo fato do escravo possuir, antes e acima de tudo, o espírito de escravo. Hegel não vê a escravidão como decorrência da ação humana e das condições objetivas e reais, pelo contrário, entende que as diferenças sociais, neste caso, entre senhor e escravo, se restringem à esfera da consciência:

Hegel também viu as relações entre o homem e a natureza passarem pelas relações entre os homens. É verdade que Hegel reduz todas as relações sociais entre os homens às relações espirituais e que também apresenta suas descobertas sem direitos e avesso [sic]: a acreditar nisso, o escravo é escravo porque tem uma mentalidade de escravo, enquanto que o espírito de rejeição é o fruto da escravidão. A ordem histórica é uma vez mais invertida; o resultado, o espírito de servidão, é tomado pela origem, e é o que conduz Hegel a conceber o momento do nascimento da escravidão, progresso efetivamente decisivo na história da humanidade e no desenvolvimento do espírito humano, sob a forma de uma “robinsonada”, de um enfrentamento de indivíduos. Isso comporta pesadas consequências morais e sociais: a glorificação da guerra e sua eterna necessidade para exaltar a grandeza humana, e a justificação da escravidão (e, com ela, de todas as formas de opressão social), pois que a situação do Senhor e do escravo dependem da virtude de um e da indignidade do outro. Às relações de classe reais são substituídas relações puramente espirituais. (GARAUDY, 1983, p. 60).

O mérito de Hegel foi o de colocar o trabalho como atividade fundamental no processo de desenvolvimento humano, todavia, ele não analisou o trabalho em seu caráter negativo, apreendendo-o somente “[...] como a essência do homem que se confirma [...]” (MARX, 2010, p. 124). Marx fez tal afirmação, pois a perspectiva idealista entende ser o trabalho, para a classe social que o executa, um fator de elevação espiritual. Por isso, é o

escravo quem se autorrealiza em sua atividade, ao passo que ao senhor é negada essa possibilidade.

Considerar que a plenitude do ser humano se dá pela via do pensamento e não em função de sua atividade e das condições reais de vida ratifica que, ao idealismo, soa estranha tanto a proposição em defesa da existência de uma realidade para além da consciência, quanto a da necessidade de uma prática transformadora que rompa, em definitivo, com a estrutura social vigente.

Opondo-se ao idealismo hegeliano, uma das ideias mais caras à concepção marxista é a da unidade teoria/prática como elemento essencial à transformação. Marx, sem perder de vista esta unidade, afirma na décima primeira tese sobre Feuerbach que “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535, grifo do autor).

Em linhas gerais, o idealismo, ao estabelecer uma visão hierárquica entre consciência e ser, coloca a prática humana apenas como parte integrante da atividade espiritual mais elaborada. Disso deriva a ideia de que as sociedades divididas em classes são estruturas já dadas aos seres humanos e não um produto de suas ações perante a realidade. Sendo as relações sociais algo estabelecido de antemão, basta à classe dominada aceitar sua condição de explorada pela classe dominante e compreender que a sua realização está no trabalho que exerce, pois a partir dele é que se chega à elevação da alma.

Podemos dizer que a corrente filosófica idealista nega a luta de classes e, ao entender o ser humano como um ser passivo, limita sua atividade à mera interpretação do mundo exterior situando a autorrealização e a liberdade como elementos circunscritos à esfera do indivíduo isolado. Ademais, perde de vista que é pela relação ativa entre o conjunto dos seres humanos e a natureza que se instaura a possibilidade de desvelamento do real.

Para o idealismo objetivo as ideias estão para além do psiquismo individual, isto é, elas possuem uma existência externa em relação ao sujeito. Nesse sentido, uma das divergências entre idealismo e materialismo encontra-se na esfera dos fundamentos epistemológicos, pois ambas as concepções, ao buscarem descobrir como se dá o percurso do conhecimento partem de polos diametralmente opostos.

Levando em consideração que não há pretensão alguma de esgotarmos a análise acerca da categoria de prática social no idealismo hegeliano, mas tão somente de se realizar uma aproximação aos pressupostos fundamentais dessa corrente filosófica, partimos agora, sob as mesmas condições, aos apontamentos sobre o materialismo mecanicista.

1.1.2. A prática no materialismo mecanicista feuerbachiano

Conforme aqui já assinalado, para o materialismo, diferentemente do idealismo, não há consciência sem o ser. Existem, porém, diversos tipos de materialismo. Um exemplo é a corrente materialista mecanicista⁴ que tem em Ludwig Feuerbach (1804-1872) um de seus representantes mais proeminentes.

Uma das críticas do materialismo feuerbachiano ao idealismo seria a de que, afirmando a precedência da realidade à consciência, a religião não seria outra coisa senão produto da atividade humana. Nesse sentido é que caminham as considerações de Vázquez (1977) ao entender que, segundo Feuerbach, o egoísmo é uma característica humana a qual consiste em tirar de si a responsabilidade pela criação da própria existência, colocando em seu lugar, um ser divino.

Daí desdobram-se duas ideias caras ao materialismo feuerbachiano. A primeira é a de que a relação prática do ser humano com a natureza ocorre pela submissão desta aos interesses subjetivos e utilitários daquele. Feuerbach analisa que, em sua relação prática com a natureza, o ser humano inevitavelmente o subordina aos seus interesses subjetivos, sendo os pressupostos religiosos um exemplo do praticismo exclusivista próprio à humanidade.

A segunda é a de que, sendo a prática da humanidade guiada pelo egoísmo, o ser humano alcançará a plenitude do seu desenvolvimento por meio da atividade teórica. É nessa direção que Vázquez interpreta a afirmação feita por Marx e Engels (2007, p. 533) na primeira das teses sobre Feuerbach:

[...] ele [Feuerbach] enxerga, na *A essência do cristianismo*, apenas o comportamento teórico como autenticamente humano, enquanto a prática é apreendida e fixada apenas em sua forma de manifestação judaica, suja. Ele não entende, por isso, o significado da atividade “revolucionária”, “prático-crítica”.

Não seria um equívoco afirmar que o materialismo mecanicista concebe o ser humano como um ser ativo, mas, Feuerbach estabeleceria uma ruptura entre a atividade prática e a atividade teórica, sendo a segunda aquela que poderia libertar o ser humano da alienação, mais precisamente, por meio da crítica teórica à religião. Tal como o idealismo, também no materialismo de Feuerbach, a emancipação humana se limita a um processo que

⁴ Optou-se aqui por adjetivar o materialismo feuerbachiano como mecanicista. Vale ressaltar, porém, que existem outras denominações para esta concepção teórica, quais sejam: materialismo vulgar ou também materialismo sensualista.

ocorre no plano da consciência. A concepção de ser humano ativo é, nessa corrente filosófica, restrita à atividade consciente “que cria um objeto ao qual concede uma realidade em si, quando esse objeto, na verdade, só tem uma realidade, que é a de ser um produto seu (do homem)” (VÁZQUEZ, 1977, p. 95).

Na base do pensamento feuerbachiano encontra-se a ideia de que o ser humano não concebe os objetos de sua criação como produto de sua própria atividade, mas como um objeto extra-humano. E é justamente por não se reconhecer em suas criações que o ser humano se aliena nesse processo.

De modo contrário ao idealismo, o materialismo mecanicista vê apenas o lado negativo do trabalho, em sua forma predominantemente alienadora. Em outros termos, lhe falta a concepção de trabalho como objetivação do gênero humano. Segundo esse tipo de materialismo, caberia ao ser humano, com o auxílio dos seus órgãos dos sentidos, apreender os objetos do mundo tal como eles aparecem sem que para isso seja estabelecida uma relação ativa com eles, pois se assim ocorresse, o ser humano cairia inevitavelmente na alienação.

A ideia de que basta contemplar a realidade tal como ela aparece, pois o modo como ela se apresenta já reflete o que ela realmente é, dá uma conotação mecânica à atividade humana – por isso, materialismo mecanicista – e se contrapõe à concepção de que o processo de conhecimento da natureza ocorre por mediações, ou seja, indiretamente.

É sabido, de acordo com os pressupostos metodológicos marxistas, que a essência da realidade não se apresenta imediatamente e pela via exclusiva da captação sensível, bem como não se reduz a uma mera representação fotográfica na mente dos indivíduos. Como afirma Marx (2010, p. 128, grifo do autor) “A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado”. A realidade se desvela, portanto, por meio do emprego de mediações que, no caso do processo do conhecimento, são as abstrações.

A apreensão dos aspectos essenciais do real implica um movimento do pensamento que parte do concreto em suas manifestações imediatas, mas para atingir seus processos essenciais, afasta-se momentaneamente do concreto, recorrendo às abstrações. Ao analisar o método da economia política nos *Grundrisse*, Marx (2011a, p. 54-61) mostrou que o pensamento não pode se deter nesse segundo momento, precisa passar das abstrações ao concreto, que se apresenta no ponto de chegada, de forma qualitativamente diferente porque compreendido em suas múltiplas determinações. Para o materialismo histórico-dialético, tanto o conhecimento como o próprio ser humano se desenvolve pela interposição constante e cada vez mais complexa de mediações.

Duarte (2013a, p. 137), analisando os equívocos do materialismo mecanicista, aponta que Feuerbach compreendia a mediação como um fator responsável pela alienação entre os seres humanos e, por isso, sinalizava para necessidade de superá-la, não compreendendo que “as relações humanas ‘imediatas’ entre os indivíduos são sempre relações mediadas pelas objetivações genéricas”. Além de postular a necessidade de superação das mediações nas relações que os seres humanos estabelecem com a natureza e consigo próprios, o materialismo mecanicista, também não se pauta na ideia de que o ser humano, situado historicamente, transforma a natureza e a si mesmo pela sua atividade. De acordo com Vázquez (1977, p. 114) “Excluída a atividade prática da relação de sujeito e objeto, um e outro se encontram numa relação exterior, na qual o primeiro enfrenta o segundo passivamente, e este se dá como mero objeto de contemplação”.

Sendo assim, a teoria feuerbachiana carece de uma visão de ser humano como um ser realmente ativo atribuindo-lhe, no limite, uma atividade contemplativa diante dos objetos do mundo que o cerca. Vê-se que para Feuerbach, as relações humanas são imediatas, o que resulta numa análise ahistórica da realidade humana⁵.

Marx e Engels (2007, p. 30) afirmam que Feuerbach:

[...] não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas.

Em linhas gerais, a categoria de prática, no materialismo mecanicista, fica reduzida ao plano das relações imediatas que o indivíduo estabelece em sua vida cotidiana. Dessa forma, não se chega a uma concepção dialética da relação entre sujeito e objeto e da história como produção ativa dos seres humanos, mostrando-se ausente uma compreensão da luta de classes e da prática revolucionária como prática coletiva.

Diante das considerações apresentadas até aqui é possível avançarmos as discussões para o pensamento marxista acerca da categoria de prática.

⁵ É nesse sentido que Marx e Engels (2007, p. 32), afirmam que “Na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história, e na medida em que toma em consideração a história ele não é materialista”.

1.1.3. A prática no materialismo histórico-dialético

Frente aos pressupostos do idealismo e do materialismo mecanicista, Leontiev mostra que o materialismo histórico-dialético (de Marx, Engels e Lênin) é a corrente filosófica que se encontra em condições de superar os limites postos pelas concepções precedentes:

Este problema só pode ser resolvido sobre a base de uma concepção do mundo filosófica que estenda a explicação científica e materialista tanto aos fenômenos naturais como aos fenômenos sociais. Existe uma única concepção do mundo que responde a este objetivo: a filosofia do materialismo dialético. (LEONTIEV, 1978, p. 151).

O marxismo entende que o processo de conhecimento do real tem início na relação que o ser humano estabelece com a natureza. Desse contato imediatamente prático, forma-se a imagem da realidade exterior na mente dos indivíduos, porém esse reflexo predominantemente sensório-perceptivo não se caracteriza como o reflexo da essência dos fenômenos, tal como postula o materialismo mecanicista. Para atingir-se essa essência é necessária uma atividade do pensamento intensa e complexa, mas o reconhecimento da importância dessa atividade não implica a aceitação da concepção idealista, para a qual a realidade seria um desdobramento da atividade do espírito em seu processo de desenvolvimento. Essa atividade do pensamento, por mais criativa que seja, é sempre um reflexo da realidade objetiva. Contudo, para se alcançar a essência da realidade, como já foi sinalizado, é necessário o emprego de abstrações.

Pode-se dizer que o marxismo concebe a prática transformadora como a atividade própria do ser humano frente à realidade objetiva sendo que, para avançar cada vez mais na compreensão do real, o ser humano deve se lançar às elaborações teóricas sem esgotar, contudo, as imensuráveis determinações que constituem a realidade.

É desse movimento intrínseco entre teoria e prática que nasce o materialismo histórico-dialético. Como esclarece o filósofo húngaro Lukács (1977, p. 191, grifo do autor), os vínculos: “da dialética materialista com a *prática*, seu nascimento na prática, seu controle pela prática, sua liderança na prática se baseiam nesta profunda compreensão da essência dialética da realidade objetiva e da dialética de seu reflexo na consciência humana”.

Destaca-se, dessa maneira, a importância, para o marxismo, da categoria de prática social, sendo esta o critério de verdade do conhecimento e a responsável pelo desenvolvimento psíquico do ser humano, resultando na formação da imagem mental da

realidade. Vale ressaltar que a perspectiva marxista, ao afirmar a prática social como critério de verdade para o conhecimento, não admite o predomínio da prática sobre a teoria, mas sim a relação indireta e mediada entre elas. A prática social deve ser entendida, portanto, como um processo histórico e não como uma prática vinculada ao imediato do cotidiano. A compreensão das relações entre consciência e ser, ou entre ideia e matéria, tem como núcleo a análise da atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho, que nas palavras de Marx, é definido como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2011b, p. 211).

O trabalho é caracterizado fundamentalmente – e essa constitui a distinção mais pontual entre a atividade humana e dos demais animais – pelo fabrico de instrumentos, ou seja, o trabalho outra coisa não é senão a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas. Como mostram Marx e Engels “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida” e mais adiante os autores complementam “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

Nesse sentido, a produção de instrumentos pode ser considerada como uma necessidade crucial, o primeiro passo, em direção ao desenvolvimento de uma forma social de vida. Na mesma linha de pensamento, Engels, em seu texto *O papel do trabalho na evolução do homem*, aponta para a relevância da produção de instrumentos no processo de conhecimento da natureza e de fortalecimento das relações sociais:

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. (ENGELS, 2012, p. 22-23).

No interior da concepção marxista, o trabalho pode ser considerado como a primeira mediação que forneceu as bases da relação entre ser humano e natureza, bem como do desenvolvimento das relações sociais, de conhecimento do real e da própria humanidade.

Com base nas considerações já expostas, pode-se afirmar a relevância da prática no marxismo. Constatou-se que é pela atividade de trabalho que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, por meio de um processo dinâmico. Foi possível notar a presença constante da categoria de atividade humana no decorrer das elaborações de Marx e Engels, e é nesse sentido, com vistas a uma compreensão mais detalhada desse processo ativo do ser humano frente à natureza, que se faz necessária a análise da estrutura da atividade humana.

1.2. A estrutura da atividade e a formação humana

Concluiu-se o tópico anterior ressaltando o caráter ativo do ser humano sobre a realidade e a influência do trabalho, isto é, da produção de instrumentos, tanto para a formação humana como para a constituição das relações sociais. A fim de compreender como se deu o processo de desenvolvimento humano, é imprescindível realizar uma análise mais pontual dos elementos que constituem a estrutura da sua atividade em comparação com a atividade animal.

Segundo Leontiev (1960), a condição para o surgimento da atividade, em qualquer organismo vivo, é a existência de uma necessidade (estado carencial), que se vincula a um objeto específico. Basta imaginar, por exemplo, uma situação em que um indivíduo está faminto; a fome, nesse caso, é a necessidade (o estado carencial) que será satisfeita exclusivamente pelo alimento.

Com efeito, o motivo da atividade pode ser comparado a um vetor. Sabe-se que todo vetor possui um ponto inicial, uma intensidade e um ponto de aplicação que precisam ser compreendidos em seu conjunto. Tal como o vetor, o motivo da atividade deve ser analisado na unidade que se estabelece entre o sujeito e o objeto. O conceito de motivo é definido por Leontiev (idem, p. 346), como “aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à satisfação de uma necessidade determinada”.

Nesse sentido, a atividade pode ser entendida, ainda de acordo com Leontiev (1978, p. 296), como os “[...] processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo [...]”. O critério de análise que possibilita a distinção entre a atividade dos animais e a do ser humano é a forma como se

estabelece a relação entre o objeto da atividade e o motivo que a engendra. No caso dos animais⁶ há uma total fusão, em seu psiquismo, do objeto e da necessidade que os incitam a agirem. O psiquismo animal não distingue essas duas coisas. Para o psiquismo humano, ao contrário, o objeto e o motivo da ação não coincidem.

Sobre as dissensões entre a atividade dos animais e a atividade dos seres humanos, Marx afirma que:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. (MARX, 2010, p. 84, grifo do autor).

Dizer, “o animal é imediatamente um com a sua atividade vital” significa que, para o animal, a atividade existe apenas enquanto o satisfaz. É como se o animal se fundisse à sua atividade e, depois de cessado seu estado carencial, a atividade não teria mais utilidade, prevalecendo, em tais condições, uma relação de caráter pragmático e espontâneo, submetida, vale destacar, a circunstâncias particulares. Tais características da atividade animal são explicitadas por Leontiev (1978, p. 82), nos seguintes termos “[...] Logo que o pau desempenhou a sua função nas mãos do macaco, ele torna-se para o animal um objeto qualquer, sem interesse [...]”.

Diante dessa assertiva não se pode questionar o fato de que, assim como os seres humanos, os animais também utilizam instrumentos. Porém, há diferenças abismais entre a atividade “instrumental” do animal e a do ser humano. Convém dizer, que o animal retira da natureza o instrumento que lhe serve de auxílio em uma atividade desafiadora, ou seja, o instrumento é algo dado, o que não implica – e aqui reside a oposição nuclear entre a atividade “instrumental” do animal e a do ser humano – o processo de produção da ferramenta, ou seja, a atividade de trabalho. Ora, o ato de produzir algo requer uma atividade de antecipação mental da finalidade que se almeja, isto é, demanda atividade consciente. Ademais, a atividade humana caracteriza-se por sua gênese social e, sobretudo, por estabelecer uma relação cooperativa entre os indivíduos baseada na transmissão das experiências às gerações seguintes.

⁶ Não se pretende explorar, no presente texto, o processo de evolução da atividade animal. Para um estudo mais detalhado das fases de desenvolvimento do psiquismo animal consultar Leontiev (1978, p. 19-68).

Pode-se com isso afirmar que a dinâmica da atividade de trabalho, desde os primórdios do desenvolvimento humano, segundo Leontiev, aparece como “[...] uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 75). Disso se infere que, além de não produzir os meios que garantem a sua sobrevivência, ou seja, além de não estabelecer finalidades prévias, conscientes, em suas atividades, o animal carece de um sistema abstrato de significação, isto é, falta-lhe a linguagem. Sem a linguagem, a transmissão de experiência só pode ocorrer numa forma extremamente limitada que é a da imitação direta e imediata de funções isoladas. A existência da linguagem, no caso do ser humano, possibilita uma ampliação quase infinita das experiências que podem ser acumuladas, guardadas e transmitidas.

Um traço que pode ser objeto de questionamento refere-se ao fato dos animais superiores serem capazes de aprender, desqualificando o argumento explicitado acima, ou seja, o de que na atividade animal, em função da inexistência de um articulado sistema de significação e da consciência, a transmissão de informações estaria limitada.

De fato, a aprendizagem acontece, contudo, em se tratando dos animais, ela ocorre, como foi mencionado, pela via exclusiva da imitação direta e imediata. O filhote de macaco pode aprender a utilizar um instrumento à medida que imita os procedimentos executados por um membro mais experiente do seu bando. O filhote do elefante pode aprender com o convívio prolongado com a manada de fêmeas. Diante de tais considerações, pode-se então afirmar que o caráter imitativo está presente no processo de aprendizagem do ser humano, assim como no caso do animal. Dessa forma, qual é, afinal, o elemento decisivo que permite distinguir a aprendizagem humana daquela realizada pelos animais?

A resposta pode ser elaborada entendendo-se que a capacidade mimética do animal segue os padrões hereditários, configurando-se como uma atividade primordialmente instintiva, subordinada ao aparato biológico. A esse respeito Leontiev diz que:

No seu “instrumento”, o animal só encontra uma possibilidade natural de realizar a sua atividade instintiva, por exemplo, aproximar um fruto de si. O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente. Razão por que, mesmo quando utiliza um instrumento humano especializado e artificial, um símio só age nos limites orgânicos dos seus modos instintivos de atividade. Em contrapartida, nas mãos do homem, o mais simples objeto natural torna-se muitas vezes um verdadeiro instrumento, quer isto dizer que ele efetua uma operação verdadeiramente instrumental, elaborada socialmente. (LEONTIEV, 1978, p. 83).

A utilização de instrumentos pelo animal não se vincula a um processo social, isto é, não se realiza coletivamente, ao passo que o trabalho é uma atividade de natureza essencialmente social. Vê-se que o ser humano age na e pela atividade do outro, sua vida é, por excelência, uma vida sociocoletiva que demanda, para oportunizar as condições de reprodução e perpetuação, a organização dos indivíduos em torno a um modo de produção que balize as relações sociais como um todo.

Nesse sentido, pode-se assegurar que a prática social, de acordo com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, compreende uma esfera mais ampla que recaí sobre essa possibilidade, inaugurada pelos seres humanos, de agir em grupo satisfazendo necessidades construídas historicamente.

Levando mais uma vez em consideração que os animais utilizam ferramentas e que são capazes de aprender, podemos afirmar que eles apresentam algum tipo de inteligência. Trata-se, entretanto, de uma inteligência prática direcionada à resolução imediata de situações impostas pelo ambiente. Martins (2013, p. 206) aponta que uma das diferenças fundamentais entre a inteligência prática dos animais e a do ser humano, encontra-se no fato deste último realizar suas atividades apoiando-se em conceitos, isto é, a sua atuação está baseada no emprego de mediações, o que pressupõe o desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo essa autora, a inteligência prática dos animais “[...] se impõe como forma de adaptação às condições dadas pela situação, na qual o objeto percebido orienta a ação animal no atendimento de suas necessidades [...]”. Já o pensamento abstrato dos seres humanos “[...] se dirige pela intenção ou finalidade da ação, que exige, na maioria das vezes, a própria transformação da situação [...]” (ibidem, idem).

Não é objetivo aqui realizar uma análise aprofundada das funções psicológicas superiores, como é o caso do pensamento. Entretanto, devem ser ressaltadas duas questões importantes desses excertos. A primeira delas é a de que a atividade prática imbrica-se à atividade psíquica. Vale destacar, contudo, que a atividade abstrata não está diretamente ligada à atividade de pensamento teórico, pois, se assim o fosse, qualquer tipo de elaboração que ocorresse nesse nível poderia ser considerada como teoria provocando, assim, o esvaziamento do significado desse conceito.

Ora, a natureza da atividade de pensamento teórico contempla e requer dos seres humanos uma forma mais desenvolvida e complexa de elaboração mental. A segunda questão refere-se ao fato do ser humano lançar-se à transformação da realidade pela interposição de mediações não restringindo sua atividade, tal como o animal, a processos adaptativos subjugados à esfera orgânica.

Para Marx (2010, p. 84) a atividade vital do ser humano “[...] não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente [...]”. O que, de fato, essa assertiva significa? Como o próprio Marx (2007; 2011) analisou a atividade dos seres humanos caracteriza-se pela produção dos meios de satisfação de suas necessidades, isto é, pelo fabrico de instrumentos. Essa capacidade humana de produzir ferramentas, ou seja, de criar mediações, acarreta uma diferenciação entre o objeto sobre o qual incide a ação humana e o motivo que leva a pessoa a agir. Leontiev (1978) distingue a atividade e a ação. Esta seria a unidade daquela e, no caso da ação, o objeto e o motivo não coincidem.

Luria, por sua vez, destaca a importância das ações, principalmente pelas mudanças que elas provocaram nas formas de comportamento e estruturação do psiquismo humano, contrapondo-as ao caráter espontâneo de relacionamento do animal com sua atividade:

A mudança mais importante da estrutura geral do comportamento – surgida no processo de transição da história natural do animal à história social do homem – *dá-se quando, da atividade geral, separa-se uma “ação” que não é dirigida imediatamente por motivo biológico e só adquire sentido com o emprego posterior dos seus resultados*. Percebe-se facilmente que, na medida em que se tornam mais complexas a sociedade e as formas de produção, essas ações, não dirigidas imediatamente por motivos biológicos, começam a ocupar posição cada vez mais marcante na atividade consciente do homem. (LURIA, 1979, p. 76-77, grifo do autor).

Por exemplo, imagine um homem faminto no contexto das sociedades primitivas que, em vez de sair para a caça, opta por fabricar uma lança que possa lhe ajudar nesta empreitada. Se a análise recair exclusivamente sobre a produção da ferramenta, pode-se dizer, sem medo de errar, que ela não satisfaz a necessidade de alimento, ou seja, a lança não sacia de imediato a fome. Sendo assim, é correto assegurar que tal ação não possui sentido?

Em hipótese nenhuma! Ao ser empregada no momento da caçada, a lança contribui para matar o animal e indiretamente saciar a fome. É atingido, pela interposição do uso de um instrumento, o fim a que se pretendeu com a atividade. O objeto da ação, ou seja, o elemento da natureza sobre o qual o ser humano agiu para produzir um instrumento, não se identificava com a necessidade (fome) no psiquismo do indivíduo.

A relação entre o ato de fazer o instrumento e de satisfazer a necessidade do alimento é dada pelo conjunto da atividade, o qual é constituído por várias ações que, isoladamente, não teriam sentido diante da necessidade desencadeadora do processo. Por isso, a produção da lança é considerada como uma ação intencional.

A capacidade do ser humano de planejar e executar um processo constituído de ações – que não oferecem uma resposta imediata à necessidade – configura-se como atividade consciente, pois demanda do indivíduo o estabelecimento de vínculos abstratos entre o motivo que lhe impele a agir e o resultado de cada ação.

A atividade humana diferencia-se da atividade animal, como já foi dito, por se basear em fins previamente estabelecidos e, portanto, pela possibilidade de produzir os seus meios de vida. A atividade dos seres humanos é, por definição, uma atividade teleológica e, nesse sentido, Leontiev afirma que:

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma da atividade de trabalho da coletividade humana. Esta atividade reflete-se agora na cabeça do homem não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para o objeto. Evidentemente, nas condições estudadas, trata-se sempre de um sujeito coletivo; por este fato, as relações dos participantes individuais do trabalho são inicialmente refletidas por eles, na medida apenas em que as suas próprias relações coincidem com as da coletividade de trabalho. (LEONTIEV, 1978, p. 80).

Percebe-se que o sentido da atividade humana também não se explicita de forma direta e imediata em cada ação tomada isoladamente. Desse modo, a ação que é parte de uma atividade, deve ser analisada em suas relações com as demais ações que compõem o conjunto, atentando-se às determinações impressas pelo contexto social no qual o sujeito está inserido. Muito embora o conteúdo das ações não tenha um sentido imediato, ao se tomar o motivo da atividade como referência, entende-se que esse sentido foi construído na mente do sujeito que a executa. Ou seja, o indivíduo sabe – ele tem consciência – que determinada ação não satisfaz, de pronto, a sua necessidade, mas que por intermédio dela, a sua finalidade será alcançada. Segundo Duarte (2004, p. 55):

Na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. Usando os termos de Leontiev, ao conteúdo da ação, isto é, àquilo que constitui seu objeto, vincula-se o “significado da ação”, ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz, é a resposta à pergunta: O que o indivíduo está fazendo? Mas a consciência humana, segundo Leontiev, trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. O que seria o sentido da ação? Para Leontiev o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação.

Desses esclarecimentos, deve-se destacar a importância conferida à ação no que tange ao desenvolvimento humano. A produção de instrumentos não ocorreria se o psiquismo humano não fosse capaz de refletir essa diferenciação entre objeto e motivo da atividade. A criação de mediações foi responsável por transformações qualitativas na realidade objetiva e no próprio ser humano. A produção de mediações a partir da atividade consciente instituiu o germen do psiquismo humano – que pode ser definido como o reflexo subjetivo da realidade objetiva⁷ (MARTINS, 2013) – bem como desencadeou o processo de produção das esferas da vida material e simbólica.

Todo reflexo psíquico resulta da relação que o sujeito estabelece com o objeto exterior e das relações sociais nas quais está inserida a ação realizada pelo sujeito. No exemplo citado, o caçador que produz a lança tem consciência de sua finalidade, do significado que a produção dessa ferramenta possui justamente por ele viver no interior de relações sociais. Mesmo que sejam, neste contexto, relações sociais emergentes, pouco desenvolvidas, elas exigem dos indivíduos formas específicas de ação, conferindo-lhes, de igual maneira, significados e sentidos determinados. O reflexo psíquico do ser humano caracteriza-se, portanto, por uma relação indissociável entre o sentido subjetivo e o significado que a ação encerra.

Analisando tais questões, Leontiev (1978) aponta alguns equívocos cometidos ao se analisarem as relações entre o significado e o sentido pessoal da atividade humana. Ele evidencia que, embora estudos tentem unificá-los, existem diferenciações, ainda que sutis, entre ambos os conceitos.

O significado de uma atividade corresponde aos objetos e fenômenos constituintes da cultura, que ao serem refletidos na mente dos sujeitos, tornam-se o conteúdo da consciência. O significado não é algo inato, ele é, pois, uma construção paulatina, um produto histórico-social que tende a se tornar individual à medida da apropriação que os sujeitos fazem da experiência humana cristalizada nos objetos da cultura. Nas palavras de Leontiev (idem, p. 96) “[...] O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento [...]”.

⁷ Lembre-se, aqui, da oposição entre materialismo e idealismo. Afirmamos, no primeiro tópico deste capítulo, que o idealismo pretere a primazia da realidade sobre o ser. Fica evidente, portanto, o equívoco dessa corrente filosófica, quando, a partir das descobertas científicas da psicologia histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Luria, se compreende que o psiquismo se forma como reflexo da realidade na mente dos indivíduos. Ora, disso infere-se que a existência da realidade precede seu reflexo na consciência, o que não é desmentido nem mesmo pelo caráter teleológico do trabalho.

O indivíduo, ao se apropriar da cultura, se apropria de significações. A significação é “[...] a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 94). Por isso, afirma-se que o significado refere-se ao objeto ou ao conteúdo ao qual se volta a atividade e, é nesse sentido, que Leontiev afasta do conceito de significado qualquer perspectiva de cunho naturalista.

Como se pode notar, os significados devem ser adquiridos por meio da atividade de apropriação pelo sujeito do legado produzido pelas gerações anteriores. Pode-se dizer também que os significados das atividades advêm da dinâmica social, ou seja, a atividade ganha significado para o indivíduo porque ele está sob a égide de determinada sociedade.

Deve-se ressaltar que o modo como se dá o processo de apropriação dos elementos culturais, assim como o grau e a intensidade com que eles são incorporados, depende, além das condições objetivas de existência, do sentido que as significações têm para o sujeito. O sentido da atividade está subordinado à “[...] relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (ibidem, p. 97).

Para explicar em que consiste o sentido da atividade, Leontiev utiliza mais um exemplo. Ele afirma que é possível compreender um fato histórico considerando o contexto e as determinações objetivas em que ele se desenrolou. Contudo, o sentido desse acontecimento varia de acordo com o contexto de vida do indivíduo que dele tomou conhecimento:

Podemos, por exemplo, ter consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha a defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica, modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que tem dele, mas sob o aspecto do *sentido* que ele reveste *para ele*; tomou um novo sentido para ele, mais profundo. (ibidem, p. 98. grifo do autor).

Disso se conclui que “[...] o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados [...]” (ibidem, idem). O sentido da atividade se exprime em função do significado, ou seja, o sentido se institui concreta e objetivamente não

havendo espaço para interpretações equivocadas que entendem as relações entre sentido e significado a partir de uma perspectiva preponderantemente subjetivista. É interessante sinalizar que o sentido da atividade é produzido na prática, ao mesmo tempo em que essa prática tende a provocar reações nos sujeitos que a executam. Deve-se entender que uma mesma atividade não afetará os indivíduos da mesma forma⁸, e é por isso, que se afirma serem particulares as reações que as atividades provocam. Essas reações diferenciadas, portanto, são as responsáveis por constituir o sentido subjetivo que a atividade possui.

Duarte (2004, p. 55) destaca a existência de importantes consequências pedagógicas desse tema:

Essa análise da relação entre significado e sentido das ações humanas tem decisivas implicações para a educação. Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? Uma das armadilhas contidas nas proposições de boa parte das correntes pedagógicas em voga não seria justamente a de postular uma relação imediatista e pragmática entre o significado e o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares, atrelando essa aprendizagem ao utilitarismo tão forte no alienante cotidiano da sociedade capitalista contemporânea?

Parte-se, aqui, da premissa de que a escola tem como função precípua superar momentaneamente os aspectos pragmáticos e utilitários presentes na vida cotidiana alienada, em direção à apropriação pelos indivíduos das esferas de atividade mais desenvolvidas que o gênero humano já alcançou, como a ciência, a arte e a filosofia. O entendimento do caráter social do sentido da atividade fundamenta a defesa da importância da educação escolar centrada no trabalho do professor que, como indivíduo mais desenvolvido, pode produzir os motivos da aprendizagem, mesmo que eles ainda não sejam compreendidos pelos alunos. Reitera-se, assim, que a escola não deve estar conectada aos interesses imediatos do cotidiano.

A caracterização das operações que podem ser definidas como os meios empregados para se realizar uma ação determinada ou, dito de outra forma, as maneiras de executar a ação.

⁸ Aqui é conveniente situar a diferença entre os conceitos de vivência e vivência afetiva. O conceito de vivência pode ser definido como “[...] o experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva. A vida do indivíduo comportará, então, uma infinidade de vivências e, por isso, conquistarão intensidades distintas e desempenharão diferentes papéis na vida do sujeito. Algumas serão superficiais, fortuitas e casuais, operando como ‘transeuntes’ na história da pessoa, isto é, passarão sem deixar maiores vestígios”. Já a vivência afetiva refere-se às vivências que “[...] modificarão a atitude do sujeito em face do objeto, e o farão por uma mudança do tono reativo determinado por ele (objeto) [...] Tal modificação resulta, por sua vez, de uma vasta gama de fatores que compreendem a circunstância imediata do confronto com o objeto, o seu significado, os motivos e fins da atividade que o envolve, as exigências que o próprio sujeito se impõe nessa atividade, as implicações de seu resultado na vida da pessoa etc.” (MARTINS, 2013, p. 259-260).

Como discorre Leontiev (1978), uma única ação pode ser realizada por meio de diferentes operações, da mesma forma que diversas ações podem ser executadas com uma mesma operação. Desse modo, a operação indica as condições em que uma ação se estabelece, mas, sobretudo, o sucesso ou o fracasso da ação depende da relação entre os meios empregados e as condições em que ocorre o processo.

Leontiev demonstra, a partir de outro exemplo, o que é uma operação. Ele supõe uma situação em que seja necessário memorizar um poema. A memorização é, pois, o fim que se pretende atingir. A questão que se coloca aqui é a seguinte: Como atingi-lo? Segundo esse psicólogo, pode-se recorrer à escrita ou à leitura sistemática do poema.

Estes são modos de se executar uma ação, são operações distintas. No entanto, sabe-se que, independentemente de quais forem aplicadas, ambas poderão levar ao objetivo almejado. Nas palavras de Leontiev (idem, p. 304), uma operação “[...] é determinada por um problema, isto é, por um fim dado em condições que exigem um meio de ação particular”.

Estabelecendo relações entre as ações e as operações, Leontiev mostra que, no mais das vezes, as operações aparecem inicialmente como ações (direcionadas a um fim) para posteriormente converterem-se em operações adquirindo, desse modo, uma forma automatizada. Quando ocorre o processo de automatização, a operação passa a ser chamada de operação consciente. Um exemplo de operação consciente citado por ele é o exercício de tiro ao alvo. Tal exercício requer algumas operações para que se atinja o objetivo (acertar o alvo) que, de acordo com Leontiev (idem, p. 304-305), são: “[...] dar ao corpo uma certa posição, colocar a mira em posição estritamente vertical, estabelecer corretamente a linha de mira, apertar a coronha contra o ombro, reter a respiração, empurrar o gatilho forçando progressivamente a pressão do dedo”.

No início da aprendizagem, todos os comandos necessários aparecem, na verdade, como ações que se executam em separado a fim de se atingir o objetivo da atividade. Isso porque, num primeiro momento, o indivíduo posiciona-se corretamente para em seguida, colocar a mira na vertical. Isso significa que o sujeito precisa direcionar o foco da sua atenção para cada uma dessas “ações”.

Apenas com o treino e a repetição é que essas ações tornam-se operações conscientes, isto é, passam por um processo do qual resulta a automatização das maneiras de execução. Internalizados os procedimentos que se transformaram, assim, em operações conscientes, o sujeito não precisa despender suas energias e sua atenção em cada uma das operações, concentrando-se no objetivo principal a que se destina a atividade. Vale apontar, contudo, que os indivíduos atuam por meio de operações conscientes até o momento em que a

atividade atinge êxito. Ou seja, a qualquer adversidade, o indivíduo volta a ter o foco de sua atenção direcionado a uma determinada operação. Tais ideias estão explicitadas no fragmento abaixo:

Num atirador experimentado, todos esses processos não são ações independentes. Os fins que lhes correspondem não são separados, um por um, na sua consciência. Não há senão um fim na sua consciência: alcançar o alvo. O mesmo é dizer que possui perfeitamente a prática do tiro e das operações motoras necessárias ao tiro. (LEONTIEV, 1978, p. 305).

O desenvolvimento de ações e operações evidencia o constante processo de complexificação da atividade humana. Como afirmou Leontiev (idem, p. 306) “[...] um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a passagem à execução de ações mais complexas que podem, por sua vez, fazer aparecer novas operações suscetíveis de levar a novas ações, etc”.

Saviani, na obra, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, analisou a questão das operações conscientes ao se referir à necessária formação de automatismos para que o indivíduo aprendiz consiga conquistar a verdadeira autonomia. Nesse sentido, o autor se reporta aos exemplos de aprender a dirigir um automóvel e da alfabetização mostrando que esses dois tipos de atividades serão bem-sucedidos quando as ações que as constituem forem internalizadas passando para o nível de operações conscientes. Ao automatizarem as operações, os indivíduos agregarão as condições essenciais para lidar com as atividades de forma mais livre e criativa, pois não lhes será requerido o direcionamento da atenção a cada ato. Para Saviani (2008, p. 19):

A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os requeridos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato.

É nessa direção que Saviani defende que a escola deve trabalhar com os conteúdos mais complexos, pois assim procedendo, os alunos tendencialmente os incorporarão, formando em cada um deles, o que ele denominou de segunda natureza. Desse modo, tem-se ampliada a possibilidade dos alunos se apropriarem e executarem ações cada vez mais complexas, atingindo patamares mais elevados de desenvolvimento.

Para Leontiev (1978), a crescente complexidade das operações, que internalizadas geram novas ações cada vez mais elaboradas, provoca importantes modificações psicofisiológicas (as funções psíquicas sejam sensoriais, perceptivas, mnemônicas) que, por sua vez, alteram qualitativamente a relação entre o sujeito e a realidade.

Luria entende que as operações, assim como as ações, proporcionam uma complexificação da estrutura comportamental humana:

A preparação dos instrumentos de trabalho requer uma série de procedimentos e modos (desbastar uma pedra com outra, friccionar dois pedaços de madeira na obtenção do fogo), por outras palavras, exige a separação de várias *operações* auxiliares. A separação dessas “operações” é o que constitui a sucessiva complicação da estrutura da atividade [...]. O surgimento de várias “operações” auxiliares por meio das quais se executa essa atividade é o que constitui a *mudança radical* do comportamento, que é o que representa uma nova *estrutura de atividade consciente do homem*. A complexa organização de “ações” conscientes, que se separa da atividade geral, leva ao *surgimento de formas* de comportamento, que não são *diretamente dirigidas por motivos biológicos*, podendo inclusive opor-se algumas vezes a eles. (LURIA, 1979, p. 77, grifos do autor).

Viu-se que as ações ao se automatizarem, transformando-se em operações, não demandam a atenção do sujeito constantemente dirigida. Nesse sentido, pode-se indagar: assim como a relação do animal com a sua atividade é de identificação direta, também os seres humanos, ao incorporarem certas operações, passam a estabelecer uma relação pautada na espontaneidade?

As atividades humanas, em especial, as atividades que constituem a esfera do cotidiano são realizadas de forma espontânea, pois este, por assim dizer, “mundo da vida cotidiana” requer, para funcionar de maneira bem-sucedida, que os indivíduos estabeleçam uma relação direta ou até mesmo “naturalizada” com os objetos que os cercam.

Isso não significa, em comparação com a atividade animal, que o ser humano tenha uma relação imediata, espontânea e pragmática com a realidade, em todos os âmbitos de sua vida. Se o ser humano produz cultura já se pressupõe daí a necessária criação de instrumentos, isto é, a atividade e o psiquismo do ser humano sempre levarão ao estabelecimento de mediações.

Apoiando-se em Vigotski (1991), podemos afirmar que a produção de mediações (instrumentos) não se limita aos elementos que constituem a vida material, mas também se incluem aquelas que resultam da atividade de pensamento e da consciência, denominados como instrumentos psicológicos ou signos⁹.

Seja a partir do emprego dos mais diferentes instrumentos, seja pela estrutura da sua atividade (elaboração de fins e meios conscientes), o ser humano terá uma relação que se diferencia da relação que o animal possui com a sua atividade.

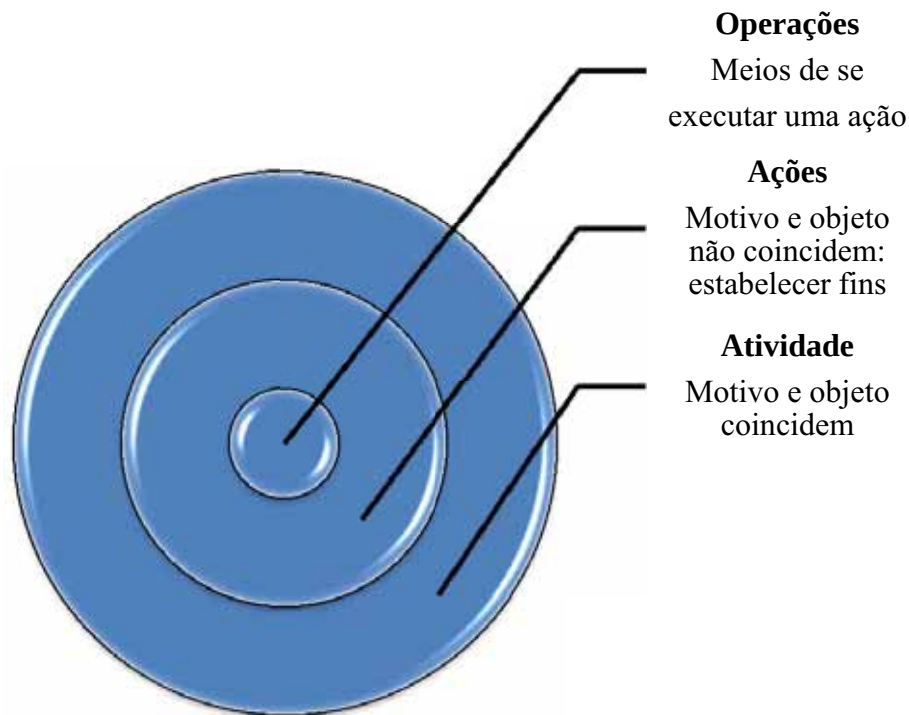
Segundo Lukács (1966a) no âmbito do cotidiano as ações apresentam uma tendência a tornarem-se espontâneas. O fato é que na dinâmica própria da vida cotidiana, os indivíduos atuam com base numa unidade imediata entre pensamento e ação. Acontece que tal relação ocorre, em termos evolutivos, em um nível qualitativamente superior. Isso porque os indivíduos, ao incorporarem certas ações e operações, são conduzidos, num processo incessante, à busca de novos e mais complexos modos de atuação, que extrapolam a esfera do cotidiano e que se consolidam, ao longo da história nas formas científicas, artísticas e filosóficas de reflexo e compreensão da realidade.

Por isso, a referida “naturalização” das ações na vida cotidiana não deve ser analisada como algo negativo, pois ela conduz à paulatina complexificação da atividade humana de modo a fazê-la atingir graus cada vez mais elevados. Ou seja, a complexificação da atividade, que passa cada vez mais a ser realizada por um conjunto de ações, não se torna efetiva sem esse “aparente agir espontâneo” do cotidiano. Já o animal está fadado a estabelecer com sua atividade uma relação de caráter imediato, limitada, portanto, aos determinantes biológicos.

Uma observação importante é a de que, a despeito de Leontiev (1978) distinguir conceitualmente atividade, ação e operação, na realidade da prática social humana esses planos não existem isoladamente. Da mesma forma que uma operação só existe dentro de uma ação e esta dentro de uma atividade, pode-se afirmar que se se retira as ações e as operações, a atividade resulta anulada.

A fim de sintetizar as principais características da atividade humana e seus componentes, elaboramos o esquema abaixo:

⁹ Mais adiante, ainda neste capítulo, será feita uma análise desse tipo de instrumento.



Leontiev (1978), ao analisar a estrutura da atividade, toma como referência o sujeito inserido na prática social em sua totalidade e não o sujeito isolado. Para entender essa questão pode-se utilizar um exemplo de atividade que aparentemente ocorre de forma isolada. Marx evidencia que até mesmo esse tipo de atividade é social:

A atividade social e a fruição social de modo algum existem *unicamente* na forma de uma atividade *imediatamente* comunitária e de uma fruição imediatamente *comunitária*, ainda que a atividade *comunitária* e a fruição *comunitária*, isto é, a atividade e a fruição que imediatamente, em *sociedade efetiva* com outros homens, se externam e confirmam, efetuar-se-ão em toda parte onde aquela expressão *imediate* da sociabilidade (*Gesellschaftlichkeit*), se fundamente na essência do seu conteúdo e esteja conforme à sua natureza. Posto que também sou *cientificamente*¹⁰ ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (MARX, 2010, p. 107, grifo do autor).

¹⁰ No campo da literatura um exemplo nessa direção é o personagem principal do romance de Daniel Defoe (2011) intitulado Robinson Crusoé.

Embora se explicita muitas vezes a estrutura da atividade como um conjunto de ações e operações que estão orientadas/voltadas aos indivíduos, é preciso ter em mente que toda essa cadeia de ações e operações resulta da prática social coletiva. Ela é, pois, uma demanda da prática social que impulsiona os indivíduos a agirem. Nesse sentido, é equivocado afirmar que o motivo, a ação e a operação se desdobram da subjetividade humana no caminho que vai do individual ao social. Pelo contrário, o motivo, a ação e a operação possuem uma natureza social que se torna objeto de apropriação pelos sujeitos da prática.

O fato da atividade dos seres humanos serem realizadas por ações e operações em um contexto sócio-histórico determinado acarretou, ao longo do tempo, um processo de constante complexidade da prática social, promovendo também a diversificação dos produtos dela decorrentes. Discorreremos sobre essas questões no próximo item.

1.3. A produção humana e os processos de apropriação e objetivação

Assim como qualquer organismo vivo, o ser humano apresenta-se como um ser natural, limitado e finito que depende do intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades e garantir a sua existência.

A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem *vive* da natureza significa: a natureza é o seu *corpo*, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2010, p. 84, grifos do autor).

Afirmar o caráter natural do ser humano não implica, porém, a desconsideração do salto ontológico (LUKÁCS, 2012), que ocorreu com o surgimento do ser social. Ao contrário dos demais seres vivos, o ser humano produziu – e ainda produz – uma realidade própria, tanto em termos objetivos quanto subjetivos. Como afirmamos anteriormente, a atividade humana é constituída por ações e operações que conferem uma forma indireta e mediada à atuação dos indivíduos na prática social.

Para compreender, em maior profundidade, as consequências desse modo de relação do ser humano com a realidade, faz-se necessária a análise da dinâmica por meio da qual a atividade de trabalho acontece, ou seja, urge o estudo dos processos de apropriação e objetivação.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos [...]. O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33).

Destaca-se deste fragmento que os processos de apropriação e objetivação aparecem, nos primórdios da história, na relação que o ser humano estabeleceu primeiramente com a natureza. O ser humano, neste período, teve a necessidade de incorporar (apropriar) os elementos naturais para, ao mesmo tempo, produzir (objetivar) os instrumentos de sua sobrevivência. O primeiro ato histórico, como asseveram Marx e Engels, refere-se à produção dos meios que permitiram ao ser humano satisfazer suas necessidades elementares, ou seja, aquelas diretamente ligadas às leis biológicas e às condições materiais de vida.

Com efeito, deve-se salientar a relevância da produção dos meios que satisfazem as necessidades mais básicas de existência. Isso porque, além de diferenciar a atividade humana daquela própria aos animais, a produção de instrumentos conferiu ao ser humano a possibilidade de avançar no conhecimento objetivo acerca da realidade e de si próprio, atingindo níveis mais elevados de desenvolvimento.

Alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento foi possível porque a dinâmica entre apropriação e objetivação promoveu as condições para a construção de uma realidade diferenciada. Ou seja, passou-se de uma realidade submetida aos fenômenos naturais a uma realidade com características humanas, na qual se encontra o nascedouro da cultura e da história social. A edificação do universo da cultura foi oportunizada uma vez que a dinâmica da atividade humana levou, inevitavelmente, à criação de necessidades cada vez mais complexas que, para serem atendidas, exigiram a produção de mediações que, ao serem empregadas, geraram novas necessidades em um processo dialético.

Esse é o primeiro ato histórico ao qual se referiram Marx e Engels. Em outros termos, o primeiro ato histórico reside não apenas na produção dos meios de vida, mas também na criação de uma realidade humanizada que se constituiu a partir da crescente complexidade das necessidades e da atividade humana.

O animal também se apropria e se objetiva, por exemplo, ao se alimentar ou construir um ninho. Porém, quando ocorrem no reino animal, esses processos, são determinados pelas características da espécie herdadas geneticamente, não implicando a produção de algo novo ou a transformação qualitativa da realidade e dos próprios animais. Evidenciando as diferenças entre a dinâmica da atividade animal e humana, Duarte (2013a, p. 27) afirma que “mesmo quando a apropriação animal se caracteriza pela produção de algo, por uma forma elementar de objetivação, esse processo não se realiza como um processo gerador de uma realidade qualitativamente nova, enquanto um processo gerador de história”.

Do ponto de vista histórico, em um primeiro momento, o emprego de ferramentas pelo ser humano estava ligado, exclusivamente, à sua utilidade prática e imediata para satisfazer necessidades elementares. Não obstante, com o passar do tempo, verifica-se um progressivo afastamento das necessidades biológicas, fazendo o ser humano estabelecer uma relação mais mediada e indireta com a realidade. Ao se relacionar com o mundo exterior por meio da prática social – não mais subjugada, portanto, aos pressupostos biológicos – o ser humano pôde objetivar-se de forma mais elaborada, produzindo conhecimentos mais ricos e profundos, os quais integram as esferas, por exemplo, da ciência, arte, filosofia e política.

A transformação objetiva da realidade natural em uma realidade com características humanas provoca, na mesma intensidade, uma transformação de caráter subjetivo, isto é, ao produzir os meios de satisfação de suas necessidades, os seres humanos avançam em seu processo de desenvolvimento e humanização, adquirindo novas habilidades e aptidões. Ademais, a produção de uma realidade sócio-histórica demanda de cada indivíduo a atividade de apropriação do legado cultural acumulado pelas gerações anteriores. Em outros termos, a realidade construída na e pela prática dos seres humanos deve ser incorporada à atividade das novas gerações, para que estas também sejam inseridas na história e possam, assim, se humanizar.

Ressalta-se, aqui, a imprescindibilidade do processo educativo, no qual os indivíduos se apropriam do patrimônio histórico-cultural pela mediação do ensino sistemático e intencional. Sobre essa questão Leontiev (1978, p. 272, grifo do autor), afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade

adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

A formação dos seres humanos é sempre um processo educativo, mesmo que ele ocorra de forma espontânea, ou seja, não deliberada. A diferença entre a educação espontânea – que acontece, em especial, no cotidiano – e a educação escolar, está no fato desta última ser guiada por fins conscientes, ou seja, ela pressupõe intencionalidade. Vale dizer, adiantando questões que serão abordadas mais adiante, que na essência do trabalho educativo, isto é, da incorporação por cada indivíduo das objetivações mais desenvolvidas já produzidas pela humanidade, encontra-se a produção de transformações nas concepções de mundo, inaugurando um movimento que tende a romper com o senso comum próprio ao cotidiano e se direciona à autoconsciência do gênero humano.

Neste ponto da discussão é lícito afirmar que, por um lado, o conhecimento carrega atividade humana condensada e objetivada, ou seja, ele é resultado da atividade de objetivação dos seres humanos. Por outro lado, a apropriação desses conhecimentos pelos indivíduos faz com que a atividade humana, que se encontra em estado latente nos conteúdos, possa retornar à vida, em especial, nas ações dos sujeitos que deles se apropriou. Por essa razão, assegurar que o estudo dos conteúdos, ou seja, que a transmissão e apropriação dos conhecimentos no ambiente escolar levam a um afastamento da prática social evidencia a ausência de compreensão dialética das relações teoria/prática.

A dinâmica entre a apropriação e a objetivação provocou o processo de diversificação dos produtos da atividade humana. Nesse sentido, a produção social pode ser analisada em duas modalidades principais. A primeira delas refere-se à produção de caráter material, como as ferramentas, os produtos e objetos em geral, desde suas formas mais simples até as mais complexas. O outro tipo relaciona-se à produção não material que se expressa na elaboração de conceitos, ideias, valores que também abrangem, desde as formas elementares do pensamento cotidiano até as formas mais desenvolvidas.

Assim como a atividade humana caracteriza-se como produção material e não material, também os instrumentos se diferenciam em duas modalidades que, de acordo com Vigotski (1991), contemplam os “instrumentos técnicos” e os “instrumentos psicológicos” (signos). A separação entre instrumento técnico e psicológico, bem como entre produção material e não material é apenas um recurso explicativo uma vez que tais processos são inter-relacionados.

De acordo com Vigotski (idem, p. 65), os instrumentos técnicos destinam-se “ao domínio dos processos da natureza” e os instrumentos psicológicos voltam-se ao autodomínio do ser humano ou “ao domínio dos próprios processos”. Percebe-se que o correlato da produção de tipo material são os instrumentos técnicos e o correlato da produção não material são os instrumentos psicológicos; com a ressalva de que o pensamento que acompanha a produção material não dispensa o uso de instrumentos psicológicos e, por sua vez, a produção não material não dispensa o uso de instrumentos técnicos.

Deve-se dizer que Vigotski incluiu as obras de arte no conjunto de sistema de signos altamente complexos, os quais desempenham um papel preponderante no desenvolvimento do psiquismo humano. Esse conjunto abrange “a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, **as obras de arte**, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos e todo gênero de signos convencionais etc.” (ibidem, idem, grifo nosso).

A relevância da produção e uso de instrumentos, técnicos e psicológicos, deve ser entendida em função das mudanças qualitativas oportunizadas, tanto na realidade exterior como no psiquismo humano.

A inclusão do instrumento no processo de comportamento provoca em primeiro lugar a atividade de toda uma série de funções novas, relacionadas com a utilização do mencionado instrumento e do seu manejo. Em segundo lugar, suprime e faz desnecessária toda uma série de processos naturais cujo trabalho passa a ser desempenhado pelo instrumento. Em terceiro lugar, modifica também o curso e as distintas características (intensidade, duração, sequência, etc.) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo umas funções por outras. Isto é, recria e reconstrói por completo toda a estrutura do comportamento assim como o instrumento técnico recria o sistema de operações de trabalho. (VIGOTSKI, 1991, p. 67).

Leontiev (1978, p. 82) também mostrou que o instrumento em geral, seja técnico ou psicológico, é definido como “portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional”. E é nesse sentido que se afirma que todo e qualquer instrumento, estabelece uma mediação em relação ao ser humano, modificando qualitativamente não apenas a realidade, mas também os próprios indivíduos.

Na esteira de tais considerações, é preciso evidenciar que Marx entende que a produção não material divide-se em dois tipos como se pode notar pelo fragmento abaixo:

A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz *mercadorias*, pode ser de duas espécies: 1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em sumo, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. [...] 2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. (MARX, 1987, p. 403-404, grifo do autor).

Do fragmento supracitado destaca-se que os campos estético e educacional integram um tipo mais amplo de produção que é o da produção não material (instrumento psicológico). Considerando que neste estudo analisamos as relações mediadas e indiretas entre arte e vida e entre prática educativa e prática social na pedagogia histórico-crítica, a seguir explicaremos, com maior riqueza de detalhes, a modalidade não material da produção humana.

1.3.1. Sobre a produção dos signos: instrumentos psicológicos

Como já dizemos, é por meio de sua atividade vital, ou seja, do trabalho, que o ser humano constrói as imagens da realidade externa em sua mente, oportunizando, desse modo, o desenvolvimento do psiquismo. Entretanto, o fato do ser humano refletir a realidade em sua mente não é um critério que permite diferenciá-lo dos animais. Nesse sentido, vale questionar o que teria promovido a passagem do psiquismo animal ao psiquismo humano. E, de acordo com a psicologia histórico-cultural, o trabalho e a linguagem configuraram-se como os principais responsáveis por este salto ontológico.

Partindo do pressuposto de que os animais se comunicam, seria correto afirmar-se que, assim como os seres humanos, eles também possuem linguagem? A resposta a essa indagação é negativa. Porém, há que se esclarecer que, de fato, os animais se comunicam, mas isso não significa que eles tenham uma linguagem desenvolvida. Isso porque, a linguagem pressupõe o estabelecimento de uma atividade intencional, consciente, bem como demanda a forma verbal de comunicação, a qual implica, por sua vez, uma configuração anatômica – composta principalmente pelo aparelho fonador – que se diferencia sobremaneira daquela presente nos animais. Para Martins (2013, p. 211-212), a comunicação animal:

[...] embora se expresse por meio de sons, não se institui como ato verbal. Os sons desempenham funções semelhantes aos gestos e à mímica incluindo-se no conjunto das reações instintivas do animal, carecendo de uma intencionalidade consciente de informar ou influir.

Assim como os instrumentos e a atividade teleológica, a linguagem também se originou do trabalho. Leontiev (1978, p. 85) afirma que “como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana”. Por essa razão é que o nascimento da linguagem deve ser entendido em relação com a necessidade que os seres humanos tem de se comunicar durante a atividade de trabalho.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 34-35):

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

Nota-se que a linguagem se constituiu por meio de um longo processo social, quando os seres humanos, inicialmente na produção coletiva, passam não apenas a intervir na natureza, modificando-a, mas também a agirem uns sobre os outros. Este aspecto da atividade humana é de considerável relevância na presente discussão, pois quando o ser humano tem a necessidade de estabelecer uma relação comunicativa com o propósito de otimizar os resultados das atividades práticas do grupo, ocorre um processo de relativo afastamento de suas finalidades meramente utilitárias voltando-se, por um momento, ao próprio ser humano.

Engels aponta, com razão, para o fato de que a linguagem surgiu dos pressupostos ontológicos, condições e consequências do trabalho. E formula isso de maneira simples e feliz: os seres humanos tinham apenas “*alguma coisa a dizer uns aos outros*”. Ter algo para dizer significa, no entanto, fixar com clareza em uma forma universalmente compreensível que ultrapassa a reação imediata, o nexos de um fenômeno com a sua genericidade. Como tanto o processo de trabalho quanto seus instrumentos e produtos materiais, como sabemos, já em seu ser material imediato possuem essa sociabilidade, que encerra em si, ao mesmo tempo, necessidade e capacidade de uma tal mediação universal, foi necessário surgir, simultaneamente com o trabalho – para que ele pudesse funcionar da maneira mais elementar e simples –, esse veículo importantíssimo, de expressão da universalidade. No ser social atual, tal fato parece uma evidência banal, tanto que muitas vezes nos inclinamos a não considerar o processo sócio-histórico – que leva do falar ao escrever, do escrever ao imprimir, aos meios de comunicação de massa – como um processo de ser histórico nascido do trabalho. (LUKÁCS, 2010, p. 350, grifo do autor).

A linguagem oral e articulada tal como se conhece hoje possui um núcleo, a partir do qual ela se desenvolveu, ou seja, a linguagem tem a palavra como unidade fundamental. A função da palavra é atribuir significado aos objetos que constituem a realidade social. Leontiev (1978, p. 87), ao analisar as relações entre a linguagem e a palavra e o papel desempenhado por esta última, esclarece que:

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é a condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e “objetivado” da realidade. Significando no processo de trabalho um objeto, a palavra distingue-o e generaliza-o para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social.

Os seres humanos passaram a designar os objetos constituintes do mundo da cultura, a partir da função que eles desempenham no interior da prática social mais ampla. Nesse sentido, o reflexo psíquico da realidade compreende a imagem dos objetos, mas também está diretamente relacionado ao seu significado que se torna o conteúdo da consciência.

O fato de se converter em conteúdo da consciência demonstra que a linguagem passou a estabelecer uma relação abstrata e, portanto, mais mediada e indireta com as demandas da prática social. A linguagem se desligou progressivamente de seu vínculo comunicativo ligado ao atendimento de necessidades elementares em direção a uma forma mais abstrata e complexa de relação com o mundo. Muito embora a linguagem não se conecte diretamente a uma base material externa ao indivíduo, faz imprescindível garantir o substrato material – que neste caso é o cérebro – sem o qual o ser humano não poderia estabelecer um vínculo abstrato com a realidade.

Vemos na citação abaixo a ideia segundo a qual a linguagem é um tipo de produção não material que supõe uma relação indireta com a prática social humana:

Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87).

Por exemplo, imagine uma situação na qual um adulto pronuncia a palavra “au-au” para uma criança de aproximadamente três anos de idade. Partindo-se da premissa de que não há cães no ambiente em que eles se encontram e que a criança já estabeleceu contato com animal anteriormente, pode-se afirmar em sua mente será formada a imagem corresponde ao objeto¹¹.

Apesar do cão representado mentalmente pela criança ser diferente daquele representado pelo adulto, o que se coloca como relevante é o fato de que em ambas as representações estão contidas as características essenciais do objeto. Destaca-se deste exemplo que, mesmo na ausência do objeto, ou seja, sem estabelecer contato visual direto com um cão específico, a criança pôde formar a sua imagem. Isso foi possível na medida em que a palavra pronunciada lhe remeteu a determinado objeto do qual ela já tinha conhecimento. Percebe-se que a relação sujeito e objeto foi, sobretudo, uma relação abstrata. O cão, por via da palavra onomatopaica “au-au”, tornou-se conteúdo da consciência, ou seja, o objeto concreto foi substituído pela sua representação abstrata.

O signo nada mais é do que a imagem cerebral dotada de significação. Ou melhor, o signo designa a imagem dotada de certa significação que, do ponto de vista mental (abstrato) torna-se capaz de ocupar o lugar objeto. Nas palavras de Martins (2013, p. 45, grifo do autor), os signos são definidos como “os meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogicamente às ferramentas ou aos instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação *estrutural* que promovem”.

Nota-se, aqui, um dos pontos mais importantes no que tange ao desenvolvimento da linguagem. A capacidade humana de construir e lidar com a imagem mental dos objetos, evidencia o fato do ser humano agir tendo como referência as abstrações. Mostra também a interfuncionalidade do psiquismo, em especial, entre as funções linguagem e pensamento, bem como a necessária transmissão e apropriação dos significados acumulados historicamente.

Não é por acaso que Vigotski (1991) considera o signo como um instrumento, uma mediação psicológica. A linguagem e o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história, como a ciência, a arte e a filosofia são, a rigor, exemplos de

¹¹ Vale dizer que com esse exemplo não se pretendeu afirmar que a criança já possuiu o conceito de “cão”, haja vista que a formação dos verdadeiros conceitos ocorre em períodos posteriores do desenvolvimento humano. Com esse exemplo buscou-se ilustrar a noção de pseudopalavra ou como Segundo Martins (2013, p. 152) Vigotski denominou de “equivalentes funcionais dos conceitos”, mostrando a importância do papel do signo em substituir o objeto a partir da significação a ele atribuída.

signos. Chega-se a conclusão de que as formulações teóricas em geral foram possíveis de serem elaboradas por meio da criação de signos que, por sua vez, derivam da crescente complexidade da atividade humana que se distanciou paulatinamente das necessidades subjugadas à vida material.

A capacidade humana de utilizar instrumentos psicológicos, de orientar-se na realidade a partir de elaborações abstratas coloca a necessidade do ser humano se afastar das manifestações aparentes dos fenômenos para extrair-lhes a sua essência. Esse caminho que vai da aparência à essência é trilhado pela mediação das abstrações. Segundo Martins (2013, p. 207), a tarefa desempenhada pelo pensamento abstrato:

[...] consiste exatamente na transformação do que é imediatamente acessível com vista ao mediamente possível. Essa transformação, por sua vez, se realiza com base nas interações práticas entre sujeito e objeto bem como por meio de amplas e complexas mediações teóricas, dado que coloca a teoria como instrumento indispensável à superação do pensamento sensorial, concreto, em direção ao pensamento teórico.

É nesse sentido que se defende a ideia de que o conhecimento humano avançou na medida em que a atividade de trabalho desdobrou-se em formas não imediatamente voltadas à luta pela sobrevivência e se tornou mais complexa, produzindo conhecimentos de cunho teórico (abstrações). Com essa afirmação não se pretende desprezar a relevância da produção material, da prática social direta, pois ela gestou a possibilidade do ser humano alcançar, pela interposição dos signos, níveis mais evoluídos de objetivações.

Foi em decorrência da produção material, a qual requer a dinâmica entre apropriação e objetivação, e da crescente complexidade das necessidades dos seres humanos que a produção não material surgiu, mais especificamente, com os signos. Esse é, pois, um processo de dependência mútua que foi condicionado historicamente pela atividade de transformação de natureza.

1.4. Divisão social do trabalho, trabalho alienado e formação humana

Analizadas as características marcantes das sociedades primitivas destacamos que as relações entre os indivíduos, neste contexto, estavam baseadas no princípio da cooperação, o qual impulsionou um processo, ainda rudimentar, de distribuição de tarefas.

Ao se estudar a divisão do trabalho nas sociedades pré-capitalistas não se pode perder de vista que a relação do sujeito com essa “atribuição” de atividades não é a mesma que se estabelece nas sociedades modernas, em especial, no modo de produção capitalista. Nos primórdios do desenvolvimento social, a divisão do trabalho estava arraigada a aspectos de ordem natural e casual. Neste período da história a divisão do trabalho, segundo Marx e Engels (2007, p. 35), “nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, causalidades etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’”.

Nos primeiros grupos humanos, por exemplo, tanto o sujeito que assustava a caça, como aqueles que a matavam, refletiam, em seu psiquismo, as relações socialmente existentes, entre suas ações individuais, no conjunto da atividade coletiva, o que conferia um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo a cada ação. Isso porque, a necessidade que os impelia a agir era comum a todos os integrantes do grupo. Segundo Leontiev (1978, p. 76) “quando um membro da coletividade realiza a sua atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua”.

Nesse momento da história da humanidade havia divisão do trabalho, mas não existia necessariamente trabalho alienado. É preciso entender, entretanto, que a atividade de trabalho ganha outras características na conjuntura das sociedades segmentadas em classes, pois, em tais condições, ela tende a se apresentar como uma atividade potencialmente alienante. A divisão social do trabalho tem como consequência que as relações do trabalhador com os produtos do trabalho e com a própria atividade de trabalho ocorrem de forma alienada.

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichkeit*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico [a sociedade burguesa] como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*)¹². (MARX, 2010, p. 80, grifo do autor, acréscimo nosso entre colchetes).

¹² Para os termos alienação e estranhamento, entendemos que “alguns autores, em lugar do termo ‘alienação’, preferem usar o termo ‘estranhamento’. Não tenho nenhuma objeção substantiva ao uso desse termo desde que ele seja usado como sinônimo de alienação. Mas não concordo com alguns autores marxistas e tradutores de obras de Marx, que usam esses dois termos como se fossem dois conceitos distintos em Marx, ou seja, separam estranhamento de alienação e passam a usar o termo alienação praticamente como sinônimo de objetivação. Isso cria uma enorme confusão e, pior ainda, gera a possibilidade de se pensar que a alienação seja parte essencial da vida humana”. (DUARTE, 2013a, p. 71).

Nessa situação o conteúdo das ações realizadas pelos indivíduos não satisfaz as necessidades do sujeito que age. O motivo e a justificativa das ações encontra-se nas relações sociais coisificadas com as quais as pessoas mantêm uma relação fetichista. As atividades executadas são impostas pela realidade também coisificada e pela posição que os indivíduos ocupam na hierarquia da sociedade de classes (MARX, 2011b).

A alienação faz com que a atividade vital humana – o trabalho – se volte contra o indivíduo, convertendo-se em um limitado meio de sobrevivência, em vez de se configurar como um momento de objetivação plena de suas capacidades, de sua máxima realização enquanto um ser que pertence ao gênero humano. “O trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física [...]. A vida mesma aparece só como *meio de vida*” (MARX, 2010, p. 84, grifo do autor).

Nas sociedades regidas pela propriedade privada dos meios de produção, o indivíduo se encontra cindido entre o motivo e o objetivo imediato de suas ações. A razão pela qual o indivíduo age não está no conteúdo da ação, isto é, a ação se reduz a um meio necessário para se atingir um objetivo específico que, no capitalismo, refere-se à aquisição da mercadoria dinheiro, indispensável à sobrevivência. Ou seja, nos moldes da sociedade capitalista, a vida da maioria das pessoas se restringe à venda de sua força de trabalho em troca do salário.

Esse fenômeno gera a dissociação entre o sentido e o significado da ação, como podemos observar neste exemplo em uma fábrica de tecidos:

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia, não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu. (LEONTIEV, 1978, p. 123).

A atividade humana pode ser, ao mesmo tempo, consciente e alienada (DUARTE, 2013a). Como no exemplo citado por Leontiev, o operário possui, em termos objetivos, consciência do seu trabalho. Ao executá-lo o indivíduo estabelece fins, almeja atingir uma meta ao término do dia e, para tanto, precisa despender suas energias, direcionar sua atenção e concentração de modo permanente.

Por isso, quanto mais alienada é a atividade mais atenção ela exige do trabalhador. O direcionamento da atenção no processo de trabalho é “[...] tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais” (MARX, 2011b, p. 212).

De acordo com este exemplo, que o caráter objetivo da alienação, ou melhor, as condições sociais determinadas por um modo de produção incidem diretamente no plano subjetivo. Todos os efeitos deletérios na subjetividade humana devem ser analisados tendo como referência o aspecto objetivo e histórico-social a partir dos quais a alienação se desenvolve.

O trabalhador se relaciona com o significado da sua atividade, ou melhor, com aquilo que ele está fazendo no momento do trabalho. Contudo, há uma mudança no sentido atribuído pelo operário ao seu trabalho, ou seja, o produto da sua ação se revela como uma força independente e alheia que, em vez de gerar satisfação, causa sofrimento e, ao mesmo tempo, se torna fundamental por promover as condições necessárias de existência.

Para o capitalista o sentido da sua atividade se limita à obtenção de lucro e, por conseguinte, ao acúmulo de capital. Os donos dos meios de produção também sofrem um cerceamento da possibilidade de se desenvolverem de forma integral, uma vez que o poder aquisitivo nesta sociedade acarreta um aprisionamento em relação às determinações do mercado e à lógica da produção de mercadorias levando tendencialmente ao consumismo.

Em suma, a ruptura entre o sentido e o significado da atividade obstaculiza o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Nas condições postas pelo modelo capitalista, instala-se uma dinâmica na qual a pobreza subjetiva é inversamente proporcional à riqueza objetiva. Ou seja, “quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeitet*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior” (MARX, 2010, p. 81).

No interior das relações capitalistas de produção, quanto mais se desenvolvem as forças produtivas mais os seres humanos são afastados da possibilidade de apropriação e objetivação da riqueza material e não material em sua plenitude. Desse modo, também as relações humanas são cada vez mais despojadas de seu sentido e significado essencialmente humanizadores, convertendo-se, pela imposição da realidade social, em relações superficiais, vacilantes e opacas.

Analisando-se a depreciação subjetiva do ponto de vista da arte, é correto afirmar que a sociedade capitalista impõe barreiras ao desenvolvimento da sensibilidade humana, impedindo, por consequência, que a criação e recepção artísticas atinjam níveis mais elevados de expressividade. Na mesma direção, o valor dos objetos em geral está reduzido à lógica do mercado, o que significa dizer que o objeto estético se converte em mercadoria e que o acesso à riqueza artística passa quase sempre pela mediação do dinheiro.

Até o momento foram destacados os aspectos negativos da atividade de trabalho na sociedade capitalista. Sem tergiversar, é essencial sinalizar para o fato de que não são apenas danosos e cerceadores os efeitos desencadeados pelo trabalho alienado. Para tanto, faz-se indispensável pensar por contradição para que se possa entender a dinâmica de tais fenômenos. Marx e Engels (2007, p. 38), ao se referirem à face positiva da alienação evidenciam que a “consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado”.

No contexto do comunismo primitivo, os indivíduos se identificavam com suas atividades e o trabalho se configurava, pois, como um processo que contribuía para a humanização do grupo como um todo. Lukács (2012, p. 248) afirma o aspecto positivo da atividade de trabalho, segundo ele:

[...] o trabalho é antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para o tornar-se homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado.

Destacamos nesta citação que a essência da atividade de trabalho consiste em promover o desenvolvimento dos indivíduos em direção a uma formação omnilateral. Porém, se por um lado, na sociedade primitiva, a relação dos indivíduos com as suas atividades não era de estranhamento, por outro, os conteúdos dessas atividades, bem como as necessidades humanas estavam circunscritos às limitadas fronteiras dos grupos, revelando-se como impeditivos do processo de conhecimento e desenvolvimento objetivo e subjetivo.

A divisão social do trabalho promoveu o contato do ser humano com outras regiões favorecendo, nesse sentido, a ampliação dos conhecimentos sobre a realidade.

Para o lugar da velha auto-suficiência e do velho isolamento locais e nacionais, entram um intercâmbio omnilateral, uma dependência das nações umas das outras. E tal como na produção material, assim também na produção espiritual. Os artigos espirituais das nações singulares tornam-se bem comum. A unilateralidade e estreiteza nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, e das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial. (MARX; ENGELS, 1997, p. 33).

No início do processo histórico de humanização o conhecimento estava diretamente conectado à busca de respostas práticas para problemas, por assim dizer, de vida ou morte, isto é, ligados à sobrevivência do indivíduo e do grupo. O processo histórico de diversificação da produção humana ocorreu independentemente da divisão social do trabalho, pois, até certo ponto, e também independente dela, já existia a diferenciação das atividades.

Todavia, com o passar do tempo e a crescente complexidade das atividades humanas, foram se desenvolvendo tipos de conhecimento cada vez mais distantes do pragmatismo da vida cotidiana, configurando-se outras esferas de objetivação, como a ciência, a arte, a filosofia e a política. Para Heller (1977, p. 54) a alienação não deve ser entendida como “uma categoria negativa do ponto de vista da sociedade em sua totalidade. Considerada neste sentido [...] significa também o desenvolvimento da produção, da economia e inclusive da arte e da ciência”.

Para Marx e Engels (2007, p. 35) “a divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e trabalho espiritual”. A partir do surgimento da sociedade classista, baseada na propriedade privada dos meios de produção, na divisão social do trabalho, no trabalho alienado e, sobretudo, na separação entre quem pensa e quem faz, que as objetivações humanas avançaram abarcando os mais diferentes campos do conhecimento.

Assim, as conquistas da ciência da arte e da filosofia foram possíveis uma vez que parte da sociedade dedicava-se ao trabalho árduo garantindo, assim, a subsistência de outra parcela social que, em condições favoráveis, podiam se destinar ao trabalho intelectual. O vínculo entre a atividade prática e a atividade de pensamento mostra como esta última desenvolveu-se na medida em que a atividade humana não mais se encontra ligada às necessidades elementares. Para Vázquez (1977, p. 216) “é exatamente na sociedade escravista que tem lugar a divisão social do trabalho que impulsiona a atividade teórica ao assegurar a esta, em sua estreita vinculação com as necessidades práticas, relativa autonomia”.

Ao longo da história, a atividade e o modo de organização social dos seres humanos desencadearam processos altamente alienantes, mas, dialeticamente, também levaram à humanização dos indivíduos. É preciso entender que o processo de alienação não se configura como antípoda do desenvolvimento humano e da realidade socialmente determinada. Ambos os processos devem ser analisados, isso sim, como contrários interiores um ao outro. Nesse sentido, portanto, é que Marx e Engels apontam para a necessidade de uma compreensão dialética de tais fenômenos:

Esse fixar-se da atividade social, essa consolidação de nosso próprio produto num poder objetivo situado acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila nossas conjecturas, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até aqui realizado. (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

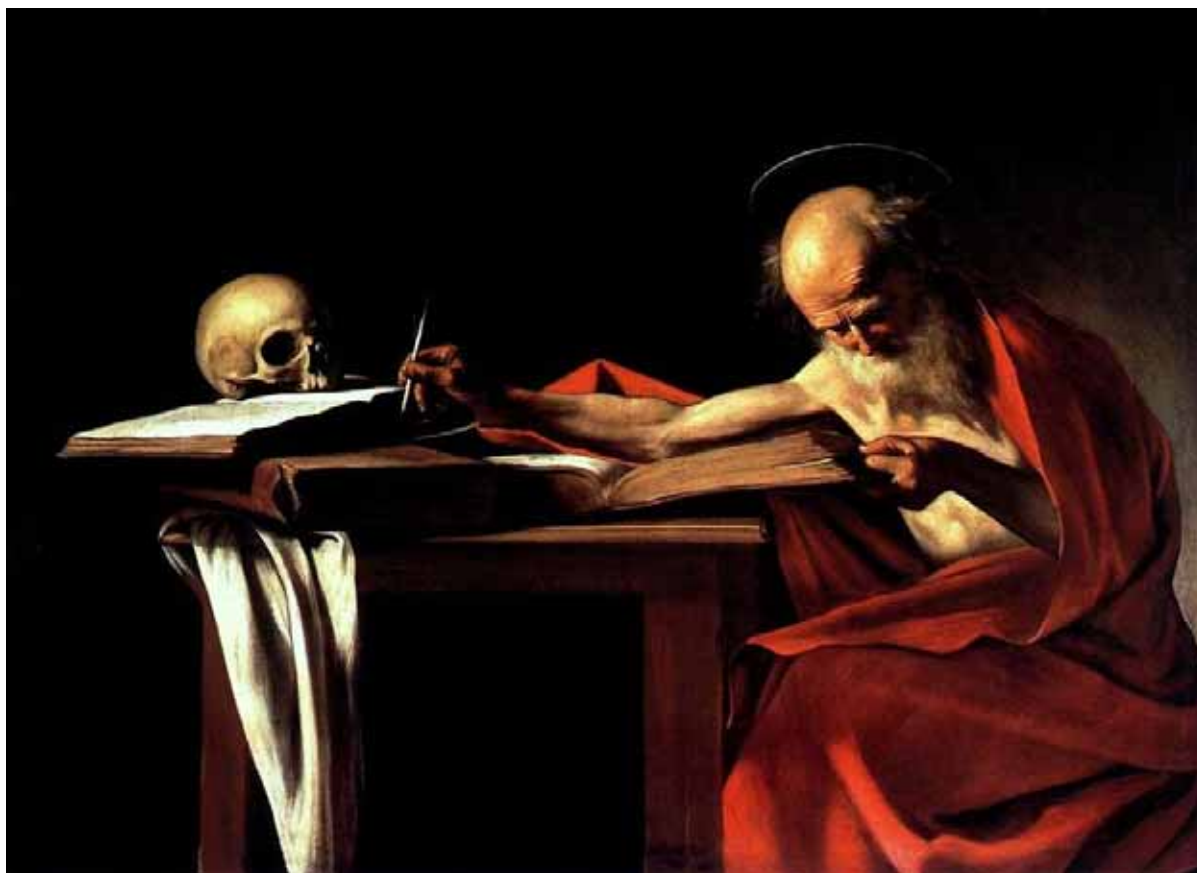
Por meio da contradição subjacente à divisão social do trabalho, isto é, em decorrência do trabalho alienado, o ser humano alcançou níveis mais elevados de objetivação. A produção não material resulta de um crescente processo de complexificação da sociedade, que paulatinamente se libertou das necessidades imediatas do trabalho produtivo, relacionando-se de modo indireto com as demandas utilitaristas e pragmáticas do cotidiano.

A divisão social do trabalho significou a ultrapassagem desse nível de objetivação, o que se constituiu num irreversível desenvolvimento, mas também criou a cisão entre o indivíduo e as objetivações do gênero humano. Daí em diante, a história social tem se caracterizado por esses dois processos. Isto é, por um lado, o gênero humano objetiva-se de forma cada vez mais universal e livre e, por outro, isso se realiza em detrimento da vida dos indivíduos; a qual permanece muito abaixo, na maioria dos casos, dos níveis de universalidade e liberdade já alcançados pelo gênero humano. (DUARTE, 2013a, p. 78).

Apesar de surgirem necessariamente em um contexto marcado pela alienação e pela divisão do trabalho, as objetivações humanas mais ricas buscam apreender os aspectos essências da realidade. Contudo, para que isso aconteça, faz-se indispensável um relativo distanciamento das atividades elementares, vinculadas à sobrevivência dos indivíduos ou ligadas à vida cotidiana. Deve ficar claro que, muito embora as elaborações teóricas, a arte, a ciência e a filosofia em geral, estabeleçam uma relação mediada e indireta com a prática social, o que se coloca como primordial é o fato de tais objetivações retornarem à vida dos indivíduos um nível qualitativamente superior.

Para aprofundarmos nesta questão, no próximo capítulo, faremos à análise da esfera estética de objetivação humana, a partir do legado de Lukács e Vigotski. Analisando as especificidades da estética em relação às demais formas de reflexo da realidade, em especial, a esfera do cotidiano. Desse modo, além das considerações de caráter estético realizamos um estudo acerca das características essenciais que compõe a vida cotidiana.

Figura 2 – São Jerônimo Que Escreve de Caravaggio (St. Jerome, 1605-1606). Disponível para observação na Galeria Borghese em Roma.



Fonte: Wikimedia Commons – Disponível em:

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravaggio_-_San_Gerolamo.jpg>.

Acesso em: 10 out. 2012.

Capítulo 2 – As contribuições de Lukács e Vigotski para a análise das relações entre arte e vida

[...] Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade [...] como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 269).

Neste capítulo sistematizamos os principais pontos das análises realizadas por Lukács e Vigotski no campo da arte, enfatizando as relações entre ambas as concepções especialmente no que se refere ao entendimento de que as obras de arte tem como função social primeira produzir uma mudança na concepção de mundo dos indivíduos e que a sua incidência sobre a sociedade é dela resultante.

O aprofundamento nesse tema nos permitiu compreender melhor o papel da escola, esclarecendo que não cabe a ela a tarefa de transformar a realidade, sendo também indireto e mediado o seu efeito sobre a sociedade. Por meio da transmissão do saber sistematizado a escola altera qualitativamente a concepção de mundo dos alunos, favorecendo assim, a depender do grau de mobilização/organização da classe trabalhadora e da conjuntura da luta de classes, possíveis contribuições aos embates por transformações sociais mais profundas.

No entanto, para chegarmos a este entendimento foi necessário partir da concepção de arte no idealismo de Hegel, no materialismo mecanicista de Feuerbach, chegando no materialismo histórico-dialético de Marx. Buscamos evidenciar as possíveis convergências e divergências entre tais correntes filosóficas, mostrando que a análise realizada por Marx é resultado de um processo de incorporação e superação das teorias que o precedeu.

Para que o objetivo deste trabalho fosse atingido, ou seja, para analisarmos as relações mediadas e indiretas entre arte e vida foi necessário situar estas categorias no interior do marxismo, isto é, como tipos distintos de objetivação do gênero humano. Por essa razão, na sequência do capítulo, foram destacadas as principais características das objetivações humanas, em-si e para-si. Feito isto, elaboramos um estudo acerca da estrutura e das principais características da vida cotidiana, cujos objetos e fenômenos se enquadram na esfera das objetivações em-si.

2.1. A estética no idealismo, materialismo mecanicista e materialismo histórico-dialético

Não foi objetivo deste estudo tratar pormenorizadamente dos aspectos relacionados à concepção estética no idealismo objetivo de Hegel e no materialismo mecanicista de

Feuerbach. Também não se pretendeu esgotar as análises marxistas no campo da arte. Contudo, buscamos, a partir do legado de Lukács e Vigotski, explicitar as características essenciais desta forma específica de reflexo da realidade.

Diante de tal comentário, o leitor poderia questionar o porquê de se realizar apontamentos acerca da concepção estética no idealismo e no materialismo mecanicista, entendendo ser suficiente, aos objetivos do presente trabalho, o estudo da estética marxista. A justificativa para a atitude de destacar elementos de correntes filosóficas precedentes ao materialismo histórico-dialético encontra-se nos pressupostos legados pelo próprio Marx, qual seja: a necessidade de compreensão histórica do conhecimento humano que é resultado de um processo permanente de elaboração, incorporação e superação.

É preciso ter claro que Marx pôde desenvolver um pensamento original uma vez que ele se ancorou em grandes intelectuais, ou seja, ele se apropriou de conceitos e ideias ao mesmo tempo em que os superou. Se por um lado, a teoria marxiana teve suas premissas formuladas a partir de análises anteriores, por outro, deve-se entender que foi Marx quem inaugurou a corrente filosófica que se mostra a mais coerente e consistente para o entendimento da realidade histórico-social humana.

Lukács comenta a questão da importância de se levar em conta os grandes construtos teóricos que precederam o marxismo, tanto pela influência que exerceram quanto pela riqueza conceitual que apresentaram. No prólogo da *Estética*, ele afirma que:

A realidade – e por isso, também, seu reflexo e reprodução mental – é uma unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. O próprio socialismo científico é algo completamente novo na história, mas consome, porém, ao mesmo tempo, um milenário desejo humano, aquele ao qual se tem aspirado os melhores espíritos. Tal é também a situação quando se trata da captação conceitual do mundo pelos clássicos do marxismo. A verdade profunda do marxismo, que nem os ataques nem o silêncio podem quebrar, consiste entre outras coisas em que com sua ajuda podem manifestar-se os fatos básicos, antes ocultos, da realidade da vida humana, e fazer-se conteúdo da consciência dos homens. (LUKÁCS, 1966a, p. 17).

Entendemos que a análise de alguns dos elementos da arte no idealismo e no materialismo mecanicista, comparando-os com os princípios estéticos marxistas, em especial, aqueles elaborados por Lukács e Vigotski, podem contribuir para a compreensão dos pontos de divergência e convergência entre os três maiores pilares do pensamento filosófico da modernidade, no que se refere à temática deste trabalho. A análise apresentada a seguir se baseou nos estudos elaborados por Frederico (2005), Garaudy (1983) e Lukács (2009).

2.1.1. A estética no idealismo hegeliano

Para o idealismo hegeliano, o espírito passa por fases em seu desenvolvimento, sendo a alienação de si no mundo uma etapa importante desse processo. Ao alienar-se de si em direção ao mundo, o espírito passa a se manifestar fazendo com que o ser humano tome consciência dele. Isso se explica porque no idealismo de Hegel a história e o pensamento humanos são concebidos como um “desdobramento da ideia absoluta” (GARAUDY, 1983, p. 164), ou seja, do espírito.

Essa tomada de consciência do espírito pelo ser humano ocorre também em fases, ou melhor, o espírito se apresenta de diferentes formas em seu processo de autoconhecimento, até atingir o grau máximo de desenvolvimento. Tal característica do idealismo hegeliano pode ser constatada na seguinte passagem do texto de Engels, *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*:

Em Hegel, a dialética é o autodesenvolvimento do conceito. O conceito absoluto não somente existe desde toda a eternidade – sem que saibamos onde – mas, além disso, é a verdadeira alma viva de todo o mundo existente. Ele se desenvolve até chegar a ser o que é, através de todas as etapas preliminares. (ENGELS, [198-], p. 194).

Na filosofia de Hegel, seriam três as etapas do desenvolvimento do espírito: a primeira seria a da arte, a segunda a da religião e a terceira a da filosofia (GARAUDY, 1983).

No pensamento hegeliano uma das características da obra de arte seria a de que ela não é produto da natureza e sim uma criação humana (GARAUDY, 1983). Pode-se inferir que, para Hegel, a arte se apresenta como uma maneira do ser humano negar e, sobretudo, superar o estado natural das coisas, ou seja, por meio das obras de arte o ser humano se distingue da natureza. Ao contrário dos objetos naturais e dos demais animais, o ser humano age estabelecendo finalidades, isto é, ele toma consciência de si mesmo e da realidade.

O homem se engajou nas relações práticas com o mundo exterior, e destas relações nasce a necessidade de transformar o mundo, como a si mesmo, na medida em que dele faz parte, imprimindo-lhe sua marca pessoal. E ele o faz para ainda se reconhecer a si mesmo na forma das coisas, para desfrutar de si mesmo como de uma realidade exterior... Pela obra de arte, o homem busca exprimir a consciência que tem de si mesmo. (HEGEL apud GARAUDY, 1983, p. 169).

Neste ponto cabe uma aproximação com a estética marxista que entende a arte como um desdobramento da atividade de trabalho – a qual se desenvolveu e se tornou mais complexa ao longo da história – e como uma forma do ser humano se reconhecer enquanto agente transformador da realidade e de si mesmo.

Nesse sentido, a estética de Hegel se opõe à estética natural ou ao belo natural, reiterando que a categoria de beleza deve ser analisada como resultado do processo de trabalho, ou seja, como uma construção histórica e coletiva. Lukács (2009, p. 56), reitera essa noção afirmando que para o idealismo hegeliano, a beleza “depende necessariamente da atividade social do homem”.

O idealismo hegeliano, tal como o materialismo histórico-dialético, defende que o conteúdo do objeto estético corresponde às bases concretas e objetivas da realidade. A esse respeito Lukács (2009, p. 54, grifo do autor) aponta que o indivíduo, tanto no processo de criação quanto no de fruição retira o conteúdo “da realidade objetiva, social e histórica, que existe independente dele – e o recebe concretamente, isto é, como conteúdo concreto *daquele* determinado momento do desenvolvimento histórico da própria realidade”.

Com isso, Hegel não pretere a atividade do sujeito criador e receptor, mas considera ainda que este conteúdo histórico e social deverá ser expresso em consonância com os meios determinados, ou seja, em uma forma estética. Mais uma vez a estética idealista traz contribuições à estética marxista na medida em que atesta a relação indissociável entre o conteúdo e a forma artísticos, ou como assegura Lukács, Hegel em sua análise estética valoriza acertadamente a “interação dialética da forma e do conteúdo” (LUKÁCS, 2009, p. 55).

A estética hegeliana considera que uma segunda característica da obra de arte é a de que ela se dirige aos sentimentos e, portanto, deve se expressar em formas sensíveis. Tal peculiaridade estética é de extrema relevância, pois, para o idealismo hegeliano, a arte propicia ao ser humano o reconhecimento do espírito pela via da sensibilidade. Uma terceira característica da obra de arte para Hegel seria a de que ela é um fim em si mesmo, para ele:

A atitude estética não subordina o objeto ao desejo, como a prática, e não o despoja de sua realidade imediata, como a teoria: aceita sua individualidade sensível como significação espiritual. O objetivo não está situado fora do objeto: nem numa necessidade que ele deveria satisfazer, nem numa abstração que o subordinaria ao universal. (GARAUDY, 1983, p. 169).

Mais adiante destacamos um traço importante da arte no marxismo que também guarda afinidade com a arte no idealismo. Lukács mostra, no decorrer de suas análises, que a arte é um tipo de reflexo do real que tem sua gênese na vida cotidiana, mas que dela se diferencia constituindo-se como uma esfera de objetivação relativamente autônoma com características próprias. O filósofo húngaro na obra, *Materiales sobre el realismo*, discorre sobre esse ponto acentuando que “toda obra de arte importante cria desse modo um ‘mundo próprio’. Os personagens, as situações, a ação, etc., tem uma qualidade particular, não compartilhada com nenhuma outra obra de arte e muito diferente da realidade cotidiana” (LUKÁCS, 1977, p. 199).

Ainda no que se refere à estética de Hegel é preciso salientar que todas as formas de manifestação do espírito, seja artística, religiosa ou filosófica, estão em busca da verdade, ou seja, “contra os inimigos do pensamento racional, Hegel argumenta que a arte e a filosofia, sob prismas diversos, buscam a mesma coisa: a *verdade*” (FREDERICO, 2005, p. 24, grifo do autor).

No pensamento hegeliano a arte projeta, na relação entre aparência e essência, uma realidade dispare ao imediatamente perceptível no cotidiano.

Liberta das “impurezas” do cotidiano, a arte revela uma realidade mais profunda e verdadeira. Como manifestação sensível do Espírito, ela exerce uma função mediadora unindo o meramente sensível e o inteligível, o finito e o infinito, o subjetivo e o objetivo, a natureza prisioneira de si mesma e a liberdade do pensamento. Essa função mediadora da arte faz com que o representado surja não como o sensível enquanto tal, mas o sensível em sua *idealidade*. Evidentemente, não se trata da idealidade absoluta, aquela trabalhada pelo pensamento abstrato. A arte, como a filosofia, também é uma busca espiritual da verdade, mas, diferentemente desta, a arte possui um aspecto sensível imediato, pois opera nas coisas materiais. [...] A arte, como vimos, dirige-se ao aparente, mas o ultrapassa, já que este é um sinal do Espírito. A própria aparência artística, astuciosamente, deixa entrever algo que a ultrapassa. Com isso, a arte depara com os seus limites, que passam a exigir uma outra forma de conhecimento mais elevada, capaz de exprimir a verdade de modo adequado. (FREDERICO, 2005, p. 27, grifo do autor).

No pensamento idealista o objeto estético não se identifica com o imediato do cotidiano justamente por estar em busca da verdade. E a verdade, que pode ser entendida como a essência da realidade, não está presente no pragmatismo e utilitarismo próprios à vida cotidiana. Diferenciar-se da vida cotidiana não significa que a arte consiga captar o Espírito em sua essencialidade.

Tendo como referência a estética marxista convém dizer que, tal como na vida cotidiana, também na arte a relação do indivíduo com a realidade ocorre na forma da imediatez. Entretanto, a imediatez do reflexo estético é qualitativamente distinta da imediatez cotidiana. A obra de arte, ao representar os aspectos prontamente disponíveis na relação entre os seres humanos e destes com a sociedade faz com que o sujeito ultrapasse o nível individual de percepção dessa realidade caminhando em direção ao contato com a essência do gênero humano.

A especificidade do reflexo artístico da realidade é a representação desta relação recíproca entre fenômeno e essência, representação que faz surgir diante de nós, porém, um mundo que parece composto apenas de fenômenos, mas de fenômenos tais que, sem perderem sua forma fenomênica, seu caráter de “superfície fugidia”, aliás, precisamente mediante sua intensificação sensível em todos seus momentos de movimento e de imobilidade, permitem sempre que se perceba a essencialidade imanente ao fenômeno. (LUKÁCS, 1970, p. 206).

O critério que permite distinguir as obras de arte entre obras mais ou menos desenvolvidas é o de quanto o objeto estético traduz a riqueza da realidade humana como uma realidade produzida histórica e socialmente pelos seres humanos.

A partir das análises realizadas até o momento faz-se necessário realçar as limitações da perspectiva idealista. Nesse sentido, vale dizer que para esta corrente de pensamento a obra de arte se configura como um sinal do espírito absoluto que fornece aos seres humanos as condições de antever a essência e a verdade do mundo. Ao mesmo tempo que supera as formas cotidianas de relacionamento com o mundo, gera dialeticamente a necessidade de sua própria superação por outras formas mais evoluídas de conhecimento.

“Não cabe à arte exprimir plenamente o absoluto que não é suscetível de uma tradução puramente sensível, mas que exige a interioridade da representação e, além disso, do pensamento puro. A arte deve assim se superar [...] em religião e em filosofia”. (GARAUDY, 1983, p. 180).

Muito embora Hegel considere o humano e o social na arte e ofereça análises geniais nesse campo do conhecimento, não se pode esquecer o problema insolúvel que permeia toda a sua teoria: a arte se restringe a uma fase preparatória que está incluída em um processo mais amplo de desenvolvimento do espírito.

Apesar de fecunda, toda a filosofia de Hegel e, por conseguinte, a sua estética, partem do pressuposto de que possa existir uma consciência que não seja a consciência de sujeitos concretos.

É consciência, mas não consciência do sujeito, do homem; para conferir-lhe um portador, portanto, Hegel tem que inventar o Espírito, o Espírito do Mundo, ou seja, aquele princípio que, embora de natureza espiritual e mental, existe ao mesmo tempo independentemente de toda consciência subjetiva humana e é até mesmo o criador da consciência humana. Esta mistificação tem como consequência que a filosofia hegeliana, que se apresenta com a pretensão de apreender a realidade objetiva em sua autêntica essência, acabe se perdendo num misticismo religioso. (LUKÁCS, 2009, p. 58).

Dando prosseguimento à análise das duas principais perspectivas estéticas clássicas que se diferenciam do materialismo histórico-dialético, abordamos a seguir o materialismo mecanicista.

2.1.2. A estética no materialismo mecanicista

No percurso do pensamento filosófico, o materialismo mecanicista de Feuerbach lançou críticas ao idealismo de Hegel. Contudo, não se pode perder de vista que este fato não desqualificou toda a riqueza conceitual contida nas proposições hegelianas, inclusive em sua estética. Isso porque, Feuerbach não se dedicou a uma análise aprofundada do sistema estético hegeliano o que confere certa debilidade aos seus estudos e apontamentos.

Tal questão é levantada por Frederico (2005, p. 28), nos seguintes termos:

Na constatação global da filosofia hegeliana, efetivada por Feuerbach, há poucos momentos de referência à arte. Diante da monumental Estética de Hegel, os aforismos feuerbachianos espalhados aqui e ali no corpo de seus fragmentados textos não chegam a atingir o mesmo poder destrutivo e nem o efeito perturbador daquelas passagens filosóficas em que o seu materialismo é contraposto à teologia racionalizada do velho filósofo. Mais ainda: justamente nas breves considerações sobre a arte, a debilidade da filosofia de Feuerbach, suas contradições internas e ambiguidades, afloram para demonstrar a fragilidade de um pensamento que pretendeu subverter o edifício grandioso construído por Hegel e erigir-se como uma alternativa a ele.

Esclarecida a problemática que circunda as investidas do materialismo feuerbachiano contra o idealismo hegeliano, pode-se sublinhar os pontos que venham a aproximar e afastar ambas as concepções, relacionando-as, na medida do possível, com o materialismo histórico-dialético.

Uma primeira ideia a ser ressaltada refere-se ao fato de o materialismo mecanicista feuerbachiano apontar que as fases de desenvolvimento do espírito próprias à teoria idealista representam maneiras antropomórficas e alienadas de se entender o real. “Querendo tirá-la [a arte] da nebulosa esfera teológica, Feuerbach clama pela luz verdadeira, a luz da realidade efetiva que tem na certeza sensível o seu ponto de apoio” (FREDERICO, 2005, p. 29).

Embora haja em comum entre a filosofia hegeliana e feuerbachiana o princípio de que a arte é uma obra fundamentalmente humana, para Hegel tal obra é manifestação do Espírito, ao passo que para Feuerbach, a arte é um produto da atividade sensível dos indivíduos e não uma exteriorização do Espírito. Neste ponto, Feuerbach se contrapõe às especulações de natureza transcendente, com resquícios religiosos.

No fragmento abaixo estão sintetizados elementos da teoria de Feuerbach que merecem nossa atenção:

A filosofia e a ciência em geral têm portanto como tarefa *não distanciar-se* das coisas *sensíveis e reais*, mas *ir até elas*; não transformar os *objetos* em *pensamentos* e em *representações*, mas tornar *visível*, isto é, *objetivo*, o que o *olho comum é incapaz de ver*. Os homens começam por ver as coisas *tais quais elas lhes aparecem* e não como são; por ver nas coisas não elas mesmas, mas unicamente a ideia que fazem delas, por projetar nelas sua própria essência, sem distinguir o objeto de sua representação. A representação está *mais próxima* do que a intuição do homem sem cultura, do homem subjetivo; porque a intuição *o arranca de si mesmo*, enquanto a representação *deixa-o em si mesmo*. (FEUERBACH apud, FREDERICO, 2005, p. 30, grifo do autor).

Marx mostrou que a realidade não está, em sua essência, imediatamente ao alcance dos indivíduos, apresentando-se, pois, de forma superficial e aparente. Para o materialismo mecanicista de Feuerbach, o motivo que leva o ser humano a não estabelecer uma relação com a essência da realidade está no seguinte fato: o indivíduo, ao se propor a tarefa de investigar o real, atribui aos fenômenos do mundo características que, na verdade, são suas. Ao agir desse modo o ser humano não chega à essência do objeto (do real), mas pelo contrário, ele alcança a sua própria essência. Essa maneira do ser humano se colocar diante do mundo é considerada por Feuerbach como uma atividade alienada, sendo as práticas religiosas um exemplo ilustrativo dessa concepção.

Feuerbach entende que a ciência e a filosofia em geral não devem ser tomadas pelos indivíduos como referência para análise da realidade, pois elas levam o ser humano à alienação. Vale apontar aqui que essa análise feuerbachiana se contrapõe ao marxismo que

afirma a imprescindibilidade do conhecimento teórico para se analisar os fenômenos do mundo.

Negando a necessidade das abstrações dialéticas para a apreensão da essência do real e preconizando a superioridade da sensibilidade sobre a razão, a filosofia de Feuerbach pode ser considerada como uma “reivindicação da imediatez num mundo de mediações” (HELLER apud DUARTE, 2013a, p. 137). A arte seria, neste contexto, uma forma sensível do ser humano se manifestar. Com efeito, o materialismo mecanicista valoriza, e até mesmo sobrepõe, a atividade artística em relação às demais.

O materialismo mecanicista se diferencia do idealismo ao entender que a arte não é um elo na cadeia que leva à representação do Espírito. Contudo, o erro de Feuerbach reside em entender que a essência dos objetos e fenômenos em geral se explicita por meio da atividade de captação sensório-perceptual imediata, despida de qualquer conteúdo, de qualquer mediação. Como evidencia Frederico (2005, p. 32) “A constatação do caráter especulativo e teológico da filosofia hegeliana leva Feuerbach a pôr em primeiro plano a verdade imediata e humana revelada pela arte [...] opondo-se assim ao movimento mediador da lógica hegeliana”.

Isso significa dizer que para Feuerbach a contemplação do objeto estético desenvolveria no indivíduo a intuição sensível, isto é, a capacidade de perceber a realidade de forma imediata, dispensando as representações e as abstrações. Para Frederico (2005, p. 32) “a arte exige ser vista como uma verdade imediata, apoiada em si mesma, inequívoca, evidente, exposta a nossa frente”.

Feuerbach compreende a gênese social e, portanto, imanente da arte, mas a analisa como expressão imediata da essência dos fenômenos. Ao preterir a categoria de mediação, o materialismo mecanicista considera que a arte identifica-se com a verdade e se coloca como uma forma de manifestação do ser humano em sua plenitude, promovendo o rompimento com a alienação.

Segundo Frederico, a arte para Feuerbach:

[...] apresenta a essência do próprio sensível, essência inseparável de sua forma, oferecida diretamente à contemplação. Em sua irredutível imediatez a arte fornece, ao mesmo tempo, a essência (o universal) e o sensível (o particular) (*besonderheit*). Ela, assim, possibilita a visão de um objeto desalienado, capaz de aglutinar numa unidade imediata o universal e o particular (*besonderheit*), contrariamente, portanto, ao pensamento especulativo que se esforça por quebrar aquela unidade espontânea. (FREDERICO, 2005, p. 31).

É correto dizermos que a arte contribui para que os indivíduos suprimam a alienação e que ela é o ponto médio entre o universal e o singular¹³. Porém, não se trata de uma relação espontânea e direta como assegurou o materialismo mecanicista, pois inúmeras mediações são necessárias para que a obra exerça sua função.

Diante dos destaques feitos até aqui é possível inferir que a estética de Feuerbach se pauta na valorização da beleza natural que atinge o ser humano tão somente por meio da contemplação desinteressada. Sendo assim, os órgãos sensitivos permitem ao indivíduo entrar em contato direto com os aspectos essenciais da realidade e se identificar como membro do gênero humano.

O materialismo mecanicista perde de vista, em certos momentos, que a arte é um produto histórico-social. Da mesma forma, essa perspectiva não dá a devida atenção ao fato de que, apesar de terem uma gênese natural, os sentidos humanos devem ser desenvolvidos, ou seja, devem ser educados.

A concepção mecanicista da arte e dos sentidos humanos é refutada por Marx (2010, p. 128, grifos do autor) quando ele diz que “nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana”. Fica evidente que é pela educação dos sentidos que os indivíduos são capazes de fruir ou criar obras genuinamente artísticas.

Marx evidencia ainda que o belo natural não deve ganhar ênfase na perspectiva materialista histórico e dialética, uma vez que a prática estética deve se voltar à apropriação do gênero humano. Ademais, ressalta-se a importância da educação de caráter estético, ou melhor, de uma educação dos sentidos humanos. Em um de seus manuscritos, ele afirma, tomando a música como exemplo, que ela:

[...] desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os do não social; [é] apenas a riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam

¹³ Serão realizados apontamentos acerca da dinâmica entre as categorias singular, particular e universal mais adiante, ainda neste capítulo.

sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrado. (MARX, 2010, p. 110, grifos do autor).

Os sentidos não podem revelar a verdade e a essência humana de forma imediata, mesmo porque a alienação inerente à sociedade capitalista bloqueia a possibilidade de fruição e criação autênticas. Isso implica afirmar que os sentidos humanos não se desenvolvem espontaneamente. “[...] Um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o ‘percebe’ não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade” (KOSIK, 1976, p. 120-121). Destacamos neste ponto, que a escola pode ter uma decisiva importância nesse processo de educação dos sentidos.

Por entender o objeto artístico como expressão do sensível, e este, por sua vez, como algo dissociado da razão, Feuerbach conclui que a arte não é resultado da atividade racional, mas sim da atividade sensitiva dos seres humanos. Nesse ponto, Feuerbach se opõe à Hegel, pois enquanto o representante do idealismo afirma a possibilidade de análise racional e criteriosa da estética, o materialista mecanicista defende que a arte não pode ser compreendida como um momento racional. Ela se configura, pois, como um “objeto da vista, do ouvido e do tato” (FEUERBACH apud FREDERICO, 2005, p.34).

A estética marxista analisa a arte como uma forma específica de afirmação das forças essencialmente humanas, pois a concebe como um tipo de objetivação geneticamente ligada à atividade social de trabalho, ou melhor, como um tipo de reflexo da realidade que permitiu ao ser humano expressar-se como ser genérico. Em outras palavras, a arte é entendida no marxismo como um reflexo da realidade objetiva que existe independente da consciência dos indivíduos. Porém, é preciso esclarecer que a gênese e consolidação da arte, bem como a concepção imanente da estética foram se constituindo em um processo histórico-dialético.

2.1.3. A estética no materialismo histórico-dialético

Em estágios primitivos da história humana, a relação com o mundo exterior produziram formas personificadas de compreensão da realidade. Na tentativa de controlar os fenômenos da realidade e a sua própria natureza, o ser humano criou deuses, entidades e seres extramundanos, além de ritos e manifestações para cultuá-los. No texto *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, Engels aborda a questão do surgimento das ideias religiosas da seguinte forma:

Desde os remotíssimos tempos em que o homem, mergulhado na mais completa ignorância sobre seu próprio organismo, e excitado pelas aparições que sobrevinham em seus sonhos, chegou à ideia de que seus pensamentos e suas sensações não eram funções de seu corpo – e sim de uma alma especial que morava nesse corpo e o abandonava na hora da morte; desde essa época, o homem teve forçosamente que refletir sobre as relações dessa alma com o mundo exterior. Se, no momento da morte, ela se separava do corpo e continuava a existir, não havia razão alguma para atribuir-lhe também uma morte separada. Surgiu assim a ideia da imortalidade da alma: uma ideia que, nessa época de desenvolvimento, não aparecia absolutamente como um consolo, mas como uma fatalidade contra a qual nada se podia fazer, e não raro, como entre os gregos, como uma verdadeira desgraça. Não foi a necessidade religiosa de um conforto moral, mas a perplexidade decorrente de uma ignorância generalizada, o fato de não se saber, após a morte do corpo, o que fazer com a alma – já que se admitira sua existência – que levou, em geral, à fábula enfadonha da imortalidade do homem. Por caminhos muito semelhantes, através da personificação das potências naturais, surgiram também os primeiros deuses que, em seguida, com o desenvolvimento da religião, passaram a tomar cada vez mais um aspecto extraterreno (ENGELS, [198-], p. 178-179).

A gênese da arte guarda um vínculo estreito com as formas mágica e religiosa de refletir o real. Nas cerimônias religiosas de diferentes tribos, no contexto das sociedades primitivas, é possível destacar formas embrionárias de expressão da subjetividade humana, tal como a ornamentação e o ritmo. Porém, no referido momento, não se tratava, em absoluto, de uma representação genuinamente artística.

Entendendo ser contraditório o processo de desenvolvimento da esfera estética, Fischer (1987), na obra *A necessidade da arte*, elabora uma análise sobre as relações entre arte e magia, ressaltando que os objetos estéticos, nesse momento histórico, não se voltavam à contemplação do belo ou à elevação da autoconsciência do ser humano.

Pelo contrário, sua função era garantir a existência e perpetuação das comunidades, ou seja, os ritos e cerimônias mágicas tinham uma finalidade eminentemente prática e imediata sobre aquela realidade. A arte servia como um “instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (FISCHER, 1987, p. 45). Este é um primeiro ponto fundamental que evidencia uma das diferenças mais ilustrativas entre a magia e a arte, qual seja: a esfera estética é uma forma mais desenvolvida de expressão da subjetividade humana e, nesse sentido, tanto a criação quanto a recepção artística não buscam incidir instantaneamente sobre a realidade.

Deve-se destacar que, apesar das práticas artísticas terem possuído um invólucro místico nos alvares da humanidade, as formas de expressão humana, como as danças, os cantos, a linguagem etc., somavam-se à produção de instrumentos e à elaboração de

estratégias de ação, como forças que dotavam os indivíduos para o enfrentamento da realidade hostil dos tempos pré-históricos.

[...] as agitadas danças tribais que precediam uma caçada realmente aumentavam o poderio da tribo; a pintura guerreira e os gritos de guerra realmente tornavam o combate mais resoluto e mais apto para atemorizar o inimigo. As pinturas de animais nas cavernas realmente ajudavam a dar ao caçador um sentido de segurança e superioridade sobre a presa. As cerimônias religiosas, com suas convenções estritas, realmente ajudavam a instilar a experiência social em cada membro da tribo e tornar cada indivíduo parte do seu corpo coletivo. (FISCHER, 1987, p. 45-46).

Conforme a atividade de trabalho se aperfeiçoa, à medida que a história evolui e se desenvolvem as esferas mais complexas de atividade, como a ciência, filosofia, política, os seres humanos passam gradativamente a questionar os dogmas religiosos. E não foi diferente em relação à estética que historicamente afastou-se do seu elo inicial com a religião.

Vale ressaltar que a libertação da arte frente aos seus aspectos transcendentais caracterizou-se como um processo lento e conflituoso. Lukács, analisando o desenrolar histórico que levou a arte a superar o seu vínculo religioso, confere destaque ao pintor italiano Giotto di Bondone (1266-1337), considerado um dos precursores do movimento renascentista.

As obras de Giotto refletem uma fase de transição caracterizada por uma efervescência de ideias e valores. Esse pintor estabelece, em suas obras, relações com a religião, porém o faz de uma maneira diferenciada. As imagens já são retratadas com um aspecto humano, os traços, as formas e os tipos de personagens registrados em seus quadros se remetem ao humano, à realidade objetiva e concreta.

Giotto cria a forma para um mundo do acontecimento humano dramático, abruptamente contraposto à forma religiosa alegórica do decorativo e da representação. O papel dominante da conformação do espaço, do espaço próprio de cada quadro, faz de todas essas representações individuais independentes da obra, fechadas e perfeitas em si, cujo conteúdo pictórico vai além da mera ornamentação da igreja, da ilustração iconográfica, decorativa e alegórica de uma verdade religiosa, de um fato bíblico ou de qualquer outra origem legendária cristã. Nesses espaços sensíveis e reais, concretos e individualizados, se movem homens de uma corporeidade acentuada e robusta, os quais tomam parte com dramática veemência em uma ação humana e diretamente compreensível em sua humanidade; movem-se como partes independentes de uma composição criada com a finalidade de evocar com evidência imediata a essência humana dos participantes e suas humanas relações. Da reunião orgânica desses momentos nasce a individualidade própria da obra, um fragmento de realidade que se faz completo exclusivamente em sua consumação e já não

remete para além de si mesma, qualquer que seja seu conteúdo iconográfico dado (LUKÁCS, 1967b, p. 396-397).

Disso se encerra que mesmo ao tratar de temas religiosos, as obras de arte mostram, inevitavelmente, a realidade como uma construção humana, retratando um período da história da humanidade. Essa questão acentua uma característica própria à arte – e que Lukács destacou em suas análises – a do caráter imanente das objetivações artísticas, as quais explicitam o mundo como resultado da atividade humana e não de forças transcendentais. Pode-se afirmar que o valor de uma obra genuína reside no modo como ela evoca o aspecto imanente da prática social.

O materialismo histórico-dialético considera, em oposição ao materialismo de Feuerbach, que a arte não se reduz a uma expressão direta da essência humana. A estética marxista afirma que a arte deve ser vista como uma mediação entre o indivíduo (singular) e gênero humano (universal), situados no interior de uma estrutura social determinada. Essa síntese é, pois, um produto histórico da humanidade rico em contradições, continuidades e descontinuidades.

A arte é um reflexo da realidade que, ao contrário do que afirmam as tendências naturalizantes, não se reduz a uma mera reprodução do imediatamente perceptível na prática social. A verdadeira arte é aquela que capta de forma mais abrangente a totalidade da prática social humana em seu constante movimento evolutivo. Pela mediação da concreticidade dos contextos históricos, a obra artística alcança uma unidade entre a essência e a aparência dos fenômenos sociais. Esse é um dos pontos de convergência entre a estética hegeliana e a lukacsiana. Vale lembrar que, para Hegel, a arte não se vincula diretamente ao cotidiano, mas está em busca da essência dos fenômenos que compõem a realidade.

O marxismo incorpora a concepção idealista e materialista mecanicista de arte, mas supera a ambas. Deve-se ter claro que “a arte não é manifestação do espírito” como assegurou o idealismo, bem como “a beleza não reside nos objetos, na natureza” como figurava o materialismo mecanicista. Arte e beleza são, de acordo com o marxismo, “o resultado da atividade humana” (FREDERICO, 2005, p. 54-55).

A fim de entender as especificidades da estética – objetivação genérica para-si – é que ao longo do presente capítulo fizemos apontamentos que encaminham para a compreensão das relações mediadas e indiretas entre arte e vida. Contudo, para realizar tal análise, abordamos, num primeiro momento, as principais diferenças entre as esferas de

objetivação do gênero humano para destacar, posteriormente, as objetivações humanas em-si que constituem a base da vida cotidiana e então passar-se às objetivações para-si.

2.2. As objetivações humano-genéricas “em-si” e “para-si”

Na presente seção fazemos uma discussão sobre os tipos de objetivação do gênero humano. O objetivo desta análise foi apresentar as especificidades das características próprias à vida cotidiana e à esfera da arte. Os apontamentos acerca dos tipos de objetivação já alcançados pelos seres humanos vêm a contribuir para uma compreensão mais acurada da estética lukacsiana na qual a gênese da arte é investigada como uma forma superior de objetivação da atividade humana.

No primeiro capítulo desse trabalho analisamos as diferenças entre a atividade dos animais e a humana, destacando que a principal divergência entre elas se verifica no fato do ser humano produzir intencionalmente seus meios de vida, ao passo que o animal retira da natureza os elementos de que necessita. Nesse ponto cumpre salientar mais uma vez que foi em decorrência dos processos de apropriação e objetivação – dos quais resulta a criação do mundo da cultura e, ao mesmo tempo, a crescente complexidade das necessidades humanas – que se tornou possível a diversificação da produção em dois tipos principais: a produção material e a não material.

Duarte (2013a) destaca que as objetivações são genéricas pois elas apontam para a realidade objetiva, histórica e socialmente produzida pelo conjunto dos seres humanos. As objetivações apresentam-se como sínteses da atividade humana, não se restringindo, portanto, à esfera do indivíduo¹⁴ tomado isoladamente. Estas características das objetivações são explícitas por Duarte (2013a, p. 145) quando ele afirma que “[...] a atividade do indivíduo, baseada nas objetivações genéricas, relaciona-se com os produtos da história do gênero humano, coloca-se no próprio curso da história”.

¹⁴ Segundo Anjos (2013, p. 45, grifos do autor), Heller emprega a expressão “**homem singular** para referir-se a toda e qualquer pessoa [...] **homem particular** para referir-se ao ser humano alienado. O termo **indivíduo** ou **individualidade** quando as condições objetivas e subjetivas da vida de um ser humano lhe impulsionam em direção à superação desse centramento no polo da particularidade, em direção a uma unidade, conscientemente construída, de particularidade e genericidade”. Duarte (2013a) se apropria dos conceitos de Heller utilizando termos distintos. Ainda para Anjos (2013, p. 45, grifos do autor) “O que Heller denomina homem singular, Duarte chama de **indivíduo**. O que Heller denominou de homem particular, ele chamou de **indivíduo em-si alienado**. E o que Heller denominou de indivíduo, ele chamou de **indivíduo para-si**. Nesse trabalho optou-se pela terminologia utilizada por Duarte (2013a).

O segundo traço definidor de uma objetivação é o de que, sendo esta o resultado da atividade do gênero humano, faz-se imprescindível, como já mencionado anteriormente, a sua apropriação pelos indivíduos. Ou seja, a atividade humana objetivada nos elementos e fenômenos constitutivos da cultura material e simbólica deve ser incorporada à atividade social das novas gerações.

Tendo em vista que as objetivações condensam a atividade e a história humana, o indivíduo que delas se apropriar, incorpora indiretamente toda essa história desenvolvida pelos seres humanos. Com efeito, toda objetivação é, na verdade, uma mediação entre o indivíduo e a atividade do gênero humano. “Um produto da atividade humana que não seja mediador entre a atividade dos seres humanos não pode ser considerado uma objetivação. Toda objetivação é, ao menos potencialmente, objeto de apropriação” (DUARTE, 2013a, p. 145). Em linhas gerais, pode-se dizer que todas as objetivações acumulam atividade humana e apontam para o que foi produzido pelo conjunto dos seres humanos e, ao mesmo tempo, se configuram como mediadoras indispensáveis entre o indivíduo e toda a riqueza da prática social.

Heller (1977) utiliza as categorias em-si e para-si para apontar as diferenças entre os tipos de objetivação genérica. Segundo essa autora, as objetivações podem ser classificadas em dois grandes grupos, quais sejam: o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para-si. Duarte (2013a, p. 145-146) salienta que Heller, ao empregar as categorias em-si e para-si, atentou-se para o fato de que tais categorias são relativas e tendenciais:

São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre ser humano e natureza (caso em que o ser em si será a natureza e o ser para si, a sociedade) como podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana (na qual o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea – não sendo ela mesma um problema que se ponha à consciência dos indivíduos – e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente). As categorias de em si e para si são tendenciais porque não expressam estados puros, mas sim tendências. Por exemplo, o processo histórico de formação das objetivações genéricas para si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como gênero humano, como humanidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que uma das características das relações entre os indivíduos e as objetivações genéricas em si é a da espontaneidade. Por meio dessas objetivações o indivíduo se forma como membro do gênero humano, sem que, para isso, seja necessário manter uma relação consciente com essa condição de ser genérico.

As objetivações genéricas em-si são representadas pelos “objetos, a linguagem e os costumes” (DUARTE, 2013a, p. 143). Tais objetivações surgiram nas sociedades primitivas e naquele momento estavam voltadas à satisfação de necessidades elementares, relativas à sobrevivência dos indivíduos e do grupo social como um todo.

O processo de humanização tem início a partir do momento em que o indivíduo, inserido em um determinado contexto social, se apropria dessas objetivações mais elementares. De acordo com Heller (1977, p. 229) “cada um em sua vida cotidiana deve se apropriar das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e inelutável do seu crescimento, do seu converter-se em homem”.

Evidencia-se, aqui, a relevância do cotidiano para a inserção do indivíduo nas determinações sociais das quais faz parte. Ora, todos os indivíduos estão imersos no cotidiano, independentemente da atividade que exerçam. “Em *toda* sociedade existe uma vida cotidiana e *todo* homem, seja qual for a sua posição ocupada na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana” (ibidem, p. 19, grifos do autor).

Apesar de necessárias, o indivíduo não deve circunscrever suas atividades à apropriação de objetivações dessa natureza. É imprescindível a aquisição de outros tipos de objetivação, como as objetivações genéricas para-si. Deve-se ressaltar que estas objetivações surgiram a partir da esfera do cotidiano e, sobretudo, do processo de crescente complexidade por que passaram as relações sociais e principalmente – como já sinalizado – a partir da divisão social do trabalho e do trabalho alienado.

Nessas condições, as objetivações humanas puderam ultrapassar os limites estreitos da mera luta pela sobrevivência. Aos poucos estas objetivações foram se diferenciando e se constituindo como esferas autônomas, cuja característica principal reside na formação e desenvolvimento de uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano.

Esse tipo de objetivação implica, portanto, uma elevação do indivíduo à genericidade¹⁵ para-si. As principais esferas de objetivação para-si são a ciência, a filosofia, a política e a arte. O âmbito do cotidiano refere-se às objetivações voltadas à reprodução direta do indivíduo e à reprodução mediada da sociedade ou do gênero humano. Ao passo que as esferas das objetivações para-si apontam para a reprodução direta do gênero humano e indireta do indivíduo (DUARTE, 2013a).

¹⁵ Emprega-se esse neologismo, tal como em Duarte (2013a) com o significado de a qualidade de pertencimento ao gênero humano. Algumas traduções de Lukács para a língua portuguesa tem optado por outro neologismo, “generidade” ou então por generalidade. Nossa opção por genericidade é por analogia ao uso, na língua portuguesa, das palavras “espécie”, “específico” e “especificidade”. Neste caso as palavras seriam “gênero”, “genérico” e “genericidade”.

Tais características das objetivações genéricas para-si são analisadas por Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b) ao longo de seus estudos sobre a estética. Mais adiante nesse capítulo verificar-se-á que o autor afirma ser a arte uma forma peculiar de reflexo da realidade que leva o indivíduo a desenvolver a autoconsciência do gênero humano enquadrando-se, nesse sentido, na categoria de objetivação genérica para-si.

É importante frisar mais uma vez que a referida esfera de objetivação não está apartada da prática social, pelo contrário, os conhecimentos produzidos pela ciência, arte e filosofia visam atender às demandas postas pela sociedade. Entretanto, para que esses conhecimentos possam ser elaborados e para que os indivíduos possam deles se apropriar faz-se necessário manter certo distanciamento da prática cotidiana.

Heller (1977) assegura ainda que tais objetivações podem ser consideradas como secundárias, pois surgiram quando as necessidades humanas já não estavam presas à sobrevivência, isto é, quando a atividade e o psiquismo humanos alcançaram um nível superior de desenvolvimento. Nesse sentido, Heller lembra o fato de os indivíduos viverem nas sociedades primitivas sem as objetivações para-si. “Já existiram sociedades sem ciência e sem moral, e até sociedades sem religião. Pode-se imaginar muito bem que numerosas estruturas sociais funcionam sem certas objetivações genéricas para-si” (HELLER, 1977, p. 232). A autora menciona a sociedade antiga de Atenas que se destacou pelo seu amplo desenvolvimento filosófico e artístico contrapondo a cidade-estado de Esparta que, apesar de não possuir notório reconhecimento no âmbito das investigações teóricas, propiciou aos indivíduos os meios de sobrevivência e perpetuação.

Outro traço característico das objetivações genéricas para-si refere-se ao fato de cada uma delas apresentar características próprias que as diferenciam. A arte expressa a genericidade de uma forma que não é idêntica àquela pela qual a ciência reflete os aspectos da realidade, porém, todas são objetivações genéricas para-si. Segundo Heller (1977) as objetivações para-si possuem um desenvolvimento dotado relativamente de leis próprias, uma vez que a natureza deste tipo de objetivação está em responder questões suscitadas pelo desenvolvimento da sociedade, buscando favorecer a consciência genérica de tais questões.

É preciso ter claro que mesmo com a superação da alienação e, conseqüentemente, da sociedade capitalista, não poderemos verificar um rompimento com as objetivações em-si, pois todos os indivíduos, ao estabelecerem contato com o mundo da cultura deverão se apropriar dos utensílios, dos modos de agir e da linguagem.

Até aqui pudemos perceber que as objetivações genéricas para-si surgem do solo comum da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, dela se diferenciam. Na esteira dessas análises agora será preciso compreender com melhores detalhes como se dão as relações do indivíduo em face da vida cotidiana, ou seja, as relações com as objetivações genéricas em-si.

2.3. A vida cotidiana e as objetivações genéricas em-si

Nesta seção serão abordadas as considerações de Agnes Heller e György Lukács acerca das características da vida cotidiana. É conveniente alertar que não se pretende contemplar aqui toda a riqueza legada por ambos os filósofos neste campo de estudos. Busca-se apenas, considerando os objetivos do presente trabalho, sinalizar pontos importantes para a compreensão da estrutura própria à cotidianidade.

Heller (1977, p. 19-26) define a vida cotidiana como o conjunto de atividades que cada pessoa precisa realizar para reproduzir-se como ser humano. Por sua vez, as esferas não cotidianas da prática social seriam aquelas constituídas por atividades que precisam ser realizadas para reproduzir-se a sociedade. Essa distinção entre atividades cotidianas e não cotidianas deve, porém, ser relativizada posto que a reprodução dos indivíduos é necessária à reprodução da sociedade e vice-versa. Uma atividade pode estar diretamente voltada à satisfação de necessidades do indivíduo e indiretamente contribuir para a satisfação de necessidades sociais mais amplas. A teoria de Heller, portanto, ao distinguir o cotidiano do não cotidiano, não estabelece uma separação entre essas esferas da atividade humana.

No escopo dessa teoria o conceito de “cotidiano” não se identifica àquilo que ocorre todos os dias. Com efeito, Heller evidencia também que existem atividades que são realizadas diariamente, e isso não significa que elas devam ser classificadas como cotidianas. Por exemplo: a atividade de escrever um livro e a de ir ao mercado.

No primeiro caso, pode-se afirmar que o ato de escrever regularmente páginas de um livro requer uma relação direta do indivíduo com as esferas de objetivação mais complexas e elaboradas, ou seja, trata-se de um tipo de objetivação para-si. No segundo caso, podemos dizer que não se vai ao mercado todos os dias, contudo, essa atividade está limitada à satisfação das necessidades de um indivíduo, configurando-se, assim, como uma objetivação

em-si. Por isso, afirma-se que, apesar de não ser executada diariamente, essa atividade é cotidiana¹⁶.

Outro ponto importante relaciona-se ao fato do cotidiano se constituir por um amplo conjunto de objetos e fenômenos dos quais os sujeitos devem se apropriar para se integrarem ao contexto social a que pertencem. Isto é, para garantir o convívio e as relações com as pessoas, cada indivíduo precisa incorporar os modos de ser e de agir, os costumes e valores característicos de sua época, fundamentais à sua preservação e perpetuação.

Todo homem ao nascer se encontra em um mundo já existente, independentemente dele. Este mundo já se apresenta “constituído” e aqui ele deve conservar-se e dar prova de capacidade vital. A pessoa nasce em condições sociais concretas, em sistemas concretos de expectativas, dentro de instituições concretas. Antes de tudo deve aprender a “usar” as coisas, apropriar-se dos sistemas de usos e dos sistemas de expectativas, isto é, deve conservar-se exatamente no modo necessário e possível numa época determinada no âmbito de um estrato social dado. Por consequência, a reprodução do homem singular é sempre reprodução de um homem histórico, de um homem em um mundo concreto. (HELLER, 1977, p. 21-22).

Tendo em vista o trecho acima, podemos afirmar que a esfera da vida cotidiana – seus objetos e fenômenos – vincula-se diretamente à reprodução do indivíduo que está inserido em determinadas condições objetivas de existência e, ao mesmo tempo, reflete, de maneira indireta e sintetizada, a história da humanidade. Isso significa dizer que o indivíduo, ao lidar com os objetos que constituem o seu cotidiano mais imediato, relaciona-se também, ainda que de forma indireta, com a história do gênero humano.

Muito embora sejam heterogêneas e diversificadas, as atividades do cotidiano obedecem a uma estrutura, ou melhor, a vida cotidiana apresenta características que a definem e que, nesse sentido, podem ser generalizadas. Disso não se conclui, porém, que o cotidiano seja idêntico para todos.

Na ótica lukacsiana, a vida cotidiana é insuprimível. Não há sociedade sem cotidianidade, não há homem sem vida cotidiana. Enquanto espaço-tempo de constituição, produção e reprodução do ser social, a vida cotidiana é ineliminável. O que, em Lukács, não lhe confere nenhum caráter meta-histórico: se em toda sociedade existe e se põe a cotidianidade, em cada uma delas a estrutura da vida cotidiana é distinta quanto ao seu âmbito, aos seus ritmos e regularidades e aos comportamentos diferenciados dos sujeitos

¹⁶ No livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*, Duarte (2007, p. 31-41) traz uma análise mais detalhada acerca das diferenças entre a noção de cotidiano e de dia-a-dia.

coletivos (grupos, classes etc.) em face da cotidianidade. (NETTO, 2012, p. 67).

Precisa-se entender que, independentemente das atividades exercidas por cada indivíduo, isto é, trate-se de um artista ou de um operário, o fato é que todos vivem a cotidianidade, ela é uma estrutura ineliminável. Assim, dizer que todo e qualquer ser humano tem uma vida cotidiana não significa que as atividades constitutivas da cotidianidade sejam as mesmas para todas as pessoas. “Na vida cotidiana de cada pessoa são pouquíssimas as atividades que tem em comum com outras pessoas, e ademais estas são idênticas em um plano muito abstrato” (HELLER, 1977, p. 19). Considerando esses apontamentos partimos, agora, para a explicitação das principais características da estrutura do cotidiano.

O conjunto de atividades que constituem a vida cotidiana não faz sentido em si mesmo. O que justifica a formação desse conjunto heterogêneo de atividades é o fato delas serem necessárias à vida de um determinado indivíduo. Vê-se, portanto, que uma primeira característica do cotidiano a se destacar é a sua heterogeneidade.

Na vida cotidiana os tipos de atividade são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os afetos; ou mais exatamente: como a vida cotidiana requer tipos de atividade nitidamente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos nitidamente heterogêneos. A heterogeneidade das formas de atividade não se evidencia apenas pelo fato de que estas sejam de espécies diferentes, mas também porque tem distinta importância e, é claro, não em último lugar, porque mudam de importância segundo o ângulo a partir do qual são consideradas (HELLER, 1977, p. 95-96).

A heterogeneidade é, portanto, uma das características essenciais da vida cotidiana e está presente nos conteúdos e na significação das atividades realizadas neste âmbito. Naquele momento, quando ainda fundamentava-se nos estudos de Lukács, que a autora considerou a vida cotidiana como aquela que corresponde ao “homem inteiro” (HELLER, 2004, p. 27).

A noção de homem inteiro deve ser entendida no sentido de que a vida cotidiana mobiliza e tenciona todas as forças e atenções do indivíduo, o requer como um todo. Nessa esfera, os indivíduos objetivam suas capacidades, sentidos, sentimentos e ideias de um modo difuso em decorrência da multiplicidade de atividades que são executadas. Ao despenderem suas energias em várias tarefas, resulta impossível, aos indivíduos, aprofundarem-se intensamente em alguma delas, o que mantém a realização das atividades cotidianas em um nível superficial. (ibidem, p. 17-18).

Tomando como fundamento a heterogeneidade, deve-se sinalizar a segunda característica do cotidiano, qual seja: a de que prevalece, nas atividades da vida cotidiana, uma atitude pragmática. Um exemplo dessa atitude pode ser facilmente verificado observando-se as relações das pessoas com os objetos presentes na vida cotidiana. Nessas circunstâncias, os indivíduos não se lançam a questionamentos sobre a origem das coisas, sendo suficiente que o objeto desempenhe com êxito a função que lhe cabe e que o indivíduo aprenda a empregá-lo corretamente.

Disso decorre que atitudes de cunho teórico, as quais visam explicar as leis concretas e objetivas que regem os fenômenos, não são comuns nas ações executadas na vida cotidiana. Como explica Heller (idem, p. 31-32) “se pode muito bem acender a luz, sem entender nada sobre as leis da eletricidade.” O pragmatismo da vida cotidiana está relacionado ao caráter imediato com que os fenômenos se apresentam nessa esfera da prática social:

No fundo de tudo o que foi dito até aqui se esconde outro traço essencial do ser e do pensar cotidianos. A vinculação imediata da teoria à prática. Esta afirmação requer algum comentário para ser entendida corretamente. Pois seria totalmente falso supor que os objetos da vida cotidiana fossem objetivamente, em si, de caráter imediato. Ao contrário. Existem apenas como consequência de um ramificado, múltiplo e complicado sistema de mediações que se complexifica e se ramifica cada vez mais no curso da evolução social. Mas, na medida em que se trata de objetos da vida cotidiana, se encontram sempre disponíveis, e o sistema de mediações que os produz parece completamente dissolvido e apagado no seu imediato e desnudo ser. Pense-se em fenômenos técnico-científicos e, sobretudo, em outros, de natureza econômica complexa, como o táxi, o ônibus, o bonde etc., pense-se em seu uso na vida cotidiana, no modo como figuram nela e se verá então claramente essa imediatez (LUKÁCS, 1966a, p. 44-45).

O pragmatismo do cotidiano, todavia, não deve ser entendido como uma característica negativa, pois para que as ações sejam bem sucedidas no âmbito da cotidianidade é fundamental que os indivíduos estabeleçam uma relação estritamente prática com os objetos que os cercam. Por serem muitas e heterogêneas as atividades realizadas, os indivíduos não têm condições de constituir – e nem é esperado que tivessem – com cada uma delas, uma relação que ultrapasse a imediatez mencionada por Lukács.

“O pragmatismo, portanto, não é um defeito presente na vida cotidiana. Por princípio é impossível adotar uma atitude teórica frente a todo objeto de uso. Se utilizássemos os objetos apenas quando conhecêssemos sua estrutura científica, não poderíamos sobreviver” (HELLER, 1977, p. 294). Deve-se considerar também que o fato das atividades serem executadas no cotidiano de modo pragmático, não significa que o indivíduo não tenha

consciência de suas ações, mas sim de que elas já foram, em certo sentido, incorporadas à dinâmica de sua vida tornando-se, como apontou Saviani (2008), uma segunda natureza¹⁷.

Diretamente ligada à atitude pragmática tem-se outra característica inerente ao cotidiano que é a espontaneidade. Heller destaca que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, tampouco uma atividade será igualmente espontânea quando empregada em situações diferentes. Entretanto “a espontaneidade é a *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana” (HELLER, 2004, p. 30, grifo do autor).

A espontaneidade está presente na apropriação dos comportamentos, nas exigências culturais impostas pelo contexto social do indivíduo e na regularidade com que as ações são realizadas. Não se pode esquecer que a vida cotidiana caracteriza-se por constantes mudanças, por um movimento ininterrupto que leva os indivíduos a agirem de forma limitada. “Na vida subjetiva da cotidianidade tem lugar uma constante oscilação entre decisões fundadas em motivos de natureza instantânea e fugaz e decisões baseadas em fundamentos rígidos, embora poucas vezes fixados intelectualmente” (LUKÁCS, 1966a, p. 44).

Percebe-se com isso que a vida cotidiana é marcada por um economicismo¹⁸. Na teoria de Heller, o economicismo está relacionado ao fato de que as atividades da vida cotidiana, para serem realizadas efetivamente, ou seja, para atingirem o seu fim, requerem, por parte dos sujeitos, um dispêndio mínimo de três fatores principais, a saber: energia, pensamento inventivo e tempo. Entende-se desta forma que, para o bom funcionamento do cotidiano, não cabe aos indivíduos formularem densas elaborações sobre as situações e os fenômenos que se apresentam, pois, a atividade de reflexão demanda do sujeito uma dedicação e um esforço que muito se afasta da superficialidade própria às atividades cotidianas.

Segundo Heller (2004, p. 31, grifo do autor) “*toda* categoria da ação e do pensamento manifesta-se e funciona exclusivamente enquanto é imprescindível para a simples continuação da cotidianidade”. Com isso podemos dizer que no cotidiano as ações e o pensamento não se manifestam com profundidade, pois se assim o fosse, não se estaria lidando com essa esfera de objetivação.

No cotidiano os indivíduos atuam sobre a base da probabilidade. Seria impossível realizar todas as ações cotidianas se em cada uma delas fosse preciso elaborar cálculos e

¹⁷ Lembrem-se aqui os apontamentos feitos no tópico “A estrutura da atividade e a formação humana”, do capítulo 1 neste trabalho, no qual se discorreu acerca da relevância das operações e do processo de incorporação dos modos de agir que se convertem em operações conscientes.

¹⁸ Aqui esta palavra não tem a conotação referente a uma análise unilateralmente centrada na economia.

experimentos que aferissem, com exatidão, suas consequências. Considerando-se tal heterogeneidade, os indivíduos ponderam os riscos de maneira aproximada.

Um exemplo do atuar probabilístico seria o ato de atravessar a rua. Não é possível ao pedestre mensurar a velocidade e aceleração do veículo. Ao se deslocar de uma calçada a outra, o pedestre faz apenas uma estimativa da velocidade do veículo em função da distância que ele deve transpor, julgando, diante das condições impostas, se é ou não conveniente atravessar.

Não se pode desprezar o fato de que agir por probabilidades implica certo número de equívocos, o que explica a ocorrência de acidentes no cotidiano. Vale afirmar que, ao realizar uma ação nova, a capacidade do indivíduo de ponderar probabilisticamente é ainda pouco desenvolvida. Com o passar do tempo, porém, essa mesma ação passa a ser realizada com mais facilidade, diminuindo os riscos de erros e o tempo de execução. De tal característica apreende-se que, intrínseca ao aprimoramento das ações no âmbito do cotidiano, encontra-se a necessidade de repetição.

Existem situações cotidianas que apresentam um número considerável de possibilidades, requerendo dos indivíduos a eleição daquela que se coloca como a mais adequada. Os impulsos e motivações dos sujeitos frente ao amplo espectro de chances de ação cotidianas vinculam-se, no mais das vezes, aos sentimentos de fé¹⁹ ou confiança, sentimentos estes, vale ressaltar, necessários à reprodução da cotidianidade.

Para Heller (1977, p. 298, grifo do autor) a fé no cotidiano seria um “acompanhamento afetivo e uma fonte impulsionadora de todas as eleições e de todas as ações. Nesse sentido amplo a fé é, em essência, um *sentimento de si* sem o qual não é possível nenhuma decisão de nenhum gênero”. A confiança, contrapondo-se à fé dogmática, é passível de ser questionada a partir de uma experiência ou uma teoria, haja vista que, no agir cotidiano, o indivíduo não é capaz de ter o absoluto domínio das situações as quais ele se submete. Como aponta Heller (2004, p. 33) “os homens não podem dominar o todo com um golpe de vista em nenhum aspecto da realidade; por isso, os contornos básicos da verdade requer confiança”.

A imitação é outra característica fundamental da vida cotidiana e que, segundo Heller (2004), se diferencia em três tipos. Uma das imitações realizadas no cotidiano refere-se à imitação das ações. Analisamos no capítulo anterior que a imitação está presente também no reino animal. Nos animais a aprendizagem acontece pela via da imitação, mas, nesse caso,

¹⁹ Nesse contexto “fé” não necessariamente se identifica com a fé religiosa ou com outra forma similar de adesão a dogmas.

existem os limites que são impostos pela hereditariedade. Para os seres humanos, a aprendizagem acontece no interior de um contexto social que tem por base a linguagem, ou seja, um universo de signos que devem ser apropriados pelos indivíduos.

Na vida cotidiana a imitação das ações de outra pessoa implica a apropriação dos tipos de comportamento adequados às normas do contexto no qual o indivíduo se encontra.

Quando uma criança vai à escola encontra alguém que lhe mostra como deve levantar a mão quando quer dizer algo, onde deve colocar os livros e os cadernos; mas a criança imitará estas formas de ação como parte da apropriação das normas gerais do comportamento de um escolar. (HELLER, 1977, p. 299).

Já a imitação de comportamentos refere-se à incorporação de um conjunto de valores advindos do contexto social do indivíduo. A criança ao nascer tem o comportamento dos pais como a uma primeira referência e, conseqüentemente, o imitará. Se os pais apresentam ou não uma conduta favorável às normas sociais, o fato é que a criança se apropriará desse tipo de comportamento. Isso não significa, porém, que a influência dos pais seja a única determinante e que o comportamento da criança não possa sofrer modificações ao longo do tempo.

É preciso entender que o processo de apropriação dos modos de comportamento não leva todos os indivíduos a executarem as ações de forma idêntica. Cada indivíduo agirá de modo relativamente independente no interior de um conjunto de comportamentos. Em outras palavras, pode-se afirmar que a ação de cumprimentar as pessoas, por exemplo, será realizada por vários indivíduos, mas cada um deles terá uma forma específica de executá-la.

A tendência é que o indivíduo entre em contato com formas diversificadas de comportamento no decorrer de sua vida, de modo a fazê-lo negar ou prosseguir com o tipo comportamento adquirido no contexto mais imediato. Heller (2004) lembra que em sociedades nas quais as classes sociais eram definidas com base em graus de parentesco, os indivíduos de grupos opostos, em geral, não estabeleciam relações entre si e, nesse sentido, os comportamentos dos membros de cada uma dessas classes tendiam a não sofrer grandes alterações. Já nas sociedades modernas as transformações nos tipos comportamentais são mais facilmente desencadeadas, pois se ampliou o leque de possibilidades de contato entre indivíduos de classes distintas. Vale lembrar ainda, que na sociedade contemporânea, o avanço tecnológico e a disseminação dos meios de comunicação de massa como, por exemplo, a televisão e o cinema foram responsáveis por ampliar o contato entre os indivíduos e difundir formas de comportamento.

Por fim, há a imitação evocativa que ocorre, por exemplo, em situações nas quais os indivíduos recordam um episódio vivido. O ato de relatar algo do passado, além de requerer um exercício de memória, implica também um processo de reedição dos movimentos, gestos e expressões outrora realizados. É comum que na vida cotidiana o ato de se relatar algo tenha o objetivo de se provocar um tipo de reação no interlocutor.

Na vida cotidiana as ações executadas têm como parâmetro as analogias. Nas sociedades primitivas, a utilização de analogias desempenhou um papel primordial no desenvolvimento das ciências, contribuindo na produção, aprimoramento e invenção de objetos. As analogias, nos primórdios da história da humanidade, eram elaboradas tendo como norte os elementos da natureza. Heller (2004) chama atenção para o fato de que a motivação dos indivíduos para produzirem os aviões, consistia no desejo de poderem voar como os pássaros.

Uma ação por analogia pode acontecer também em relação direta com o uso que se faz de determinado objeto. Segundo Heller (2004), quando um indivíduo sedento não encontra um copo para beber água, ele pode usar outro recipiente similar que desempenhe a mesma função de um copo. A linguagem no âmbito da vida cotidiana, está envolta por analogias que se encontram em palavras e expressões como “pé da mesa” ou “batata da perna”.

Na vida cotidiana, como já assinalamos, há uma conexão direta e espontânea entre o pensamento e as ações. Isso se expressa nas decisões que precisam ser tomadas e, na maioria dos casos, essas decisões são feitas tendo como modelo uma situação análoga, ou seja, Heller (2004) aponta que as ações executadas na vida cotidiana se baseiam em algo que já foi vivenciado. Isso significa que os indivíduos tendem a generalizar os resultados de determinada ação para outras situações que venham a se apresentar.

A generalização²⁰ com base em fatos antecedentes é outro elemento que constitui a vida cotidiana. Agir por generalização é importante e necessário na vida cotidiana, uma vez que não é possível interromper as atividades para analisar todas as especificidades de cada situação. O fundamento da generalização é o uso de juízos e costumes e, nesse sentido, Heller

²⁰ A generalização, segundo Martins (2013, p. 199), é uma das operações do pensamento, a qual “compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos, fenômenos e situações e, sobretudo, de quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se coloca a descoberta das regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais”.

(1977, p. 44), define a generalização como um “juízo²¹ provisório ou uma *regra provisória de comportamento*”.

Os juízos e formas de atuação são provisórias devido ao seu caráter impreciso e descontínuo próprios ao cotidiano. Quando os modos de pensamento e ação da vida cotidiana se enrijecem tornando-se alienados, os juízos e as generalizações podem perder seu caráter provisório e assumir um caráter permanente e dogmático. É, por exemplo, o caso dos preconceitos.

Evidenciamos, longo do estudo da estrutura cotidiana, que a base sobre a qual ela se edifica é a da heterogeneidade. E nessa direção, mostramos que a vida cotidiana exige dos indivíduos a mobilização e o direcionamento de suas energias, capacidades, sentidos e sentimentos para várias atividades ao longo do dia, isto é, o cotidiano reclama o homem inteiro. Mas, como vimos também, o indivíduo inteiro do cotidiano está sempre atuando no âmbito restrito da sua particularidade.

Para que o indivíduo ultrapasse a sua particularidade e desenvolva uma relação consciente com o gênero humano, é essencial que ele entre em contato com objetivações mais evoluídas, ou seja, com objetivações não cotidianas como a arte, a ciência, a filosofia e a política. Tais esferas suspendem a heterogeneidade cotidiana e, nesse sentido, levam a uma homogeneização²² das capacidades dos indivíduos. O fato de tais objetivações constituírem um meio homogêneo não significa que não há gasto de energia, contudo, esse gasto não se dá em múltiplas direções, isto é, os sujeitos canalizam sua atenção apenas numa tarefa.

A atividade científica, por exemplo, reclama um relativo afastamento da prática social imediata e das diferentes atividades que a integram para que seja possível a apropriação das ideias, da lógica que rege um determinado fenômeno. Disso se destaca um ponto fundamental para este trabalho, isto é, o fato de que as atividades não cotidianas para serem realizadas requerem do indivíduo uma relação mediada e indireta com a prática social.

²¹ Martins (2013, p. 201) faz apontamentos sobre a formação dos juízos. De acordo com essa autora “Na análise que realizaram sobre a formulação de juízos, Smirnov e Menchinskaia (1960) destacaram nela dois polos: o polo “sujeito”, representado por aquilo ao qual o juízo se refere, e o polo “predicativo”, representado por aquilo que se manifesta em relação ao sujeito. Com base nessa proposição, afirmaram a existência de vários tipos de juízos, tais como: afirmativos ou negativos, gerais ou parciais, categóricos ou condicionais, entre outros. Todavia, apesar das diferenças que possa haver entre eles, todos visam ao estabelecimento de conexões entre sujeito e predicado a partir de, pelo menos, algum conhecimento sobre estes. Destarte, os conceitos se impõem como conteúdos e possibilidades para a elaboração de juízos e os juízos como expressões condensadas em novos conceitos”.

²² Aqui o termo homogeneidade não deve ser entendido como sinônimo de padronização. Na teoria de Heller (2004), a homogeneização significa o afastamento gradual do indivíduo de uma relação alienada com suas atividades para uma relação mais próxima ao gênero humano.

As objetivações mais elaboradas exigem que o sujeito empregue de forma mais complexa a sua individualidade no sentido de ir além de suas características particulares (*partikularität*), ampliando a possibilidade de se compreender os fenômenos da realidade que são bloqueadas no âmbito do cotidiano. De acordo com Heller (2004) os critérios que definem o processo de homogeneização – passagem do meio heterogêneo cotidiano para os meios homogêneos da arte, ciência e filosofia – são a concentração em uma única tarefa, emprego das capacidades dos indivíduos em suas máximas possibilidades e a suspensão de outras tarefas.

Este movimento do em-si cotidiano ao para-si não cotidiano faz com que o indivíduo se sinta e atue de forma mais universal, mais genuinamente humana. Isso porque, o indivíduo se encontrará afastado e, conseqüentemente, em um nível superior ao cotidiano. Nas palavras de Heller (1977, p. 116, grifo do autor), o indivíduo, ou melhor, “*sua intenção está dirigida à genericidade incorporada na esfera homogênea determinada*”. Contrapondo-se às atividades cotidianas que requerem o homem inteiro, no âmbito não cotidiano, tem-se o homem inteiramente.

O indivíduo, ao se apropriar de objetivações mais desenvolvidas²³ tem a sua subjetividade ampliada, altera-se a sua concepção de mundo.

Enriquecido das formas mais plenas de objetivação humana, o indivíduo, ao “retornar” ao cotidiano – lembre-se de seu caráter ineliminável – também o enriquece. Ao indivíduo que se alçou às esferas homogêneas é possível hierarquizar suas atividades de modo mais pleno.

O “*homem inteiramente comprometido*” é uma individualidade que concentra todas as suas forças e capacidades no cumprimento de uma única tarefa incorporada na esfera homogênea. A ação humana que surge no processo de homogeneização é sempre atividade (não só psicológica, mas também cognitiva e moral), isto é, um produzir e reproduzir (HELLER, 1977, p. 116-117, grifo do autor).

²³ Duarte (2013, p. 55-62), apoiando-se em Markus (1974, 1978), analisa a essência humana por meio das categorias de trabalho, consciência, socialidade, universalidade e liberdade, defendendo a tese de que o desenvolvimento tanto do gênero humano como dos indivíduos consiste no avanço da prática social em direção à realização cada vez maior dessas características humanas essenciais. Nesse sentido, podemos considerar objetivações genéricas mais desenvolvidas aquelas que contribuem mais efetivamente na direção da plena concretização da essência humana. Tanto Duarte quanto Markus consideram ser a essência humana algo que se forma e se desenvolve no processo histórico da luta de classes, ou seja, na contradição dialética entre humanização e alienação.

Essa é uma questão de suma importância para as ideias que aqui se defendem. É preciso enriquecer a visão de mundo dos sujeitos, a partir da transmissão-apropriação das objetivações humanas mais ricas, especialmente por meio da educação escolar. “Lukács insiste no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão de realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade” (FREDERICO, 2013 p. 85). Desse modo, os indivíduos passam de um nível de vinculação direta com os aspectos que garantem reprodução e continuidade de sua vida, para um nível mais aproximado de relacionamento com a genericidade para-si.

É por entendermos as implicações positivas da ciência, da arte, e da filosofia para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade que defendemos, neste trabalho, a importância do ato ensinar. Nesse sentido é que se afirma também que os conteúdos escolares devem se diferenciar daquilo que já está posto no cotidiano de cada aluno, voltando-se às objetivações genéricas para-si.

A escola não visa apenas essa utilização pragmática dos produtos da ciência. Ela visa que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social. São momentos nos quais o indivíduo supera (ainda que parcialmente) a heterogeneidade e o pragmatismo da vida cotidiana e se dirige por uma relação homogênea com a ciência (DUARTE, 2007, p. 64).

No âmbito da cotidianidade, as relações entre os indivíduos e as suas atividades estão, geralmente, pautadas pelo espontaneísmo, pragmatismo, imediatez, generalização, probabilidade. Mas, em se tratando da educação escolar, essa passagem às esferas mais complexas de objetivação e de relacionamento com a genericidade não deve ocorrer de forma espontânea, mas sim intencional.

É fundamental que a passagem de um meio heterogêneo a um homogêneo leve o sujeito a buscar explicações para os fenômenos da vida tendo como critério as formas mais desenvolvidas de objetivação humana. Como sinaliza Duarte (2007, p. 69) “na relação do indivíduo com a ciência, precisa haver um desenvolvimento tal do pensamento desse indivíduo, que permita uma possível generalização desse pensamento dentro dessa esfera de objetivação”.

Uma investigação correta no campo dos estudos sobre a educação escolar é aquela que se situa no âmbito das relações entre ambas as esferas de objetivação, ou melhor, entre o cotidiano e não cotidiano. Por um lado essas relações são de mútuo enriquecimento, ou seja, os desenvolvimentos das objetivações genéricas para-si geram enriquecimento da vida

cotidiana que, assim enriquecida, lança novas questões e problemas a serem enfrentados pelas objetivações mais desenvolvidas. Por outro lado, em consequência das relações capitalistas de produção, da divisão social do trabalho, em suma, da alienação, esse relacionamento entre o cotidiano e o não cotidiano mostra-se problemático e não raro conflituoso.

Frente a tais características e sinalizando para a relevância que o cotidiano assume em face à reprodução indireta da sociedade, faz-se necessária uma análise das objetivações que dela emergem com um grau mais elevado de complexidade, tais como a arte e a ciência. No próximo tópico aprecia-se, de modo mais sistemático, a concepção estética marxista, buscando pontuar as relações que esta estabelece com a vida.

2.4. A estética lukacsiana e a compreensão das relações entre arte e vida

Antes de iniciar uma incursão pelas premissas da estética de Lukács, faz-se necessário explicitar alguns pontos preliminares acerca das categorias de mediação e de particularidade. Quanto à mediação, é indispensável ter em mente que o trabalho, cuja forma básica é a produção de instrumentos, configura-se como a diferença fundamental entre a atividade dos seres humanos e a dos animais. Essa capacidade de produzir intencionalmente os próprios meios de vida trouxe consequências substanciais no que se refere às relações que o ser humano passou a estabelecer entre si e com a realidade desencadeando formas cada vez mais complexas de conhecimento.

[...] a mediação é uma forma de reflexo de caráter puramente objetivo. A consciência humana se vê obrigada a comprovar e conceber mediações porque a vinculação dos objetos do mundo externo se baseiam em grande medida nelas. A contraposição e a vinculação dialética da imediatez e a mediação existem também objetivamente, com independência da consciência. (LUKÁCS, 1967a, p. 212).

A categoria de mediação no marxismo não deve ser entendida a partir do significado – muitas vezes atribuído por concepções unilaterais – de “ponte” ou “elo” entre polos opostos. Entretanto, é preciso analisá-la como “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2013, p. 46).

As relações entre o singular, o particular e o universal foram objeto de estudo de Hegel. A partir do materialismo histórico-dialético, Lukács (1970, 1966a, 1966b, 1967a,

1967b) se debruçou, em suas obras *Introdução a uma estética marxista* e *Estética: a peculiaridade do estético*, sobre a categoria de particularidade afirmando que para se investigar a estética é essencial situá-la como um ponto médio, isto é, como uma síntese entre o singular e o universal. Isso significa dizer que a arte se configura como uma mediação.

A particularidade não é meramente uma generalidade relativa, nem tampouco apenas um caminho que leva da singularidade a generalidade (e vice-versa), senão a mediação necessária – produzida pela essência da realidade objetiva e imposta por ela ao pensamento – entre singularidade e generalidade. (LUKÁCS, 1967a, p. 202).

Essas ideias são explicadas pelo fato da atividade humana – tanto a prática como a de pensamento – ter se desenvolvido em um sentido que vai do singular ao universal passando necessariamente pelo particular. “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular [*Besondere*]²⁴; é um membro intermediário real tanto da realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de modo aproximadamente adequado” (LUKÁCS, 1970, p. 103).

Para Lukács (2009, p. 33) “a particularidade se manifesta em relação a qualquer realidade, em todos os aspectos da nossa vida”. Podemos esclarecer essa categoria a partir do exemplo da linguagem. Sabe-se que a linguagem foi produzida pelos seres humanos ao longo da história e nesse sentido, ela se configura como uma objetivação pertencente ao gênero humano e, portanto, de caráter universal. É importante dizer que a língua desenvolvida pelo gênero humano, apesar de ser universal, já possui especificidades, ou seja, existem diversas línguas como a portuguesa, a inglesa e a francesa. Porém, todas essas variações linguísticas constituem o fenômeno universal (para a humanidade) da língua falada.

A língua portuguesa, por exemplo, torna-se objeto de apropriação pelos indivíduos. Embora um conjunto de indivíduos fale a língua portuguesa, a maneira como cada indivíduo fala essa língua terá suas singularidades, ou seja, não será totalmente idêntica à de outro indivíduo.

A linguagem é ao mesmo tempo universal e singular e a particularidade nada mais é do que essa síntese entre a universalidade e a singularidade. Nesse sentido a linguagem se coloca na categoria de particularidade, mas não apenas ela e sim tudo aquilo que o ser humano produziu possui um polo universal e um polo singular, ou seja, tudo que o ser humano desenvolveu carrega a particularidade. É por essa razão que Lukács afirmou que a

²⁴ Neste trabalho todos os termos em alemão entre colchetes de Lukács (1970) foram acrescidos tomando-se como referência a edição alemã de Lukács (1985, p. 97).

particularidade se manifesta em todos os âmbitos da vida humana. Isso significa dizer que ela se expressa na vida cotidiana e na arte.

Não basta ocorrer uma combinação casual de particularidades individuais casuais: é necessário que a particularidade do gênero humano não se manifeste no homem como particularidade surda e muda, mas, ao contrário, que encontre em seus atos e suas palavras uma expressão sensata, uma verdadeira articulação humana (LUKÁCS, 2009, p. 33).

A particularidade presente na vida cotidiana caracteriza-se como uma particularidade em si (“surda e muda”). Isso porque os indivíduos na vida cotidiana não estabelecem uma relação consciente com o gênero humano (LUKÁCS, 1970). Como as atividades da cotidianidade têm como objetivo principal o de assegurarem a continuidade da existência do indivíduo, o fato deste pertencer ao gênero humano é algo assumido espontaneamente, sem a exigência, em muitas circunstâncias, da elevação desse pertencimento da condição do em si à condição do para si.

Por outro lado, a particularidade da obra de arte é aquela que aproxima de forma mais intensa o indivíduo do gênero humano possibilitando o estabelecimento de uma relação consciente com aspectos e questões cruciais que não se restringem à vida de uma pessoa, mas que se referem à história da humanidade.

Investigar a estética como uma esfera particular significa, em realidade, analisá-la como uma forma específica de reflexo da realidade que não se limita à subjetividade do indivíduo receptor ou criador, mas também, como um desdobramento da atividade do gênero humano que se desenvolve e se complexifica progressivamente em contextos históricos determinados.

Fazemos aqui uma breve interrupção da sequência de raciocínio para abordar um problema de tradução assim caracterizado por Duarte (2013b, p. 1, grifos do autor):

Nas edições das obras estéticas de Lukács em português e o espanhol, duas palavras distintas empregadas pelo filósofo para referir-se a conceitos também distintos, são vertidas numa mesma palavra: particularidade. Em alemão, Lukács emprega *Besonderheit* quando se refere à particularidade como uma qualidade da obra de arte e emprega *Partikularität* quando se refere à condição do indivíduo limitado às necessidades mais imediatamente voltadas à reprodução de sua singularidade. Assim, quando Lukács se refere ao indivíduo particular, usa a expressão *partikulare Individuum*. Já quando emprega a categoria “particular” para se referir à obra de arte, usa o termo *besonder*.

Embora essa questão de tradução gere dificuldades para uma compreensão precisa de certas passagens dos textos estéticos lukacsianos, fuge aos limites deste trabalho propor uma solução para tal problema. Como estratégia provisória, adotamos o procedimento de colocar entre colchetes, ao lado das traduções, o termo em alemão empregado por Lukács (*Besonderheit* ou *Partikularität*).

A título de exemplo dessa questão, apresenta-se a seguinte passagem:

É um fato reconhecido por todos o de que na base desta eficácia da arte, como momento decisivo, está a elevação do indivíduo – que desfruta esta eficácia – da mera particularidade [*Partikularität*]²⁵ do sujeito à particularidade [*Besonderheit*] (LUKÁCS, 1970, p. 70).

Para nós fica evidente que Lukács está se referindo a conceitos distintos que, entretanto, foram traduzidos para a mesma palavra na língua portuguesa.

Retomando a sequência de raciocínio, pode-se afirmar que a obra de arte alcança a síntese entre o singular e o universal, uma vez que ela concentra sua atuação no que é típico. O típico deve ser entendido como a intensificação de um traço específico, por exemplo, um personagem que congrega as características essenciais de um período histórico, superando o singular em direção ao geral. No reflexo artístico: “o particular [*Besondere*]²⁶ (típico) representado na obra deve se revelar como momento exatamente previsto, como momento necessariamente conservado na continuidade do desenvolvimento da humanidade” (LUKÁCS, 1970, p. 219).

Em segundo lugar, por meio da arte, da ciência e da filosofia, o sujeito tem a possibilidade de se relacionar de modo consciente com a humanidade. A arte é, pois, um exemplo de objetivação que permite ao ser humano desenvolver uma relação qualitativamente superior com a realidade, levando o indivíduo criador e receptor a se identificar como um membro da genericidade.

A relação do indivíduo com o gênero humano não se caracteriza, ainda mais em se tratando do contexto marcado pela luta de classes, como uma relação linear e direta. De acordo com Lukács (1966b, p. 260) a genericidade “não está dada subjetiva-imediatamente, ou, no máximo, está dada de um modo antecipatório e utópico. Os homens vivem imediatamente vinculações sociais, como a família, o clã, a casta, a tribo, a classe, a nação, etc., porém não vivem imediatamente”.

²⁵ LUKÁCS, 1985, p. 254.

²⁶ Ibidem, p. 205.

Há inúmeras mediações que se colocam entre o indivíduo e o gênero humano. A arte, em tais condições, configura-se como um tipo de mediação que oportuniza uma relação efetiva do indivíduo com o gênero humano. Todavia, para que essa relação aconteça e provoque mudanças subjetivas, coloca-se em relevo, dentre outros fatores, a submissão dos indivíduos a um processo educativo. “Se tu quiseses fruir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada” (MARX, 2010, p. 161). Vê-se que a possibilidade da arte exercer sua função não está dada aos indivíduos, mas implica e é resultado de um longo percurso de apropriação genérica.

Na busca por compreender com maior profundidade as relações que se estabelecem entre a educação e a prática social no processo de formação humana, passamos agora para alguns conceitos referentes ao papel social da arte que foram analisados por Lukács para, então fazermos aproximações das relações entre arte e vida e entre educação e prática social.

2.4.1. A Estética de Lukács

Na estética lukacsiana, a arte em momento algum pode ser pensada independentemente do homem: em sua gênese, em seu desenvolvimento, em sua necessidade social, a arte está irresistivelmente vinculada ao devir de nossa espécie. De fato, para demarcar a especificidade do comportamento estético, Lukács lançou-se à *pesquisa da substancialidade humana do homem*. (CARLI, 2012, p. 7, grifo do autor).

György Lukács nasceu em Budapeste (Hungria) em 1885 e faleceu em 1971. Podemos situá-lo entre os grandes pensadores marxistas do século XX. No decorrer de sua trajetória, Lukács debruçou-se sobre os clássicos da filosofia e não hesitou em revisitar seus pressupostos teórico-metodológicos. Superou a influência transcendente e apriorística em Kant – na qual o belo é tido como inato e revelador do desinteresse dos seres humanos – e o idealismo objetivo de Hegel, alcançando e enveredando-se, em definitivo, pela compreensão materialista histórica e dialética da realidade (KIRALYFÁLVI, 1975); (TERTULIAN, 2008); (FREDERICO, 2005).

Lukács estudou a questão do objeto estético em um período de sua vida no qual o marxismo, como concepção filosófica, impregnava as elaborações teóricas sobre a arte de maneira sólida e orgânica. Consonante ao método marxiano e, sobretudo, buscando enriquecê-lo, Lukács se dispõe a estudar uma estética que já se encontrava em Marx, porém na forma de aforismos esparsos. Nesse modo, Lukács afirma ser paradoxal a situação da estética em termos marxistas, alegando que há e não há uma estética marxista.

Nos encontramos, pois, em uma paradoxal situação de que há e não há uma estética marxista, de que há que conquistá-la, criá-la inclusive, mediante investigações autônomas e que, ao mesmo tempo, o resultado não pode senão expor e fixar conceitualmente algo que exista já segundo a ideia. (LUKÁCS, 1966a, p. 16).

Ele analisa a arte como um modo específico de reflexo da realidade objetiva. Nesta primeira e sucinta definição é possível detectar a fundamentação marxista de sua estética, uma vez que ele parte do pressuposto de que o conhecimento do mundo externo resulta de um reflexo, na consciência dos indivíduos, da realidade que existe independentemente deles. A forma artística de reflexo da realidade precisa ser investigada nos seguintes termos:

[...] a obra de arte é algo particular [*Besonderes*]²⁷, mas de um duplo ponto de vista. Por um lado, cria um “mundo próprio”, em si concluído. Por outro, naturalmente, age num sentido análogo: assim como o caráter particular da obra age sobre o processo criador, sobre a personalidade do criador, transformando-a, assim também, quando de sua eficácia, ela deve influenciar do mesmo modo aquele que a recebe. Dado que – objetivamente – as individualidades das obras em si concluídas, auto-suficientes, não são mundos entre si separados definitivamente e solipsisticamente, mas que remetem, ao contrário, precisamente por esta sua autonomia, à realidade que refletem em comum, a mais intensa eficácia por um destes “mundos próprios” e particulares não deve – subjetivamente – consolidar quem o recebe em sua mera particularidade [*Partikularität*], mas ampliar seus horizontes, colocá-lo em relações mais estreitas e ricas com a realidade. (LUKÁCS, 1970, p. 240-241).

Tendo como referência a citação acima, destacamos as características principais da estética marxista. O primeiro ponto que merece atenção é o de que a maneira estética de reflexo da realidade objetiva foi denominada por Lukács como mimese, palavra esta, de origem grega (*mímesis*) que etimologicamente significa imitação. Embora a arte seja uma forma de reflexo que, portanto, “imita” a realidade, não se deve concluir daí que a estética se restringe a reproduzir a realidade de forma mecânica, passiva ou natural, tal como ela aparece de imediato aos indivíduos imersos no cotidiano.

“Os homens começam por ver as coisas *tais quais elas lhes aparecem* e não como são; por ver nas coisas não elas mesmas, mas unicamente a ideia que fazem delas, por projetar nelas sua própria essência, sem distinguir o objeto de sua representação” (FEUERBACH apud FREDERICO, 2005, p. 30, grifo do autor). Os indivíduos, no contato imediato com a realidade, não a enxergam tal como ela é, mas sim projetam nela os seus pré-julgamentos.

²⁷ LUKÁCS, 1985, p. 226-227.

No materialismo histórico-dialético a categoria de mimese significa, acima de tudo, uma reprodução da realidade concreta em sua forma mais plena, isto é, em sua essência. Disso não se deve concluir que a arte trabalhe com a essência da realidade.

Aparentemente a arte trabalha apenas com a aparência, mas por trabalhar as aparências dando-lhes uma forma artística adequada ao conteúdo humano a ser refletido, o jogo das aparências transforma-se no seu oposto, ou seja, há o desvelamento da essência. A arte trabalha com a unidade de essência e aparência. Para Lukács (1966b, p. 216) o fato da arte ser um reflexo mimético da realidade significa que ela se volta necessariamente à vida dos seres humanos, esforçando-se para despertar a “totalidade humana”, e provocar, por meio do seu reflexo, uma compreensão mais ampla e enriquecida da prática social.

Segundo Tertulian (2008, p. 251, grifo do autor), a arte visa “conservar, através da *mimesis*, a objetividade do mundo em si, inalterada pelas ilusões ou pelos preconceitos, mas evocá-la exclusivamente em função da ampliação e fortalecimento da subjetividade”. Isso não quer dizer que a arte deva expressar apenas figuras humanas ou abordar temas relacionados com a dinâmica entre o modo de produção e os indivíduos de uma época. A determinação humana que a arte encerra pode ser verificada, até mesmo, em objetos estéticos que representam, por exemplo, elementos da natureza. Nesse caso, tratar-se-á de uma obra verdadeira se ela expressar uma significação social incidindo sobre a subjetividade dos indivíduos.

A função da arte é revelar a vida como fruto do trabalho humano. Por isso, faz-se necessário investigá-la como uma vivência objetiva da qual se pode captar a realidade como produto da atividade humana. Desdobra-se, assim, que as obras de arte caracterizam-se como uma esfera antropomórfica e imanente de objetivação do gênero humano. A arte esteve, em sua gênese, ligada a aspectos mágicos e religiosos, porém, com o tempo ela foi ganhando autonomia frente aos pressupostos transcendentais e centrando-se na humanidade.

Lukács (1966a) assinala como as objetivações mais evoluídas, com destaque para a arte e a ciência, surgiram em decorrência das demandas sociais. Porém, estas objetivações foram historicamente se diferenciando de sua base comum, tornando-se esferas autônomas uma vez que alcançaram uma forma mais pura de reflexo da realidade. Esse processo de paulatino distanciamento das objetivações em relação à vida cotidiana é, sobretudo, momentâneo, haja vista que, depois de apreender os fenômenos do real de modo mais fidedigno, as objetivações ou, ao menos, suas consequências, retornam ao seu ponto de partida, isto é, voltam novamente à vida, enriquecendo-a.

Assim como a arte, a religião também se volta ao indivíduo. O ser humano em ambas as representações aparece como o elemento primordial. Contudo, o antropomorfismo religioso distingue-se do antropomorfismo artístico. No primeiro caso, o indivíduo e a realidade são colocados em um posicionamento de submissão a um conjunto de forças extramundanas. Já no segundo caso, o ser humano e a prática social são considerados como produto do trabalho. Com efeito, a religião se apresenta como altamente alienante, realçando o egoísmo e o individualismo, ao menos no que se refere às religiões cristãs nas quais as ações dos indivíduos são executadas, no limite, visando a salvação destes. A arte, por sua vez, nega a concepção egocêntrica própria à religião, e busca enriquecer as subjetividades de modo que elas possam superar seus limites particulares direcionando-se ao gênero humano.

Lukács (1966a) assegura que não só a estética, mas as objetivações mais desenvolvidas em geral são produtos tardios da história humana. O que se constituiu como um dos pontos mais importantes de sua investigação foi a tentativa de entender como os aspectos da vida cotidiana retratados nas obras de arte levam os indivíduos a uma reflexão mais acurada e, sobretudo, mais crítica sobre a vida da humanidade. Por isso se costuma afirmar que a obra lukacsiana não deve ser classificada somente como uma estética, mas também como um estudo sistemático do pensamento e prática cotidianos.

É preciso destacar que a realidade representada pela arte se identifica, até certo ponto, com o cotidiano ao mesmo tempo em que o supera. Mais uma vez é indispensável pensar por contradição.

Enquanto produto de uma atividade peculiar da sociedade, enquanto forma que as pessoas têm para se relacionar com o mundo ao redor, as obras de arte contribuem necessariamente para o desenvolvimento social: surgem com a tarefa de satisfazer necessidades da vida e para ela regressam, tornando-as, assim, mais rica, mais ampla, mais diferenciada e a elevam a níveis superiores de desenvolvimento. (CHICOTE, 2014, p. 104).

A arte se liga ao particular, ela elege traços presentes no cotidiano, mas que muitas vezes estão esmaecidos, por se reduzirem, com frequência, a uma utilidade prática imediata, basta pensar no ritmo que embala os relógios ou nas medidas proporcionais necessárias ao trabalho artesanal. A arte verdadeiramente grande deve retirar tais elementos do contexto cotidiano dotando-lhes forma e conteúdo artísticos, ou seja, deve reelaborá-los.

A pergunta que se coloca é como provocar essa transformação, esse salto qualitativo que transforma os elementos da vida em elementos estéticos? A partir da intensificação dos

traços que no cotidiano são obscurecidos²⁸. Eis, aqui, a especificidade do reflexo estético em relação às demais formas de objetivação humana.

Ao acentuar os aspectos aparentes da relação entre os seres humanos e destes com a sociedade, a obra de arte faz com que o sujeito ultrapasse o nível do seu ser tomado individualmente, caminhando em direção ao contato com a essência da humanidade.

A arte, em certo sentido, reconstrói a heterogeneidade cotidiana apresentando-a não em seu aspecto indiferente em-si, mas como uma unidade homogênea sensível que busca se tornar um para-nós. Nota-se que a reelaboração será, de fato, estética se produzir no indivíduo receptor e criador um confronto com aspectos alienantes da cotidianidade, provocando uma elevação dessas subjetividades à autoconsciência do gênero humano.

A esfera estética deve ser entendida como um reflexo que está condicionado ao aqui e agora histórico e, ao mesmo tempo, encerra uma totalidade com características e leis singulares. Uma obra literária, por exemplo, é construída a partir de uma unidade de tempo, ação e lugar, ou seja, ela deve possuir um enredo único, com personagens que passam por emoções específicas e cujos movimentos desencadeiam situações também peculiares.

A arte, ao reforçar os aspectos de um período histórico no interior de um enredo sistematicamente elaborado, tende a distanciar-se do cotidiano imediato.

[...] a individualidade da obra de arte [...] pode superar em intensidade a realidade imediata, se bem que, no processo criativo da aproximação, jamais a arte possa esgotá-la inteiramente. O fato de que a obra não atinja, mas ao mesmo tempo, supere a realidade constitui uma contradição, portanto, mas uma contradição viva e vivificadora da vida da própria arte. (LUKÁCS, 1970, p. 230-231).

Embora os gêneros artísticos possuam suas peculiaridades e, aparentemente se mostrem fechados em um mundo exclusivo, é por meio desses traços particulares devidamente acentuados que eles congregam o potencial de provocar a ascensão da consciência do indivíduo acima do nível da cotidianidade. Deve-se entender, portanto, que, se por um lado, cada obra é única, pois cada uma apresenta elementos próprios que constituem o seu “mundo”, por outro lado esse microcosmo se edifica por meio de relações mediatas com a prática social. Essa relação entre o que a obra de arte apresenta e o contexto social na qual ela surge é:

²⁸ Essa intensificação não deve ser entendida, entretanto, apenas no sentido quantitativo, mas no de uma real transformação. Por vezes, para se intensificar artisticamente um aspecto da realidade chega a ser necessário até mesmo distorce-lo, como é o caso, do papel do grotesco na arte.

O aparente fechamento da obra da arte, sua aparente incomparabilidade com a realidade, se baseia precisamente no fundamento do reflexo artístico da realidade. Pois essa incomparabilidade é precisamente apenas uma aparência, embora se trate de uma aparência necessária pertencente à essência da arte. O efeito da arte, a plena imersão do receptor no efeito da obra de arte, sua completa aceitação da peculiaridade do “mundo próprio” da obra de arte, se baseia precisamente em que a obra de arte oferece um reflexo da realidade essencialmente mais fiel, mais completo, mais vivo, mais desenvolvido do que aquele que o receptor possui, ou seja, [o efeito da obra de arte se baseia] em que, sobre a base das próprias experiências do receptor, do resumo e a abstração da reprodução da realidade que até então possuía, o conduz para além dos limites daquelas experiências, no sentido de uma visão mais concreta da realidade. (LUKÁCS, 1977, p. 200).

A singularidade é o ponto de partida e de chegada de suas ações na vida cotidiana. Porém, tanto a ciência como a arte, impulsionam o indivíduo à superação dialética de sua particularidade. O sujeito criador e receptor deve ultrapassar a sua condição particular para que possa se evoluir com a obra. A superação dialética da singularidade ao mesmo tempo em que transforma, supera e incorpora o que antes existia, mas agora em uma forma superior qualitativamente diferente, produzindo nos indivíduos uma contradição entre as suas vivências e o reflexo das condições humano-genéricas explicitadas no objeto estético.

[...] que a singularidade nunca seja anulada não significa de modo algum sua mera conservação: sua elevação a um nível superior das possibilidades sociais e humanas produz na singularidade da pessoa tais transformações de conteúdo e de estrutura que ela passa a apresentar uma alteridade qualitativa em relação ao seu modo de existência originário ou imediato. (LUKÁCS, 1967b, p. 475).

A obra de arte é produto humano e nela está concretizada a característica essencial do ser humano, qual seja: a capacidade de transformar intencionalmente a natureza e a si mesmo, de produzir ao longo do processo histórico um mundo social. Para Lukács, a arte é uma forma da humanidade se colocar diante de si própria como um objeto externo, é uma possibilidade de vivenciar, de forma condensada e intensificada, os grandes dramas da história.

O indivíduo criador e receptor deve suspender as atividades cotidianas para ter contato autêntico com as obras de arte. O próprio conteúdo por elas expressado aproxima-se e diferencia-se do habitual. Por isso, o critério que permite distinguir as obras de arte mais desenvolvidas é o de quanto o objeto estético traduz a riqueza da realidade cultural como uma realidade produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos seres humanos.

O reflexo estético “contem a relação de todo indivíduo com o gênero humano e com sua evolução [...]. Por imediata que possa parecer a relação da arte (e do receptor que goza de sua obra) com a natureza, objetivamente está mediada intensa e complexamente” (LUKÁCS, 1966a, p. 247-248). É justamente neste aspecto que se encontra a diferença da arte em face das demais objetivações antropomórficas, como as que compõem, por exemplo, a vida cotidiana.

O cotidiano possui uma objetividade e materialidade próprias. E tal como a religião caracteriza-se como uma esfera antropomórfica de objetivação. Porém, o antropomorfismo da vida cotidiana não equivale ao da arte. No cotidiano o ser humano relaciona-se com o mundo de forma exclusivamente espontânea, utilitarista, imediata e fetichista. A tendência, na vida cotidiana é a de os sujeitos atribuírem, aos produtos, objetos e fenômenos com os quais se deparam uma razão própria, já dada e que escapa à capacidade de apreensão.

Já a arte constrói seu reflexo de modo a proporcionar a cada indivíduo uma relação consciente com aquilo que o caracteriza e o faz sentir parte do gênero humano. Mesmo quando a arte retrata o mundo das coisas, o mostra como coisas humanas. Nesse sentido, por um lado, a arte desfetichiza a realidade, tirando das coisas a aparência de vida própria e, por outro, dá à vida humana a forma de objetos, os objetos estéticos, possibilitando aos indivíduos se apropriarem artisticamente de uma vida que não é sua, experimentarem, emoções que provavelmente não seriam disponibilizadas em seu cotidiano.

A arte não se compreende fora da *totalidade social*, fora da única ciência existente, ou seja, a *história* (o solo de produção e reprodução das objetivações do ser social). Sendo um gênero de produção ideológica, mesmo que de um tipo muito específico, a produção artística possui sua explicação no contexto sócio-histórico a que pertence. (CARLI, 2012, p. 16, grifo do autor).

O efeito da obra de arte será desencadeado tão somente quando o objeto estético for submetido à percepção subjetiva, ou seja, a arte existe na relação que se estabelece com o indivíduo. Diante dessa assertiva podemos questionar um dos fundamentos principais da corrente materialista de pensamento – e que já fora analisado nessa dissertação – ou seja, o da precedência do ser em relação à consciência.

Ora, se no caso da arte, o objeto só tem existência em função da consciência, seria correto inferir que toda obra artística é, na verdade, uma forma idealista de compreensão da realidade? A resposta é negativa. Um ponto que merece atenção é o de que a arte encerra um

movimento dialético não apenas entre a aparência e a essência, mas ao mesmo tempo institui uma contradição permanente entre o objetivo e o subjetivo.

Entendemos que a obra de arte é genuinamente artística na medida em que suscita algum efeito, caso contrário, um quadro é apenas um quadro que carrega uma materialidade específica (no caso, seria a tinta empregada na pintura, o pano da tela etc.). Para desempenhar o seu papel artístico, faz-se imprescindível que o objeto entre em contato com o indivíduo. Em se tratando de arte, o objeto existe como objeto estético, propriamente dito, enquanto está em relação com a subjetividade, evocando vivências e tornando possível a apreensão de aspectos relacionados à existência do ser humano como um ser genérico.

Mesmo o objeto artístico, que necessita do ser humano para existir efetivamente, não coloca em dúvida o fundamento principal do materialismo histórico-dialético, pois “[...] continua pressuposta a independência da realidade objetiva com relação ao sujeito humano. Se o ponto de partida e finalidade não fosse a representação e a reprodução artística dessa realidade, nossos problemas não poderiam nem sequer ser colocados” (LUKÁCS, 1970, p. 181-182).

Na arte, a esfera subjetiva configura-se como veículo indispensável para se alcançar o reflexo objetivo da real, isto é, a subjetividade faz-se essencial para o efeito que a obra venha a provocar. A relação entre objetividade e subjetividade e a contradição do reflexo estético reside em “[...] captar todo objeto e, acima de tudo, a totalidade dos objetos sempre em conexão, embora não explícita e diretamente dita, com a subjetividade humana” (LUKÁCS, 1966b, p. 237).

Em oposição à arte, a objetividade científica busca decifrar as leis que regem os fenômenos do real, sem estabelecer, para tanto, um vínculo direto com a subjetividade. Assim como a arte, também o conhecimento científico aparece, no percurso da história humana, em luta contra o antropomorfismo tanto do cotidiano como das elaborações religiosas. Porém, ao se dedicar à apreensão dos postulados e da lógica que dirige o real, a ciência configura-se como um reflexo desantropomorfizador da realidade. “A intenção de refletir, de modo tão adequado quanto possível, as propriedades e relações dos fenômenos, a purificação dos conhecimentos de todo traço de subjetividade [...] conferem a ciência o caráter de reflexo *desantropomorfizante* do mundo” (TERTULIAN, 2008, p. 205, grifo do autor).

Um leitor atento poderia, diante de tais considerações, questionar que o fato da ciência ser desantropomorfizadora levaria a conclusão de que esse tipo de reflexo da realidade se relaciona a algo desumano que privilegiaria a razão em detrimento da emoção e da

sensibilidade. Aqui é fundamental frisar que apesar de seu caráter desantropomorfizador, a objetividade científica também se volta ao ser humano.

[...] o reconhecimento de leis da realidade em si, independentes da consciência humana, se converte aqui em veículo da consciência da consecução da liberdade do homem, de sua liberdade como penetração intelectual nas forças reais objetivas que apenas pode ter mediante um conhecimento adequado, para desmascarar aquelas outras forças imaginárias, inconscientemente produzidas pelo homem mesmo e que este não poderá superar senão mediante tal esclarecimento da sua essência. (LUKÁCS, 1966a, p. 184).

Afirmar que a ciência lida apenas com a racionalidade é negar e unilateralizar a relação sujeito e objeto. Tanto a ciência quanto a arte conclamam os aspectos afetivos e cognitivos dos indivíduos. Entretanto, como se evidenciou, essas duas formas de reflexo do real possuem características distintas, cabendo à arte destacar o sensível, ao passo que a ciência precisa desviar-se dos elementos subjetivos para captar os fenômenos com a necessária objetividade. Os fenômenos do real não seriam desvelados cientificamente caso não houvesse, da parte do sujeito, certo envolvimento em relação ao seu objeto de investigação.

O desenvolvimento da faculdade de pensar por meio de conceitos não acarreta a atrofia da faculdade de sentir: o homem se *humaniza* tanto no raciocínio como na sensibilidade. Pensando as coisas de maneira mais correta, eles as compreendem melhor e pode senti-las com maior profundidade. E, desenvolvendo a sua capacidade de senti-las correta e claramente, enriquecerá a sua reflexão a respeito delas. O avanço da consciência teórica já alcançada em nossa época provocou, nos aspectos que mais interessam à nossa *práxis*, um enriquecimento da percepção sensível dos homens. (KONDER, 2013, p. 39, grifo do autor).

Em outros momentos deste estudo destacamos o caráter sistêmico e interfuncional do psiquismo humano, ressaltando a indissociabilidade entre a face racional e a emocional que propiciam o tom a partir do qual as atividades humanas são realizadas. Por isso, sinalizamos para o equívoco de concepções maniqueístas que separam tais elementos em polos opostos, entendendo que a relação do indivíduo com a atividade científica não está permeada por nuances afetivas.

[...] nada se tem feito sem o interesse dos atores; e se interesse for chamado paixão, na medida em que a individualidade em seu todo, em detrimento de todos outros efetivos ou possíveis interesses e reclamos, esteja devotada a um objeto com cada fibra de sua vontade, concentrando todos os seus desejos e poderes sobre esse objeto, nós podemos afirmar que absolutamente nada de grande no mundo tem sido alcançado sem paixão (HEGEL apud FERREIRA; DUARTE, 2011, p. 122).

Entendemos que as considerações feitas até aqui esclarecem questões que no mais das vezes não são tratadas com o devido cuidado e avançando em nossos estudos, partimos para a análise de uma obra da literatura grega clássica que foi considerada por Lukács como uma obra modelar.

2.4.2. Antígona de Sófocles: uma obra modelar

Neste item destacamos trechos de uma grande obra de arte: a tragédia grega *Antígona* escrita por Sófocles (444 a.C.). Inicialmente elaboramos uma síntese do seu enredo para em seguida desenvolver nosso objetivo que foi relacionar a obra com os conceitos presentes na estética lukacsiana sobre o papel desempenhado pela arte no processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos.

A obra de Sófocles (2003) se remete à antiguidade clássica e, como se sabe, esse período da história humana caracterizou-se pelo culto a diferentes deuses, de modo que a obra traz como pano de fundo ideias religiosas. A arte representa as ideias, convicções e valores de um momento determinado, porém, ao mesmo tempo, a obra de arte extrapola essa fronteira e, no interior da necessidade histórica que a engendrou, produz um movimento que evidencia o que há de mais humano. Apesar de empregar temas religiosos, a peça *Antígona*, em particular, e arte verdadeira, em geral, não perdem o caráter imanente que constitui seu núcleo.

Na arte, a transcendência aparece “como traço de uma determinada configuração histórica, como elemento da psicologia, da concepção de mundo etc., dos seres humanos direta ou indiretamente representados e, portanto, [...] a transcendência se relativiza historicamente” (LUKÁCS, 1967b, p. 549). *Antígona* é uma obra de arte autêntica que apreende as contradições da realidade e promove a ascensão da consciência sensível no que tange às relações sociais de produção de uma época da história da humanidade e, por isso, ela se coloca como testemunho da imanência, do social e da criação humana.

Os personagens que integram a tragédia grega de Sófocles são: Antígona, Ismênia, Polícin, Eteócles (os quatro filhos de Édipo com Jocasta); Creonte (irmão de Jocasta); Hémon (filho de Creonte); Eurídice, (esposa de Creonte); Tirésias (sábio de Tebas); um enviado, um guarda, um mensageiro e os velhos tebanos. O cenário da peça é a cidade-estado de Tebas, localizada na Grécia antiga.

Nessa história, Édipo, o rei de Tebas, tinha quatro filhos Ismênia, Polícin, Eteócles e a protagonista, Antígona. Quando da morte do rei, seus dois filhos homens entraram em combate para ocupar o trono que ficara vazio. Porém, deste conflito resultou a morte de ambos. Diante de tal situação, o irmão de Édipo, Creonte que também pleiteava seu lugar ao trono subiu ao poder.

Eteócles, um dos filhos de Édipo, quando do embate pelo poder de Tebas, colocou-se a favor do tio que agora assumira o trono, ao passo que Polícin posicionou-se como o maior rival de seu tio. Tendo os dois sobrinhos mortos, Creonte ofereceu um enterro digno, prestando todas as honrarias ao sobrinho Eteócles que lhe apoiou durante toda a vida. Já Polícin, que havia negado auxílio ao tio, em vez de ser enterrado tal como o irmão teve, a mando de Creonte, seu corpo jogado às aves, e mais, o atual rei de Tebas, deliberou que seria condenado à morte quem ousasse prover um funeral ao seu sobrinho.

Antígona considerava injusta a atitude de Creonte, pois, segundo ela, seu tio demonstrava a pretensão de se erguer aos desígnios dos deuses ao deliberar sobre o direito dos indivíduos em terem ou não uma cerimônia fúnebre. Nessa época o funeral era como uma espécie de rito de passagem muito estimado, como uma preparação para a chegada em outro mundo. Antígona movida por seu amor fraternal desobedece a ordem de seu tio e enterra o irmão com a dignidade que ela julgava merecida. Ao descobrir a traição da sobrinha, Creonte lhe pergunta qual o motivo que a fez transgredir as leis impostas, mesmo sabendo das consequências desastrosas desse ato. Esta passagem da obra foi descrita assim:

- *Creonte*: Foi então um desafio bem premeditado?

- *Antígona*: Tu o compreendeste. A tua lei não é a lei dos deuses; apenas o capricho ocasional de um homem. Não acredito que tua proclamação tenha tal força que possa substituir as leis não escritas dos costumes e os estatutos infalíveis dos deuses. Porque essas não são leis de hoje, nem de ontem, mas de todos os tempos: ninguém sabe quando apareceram. Não, eu não iria arriscar o castigo dos deuses para satisfazer o orgulho de um pobre rei. Eu sei que vou morrer, não vou? Mesmo sem teu decreto. E se morrer antes do tempo, aceito isso como uma vantagem. Quando se vive como eu, em meio a tantas adversidades, a morte prematura é um grande prêmio. Morrer mais

cedo não é uma amargura, amargura seria deixar abandonado o corpo de um irmão.

E se disseres que ajo como louca eu te respondo que só sou louca na razão de um louco (SÓFOCLES, 2003, p. 25-26).

Aqui fica evidente como a obra de arte reflete uma época específica com suas contradições e dilemas sociais. Nesse período predominava uma forte relação com os pressupostos religiosos, de veneração de diferentes deuses. Todavia, percebe-se que além desses desígnios, Creonte, rompeu também com os preceitos éticos e morais de sua época. Isso porque ele lançou mão de sua autoridade para se vingar, negando ao sobrinho uma cerimônia importante e valorizada na época. Para Antígona a lei divina sobrepunha-se a leis dos homens e sendo estas últimas, em verdade, cruéis e injustas, não havia motivos para ela temer a morte.

Antígona é, portanto, condenada e mesmo os pedidos de clemência do povo de Tebas e em especial de seu próprio filho Hémon, que nutria amores por Antígona, não fizeram com que Creonte retrocedesse de sua decisão. Vê-se nesse trecho a revolta do rei de Tebas por ver seu filho colocar-se em defesa de Antígona, evidenciando-se a questão da justiça que atravessa toda a obra de Sófocles:

- Creonte: Miserável! Combate o próprio pai. Em meu lar só tenho alimentado inimigos que se aliam a outros inimigos em todas as esquinas da cidade. Se não conseguem me afastar do trono é só porque têm uma ambição sem causa. Um para fugir à luta, outro para escapar ao fisco, aquele por um pedaço de terra, este por uma mulher, todos são contra mim. Não te pedi, nem te permito que me fales como um deles. Fala como meu filho, a quem tão cedo confiei minhas melhores tropas.

- *Hémon*: Mais do que como teu filho, falo pela verdade. Repito: toda a cidade aprova a ação de Antígona, mesmo os que condenam Polinices.

- *Creonte*: É fraqueza fazer menos do que eu fiz. Não basta apenas destruir o traidor. É preciso que seja exposto à execração para que fique o princípio OS QUE SE DEIXAM CORROMPER SÃO ABATIDOS. Se a minha mão tremer estou perdido. Se a minha voz hesitar, cairão sobre mim. E tu, que ignoras tudo ou quase tudo, pedes-me que escute a voz do povo. Essa voz que gagueja frases sem sentido. Para fertilizar o solo é necessário força. Não se pergunta ao solo se deseja a lâmina do arado.

- *Hémon*: Uma ordem generosa produz muito mais frutos. Para os que governam, saber esquecer é salutar.

- *Creonte*: Para os governados ainda é mais. Por que não esqueces essa por quem tanto te expões? Largaste as tropas para interpelar-me. Defendes mais a ela que a Tebas.

- *Hémon*: Defendo apenas a justiça (SOFOCLÉS, p. 40-41).

A execução de Antígona pelo governo de Creonte, a rigor, não foi necessária, pois ela suicidou-se. Desolado pelos acontecimentos e principalmente pela morte de sua amada, Hémon também interrompe sua vida. Nessa altura da história pode-se dizer que a obra de Sófocles, em especial, os trechos destacados evidenciam como os dilemas, os personagens e o cenário que movem a trama, propiciam uma vivência estética que abre o caminho à percepção e, sobretudo, à tomada de consciência dos dilemas da humanidade. Essa obra se refere a “um problema humano e moral que, em sua contraditoriedade, atravessa toda a história da sociedade de classes” (LUKÁCS, 1970, p. 221). E é por essa razão que a obra caracteriza-se como uma grande obra de arte.

Portanto o critério necessário para se definir uma obra mais desenvolvida de outra menos desenvolvida é o quanto a dinâmica entre essência e aparência e a contradição posta entre o conteúdo e a forma artística provocam no sujeito um aguçamento de emoções em um movimento que tende a romper momentaneamente com a alienação do cotidiano favorecendo uma compreensão mais digna da realidade em que se vive. Nas palavras de Lukács (1970, p. 269), a eficácia de uma obra: “de valor traz consigo [...] uma ampliação e um aprofundamento, uma elevação da individualidade cotidiana, imediata. É precisamente neste enriquecimento do eu que reside, em primeiro lugar, a feliz experiência que é proporcionada pela arte realmente grande”.

Essa peça teatral sintetiza e intensifica uma situação que, apesar de se vincular a um período remoto da história, ainda hoje se faz presente na vida dos indivíduos, ou seja, a obra traz à cena o acirramento de conflitos que perpassam pelo tema da justiça. A peça está centrada em duas figuras principais, Antígona e Creonte. Antígona representa a ética secular posta pela tradição, ela está presa aos determinantes de uma sociedade que funciona a partir dos pressupostos religiosos. Este é, pois, um aspecto negativo do personagem. Por outro lado, Antígona pode ser considerada moralmente mais desenvolvida que o personagem Creonte.

Creonte, por sua vez, representa um novo e necessário tipo de relação política, aquela que tem o Estado como capaz de instituir as regras sociais. Nesse sentido instaura-se um conflito entre a postura progressista adotada por Creonte e as normas herdadas pelas sociedades antigas. Este fato, o coloca como um personagem moralmente inferior em relação à Antígona. Entretanto, é preciso entender que a vitória de Creonte sobre Antígona mostra,

apesar do choque ético que perpassa toda obra e lhe confere tamanha vitalidade, a força e a necessidade de superação da sociedade da época, ou seja, a obra está a favor do progresso e desenvolvimento histórico.

A Antígona:

[...] tem como objeto exclusivamente o choque moral entre a ética do antigo e a ética do novo. O conteúdo de *Antígona* é profundamente justo porque Sófocles representando convincentemente a inevitável derrota, fazendo ressaltar energicamente o direito social do novo, mostra na figura de *Antígona*, mediante um *phatos* apaixonante, os valores perdidos pela humanidade nesta necessária superação, progressista em última análise, da sociedade gentílica. (LUKÁCS, 1970, p. 220-221, grifo do autor).

Os conflitos específicos da obra *Antígona* fazem com que a singularidade individual seja superada, generalizando-se. O sujeito, ao fruí-la, se vê transportado à época em que se passa a história, experimentando as emoções dos personagens, sentindo-se como um participante da história. Ao mesmo tempo, porém, o indivíduo se dá conta de que as contradições exploradas na peça se fazem presentes na realidade atual. “[...] A arte, no sentido, ontológico, é uma reprodução do processo mediante o qual o homem compreende a própria vida, na sociedade e natureza, como vida que se refere a ele mesmo, com todos os princípios vantajosos e todos os obstáculos etc., que a determina” (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 29).

Por meio da recepção estética, o indivíduo compreende aspectos da realidade social que são obstaculizados pelo contexto de alienação e fragmentação da individualidade, os quais são exacerbados na sociedade burguesa. A obra de arte permite entender o mundo como algo inaceitável que requer uma mudança radical. Nesse sentido, instaura-se um movimento de ampliação da consciência do sujeito para além das limitações próprias à sua vida cotidiana.

Nossa viva e fecunda contradição só pode nascer na esfera da particularidade [*Besonderheit*]²⁹. A individualidade da obra de arte pertence à particularidade [*Besonderes*]; sua generalização artística eleva toda singularidade à particularidade [*Besonderheit*], representa através de símbolos na particularidade [*Besondere*] tudo o que é universal. E não é preciso insistir na explicação de que o confronto com a realidade, à qual a obra deve corresponder, revela também a congruência de uma particularidade [*Besonderheit*] com outra particularidade [*Besonderheit*]. (LUKÁCS, 1970, p. 231).

²⁹ LUKÁCS, 1985, p. 216.

Outro aspecto importante refere-se ao fato da referida obra se enquadrar no gênero trágico. Aristóteles foi o primeiro a classificar as obras de arte em geral, sendo que o gênero trágico abrangia as obras que tratavam dos grandes dilemas humanos que foram, desde a antiguidade, os principais temas explorados pelo pensamento filosófico.

O enredo trágico, ao colocar em relevo os grandes dilemas humanos, concentrava grandes possibilidades de promover a desfetichização do indivíduo, isto é, mostrar o mundo como resultado da ação humana e não como uma determinação de forças naturais ou extra-humanas. “Para uma síntese autêntica do que a arte produziu no curso de milênios, a tragédia é precisamente a demonstração mais expressiva e adequada e a autoconsumação mais plástica, intensa e terrena do ser humano” (LUKÁCS, 1967b, p. 437).

O conteúdo e a conformação trágica se inscrevem na unidade entre interno e externo. A tragédia consegue converter uma coisa em outra quando transforma algo que é interno em externo; por exemplo, o destino, que é fruto do mundo circundante, acaba se configurando como algo interno. Na tragédia subsiste uma relação de afinidade entre o *phatos* do herói trágico e o destino. (SANTOS NETO, 2013, p. 62, grifo do autor).

A tragédia constitui-se, nesse sentido, como o gênero artístico no qual a especificidade do objeto estético apresentar-se-ia em sua forma mais desenvolvida. Isso porque, uma característica específica do gênero trágico é seu caráter representativo no que tange a não aceitação da realidade existente. O herói da tragédia apresenta-se como um indivíduo que quebra as regras sociais, que sofre as consequências de seus atos orientados pela busca de um objetivo mais amplo que extrapola, portanto, a sua própria individualidade. O sujeito receptor, ao se deparar com uma peça como a *Antígona*, é convidado a viver os dilemas da personagem e a vivenciar a rigidez com que a trama é desenvolvida.

Ainda que o conflito desta peça de Sófocles, muito embora se estruture tendo como polos o ser humano e os deuses, ela não perde seu valor estético. A conotação divina aparece aí como uma forma de representação dos valores e das ideias predominantes em determinada época. Ao contrário do que se pode concluir o conflito não ocorre entre a realidade humana e uma suposta realidade sobrenatural, mas sim entre os diferentes valores criados e instituídos pelos seres humanos.

[...] em primeiro lugar a tragédia é o choque de duas esferas éticas e, portanto, terrena e mundanal em sua inteira substância; a tragédia mostra [...] a culminação dessa imanência humana, sua mais profunda contraditoriedade interna, a qual, precisamente por isso, é também sua culminação imanente e não remete nunca a nada que vá além. Em segundo lugar, o herói trágico

supera, com o mero ato da colisão posta, sua mera singularidade pessoal. (LUKÁCS, 1967b, p. 444).

Uma interessante questão que inevitavelmente emerge ao se discutir a estética refere-se ao efeito que, até hoje, as obras antigas proporcionam. Essa comoção, esse abalo produzidos por obras elaboradas em períodos históricos distantes do atual estão relacionados ao fato da arte incorporar à memória da humanidade aspectos essenciais da vida humana dessas épocas que ficaram no passado.

Lukács interpreta nesse sentido o fato de Marx ter se referido à arte da antiguidade grega como expressão da infância normal da humanidade. “Cada homem tem certa consciência, uma certa recordação da própria infância [...] Na medida em que a arte a arte é também recordação do passado da humanidade, o processo de conversação do passado na arte é igualmente um processo extremamente complexo” (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 29-30).

Assim, como a infância individual incorpora-se à personalidade adulta, a infância da humanidade se incorpora à vida individual. Por meio dos estudos históricos, pode-se conhecer o passado da humanidade e por meio da arte pode-se vivê-lo como se fizesse parte da vida de cada um.

As grandes obras de arte ultrapassam os limites do tempo e se tornam clássicas por retratarem as fases do humano e, nessa direção, caracterizam-se como a memória da humanidade. Ao mostrar o ser humano como o responsável pela sua existência, como um ser social as obras de arte acumulam um alto índice de afecção e certamente continuarão a exercer seu papel sobre os indivíduos das gerações futuras. Ora, as obras de arte genuínas possuem uma capacidade de, na dialética entre essência e aparência, analisar a humanidade mesmo ao retratar os detalhes da vida cotidiana.

A arte é uma reflexão da consciência da humanidade e nesse sentido não perde sua vitalidade. Na ciência não acontece um movimento similar, haja vista que os conhecimentos científicos são ao longo de tempo aperfeiçoados, descobertas são realizadas que acabam por refutar teorias que até então eram vigentes. A arte ao debruçar-se sobre o gênero humano tem o potencial de afetar os seres humanos em qualquer momento da história. Lukács (1970, p. 216) afirma que a influência de uma obra de arte “depende da maior ou menor justeza e força compreensiva com as quais é refletida a realidade, da profundidade e da paixão com as quais é captado o essencialmente novo, com as quais é captado o conteúdo ideal”.

Apesar de estarem cronologicamente distantes, as obras de arte genuínas, por meio das contradições que suscitam e pela força evocativa, fazem os seres humanos reviverem:

[...] o presente e o passado da humanidade, as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante, e sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a própria existência individual. (LUKÁCS, 1970, p. 268-269).

Na concepção lukacsiana tem lugar de destaque o processo de desfetichização dos seres humanos, uma vez que o objeto estético deve promover uma “sacudida” na subjetividade. Pela percepção do conteúdo e da forma artísticos o passado se faz presente, o receptor consegue interpretar a obra de arte suplantando o fetichismo generalizado na vida cotidiana alienada (DUARTE, 2009).

O processo no qual a personalidade do sujeito alcança um patamar mais desenvolvido, aproximando-se da autoconsciência do gênero humano é chamado de catarse, termo este de origem grega [*kátharsis*] que etimologicamente significa purgação, purificação. O conceito de catarse surgiu na antiguidade e foi inicialmente empregado pelos pensadores gregos ao se referirem à comoção purificadora desencadeada pelas tragédias. A partir de então, o termo passou a ser utilizado em diversos contextos como, por exemplo, na medicina, na psicanálise, na psicologia e na educação, assumindo, portanto, significações distintas. Esclarecemos, porém, que o significado desse termo para Lukács está bastante distante de seu significado na psicanálise.

Lukács analisa a catarse como um processo, ao mesmo tempo, estético e ético que caracteriza o efeito da obra de arte sobre o indivíduo. Nesse sentido, ele mostra que para alcançá-la é preciso: “se elevar acima de sua singularidade, ao menos enquanto dure sua relação com um mundo [aqui Lukács usa a palavra mundo para se referir ao microcosmo constituído por cada obra de arte], com a representação estética do mundo real” (LUKÁCS, 1967b, p. 476, acréscimos nossos entre colchetes). Adiante, Lukács sintetiza os traços essenciais do conceito de catarse destacando que se trata de: “uma ruptura da imagem cotidiana de mundo, das ideias e dos sentimentos costumeiros relativos aos homens, aos seus destinos, aos motivos que os movem: porém uma ruptura que reconduz a um mundo melhor entendido” (LUKÁCS, 1967b, p. 571).

A catarse seria o ponto máximo ao qual a criação e a recepção artística podem chegar, é o momento no qual o indivíduo dá um salto na apreensão da realidade em seus processos essenciais. É preciso que o indivíduo, muitas vezes, se aproprie de várias obras para

que ao longo do tempo possa analisar a realidade de formar mais fidedigna, penetrando até as raízes dos problemas da prática social.

Não se pode prever a intensidade das catarses que depende da disposição do sujeito no momento do contato com a obra. Muito menos, é possível fixar a direção que elas tomam, pois não se deve excluir a possibilidade delas serem negativas. Heller (1986, p. 128) enfatiza que o indivíduo que sofreu uma catarse negativa tende “ao regressar à vida cotidiana, continuar a agir com uma irresponsabilidade ainda maior do que antes (e mesmo de modo inumano). Pode acontecer que o indivíduo tire da obra conclusões contrárias àquelas que ela sugere”.

Essa incapacidade de previsão dos desdobramentos do processo catártico não deve corroborar a ideia segundo a qual qualquer tentativa de educação estética seria, na verdade, um engodo inevitável. Pelo contrário é por essa razão que se defende aqui a importância de indivíduos esteticamente educados. Dedicaremos agora a uma análise mais pontual acerca das relações entre arte e vida e entre educação e prática social.

2.4.3. Arte e vida

A catarse promove a elevação da consciência e este é um processo, muitas vezes, moroso que depende da educação estética para atingir êxito. Um sujeito educado esteticamente, que possui uma sensibilidade apurada tem maiores possibilidades de, diante de uma obra de arte, captar seus elementos, analisá-los de modo crítico. Em última instância a catarse não ocorrerá de modo satisfatório se o sujeito for insensível, se a sua subjetividade não estiver desenvolvida o suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra potencialmente venha a despertar.

Sermos educados pela Arte implica a vivência de determinadas emoções, das reações estéticas, que não se apresentam sobre a mesma qualidade que as emoções suscitadas por outros estímulos. [...] Também implica se ter acesso à condicionalidade sócio-histórica em que se encontram os indivíduos produtores, criadores, fruidores e aqueles que estão alheios à Arte, bem como os próprios produtos ou produções. (BARROCO, 2009, p. 126).

No exemplo da obra *Antígona*, percebe-se que seu efeito será, de fato, estético se o indivíduo receptor reunir as condições necessárias para fruí-la, ou seja, se ele desenvolver seus sentimentos, sua sensibilidade. É claro que nas condições de tão intensa alienação como são as da sociedade capitalista contemporânea essa limitação do desenvolvimento dos

sentimentos se faz ainda mais proeminente. De qualquer forma, a dinâmica das atividades cotidianas não permite o desenvolvimento pleno das emoções e sentimentos. Eles precisam, então, passar a outro plano de objetivação, que os liberte das restrições da vida cotidiana, sem que isso signifique, vale apontar, alguma forma de fuga da realidade.

Trata-se de uma elaboração dos sentimentos num nível impossível ao indivíduo preso à cotidianidade. A literatura é, nesse sentido, ao mesmo tempo, autoconhecimento afetivo, ou seja, elevação do “eu” emocional ao plano do “nós” emocional, mas não um “nós” que seja apenas compartilhamento do que cada um sente no seu cotidiano e sim um “nós” que é desenvolvimento.

A discussão sobre a formação da sensibilidade humana extrapola o âmbito estético e envereda no político e nesse sentido, vale a indagação: quais tipos de subjetividades devem ser formados? Para explicitar o quão antiga e conflituosa é esta questão, Lukács analisa os argumentos empregados pelo teólogo cristão Tertuliano que viveu entre os séculos II e III d.C.. Tertuliano posiciona-se contra a arte, sobretudo, ele opunha-se aos efeitos que o objeto estético produz. Na verdade, esse teólogo condena a arte por perceber que seus efeitos mais profundos entrariam em conflito com a visão de mundo e a subjetividade próprias ao cristianismo.

A recusa da catarse pelo teólogo “adquire todo seu autêntico sentido religioso se compreendermos que a fé exige do ser humano uma concentração sobre a salvação da própria alma [...] a fé exige que a pessoa se concentre no destino ultraterreno de sua própria personalidade singular” (LUKÁCS, 1967b, p. 387). O caráter inelutavelmente contraditório da ética cristã reside no fato de que ela pode levar os indivíduos a atos altruístas e até a autossacrifícios em prol de uma comunidade de cristãos mas, em última instância, esses atos serão movidos pela expectativa de salvação da alma do próprio indivíduo. Além disso, o mais comum será que tais atitudes restringem-se a um “nós” limitado: aquele constituído pelos integrantes do grupo cristão à qual pertença aquele indivíduo.

Em se tratando da sociedade capitalista essa postura de desconfiança em relação à arte por parte de alguns religiosos e intelectuais a serviço da classe dominante, evidencia o receio instaurado quando se percebe as consequências que o conhecimento proporciona no que tange ao desvelamento do real.

A postura contrária à arte e ao processo catártico que se desencadeia por meio da apropriação dos elementos culturais pode ser analisada também no âmbito educacional, em especial, no que tange a algumas teorias pedagógicas que negam o ato de ensinar e defendem um currículo escolar esvaziado dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos (DUARTE,

2000b). Essas teorias, ao negarem às novas gerações da classe trabalhadora o acesso a tais bens, carregam, tal como o teólogo mencionado, uma atitude hostil em relação a certas formas de conhecimento e, mesmo não necessariamente tendo consciência disso, um receio dos seus possíveis efeitos em relação à transformação qualitativa da visão de mundo.

Em termos de luta de classes, os dominantes não visam sair da sua posição em prol dos dominados. Por essa razão, no limite, na sociedade capitalista, não se alcançará a plena socialização do saber sistematizado pelo sistema escolar (SAVIANI; DUARTE, 2012), já que tal socialização produziria, ao menos potencialmente, as condições para que os indivíduos da classe dominada passassem a formular questionamentos sobre a ordem social capitalista.

A catarse possui um efeito momentâneo de elevação da singularidade do indivíduo, isto é, esse processo “purificador” guarda o potencial de enriquecer a subjetividade. Isso significa, voltando novamente à esfera estética, que esta não busca atingir um fim imediato na prática social. A finalidade estética, tal como o conhecimento humano como um todo é atuar sobre o indivíduo.

A arte opera diretamente sobre o sujeito humano; o reflexo da realidade objetiva, o reflexo dos homens sociais em suas relações recíprocas, no seu intercambio social com a natureza, é um elemento de mediação, ainda que indispensável; é simplesmente um meio para provocar este crescimento do sujeito. (LUKÁCS, 1970, p. 274).

Se a arte está diretamente voltada ao sujeito ela relaciona-se, portanto, de modo indireto e mediado com a prática social. Um traço essencial da estética lukacsiana é a tentativa de explicar que os efeitos desencadeados pela arte não se verificam direta nem imediatamente na prática social, uma vez que tais efeitos se instalam no âmbito do processo formativo dos indivíduos.

[...] a atividade estética do espírito tem por condição liminar a interrupção de todo elo direto com a prática. O fenômeno é muito mais verificável numa época mais tardia, por exemplo, na Antiguidade, em que a autonomização das diversas formas espirituais é muito mais sensível. Um discurso no fórum, uma atividade retórica ou escritural qualquer visam persuadir e então, portanto, inevitavelmente ligadas a uma finalidade prática. Em oposição, a tragédia alça o acontecimento contingente do sofrimento humano ao nível de um drama da espécie humana e fá-lo atingir o plano da universalidade. (TERTULIAN, 2008, p. 208-209).

A diferença entre a atividade retórica e a atividade estética demonstra que no primeiro caso trata-se de desencadear “[...] algo imediatamente prático, sem ter que precisar sempre se os meios apelam diretamente à imediatez” (LUKÁCS, 1966a, p. 229). Já na arte “o que é acentuado é justamente o efeito imediato conseguido pelos efeitos de formatação³⁰; em troca, sua passagem ao prático – o efeito educador da arte – [...] é algo muito complicado e desigualmente mediado” (ibidem, p. 229).

Um dos requisitos para que se alcance essa universalidade – aproximando-se dos níveis de maior desenvolvimento do gênero humano – tanto no campo científico como estético, é fazer com que o indivíduo se afaste momentaneamente do fluxo da prática social, se desprenda da imediatez, da espontaneidade e do pragmatismo do cotidiano, atingindo, desse modo, um meio homogêneo. Este meio homogêneo se estrutura, como ratifica Lukács (1966b, p. 329), a partir de uma “suspensão temporária de toda a finalidade prática”.

O efeito da obra de arte se dá em termos das relações entre a subjetividade dos indivíduos e sua condição de pertencimento ao gênero humano e, nesse sentido, a obra artística pode influenciar a vida cotidiana, porém, de modo indireto. Apesar de não se verificarem de imediato, os efeitos estéticos ocorrem e são, sobretudo, humanizadores e enriquecedores da visão de mundo dos indivíduos.

Comparando o reflexo estético ao reflexo científico, Lukács (1966b) mostra que, no segundo caso, os efeitos que são desencadeados tendem mais frequentemente a produzir ações de enfrentamento de problemas específicos surgidos na prática social. Para se entender tal questão é necessário mais um exemplo: pense no desenvolvimento tecnológico. Sabe-se que, na atualidade, as pessoas estão em contato direto com os mais diferentes tipos de objetos eletrônicos no cotidiano, ou seja, o conhecimento científico se materializa em objetos que atendem a finalidades específicas da prática social como, por exemplo, os aparatos eletrônicos empregados como instrumentos de comunicação.

Já no caso das objetivações artísticas, elas podem se incorporar à vida cotidiana de forma tão ou mais extensiva que as objetivações científicas, mas tal incorporação não ocorre, no mais das vezes, no sentido do atendimento de finalidades práticas e sim no sentido da produção de efeitos sobre a subjetividade dos seres humanos.

³⁰ Optamos aqui pela palavra “formatação” para traduzir-se o termo em espanhol “*conformación*”. Entendemos por esse termo, o processo por meio do qual se confere forma artística a um determinado conteúdo.

As artes:

[...] suscitam nos seres humanos paixões, dão a estes determinados sentimentos, direções etc., graças aos quais os homens se tornam capazes de intervir praticamente na vida social, de lutar a favor ou contra determinados fatos sociais [...]. Em todo caso também é visível que a generalização das atividades surgidas pela suspensão do interesse prático imediato no estético não tem como objeto a realidade em si, senão o mundo humano, o mundo tal como existe objetivamente em sua relação com o ser humano. (LUKÁCS, 1966b, p. 333-334).

O reflexo estético, já por seu caráter antropomorfizador, evidencia que, a sua finalidade, em primeiro lugar, é a de incidir na subjetividade, e em segundo lugar e consequentemente, na prática social.

Se, pois, a obra exerce um efeito evocador, esse efeito tem que conter – consciente ou inconsciente direta ou talvez, muito mediatamente – o despertar de sua tomada de partido. Mas a força e a profundidade reais da evocação artística se dirigem acima de tudo à interioridade do indivíduo: o que ocorre acima de tudo é o despertar de novas vivências no indivíduo, as quais ampliam e aprofundam sua imagem de si mesmo, do mundo com o qual tem que se defrontar no sentido mais amplo da palavra (LUKÁCS, 1966b, p. 334).

Lukács (1966a) considera a arte como uma das formas de reflexo da realidade objetiva, sem que isso signifique, entretanto, que a obra expresse direta e necessariamente a concepção de sociedade do sujeito criador. Sua subjetividade é, sem dúvida, decisiva no ato de produção artística e se objetiva na obra. Mas essa subjetividade, como captação artística da realidade, pode ser mais rica e desenvolvida do que as ideias que o artista propôs sobre a realidade social e até mesmo sobre as relações entre arte e prática social. Nesse sentido, pode inclusive haver uma contradição entre as posições que o indivíduo artista toma em relação à sociedade e as posições que estão contidas nas obras que ele produz. Essa reelaboração, pela subjetividade do artista, do material coletado da realidade, produz uma reconfiguração que promove uma ampliação e uma intensificação de emoções e ideias no indivíduo receptor. A arte, portanto, reflete dialeticamente a realidade mostrando um determinado posicionamento em face dos problemas sociais.

A prática artística não é neutra. Porém, é preciso ficar claro que as relações entre história e estética não são relações de causa e efeito. A arte possui também uma autonomia relativa no que tange às determinações sociais. Não se pode afirmar que uma obra de arte será autêntica apenas quando abordar temas relacionados à luta de classes, à desigualdade presente

na sociedade capitalista, à exploração do trabalho. Ao se debruçar sobre outros aspectos da vida humana, captando o seu núcleo, a obra de arte indiretamente contribui para o engajamento ético-político, para a reflexão crítica da realidade, pois atua sobre o indivíduo da prática, ampliando a sua consciência e desenvolvendo sua subjetividade.

No livro *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*, Lukács explica o porquê de artistas alinhados à classe dominante de uma época, expressarem em suas obras de arte uma concepção de mundo oposta aos seus próprios posicionamentos políticos.

Trata-se, antes de mais nada, daquela honestidade estética incorruptível, isenta de qualquer vaidade, própria dos escritores e artistas verdadeiramente grande. Para eles, a realidade, tal como ela é, tal como se revelou em sua essência após pesquisas cansativas e aprofundadas, está acima de todos os seus desejos pessoais mais caros e mais íntimos. A honestidade do grande artista consiste precisamente no fato de que, quando a evolução de um personagem entra em contradição com as concepções ilusórias em função das quais ele se engendrara na fantasia do escritor, este o deixa desenvolver-se livremente até suas últimas consequências, sem se perturbar com o fato de que suas mais profundas convicções viram fumaça por estarem em contradição com a autêntica e profunda dialética da realidade. Tal é a honestidade que podemos constatar e estudar em Cervantes, em Balzac, em Tolstói. (LUKÁCS, 2009, p. 113).

As relações entre o artista e sua obra não devem ser analisadas apenas sob o ponto de vista do momento histórico da criação (LUKÁCS, 2009). Limitar-se ao contexto social e às convicções do sujeito criador é simplificar as possibilidades que a arte encerra. No centro a partir do qual o estudo estético deve se desenrolar, está a própria obra de arte.

Um bom artista, mesmo que não tenha plena consciência disso, é um artista realista, pois, de alguma forma, ele se propõe a investigar a realidade e a exprimi-la, captando suas contradições essenciais, promovendo uma compreensão mais profunda da dinâmica do real. Tertulian (2002, p. 15), referindo-se a originalidade da *Estética* de Lukács, afirma [...] “que para ele o caráter lírico e o caráter mimético da arte [...], longe de estarem em lugares opostos, formam uma unidade indissociável. O realismo é para Lukács uma qualidade construtiva da grande arte, sempre e em todos os lugares”.

Por essa razão, Lukács transcreve na epígrafe de seu tratado estético a frase de Marx (1996, p. 200) “Não o sabem, mas o fazem”. Tal afirmação insere-se no contexto de análise do processo de fetichização da mercadoria presente em *O Capital*. Neste momento, Marx busca evidenciar que o capital apresenta-se como um ser autônomo e estranho aos indivíduos, munindo as mercadorias de força e de vida. Ou seja, o capital, que é resultado da atividade do

ser humano passa, contraditoriamente, a aprisionar seu próprio criador que não adquire a justa consciência dos processos que ele colocou em movimento.

A estética marxista opõe-se à arte panfletária e estritamente pragmática, segundo a qual o artista deveria, para que sua criação fosse considerada autêntica, expressar diretamente a sua opinião sobre determinado tema. Tal recurso, muito utilizado pelos meios de comunicação de massa na sociedade capitalista, tem servido como estratégia na luta ideológica. Empregar essa mesma estratégia mudando apenas o sinal político da direita para a esquerda é fazer o jogo da classe dominante.

Lukács (1966b, p. 522) afirma que a denominada arte de tendência “orienta-se simplesmente ao homem inteiro situado na vida prática cotidiana, com objetivo de movê-lo diretamente a uma tomada de posição prática imediata a favor ou contra um determinado e atual fenômeno da vida”. Esta pseudo-arte fica presa ao utilitarismo social, reiterando a imediatez da vida cotidiana e, nesse sentido, não desperta uma vivência estética, não se preocupa com a catarse nem pretende desenvolver uma formação humana integral, pois, à revelia dos pressupostos artísticos, visa um resultado imediato na prática social.

Por outro lado, a estética marxista também se opõe às tendências abstratas que desvinculam a estética do seu fundamento histórico-social entendendo a criação e recepção artísticas como atividades totalmente subjetivas, como necessidades desinteressadas e estranhas às conexões sociais. Tal concepção entende que a arte possui um fim em si mesmo, existindo tão somente, como uma forma abstrata de representação. Um exemplo dessa vertente é a concepção kantiana de “arte pela arte”.

Baseando-se em toda uma longa tradição estética que tem suas origens no pensamento da antiguidade grega, chegando até a estética marxista, Lukács explica que:

Esta concepção – a única correta – das interações entre a individualidade da obra e a missão social se dirige simultaneamente contra dois extremos desacertados: por um lado contra o praticismo que exige de toda obra de arte um efeito social útil imediato, uma limitação às tarefas do dia [...] por outro lado, contra a teoria, não menos abstrata nem menos hostil em última instância, da *l'art pour l'art*, da suposta independência total da forma artística em relação a toda necessidade social. (LUKÁCS, 1967b, p. 369, grifo do autor).

Lukács (1967b) entendia ser equivocado considerar que o meio homogêneo na estética devesse se reduzir ao simples desinteresse em relação à prática social. O chamando desinteresse constitui um momento, imprescindível, do estético, a qual se refere à necessária suspensão temporária das finalidades práticas dos indivíduos. O efeito da arte, que ocorre no

âmbito da evocação de vivências que transcendem³¹ o cotidiano, contribui para o desenvolvimento de comportamentos novos e qualitativamente diferentes nos indivíduos, dotando-lhes de maiores possibilidades de ação sobre a prática social.

Tertulian (2009, p. 217) afirma que Lukács “admitirá sem hesitação que a abstração feita aos interesses práticos inerentes à atividade humana da vida cotidiana é uma condição *sine qua non* para permitir à percepção ser captada pela função evocativa”. Mais adiante ele mostra como Lukács reitera a função do objeto estético, a qual “se orienta não para a existência real (pragmática) do objeto como tal [...], mas para o seu reflexo na consciência; que o comportamento estético exige que se destaque o objeto do contexto empírico-pragmático e que se prenda à sua reflexão na consciência” (ibidem, p. 118).

Em linhas gerais o reflexo estético da realidade implica dois movimentos essenciais. O primeiro deles se refere à já mencionada suspensão das finalidades diretas e imediatamente práticas e o segundo, que é consequência do primeiro, refere-se ao despertar de vivências que possibilitam uma compreensão mais acurada dos elementos e fenômenos do mundo.

Essas são algumas diferenças entre a arte e os demais modos de reflexo da realidade. O estético se caracteriza por sua força evocativa, por promover a desfetichização, gerando transformações na subjetividade. Vê-se, portanto, a dialeticidade presente na forma artística de reflexo da realidade. É primordial ressaltar quão indireta é a efetividade da arte no que diz respeito a um processo de transformação radical da sociedade. Seu núcleo gira em torno às subjetividades, suscitando determinados afetos, elevando as contradições da realidade a um nível que culmina na apreensão, pelos indivíduos, da essência historicamente construída da humanidade, sem incidir imediata e diretamente na prática social.

Em primeiro plano, as objetivações artísticas contribuem para o desenvolvimento sensível e intelectual de cada sujeito a partir da apropriação, em um nível mais elevado, das contradições da história humana e por consequência, favorece as condições para a tomada de consciência da possibilidade de modificação de si mesmo e da realidade.

A arte, assim como todas as formas de atividade humana nas sociedades marcadas pela luta de classes, está subordinada aos processos alienantes, contudo ela pode incidir indiretamente sobre a base das relações sociais de produção, na medida em que se volta a desfetichização da realidade humana refletida na consciência dos indivíduos que atuam na prática social. Antígona, Hamlet e Don Quixote são personagens da literatura que “[...] podem

³¹ A transcendência dos limites do cotidiano não implica transcendência em relação à mundaneidade.

exercer uma forte influência sobre as possibilidades de ação” (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 36).

2.5. A concepção de arte em Vigotski e a compreensão das relações entre arte e vida

Nesta seção tratamos das contribuições de Vigotski no campo artístico, em especial, aquelas contidas na obra *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 1999b). Esta obra foi um dos primeiros trabalhos do autor, ou melhor, trata-se da tese por ele defendida em 1925 na cidade de Moscou.

O interesse de Lev Vigotski (1899-1934) pela psicologia da arte, pela estética teatral e pela educação estética acompanhou seu breve e intenso percurso científico. A importância que atribuiu à psicologia da criação e da fruição artísticas foi afirmada, pela primeira vez, no livro *Psicologia da arte* (1925), estudo apresentado com vistas à titulação como investigador do Instituto de Psicologia de Moscou. No ano seguinte, publicou a *Psicologia pedagógica*, onde incluiu um capítulo sobre Educação Estética. Em 1927-1928 foram publicados dois artigos na revista *Arte Soviética* sob o título “Psicologia contemporânea e arte”. (FRÓIS, 2014, p. VII).

A obra *Psicologia da arte*³² foi escrita quando a teoria psicológica de Vigotski estava ainda em seu estado embrionário. Entretanto, encontramos germens dessa teoria na concepção vigotskiana sobre a função social da arte, que abordamos ao longo deste item. Do ponto de vista pedagógico, o livro foi escrito aproximadamente na mesma época em que o livro *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2001, 2003), o qual, conforme análise realizada por Facci (2004) revela influências das ideias difundidas pelo movimento escolanovista. Entretanto, os possíveis limites de *Psicologia da Arte* não invalidam o esforço por extrair, das reflexões contidas nessa obra sobre as relações entre arte e vida, contribuições para a análise das relações entre educação escolar e a prática social em sua totalidade.

No primeiro capítulo desta dissertação já falamos sobre a importância atribuída por Vigotski às obras de arte, uma vez que elas são consideradas instrumentos psicológicos (signos), ou seja, um tipo de produção não material. Sinalizamos que o objeto estético provoca modificações qualitativas na subjetividade dos indivíduos e no processo de desenvolvimento do psiquismo. Pode-se dizer que, apesar da *Psicologia da Arte* não ser, de fato, a obra mestra na qual o pensamento de Vigotski se apresenta de forma mais rica e

³² A referida obra desdobrou-se de uma análise que ele havia realizado sobre a peça teatral Hamlet: o príncipe da Dinamarca escrita por William Shakespeare (VIGOTSKI, 1999a).

elaborada, ela apresenta aspectos preliminares da teoria que esse autor construiu e que se consolidou em seus escritos posteriores.

O livro foi estruturado em quatro seções principais. Na primeira delas é abordada a questão das relações entre a teoria marxista da arte e a psicologia, enfocando a psicologia individual e social, bem como a psicologia subjetiva e objetiva da arte. Na segunda parte, Vigotski desenvolve uma crítica às concepções da arte como conhecimento, da arte como procedimento, enfatizando o movimento formalista e da perspectiva psicanalítica no campo dos estudos referentes às obras de arte. Na terceira, ele analisa a reação estética no âmbito da recepção da obra de arte. Na quarta e última parte dessa obra, Vigotski defende a concepção da arte como catarse, a qual se contrapõe à “teoria do contágio”, abordando o sentido social e vital que a arte desempenha no desenvolvimento pleno do gênero humano.

2.5.1. As análises vigotskianas no campo artístico

Uma questão importante para Vigotski (1999b) foi discutir a importância de um método de análise da obra de arte. Ele entendia que metodologicamente o caminho para o entendimento da psicologia da arte não seria nem o da investigação da psicologia do criador, nem o das emoções suscitadas no receptor. O objetivo era descobrir a essência da reação estética e para isso adotou o método denominado “objetivo-analítico”, o qual partia da própria obra de arte.

Para Vigotski (1999b), a obra de arte é entendida como um todo sistemático, relativamente autônomo e organizado de modo a provocar uma determinada resposta estética. É nesse sentido que fundamenta seu método na própria obra de arte, entendendo que, ao abstrair os aspectos concretos presentes nos objetos estéticos, é possível extrair a sua psicologia e as suas leis.

Ele também considerou o princípio marxiano de que a partir dos fenômenos mais desenvolvidos se torna possível compreender os menos desenvolvidos (DUARTE, 2000a), razão pela qual se propõe a estudar a influência da arte sobre o psiquismo humano a partir de suas manifestações mais ricas.

Tratei de introduzir a aplicação deste método pessoalmente na psicologia consciente, tentando deduzir as leis da psicologia da arte mediante a análise de uma fábula, um romance e uma tragédia. Parti para isso da ideia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não ao contrário.

Faço afirmações, ademais, sobre toda a arte e não comprovo, todavia, minhas conclusões na música, na pintura etc. Ainda mais: não as comprovo sequer em todas ou na maioria das variedades de literatura; tomo somente um romance, uma tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma fábula dada e uma tragédia dada. Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética. Apoiei-me nos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda a arte. Escolhi para a análise a fábula, o romance e a tragédia mais difíceis, precisamente aquelas nas quais são especialmente patentes as leis gerais: selecionei os monstros dentro das tragédias etc. Essa análise pressupõe fazer abstração dos traços concretos da fábula como um gênero determinado para concentrar o esforço na essência da reação estética. Por isso não digo nada da fábula como tal. E o próprio subtítulo “Análise da reação estética” indica que a finalidade da investigação não consiste na exposição sistemática da doutrina psicológica da arte em todo seu volume e amplitude (todas as variedades da arte, todos os problemas etc.) nem sequer a investigação indutiva de uma série determinada de fatos, mas sim justamente a análise dos processos em sua essência³³. (VIGOTSKI, 1991, p. 374-375).

Na perspectiva vigotskiana a arte seria uma técnica³⁴ criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo.

Vigotski (1999b) considera que desde sua gênese histórica, a partir da atividade de trabalho e produção das condições materiais da existência humana, até as formas mais desenvolvidas da prática social, a arte possui uma função que vai muito além de comunicar sentimentos.

Ele contrapõe-se à psicologia não marxista a qual pretere o fato de que “no movimento mais íntimo e pessoal do pensamento, do sentimento etc., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado” (ibidem, p. 14). Evidenciando o caráter histórico-social dos sentimentos destaca que o seu percurso vai do social ao individual. Em outros termos, a apropriação dos objetos estéticos é uma das formas pelas quais os sentidos e sentimentos construídos pela humanidade se tornam individuais. “Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (ibidem, p. 315).

A partir dessa citação é possível inferir que já na obra *Psicologia da Arte* se explicita, ainda de forma embrionária, aquilo que se tornou a lei geral da psicologia vigotskiana. Ao dizer que “o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal”, Vigotski já

³³ Tradução do espanhol feita por Duarte (2000b, p. 84-85).

³⁴ O termo técnica não foi usado por Vigotski em um sentido pragmático.

trazia indícios acerca da defesa da natureza social do psiquismo humano, entendendo que a dinâmica do desenvolvimento do psiquismo se dá em um sentido que caminha do interpessoal ao intrapsíquico. Primeiramente os fenômenos são externos aos sujeitos (e dessa premissa entende-se a concepção materialista do autor, afirmando a primazia do ser sobre a consciência) e que ao serem incorporados pelos indivíduos tornam-se objeto da sua consciência, constituindo parte do processo de formação da personalidade.

Considerando tal concepção sobre o caráter social da arte, Vigotski tece algumas críticas à chamada teoria do contágio. Para a referida teoria, a finalidade da arte residiria em contagiar os indivíduos a partir dos sentimentos que são gerados pelas obras artísticas, em sua produção ou recepção. Segundo essa concepção, o sentido vital da obra de arte reside justamente no fato de o indivíduo ser tomado pelos sentimentos transmitidos por diversas formas de manifestação artística. Assim, para essa teoria “[...] a arte é apenas um transmissor do contágio pelo sentimento” (ibidem, p. 304).

A teoria do contágio reduz, de maneira significativa, a arte a qualquer tipo de emoção sem diferenciá-la de outros sentimentos. Se essa teoria fosse verdadeira, o fenômeno estético seria “extremamente insignificante, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentimento único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento” Contrapondo-se à teoria do contágio, o autor afirma que a arte tem a tarefa de elevar os sentimentos a um nível superior, sendo que “a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (ibidem, p. 307).

Nessa perspectiva, a arte não se limita a reproduzir a vida cotidiana de forma mecânica e superficial. Ela tem como ponto de partida as demandas da vida cotidiana, o seu material é extraído, pois, da vida dos indivíduos. Entretanto, a arte implica uma transformação qualitativa dos aspectos encontrados no cotidiano.

Para analisar a mudança que a arte opera na vida dos seres humanos, Vigotski (idem) emprega uma analogia a partir de dois milagres bíblicos: um que se aproxima do efeito que as obras desempenham e outra que se afasta. O primeiro exemplo que autor utiliza é justamente o que diverge da função estética, ou seja, trata-se do milagre da multiplicação dos pães e dos peixes para saciar a fome de uma multidão. Como diz o autor “Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?” (ibidem, p. 307). A arte não pode se restringir ao que os sujeitos já têm acesso em

seu cotidiano. Ela deve oferecer algo novo e, é nesse sentido, que o efeito artístico lembra o milagre da transformação de água em vinho, pois, “a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma [...] e esse algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte” (ibidem, p. 307).

Não cabe à arte meramente reproduzir os eventos tal como eles ocorrem na cotidianidade dos indivíduos, mas sim provocar transformações subjetivas profundas por meio de vivências estéticas que sintetizem o caráter social da subjetividade humana.

Constatamos que da mesma forma que Lukács, Vigotski também afirmou, algumas décadas antes³⁵, que a arte parte da vida, dos conflitos humanos, mas se eleva, acarretando uma transformação de ordem qualitativa para, então, retornar a vida e aos próprios indivíduos, enriquecendo-os. Destacamos mais uma vez o caráter mediado e indireto das relações entre arte e vida.

Essa transformação que a arte produz é resultado da catarse. Vigotski explicita algumas considerações de Aristóteles acerca da catarse presentes, em especial, na *Poética*, mostrando que ele considerava a tragédia como o gênero artístico por excelência no que se refere ao efeito catártico. Isto porque a tragédia é uma forma de “imitação que se efetua não por narrativa, mas mediante atores e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (ARISTÓTELES apud VIGOTSKI, 1999b, p. 247).

A arte autêntica provoca uma contradição emocional, suscita sentimentos opostos entre si promovendo no indivíduo receptor uma espécie de curto circuito. Deste ponto podemos analisar a lei da reação estética que “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante” (ibidem, p. 270).

A base da reação estética são as emoções desencadeadas pela arte e experimentadas com toda força e intensidade. A catarse é a “transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas” (ibidem, p. 272). Essa força de sentimentos é incorporada pelos sujeitos em decorrência do processo catártico, gerando uma transformação subjetiva.

Esse processo consiste na superação de elementos “do nosso psiquismo que não encontram vazão na vida cotidiana” (ibidem, p. 308) e das contradições estabelecidas pelas forças sociais. A obra de arte representa, sob uma configuração superada, transfigurada e solucionada, os processos que constituem o psiquismo cotidiano. “A obra de arte é um

³⁵ Não há indicações de que Lukács tenha tomado contato com essa obra de Vigotski.

produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (ibidem, p. 329).

2.5.2. Hamlet de Shakespeare e o efeito artístico

Com base nos escritos vigotskianos, o objetivo desta análise foi evidenciar as contradições de sentimentos suscitadas na apreciação estética, mostrar como a arte se coloca acima da vida cotidiana ao tratar de dilemas que não se restringem à relação do indivíduo com a sua vida. Buscamos destacar também que as relações entre o objeto estético e a vida dos indivíduos são indiretas e mediadas, ou seja, não é função do efeito estético produzir no indivíduo uma ação imediata sobre a prática social, mas sim agir sobre as subjetividades, ampliando-as no sentido da consciência do gênero humano.

Vigotski (1999b) dedica o oitavo capítulo da *Psicologia da Arte* a uma análise minuciosa da peça *Hamlet: o príncipe da Dinamarca* de William Shakespeare.

A obra de Shakespeare foi escrita por volta do ano 1600/1601. É a peça teatral mais comentada e analisada na história da dramaturgia universal. A referida tragédia tem como cenário o castelo de Elsenor, na Dinamarca e é composta pelos seguintes personagens: Cláudio (rei da Dinamarca); Hamlet (príncipe da Dinamarca, filho do falecido rei Hamlet, e sobrinho de Cláudio); Polônio (primeiro ministro) Horácio (amigo de Hamlet); Laertes e Ofélia (filhos de Polônio); Marcelo, Bernardo e Francisco (guardas do castelo) Valtemando e Cornélio (cortesões enviados junto ao rei da Noruega); Rosencrantz e Guildenster (colegas de Hamlet); Fórtinbras (príncipe da Dinamarca); Gertrudes (mãe de Hamlet); Reinaldo (servidor de Polônio); O fantasma (pai de Hamlet); Osrico (consumado casquilho). A peça conta também com personagens secundários que são: um gentil homem, dois coveiros; um sacerdote; um capitão norueguês; embaixadores da Inglaterra; nobres, damas, soldados, marujos, mensageiro e servidores.

A ação tem início quando os guardas do castelo Elsenor, Marcelo, Bernardo e Francisco são perturbados por um fantasma que se assemelhava ao antigo rei daquela cidade, o rei Hamlet que havia falecido há meses atrás. Ao verem o tal fantasma os guardas decidiram comunicar Horácio, amigo do príncipe Hamlet, filho do rei morto. Ao se deparar com o fantasma do antigo rei, Horácio sentiu-se na obrigação de pedir que Hamlet fosse até os arredores do castelo para vê-lo também e assim o fizera.

No encontro o fantasma diz que foi assassinado pelo próprio irmão, Cláudio que agora é o atual rei que se casou com a mãe do príncipe (Gertrudes).

Durante o encontro, Hamlet enfurecido, promete vingar a morte do pai:

HAMLET

Fala, que estou pronto
A ouvir-te.

FANTASMA

E, quando ouvires, a vingar-te.
[...]
Vinga-lhe o torpe, monstruosíssimo assassínio.

HAMLET

Assassínio!

FANTASMA

Sim, e torpíssimo, pois sempre o é; mas esse
Foi muito mais que torpe, estranho e monstruoso.
[...]
Julgo-te disposto:
Serias mais apático do que a erva gorda
Que a margem do Lete se corrompe em ócio,
Se não agisse; mas agora escuta Hamlet.
Fizeram crer que uma serpente me picou
Quando eu estava adormecido em meu jardim:
E assim, forjando essa versão de minha morte,
Mistificaram todo o ouvido desse reino:
Mas sabe, nobre moço: a serpe que tirou
A vida de seu pai, cinge a coroa agora.

HAMLET

Oh minh'alma profética! Meu tio então?
(SHAKESPEARE, 1976, p. 50-51).

Hamlet está determinado a matar seu tio, entretanto se depara com questões de cunho filosófico e moral. Enquanto planeja a vingança, Hamlet decide fingir-se de louco para decidir como agir. Começa, portanto, a comportar-se de forma estranha, deixando o rei e a rainha desconfiados de sua conduta. Em decorrência de tal situação, Claudio e Gertrudes decidem que o melhor a fazer seria mandar Hamlet embora do reino. Para isto, contam com a ajuda de dois amigos do príncipe: Rosencrantz e Guildenstern.

Hamlet nutria sentimentos por Ofélia, filha de Polônio fiel companheiro do rei Cláudio. Polônio suspeitava que Hamlet encontra-se louco em função do amor mal resolvido que tinha por sua filha e, ao escutar uma conversa entre o casal na qual Hamlet fora grosseiro e maltratara a garota, o primeiro ministro confirma sua suposição acerca do estado mental do príncipe. O dilema e o sofrimento por que passa Hamlet entre o amor que sente pela filha de Polônio, o segredo da morte de seu pai e a vingança prometida se evidencia deste trecho que,

diga-se de passagem, é o mais conhecido de toda a obra shakespeariana e da literatura mundial. Nesse momento Hamlet com o crânio do falecido Yorick (bobo da corte) em suas mãos, diz:

Ser ou não ser, eis a questão: será mais nobre
Em nosso espírito sofrer pedras e setas
Com que a Fortuna, enfurecida, nos alveja,
Ou insurgir-nos contra um mar de provações
E em luta pôr-lhe fim? Morrer... dormir: não mais.
(SHAKESPEARE, 1976, p. 108).

No decurso da peça, chega uma companhia de teatro ao castelo e Hamlet decide usar os atores para descobrir se Cláudio é realmente o culpado pela morte de seu pai. O jovem estudioso e culto pede para que os atores encenem uma peça criada por ele que retrata um assassinato (que no caso, era o assassinato do rei). Em diálogo com Horácio, fica claro o plano de Hamlet quando ele diz:

Mas basta. O rei virá ver uma peça agora:
Uma cena aproxima-se das circunstâncias
– Eu já te detalhei – em que meu pai foi morto.
Quando chegar o trecho, peço que usando
Toda a penetração da tua alma, olhes meu tio:
Se a culpa que ele esconde não sair da cova
A uma tirada, então o espectro era infernal
E são ignóbeis como a forja de Vulcano
As suspeitas que nutro. Observa-o com atenção.
Que cravarei o meu olhar no resto dele:
Confrontando depois as nossas impressões.
Ajuizaremos da expressão que tiver tido.
(SHAKESPEARE, 1976, p. 118).

Como Hamlet imaginava no ápice da peça, ou seja, no momento do crime, o atual rei se levanta e sai estupefato e a rainha vai com ele. Cláudio está na galeria do castelo, ainda perturbado com a peça que acabara de ver. Arrepende-se pelo ato de matar seu próprio irmão e de casar-se com sua cunhada, ajoelhando para rezar. Hamlet assiste a essa cena de arrependimento do rei e apesar de ter como objetivo mata-lo, recua seu ato e mais uma vez posterga a vingança.

Eu poderia agir, agora é o momento,
Agora que ele está rezando: – eu vou agir,
(desembainha a espada.)
E para o céu mandá-lo, e assim tirar vingança.
Mas é preciso que isso seja ponderado:

Um vilão me assassina o pai: por causa disso,
 Eu, filho único, despacho para o céu
 Esse vilão...
 Não, isso é refrigério e paga, não vingança:
 Ele colheu meu pai farto de pão, impuro.
 Quando floriavam plenamente os seus pecados,
 Com o vigor de maio... E quem, exceto o céu,
 Sabe como ele está na prestação de contas?
 Porém, segundo os fatos e a especulação,
 Pesado é-lhe o castigo: e eu estarei vingado
 Se colher este aqui quando ele purga a alma,
 Quando está pronto e preparado para o transe?
 Não. (Embainha a espada.)
 (SHAKESPEARE, 1976, p. 141).

Na sequência dessa cena, Guildenstern vai avisar Hamlet a pedido da rainha que ela quer vê-lo antes de se deitar. Em conversa com Gertrudes, o jovem a condena por ter sido desleal ao seu pai. Vale dizer que neste momento Polônio ouvia todo o diálogo atrás das cortinas. No calor da discussão Gertrudes grita por socorro e Polônio assustado também emite sons. Ao ouvi-lo, pensando que era o rei, Hamlet dá-lhe um golpe certo com a espada através da cortina. Ao erguê-la vê que se tratava de Polônio.

Ao saber do ocorrido, Cláudio manda, de fato, Hamlet à Inglaterra. Sentindo-se rejeitada por Hamlet e tendo perdido seu pai, Ophélia enlouquece e comete suicídio afogando-se em um rio. Seu irmão, Laertes, volta de sua viagem à França com o objetivo de vingar a morte de seu pai e de sua irmã.

Durante a viagem para a Inglaterra, o barco em que Hamlet estava foi atacado por um navio de piratas e o príncipe ofereceu um bom dinheiro para que eles o levassem de volta a Elsinor. Sabendo do retorno de Hamlet o rei e Laertes planejam um golpe contra Hamlet. Assim que o príncipe chegasse ao castelo lhe seria proposto um duelo com Laertes, já que este é filho do homem que o príncipe havia matado. O acordo era o de que Laertes colocaria veneno na ponta de sua espada que atingiria Hamlet. E caso o príncipe ganhasse a disputa seria o rei quem o mataria oferecendo-lhe vinho envenenado em comemoração ao grande feito.

Hamlet começa o duelo vencendo e de tamanha euforia, sua mãe bebe a taça de vinho com veneno e morre. Quando partem para o último ataque Laertes fere superficialmente Hamlet com a espada envenenada. Ao ser golpeado Hamlet ataca Laertes na luta que se travou entre ambos as espadas foram traçadas acidentalmente e, desta feita, é Hamlet quem atinge Laertes que cai morto no chão.

Ao perceber o que se passava o jovem príncipe fere Cláudio com a espada e o obriga a beber o resto de vinho envenenado. O rei, então, morre e na sequência, Hamlet. Nos trechos finais da obra tem-se os seguintes dizeres: “*Os soldados carregam os corpos, e, enquanto o fazem, soa a marcha fúnebre; depois, ouve-se uma salva de canhões*” (SHAKESPEARE, 1976 p. 241, grifos do autor).

Um dos aspectos destacados por Vigotski diz respeito às críticas lançadas à referida obra no que se refere à morosidade de Hamlet em executar sua vingança, fazendo, portanto, com que a peça seja movida por um constante conflito que é extinto apenas ao final da trama. Muitos críticos, segundo Vigotski, afirmam que essa atitude de Hamlet não seguia uma lógica, porém, ele mostra que se deve entender a morosidade de Hamlet a partir de uma visão totalizante do enredo elaborado por Shakespeare.

Vale pontuar que o autor da peça usa uma técnica chamada de continuidade temporal que consiste basicamente em deixar as ações transcorrerem de modo contínuo, sem intervalos, gerando nos espectadores a impressão distorcida do tempo real. Por isso Vigotski (1999b, p. 227) afirma que “não existe nenhuma possibilidade de estabelecer a anulação de todos os acontecimentos em unidades de tempo real ou afirmar quanto tempo decorre entre a aparição da sombra e o momento do assassinato do rei”.

Isso não significa que a morosidade de Hamlet não apareça explicitamente, mas a ela não se pode atribuir uma falta de domínio do autor sobre os acontecimentos presentes na peça. Pelo contrário, isso evidencia a teleologia empregada pelo autor, com vistas a mostrar, por meio dos diálogos, os motivos que levaram Hamlet, em cada episódio, a retardar o crime. As falas explicitam, na maior parte das vezes, as contradições e, sobretudo, os conflitos éticos por que passa o protagonista. Agindo dessa forma Shakespeare provoca no público uma intensificação das emoções, suscitando assim o desencadeamento catártico.

Verificamos o adiamento da vingança, por exemplo, quando o personagem mesmo embebido de espanto e ódio cai em conflito moral e decide comprovar a veracidade dos fatos relatados pelo fantasma de seu pai. Mas também, ele considera inadequado matar Claudius enquanto este rezava e, na cena final, o que todos esperam tarda a acontecer, pois Hamlet é atingido primeiro pela espada envenenada e só ao tomar ciência de sua finitude é que o personagem se vinga e mata o rei.

Vigotski mostra que esse jogo de contradições e de tomada de rotas desviantes ao objetivo principal da tragédia faz com que, na consciência do espectador, estejam:

[...] sempre fundidas duas ideias incompatíveis: por um lado ele vê que Hamlet deve vingar-se, vê que não há nenhuma causa interna ou externa que o impeça de fazê-lo; além do mais, a autor joga com a impaciência de Hamlet, obriga-o a vê-la com seus próprios olhos quando Hamlet levanta a espada sobre a cabeça do rei e em seguida a baixa de modo inteiramente inesperado; por outro lado, ele vê que Hamlet retarda a ação, mas não entende as causas desse retardamento e está vendo que o drama se desenvolve sobre alguma contradição interna, quando diante dele se coloca de modo claro e constante o objetivo, e o espectador compreende claramente os desvios de rota que a tragédia realiza em seu desenvolvimento. (ibidem, p. 232).

O autor da peça não encaminha a obra tendo como referência uma linha reta. Pelo contrário, a obra é repleta de curvas sinuosas, contradições internas que levam para diversos espaços e é justamente esse constante enganar-se, essa frustração das expectativas criadas que conferem o caráter estético à obra. Se o autor resolvesse o dilema que rege a tragédia de maneira direta possivelmente não seriam suscitadas as reações estéticas em grau elevado. É em função da dialética entre a forma de encadeamento das ações e o seu conteúdo que a catarse é alcançada.

Devemos considerar os sentimentos suscitados pela recepção estética como um instrumento que propicia o dispêndio de energia nervosa ou um preservador de atividade do psiquismo? A estética cumpre sua função, ou seja, chega à catarse a partir do acirramento das contradições que requerem uma intensificação de gasto de energia psíquica pelo sujeito. Assim, é preciso negar a lei no menor esforço, na qual “o mérito do estilo consiste em precisamente em compor o maior número de ideias com o menor número de palavras possível” (ibidem, p. 254).

Na arte deve ocorrer exatamente o contrário à lei do menor esforço. No caso de uma tragédia como a de Hamlet verificamos que o escritor “recorre ao dispêndio extremamente não econômico de nossas forças quanto dificulta artificialmente o desenrolar da ação, excita a nossa curiosidade, joga com nossas conjecturas, leva-nos a desdobrar a nossa atenção etc.” (ibidem, p. 256).

Ao analisarmos a própria obra de arte, como sugere Vigotski, podemos perceber que as ações nela presentes não se colocam de forma imediata. O exemplo de Hamlet evidencia constantemente essa ideia. A vingança não é um acontecimento que se dá ao início da peça. O adiar do crime, cada vez por um motivo diferente, essa mediaticidade ou morosidade do personagem é a responsável pela beleza estética, pela sua eficácia do ponto de vista do efeito que se abate sobre os sujeitos receptores.

As relações mediadas que permeiam a arte e a vida são explicitadas por Vigotski nos seguintes termos:

Na tragédia a não coincidência psicológica dos fatores da expressão do caráter é o fundamento do sentimento trágico. A tragédia pode obter esses efeitos incríveis sobre os nossos sentimentos precisamente porque os leva a transformar-se constantemente em seus opostos, a enganar-se em suas expectativas, a esbarrar em contradições, a desdobrar-se; e quando vivemos Hamlet temos a impressão de que vivemos milhares de vidas humanas em uma noite e, de fato, conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros de nossa vida comum. E quando começamos a sentir com Hamlet que ele já não é dono de si mesmo, que não faz o que deveria fazer, então é precisamente a tragédia que está entrando no seu vigor [...]. De fato, com o herói nós começamos a nos sentir na tragédia uma máquina de sentimentos comandada pela própria tragédia, que por isso assume sobre nós um poder absolutamente específico e exclusivo. (ibidem, p. 243).

Aqui fica evidente uma das características do estético que já abordamos. Trata-se do fato de que as obras de arte expandem a concepção de mundo dos sujeitos fazendo com que eles experimentem e vivenciem sentimentos que extrapolam os limites de sua vida cotidiana e se lancem à humanidade. Esse efeito emocional ocasionado pela fruição estética não é um efeito duradouro, ou melhor, a catarse estética é, sobretudo, definida por seu caráter momentâneo, porém isso não invalida o fato de que suas influências sobre a personalidade do indivíduo receptor possam ir muito além do momento catártico propriamente dito.

Como exemplo desse prolongado efeito pós-catártico sobre a personalidade, citamos o relato que Lukács faz de uma experiência estética vivida em sua infância:

Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara em prosa da *Iliada*. O destino de Heitor, isto é, o fato de que o homem derrotado tinha razão e era o grande herói, foi determinante para todo o meu desenvolvimento posterior. (KOFER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 30-31).

Para Vigotski (1999b, p. 318) a reação estética “não é apenas uma descarga no vazio, um tiro de festim, mas uma reação à obra de arte é um estimulante novo e fortíssimo para posteriores atitudes”. Ou seja, não é função da arte gerar direta e imediatamente alterações na prática social humana, mas seu papel principal é provocar mudanças nos sujeitos que por sua vez tem a possibilidade, ao estabelecerem contato com as objetivações mais desenvolvidas que a humanidade já produziu, de transformar a estrutura social. O aspecto indireto da estética é uma de suas peculiaridades fundamentais.

Podemos dizer que o sujeito criador está em atividade ao elaborar uma obra de arte a qual leva à superação e à consequente vitória do indivíduo sobre os sentimentos que não encontraram manifestação em sua cotidianidade. O mesmo acontece com o sujeito receptor:

Só nos pontos críticos da nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isto nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a arte exatamente como ato criador. Compreendemos perfeitamente que, se consideramos a arte como catarse, é porque a arte não pode surgir onde existe simplesmente o sentimento vivo e intenso. Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só *então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (ibidem, p. 313-314, grifos do autor).

No primeiro capítulo desta dissertação mostramos que a vivência afetiva implica uma modificação de atitude do sujeito em relação ao objeto (MARTINS, 2013). Na perspectiva vigotskiana a experiência estética caracteriza-se como uma vivência afetiva e provoca, nesse sentido, transformações na relação que o sujeito criador e receptor passa a desenvolver com o objeto estético e com a realidade.

Para Vigotski (1999b, p. 320) “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima de nossa vida que está por detrás dela”.

As concepções de Vigotski e de Lukács coadunam-se em certos pontos. Tanto um quanto o outro atestam que a arte tem como base a vida cotidiana, ao mesmo tempo em que dela se afasta, superando-a. Assim, para ambos, a arte lança novas possibilidades aos indivíduos no sentido de proporcionar uma mais rica e profunda vivência subjetiva da realidade, isto é, da prática social. E por fim, eles reiteram que a arte ao se constituir como uma esfera autônoma e, portanto, com características próprias que a distingue de outras atividades, implica necessariamente uma ruptura com finalidades práticas e imediatas, provocando mais proeminentemente uma modificação do comportamento e do psiquismo humanos.

Em sua experiência com arte e educação escolar, Barroco (2007, p. 197) afirma que:

De início, a arte levou-me a constatar diferentes maneiras do existir humano, das ações e reações humanas, que promovem as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade. Pude observar o movimento suscitado nos homens a partir das próprias transformações que provocam e que recaem, de modo bastante diferenciado, sobre cada um.

Estas foram questões centrais deste trabalho e delas se podem derivar implicações significativas para a compreensão da natureza do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica a qual, como veremos no próximo capítulo, não busca uma transformação imediata na prática social, mas antes de tudo pretende atuar sobre as subjetividades, contribuindo de modo indireto para a transformação revolucionária da sociedade.

Figura 3 – Lição de Leitura de Auguste Toulmouche (The Note, 1865). Disponível para observação no Museu de Belas Artes em Boston.



Fonte: Wikimedia Commons – Disponível em:
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auguste_Toulmouche_02.jpg>.
Acesso em: 10 out. 2012.

Capítulo 3 – A prática social na pedagogia histórico-crítica: o caráter mediador da educação

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2008, p. 143).

O objetivo deste capítulo foi apresentar forma mais detalhada a concepção de prática social na pedagogia histórico-crítica. Para tanto, abordamos, em um primeiro momento, como as pedagogias atualmente hegemônicas na educação brasileira entendem e avaliam a relação entre a prática social e a educação escolar. Sabe-se de antemão que tais pedagogias endossam os pressupostos neoliberais e pós-modernos, refletindo no campo educacional ideias que estão na contramão do ensino e da transmissão do conhecimento.

Na sequência analisamos o entendimento das relações entre escola e sociedade por parte da pedagogia histórico-crítica em sua busca de superação tanto das teorias não críticas da educação como das teorias crítico-reprodutivistas.

Por fim, debruçamos sobre a pedagogia histórico-crítica, em especial sobre o seu método de ensino que tem a prática social como o seu ponto de partida e chegada. O estudo sistemático do método de ensino da referida teoria pedagógica mostra que as relações entre a prática social e a prática educativa se dão de um modo indireto e mediado, ou seja, que a tarefa da prática educativa é a de enriquecer a subjetividade dos alunos, por meio do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu.

Ao final deste capítulo analisamos as deformidades presentes nas considerações de algumas pedagogias de esquerda que acabam por negar a essência do ato educativo, alinhando-se, em suas análises, muito mais às pedagogias hegemônicas, uma vez que conferem à educação escolar a função de incidir direta e imediatamente sobre a prática social aproximando-se dos fenômenos e elementos que constituem a vida cotidiana.

3.1. A prática educativa nas pedagogias do “aprender a aprender”

A partir do início do século XX, o cenário educacional brasileiro foi deflagrado por um conjunto de pedagogias que se tornaram hegemônicas, as quais foram denominadas por Duarte (2001, p. 35) como “pedagogias do aprender a aprender”. Integram esse conjunto de

pedagogias a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia dos Projetos, a Pedagogia do Professor Reflexivo, a Pedagogia das Competências e o Multiculturalismo.

Uma característica comum às pedagogias do “aprender a aprender” reside no posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar e às formas de educação que elas denominam pejorativamente como tradicionais. Segundo Duarte (2000b, p. 8) as pedagogias atualmente hegemônicas apresentam, sem exceção, uma postura arraigada na: “desvalorização do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”.

Duarte (2003) elenca quatro princípios valorativos presentes no lema “aprender a aprender” que explicam os pressupostos principais dessas teorias pedagógicas. O primeiro deles é o de que para essas pedagogias “são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiência” (ibidem, p. 7). Esse posicionamento das pedagogias do “aprender a aprender” postula que a escola deve fornecer à criança possibilidades de aprendizagem significativas em um ambiente no qual não haja a transmissão dos conhecimentos, pois acredita-se que assim as crianças desenvolvem autonomia e um comportamento moral mais efetivo. O equívoco desse princípio está em negar a importância da transmissão do conhecimento mais elaborado para que de fato tanto o comportamento moral como a autonomia sejam desenvolvidas.

O segundo posicionamento valorativo é o de que essas pedagogias postulam ser “mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (ibidem, p. 8). Este segundo posicionamento valorativo não deixa dúvidas sobre o fato de que as pedagogias hegemônicas se contrapõem ao ensino e à transmissão do conhecimento legado pelas gerações precedentes. Vale aqui um questionamento para reflexão: se cada aluno individualmente precisar descobrir o saber sistematizado que o conjunto da humanidade já produziu, não será possível o desenvolvimento humano e social. Isso significaria solicitar a cada indivíduo reinventar a roda.

O terceiro posicionamento valorativo tem como base a ideia de que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança” (ibidem, p. 9). Esta concepção de educação, que se deixa dirigir pelo interesse e pela vontade da criança reiterando o cotidiano, além de levar, como os dois

posicionamentos anteriores, à desvalorização do conhecimento produzido socialmente, tem também como consequência a descaracterização do trabalho do professor, que se vê reduzido a uma espécie de retaguarda do desenvolvimento infantil espontâneo. Defendendo uma visão bastante distinta de educação, Saviani afirma que:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2012, p. 2).

O quarto e último posicionamento valorativo contido nas proposições das pedagogias do “aprender a aprender” seria o de que essas pedagogias adotam uma concepção fundamentalmente adaptativa de educação, ou seja, para essas pedagogias “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2003, p. 10). O caráter ativo da aprendizagem, tão defendido por essas correntes do pensamento educacional, não estaria voltado para uma transformação radical das estruturas sociais, mas sim para o desenvolvimento da capacidade de adaptação à lógica social capitalista.

Voltando mais especificamente aos pressupostos que balizam e influenciam a prática educativa das teorias pedagógicas hegemônicas, Duarte (2010, p. 34) alerta sobre a “ausência de perspectiva de superação da sociedade capitalista”. Nesse sentido, adota-se a concepção de que a educação escolar pode solucionar os problemas sociais sem levar em consideração um processo de transformação das bases sobre as quais essa realidade se sustenta. Disseminando a ideia de que os dilemas por que passa a sociedade capitalista foram gestados pelas ações individuais mal intencionadas, enfatizando a esfera subjetiva em detrimento das relações objetivas entre os seres humanos e a prática social, como a responsável pelas condições de miséria, desemprego, violência etc.

Uma vez que as relações entre educação e sociedade sejam entendidas idealisticamente, os problemas objetivos passam a pertencer à ordem subjetiva. A prática educativa, nesse sentido, se reduz à divulgação de novas ideias e atitudes individuais, pois assim, as contradições sociais seriam dissipadas. Como exemplifica Duarte (idem, p. 35) “a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida com a educação para paz”. As atividades educacionais limitam-se, em muitas escolas, à execução de projetos que permanecem na superfície da prática social, nos seus fenômenos mais imediatamente perceptíveis, sem alcançar as raízes dos problemas contemporâneos, as quais não estão na

esfera dos indivíduos, porém, são os reflexos de uma sociedade dividida em classes. Algumas vezes, à primeira vista, as ideias preconizadas por essas concepções idealistas podem aparentar um caráter crítico, mas não chegam sequer ao nível de um anticapitalismo romântico. Abaixo da fina camada de vocabulário politicamente correto esconde-se uma aceitação da inexorabilidade da perpetuação da ordem social capitalista.

Escapa a essas teorias pedagogias a “perspectiva de totalidade” (ibidem, p. 35). Imbuídos de uma pseudocriticidade as pedagogias hegemônicas, alinhadas às premissas pós-modernas, negam o legado do marxismo e advogam a impossibilidade do conhecimento objetivo do real e da totalidade histórica, em favor da ideia de que o conhecimento é construído a partir do contexto cultural sendo provisório e circunstancial. O conhecimento da realidade é inesgotável, mas deve-se entender também que a realidade é um todo estruturado que apresenta uma dinâmica passível de ser apreendida (DELLA FONTE, 2010).

Duarte (2010) também afirma que as pedagogias atualmente hegemônicas compartilham a perspectiva relativista, tanto no sentido de um relativismo epistemológico, que assegura a fluidez do conhecimento em relação ao ponto de vista do sujeito, seja no sentido de um relativismo cultural que, ao negar a perspectiva de progresso histórico, conclui pela inexistência de conhecimentos mais desenvolvidos que outros. O relativismo, ao se colocar aparentemente a favor da diversidade, ao postular que a educação deve adotar como parâmetro o contexto dos diferentes grupos sociais, acaba suprimindo, dos membros da classe trabalhadora, o acesso à cultura erudita. Nota-se, portanto, a falácia desse discurso que seduz até os educadores mais atentos e o jogo ideológico dessas teorias que prezam, em realidade, pelo baixo nível de instrução das camadas populares.

O relativismo cultural torna a escolha dos conteúdos curriculares uma tarefa impossível ou subordinada às circunstâncias locais. Consequência inevitável é a fragmentação do currículo escolar e, no limite, sua dissolução. Nesse sentido, os alunos permanecerão, durante a trajetória educacional, presos aos limites do conhecimento local, da sua comunidade e, portanto, da vida cotidiana. Este é, pois, mais um dos vínculos que ligam as pedagogias hegemônicas. Em outros termos, são considerados conteúdos relevantes apenas aqueles que de algum modo, possuem uma aplicação prática e imediata na resolução de problemas do cotidiano dos alunos. Em nome do respeito à diversidade acaba-se por se acorrentar professores e alunos às necessidades impostas pelo cotidiano alienado.

Essa teoria pedagógica estabelece a prioridade funcional da escola, ou seja, esse ambiente precisa estar conectado à vida de seus alunos de modo imediato. O professor deve dar vozes e espaço às crianças de modo a buscar atender as demandas por elas anunciadas,

elaborando maneiras de lhes auxiliar na resolução de problemas e conflitos que se colocam no cotidiano. Na obra *Filosofia da Escola Nova*, Bloch (1951), ao estudar os princípios da concepção de educação defendida por John Dewey, uma das grandes referências da escola nova, afirma que na educação escolar:

[...] não basta que haja problema a resolver. Cumpre que este problema surja do desenvolvimento dos *interesses vivos e atuais* do paciente, no caso o aluno. A velha escola propõe sem dúvida problemas à criança, mas não problemas “reais”, senão problemas artificialmente preparados pelo professor pelo autor do manual, sem relação com a experiência vivida da criança e que esta procurará resolver, movida não de uma necessidade interior, mas para evitar uma punição ou obter uma boa nota. (BLOCH, 1951, p. 41-42, grifos do autor).

Analisando esta citação percebemos que todo o processo educativo, para que seja coerente, deve girar em torno aos problemas manifestados pelas crianças, pois estes são considerados os verdadeiros mobilizadores do interesse e da vontade dos alunos. A prática social dos alunos, a vida cotidiana de cada um deles, fixa-se como a base a partir da qual a educação escolar deve se orientar e permanecer, negando, desse modo, o necessário afastamento momentâneo da realidade fetichista e alienada própria à cotidianidade.

Essa noção de que a escola deve guiar-se pelo cotidiano também está inserida na perspectiva construtivista. Destaca-se, nesse sentido, a ideia difundida por Coll (1994), isto é, a de que o currículo escolar precisa se basear em aprendizagens significativas. Opondo-se a esta concepção construtivista, Duarte (2010, p. 9), faz o seguinte questionamento crítico em relação a essa concepção de aprendizagem afirmando que: “[...] conhecimento não tem significado para a vida de uma pessoa apenas quando responde a questões circunscritas aos limites das vivências individuais ou das experiências do grupo sociocultural do qual o indivíduo faz parte”.

O posicionamento de Coll (1994) é a expressão do relativismo epistemológico e cultural que integra a esfera dos currículos escolares nos dias atuais. O relativismo, ao se colocar aparentemente a favor da diversidade cultural, ao postular que a educação deve adotar como parâmetro o contexto dos diferentes grupos sociais, acaba reiterando o modo de produção capitalista e suprimindo, dos membros da classe trabalhadora, o acesso à cultura erudita. Nota-se, portanto, a falácia desse discurso que seduz até os educadores mais atentos e bem intencionados e o jogo ideológico dessas teorias que prezam, em realidade, pelo baixo nível de instrução das camadas populares.

A proposição de Coll (1994) é a de que o currículo deve abranger diferentes conhecimentos os quais abarcam os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A variedade de conteúdos gera conflitos cognitivos cada vez mais frequentes que, por sua vez, exige da criança a capacidade de se adaptar às novidades. Em outras palavras, a criança é impelida a realizar o processo de acomodação das suas estruturas e esquemas mentais às características do objeto de conhecimento, tal como compreendido pelo construtivismo piagetiano.

Uma educação voltada ao contexto da criança lhe imbuí de motivação e interesse facilitando o processo de ensino. Como afirma Macedo (2009, p. 6) – um dos estudiosos da pedagogia das competências – ao se vincular ao cotidiano, a prática educativa, deve “encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber”. Na escola o professor deve colocar o aluno em situações diversificadas, partindo dos interesses mais próximos das crianças e a eles adequando-se. O conhecimento é, pois, um conhecimento tácito que se torna fugaz e de aplicação direta a certas situações.

Ressalta-se, nesse sentido, um entendimento utilitário e pragmático do conhecimento, a busca instantânea de solução de questões desafiadoras que acabam por excluir do ambiente escolar, atividades de caráter teórico, que demandam elaboração e desenvolvimento do pensamento abstrato, permanecendo na superficialidade alienada do cotidiano. Ora, se o conhecimento universal, os grandes construtos teóricos são negados, também não se coloca em pauta o estabelecimento de estratégias de mudanças social, evitando-se qualquer discussão que remeta às relações entre capital, trabalho e luta de classes.

Como já se analisamos no capítulo anterior, a prática cotidiana é uma das esferas da prática social. Porém, o ser humano pela sua atividade produziu, ao longo da história, outras esferas mais desenvolvidas de objetivação, como a ciência, a arte e filosofia que, assim como a prática cotidiana, também integram a prática social. Para o materialismo histórico-dialético há níveis distintos de prática social. No âmbito do cotidiano, as ações são executadas, sobretudo, de forma espontânea, utilitária, circunstancial em relação à prática social. Já as esferas mais desenvolvidas de atividade permitem aos indivíduos um aprofundamento da compreensão da realidade enquanto um produto da humanidade.

3.2. As relações entre educação escolar e sociedade

A pedagogia histórico-crítica situa-se entre as pedagogias contra-hegemônicas e se destaca, mesmo no interior desse grupo, pela defesa da socialização do saber sistematizado. Enraizada na perspectiva marxista, essa pedagogia entende que a educação deve “produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica se distingue das concepções idealistas em educação que conferem total autonomia à prática educativa em relação aos condicionantes sociais. As pedagogias idealistas elevam a escola ao patamar de única instituição responsável pela harmonização da sociedade. Isso porque as desigualdades sociais são entendidas por essas pedagogias como diversidade cultural ou como desajustes individuais que podem ser corrigidos por mudanças de atitude do indivíduo para com as circunstâncias da sua vida. Por não analisarem a escola à luz dos determinantes sociais objetivos, ou melhor, por não considerar a existência da luta de classes e suas consequências para a educação escolar, na década de 1980 essas teorias foram chamadas por Saviani (2009, p. 5) de “teorias não críticas da educação”. Naquela ocasião Saviani considerou que fariam parte desse grupo a escola tradicional, a escola nova e o tecnicismo³⁶.

A bandeira erguida pela escola tradicional era a do ensino dos conteúdos escolares que se dava por meio da transmissão pelo professor, zelando-se também pela disciplina. A ideia que imperou naquela perspectiva educacional, ao menos em sua fase clássica, pode ser resumida em transpor a barreira da ignorância vista como um entrave ao desenvolvimento e progresso social que o momento histórico inspirava. Coloca-se na ordem do dia, portanto, a necessidade de se converterem os súditos em cidadãos para que estes pudessem atuar na nova sociedade que florescia, ou seja, na sociedade burguesa. No entanto, essa proposta não alcançou a universalização porque “nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos” e “nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (ibidem, p. 6).

O movimento escolanovista, no início do século XX, chama a escola existente de tradicional e passa a critica-la em todos os seus aspectos, preconizando uma educação diametralmente oposta, afirmando que era preciso situar a problemática não no âmbito da difusão do conhecimento, mas no do desenvolvimento do indivíduo. Acentua-se uma visão

³⁶ Atualmente poderiam ser incluídas nesse grupo as pedagogias mencionadas no item anterior deste capítulo, ou seja, as pedagogias do “aprender a aprender”.

que os indivíduos são diferentes uns em relação aos outros e que é indispensável reconhecer e valorizar tais especificidades. A escola deve “contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (ibidem, p. 8).

A corrente escolanovista se opunha ao ensino diretivo por parte do professor que deveria ser um auxiliar do aluno em suas descobertas singulares. Saviani salienta que a Escola Nova não pode se generalizar, pois “implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional” (ibidem, p. 9). Contudo, o ideário escolanovista penetrou no campo educacional com consequências mais negativas do que positivas, especialmente para a escolarização da classe trabalhadora, em razão do afrouxamento da disciplina e da secundarização dos conteúdos. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites.” (ibidem, p. 9).

A ênfase escolanovista nos meios de ensino acabou sendo radicalizada e transformou-se numa nova tendência, o tecnicismo que, adotando a premissa da neutralidade científica, postulou a condução do processo educativo nos moldes do processo produtivo capitalista, buscando centrar a educação nos princípios da eficiência e da produtividade. Era preciso organizar a educação de forma competente para formar o indivíduo competente. Para se otimizar a organização supostamente neutra e técnica do processo educativo multiplicaram-se os aparatos tecnológicos, as propostas de ensino à distância etc. Na atualidade o tecnicismo se faz intensamente presente nas propostas de educação escolar com o recurso das novas tecnologias de comunicação e informação, a educação à distância, nos sistemas de ensino etc.

Ao tomar o processo produtivo como modelo para a organização da escola, o tecnicismo “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (ibidem, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica, além de se distanciar das teorias acríticas em educação, também se opõe a teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica do capital não sendo possível contribuir pra uma transformação social. Estas concepções foram chamadas por Saviani (idem) de teorias crítico-reprodutivistas e neste grupo estão: as teorias do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista.

Não há necessidade de se repetir aqui a análise que Saviani (idem) fez dessas teorias, mas é importante ressaltar que as ideias por elas defendidas estão presentes até hoje em análises da educação que consideram a escola uma instituição inexoravelmente alienada. Para

os estudiosos que adotam essa premissa, a única forma de situar a educação numa perspectiva revolucionária de superação da sociedade capitalista é saindo da escola ou fazendo com que as práticas realizadas no interior da escola não sejam de transmissão do conhecimento, mas sim de organização de lutas anticapitalistas.

Como destacado por Saviani (idem) as teorias crítico reprodutivistas são teorias sobre a educação e não teorias pedagógicas. Para elas qualquer tentativa de se construir uma pedagogia cairá na armadilha da reprodução da violência simbólica ou da ideologia dominante ou da divisão social do trabalho. Em suma, as preocupações de ordem pedagógica seriam fruto de ingenuidade ou de limitações ideológicas.

O grande desafio que a pedagogia histórico-crítica tem enfrentado é justamente o de superar tanto as pedagogias não críticas como as teorias crítico-reprodutivistas da educação.

A pedagogia histórico-crítica situa a educação como um tipo específico de prática social que vem a contribuir no processo de revolução social, na medida em que promove a formação humana de cada indivíduo. Tal formação caracteriza-se, sobretudo, por um movimento no qual o indivíduo passa de uma concepção de mundo baseada no senso comum à ampliação da autoconsciência do gênero humano a partir da apropriação das objetivações mais elaboradas já produzidas pela humanidade.

É possível diferenciar a pedagogia histórico-crítica das demais teorias contra hegemônicas por meio da análise das relações entre educação e revolução. Segundo Duarte (2012)³⁷, nesta teoria pedagógica, por um lado, a educação é um meio que leva à transformação social, e por outro lado, a revolução é o meio para a efetivação do trabalho educativo.

Deve-se atentar para o fato de que esse é um movimento dialético, pois o senso comum não será suplantado em definitivo. Porém, é a relação que se estabelece com ele que deve ser alterada qualitativamente, ou seja, deve-se partir de uma relação de identificação direta para uma relação de crítica contínua. Trata-se do processo de passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 2009, p. 3).

³⁷ Esta citação é referente a conferência de abertura do IX Seminário Nacional do HISTEDBR, realizada em João Pessoa na Universidade Federal da Paraíba no dia 31 de julho de 2012. Até o momento da finalização deste trabalho a conferência ainda não havia sido publicada em formato de artigo, no entanto, a filmagem está disponível em: <<http://youtu.be/8hoZLCRejSQ>>. Acesso em: 18 out. 2014.

O método adotado pela pedagogia histórico-crítica inspira-se, pois, naquele que Marx (2011a) empregou na análise da economia política a partir do qual, para se atingir o concreto, é necessária a mediação das abstrações. Compartilhando dessa concepção é que a pedagogia histórico-crítica afirma ser o papel da escola trabalhar com as abstrações, distanciando os indivíduos, relativa e momentaneamente, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade. Essa pedagogia está na contramão dos discursos hegemônicos no campo educacional, bem como dos preceitos neoliberais e pós-modernos que valorizam uma escola próxima à vida cotidiana alienada e que colocam em dúvida a capacidade humana de compreender o real.

A pedagogia histórico-crítica não preconiza que os indivíduos fiquem presos às abstrações e permaneçam afastados da realidade, pois isso configuraria um equívoco em relação aos próprios conceitos marxianos. Essa pedagogia entende que por meio da educação é possível conhecer melhor a realidade para então contribuir com o processo de transformação social.

Saviani (2009b, p. 66) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que a prática social é parte integrante do método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

A escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio ao qual pertence. Nesse sentido, a prática social global é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esta é, assim, uma atividade mediadora enquanto atividade que estaria garantindo a democratização do saber escolar a todos que integram um determinado meio social. Desse modo estaria sendo possibilitada a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas. (OLIVEIRA; DUARTE, 1985, p. 92).

Um modo de compreender a educação como uma atividade mediadora na sociedade seria o de se conceber a escola como um momento na vida dos indivíduos no qual eles deveriam adquirir as ferramentas culturais necessárias a sua atuação no mundo. Esse tipo de interpretação da natureza mediadora da escola acaba caindo em um idealismo, unilateralidade e mecanicismo insolúveis. A escola não deixa de ser uma espécie de passagem, mas não se reduz a isso, uma vez que “[...] a compreensão orgânica da categoria de mediação implica necessariamente a compreensão da relação recíproca, uma relação altamente dinâmica das partes entre si em função de uma determinada direção” (ibidem, p. 95-96).

A escola mantém um movimento constante e mutuo em relação à sociedade. A escola como parte integrante da sociedade refletirá todas as dimensões da prática social da mesma maneira que o resultado do trabalho educativo incidirá de alguma forma sobre a dinâmica social. O ponto fundamental, ou melhor, a questão política que envolve o ato educacional está em saber qual tipo de resultado sobre a sociedade se quer alcançar: um resultado que tenda a perpetuar a estrutura do capitalismo ou um resultado que rompa e transforme essa sociedade.

3.3. O método de ensino da pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica toma a prática social como o elemento central da prática educativa. Adotar a prática social como o primeiro momento em direção ao conhecimento da realidade demonstra a coerência dessa teoria educacional com a fundamentação metodológica marxiana. Assim como o ser humano vem alcançando o desvelamento do real, desde os primórdios de seu desenvolvimento, passando – por meio de sua atividade sobre a natureza – da aparência à essência dos fenômenos, é também dessa forma que o processo de conhecimento na escola deve ser conduzido.

[...] o pressuposto de que a relação do sujeito do conhecimento com a realidade a ser conhecida (e transformada) se inicia pela prática social significa que o primeiro deve estreitar seus vínculos com ela para acompanhar o seu movimento e desvelar os determinantes ocultos em sua aparência. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 319).

Diante dessa citação, pode-se indagar sobre o que, de fato, constitui a prática social. Um dos caminhos adotados para responder essa interrogativa está na análise da relação indissociável que o conceito prática social estabelece com o de atividade. A prática social deve ser analisada como aquilo que:

[...] encerra sempre a relação entre o singular, particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. Ao transformar a natureza, o homem se transforma, desenvolvendo habilidades, criando necessidades, tornando complexa sobremaneira sua atividade vital, isto é, constituindo-se como ser prático. É na unidade articuladora entre a ideia e a ação ou entre a teoria e a prática que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social. (ibidem, idem).

A prática social não se refere às ações realizadas por um indivíduo, mas sim pelas atividades desempenhadas pelo conjunto dos seres humanos, bem como à estrutura da sociedade na qual os sujeitos – no caso específico de análise, professores e alunos – sintetizam concreta e objetivamente as relações sociais, sendo a prática pedagógica uma das várias dimensões que compõe a tessitura da prática social mais ampla.

Já a atividade refere-se ao “ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria prima [...]. A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta” (VÁZQUEZ, 1977, p. 186). Acontece, porém – e aqui reside o grau de dependência entre os dois conceitos – que a realidade histórica gera necessidades as quais serão satisfeitas à medida que incitam os indivíduos a agirem, mobilizando suas capacidades, no processo de criação de mediações para atender as demandas que lhes são colocadas pela prática social.

Tem-se, assim, a partir da relação entre as circunstâncias delineadas pela estrutura social e a atuação dos indivíduos sobre elas, a possibilidade de construção da realidade e de reprodução dos seres humanos, em um processo de transformação dialética. Em linhas gerais, a intervenção do ser humano sobre a realidade não se dá imediatamente, uma vez que requer do indivíduo um posicionamento consciente e, portanto, um relativo distanciamento da realidade com vistas a uma prática efetiva e transformadora.

Não existem práticas sociais distintas, uma para o professor e outra para o aluno. Porém, há formas qualitativamente distintas de compreensão dessa prática, pois o aluno está na condição de quem aprende e o professor na de quem ensina. Se a criança no primeiro momento da prática educativa, lida com os fenômenos do mundo de forma caótica e sincrética o professor possui uma compreensão mais sistemática da realidade³⁸.

Apesar do professor ter incorporado os conhecimentos necessários, haverá sempre outros elementos a serem analisados e apropriados, pois a apreensão do real nunca se esgota. Por essa razão Saviani (2009b, p. 63) afirma que o professor no primeiro momento da prática pedagógica possui uma “síntese precária”. Essa síntese é precária tanto pelo fato do professor, no início do processo educativo, não conhecer ainda concretamente os indivíduos alunos que tem diante de si, como pelo fato de que o professor precisa constantemente avançar em suas próprias aprendizagens, em seu domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

³⁸ Muito embora não seja objetivo deste texto versar sobre o tema da formação docente é necessário sinalizar, ao menos de passagem, que a dimensão sintética de compreensão das relações sociais objetivas pelo professor será possível se lhe for oferecida uma formação de qualidade.

Mas afirmar que neste primeiro momento o professor é uma síntese precária e o aluno é uma síncrese caótica não significa, de modo algum, que a prática educativa permanecerá num nível mais próximo do cotidiano. É necessário entender que esse é apenas o primeiro momento para que o trabalho educativo forneça as condições indispensáveis à passagem de uma concepção de mundo heterogênea do cotidiano para uma concepção sistemática da realidade.

Verifica-se a necessária desigualdade de nível cognitivo entre professor e aluno e é nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da transmissão de conhecimento pelo professor. Antonio Gramsci, ao fazer a crítica às concepções educacionais que consideram que a instrução (ensino) não educa, afirma que a relação entre instruir (ensinar) e educar precisa ser compreendida a partir da ação do professor:

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Em favor de uma falsa democracia, as pedagogias hegemônicas difundem a ideia de que a relação pedagógica, para ser efetiva, deve priorizar a igualdade entre professor e aluno. Ou seja, o professor deve estar ao lado do aluno. Ora, se o professor não estiver em um patamar cognitivo mais elevado do que o aluno e não se colocar na condição de quem domina conhecimentos que o aluno não domina e sabe como fazer o aluno vir a dominar tais conhecimentos, o resultado será uma anulação do trabalho educativo.

No início professores e alunos estão em níveis diferenciados. Segundo Martins (2013), o fato do primeiro atuar no âmbito da lógica do ensino uma vez que esta é a sua função, ao passo que o aluno insere-se na lógica da aprendizagem. Professor e aluno possuem funções distintas no interior da prática social, sendo que a atividade de cada um deles é operada de modo também diverso.

Na pedagogia histórico-crítica a lógica dialética do ensino caracteriza-se por partir “[...] do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno” (ibidem, p. 230). Já a lógica da aprendizagem caminha do “particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não

cotidiano” (ibidem, p. 229). O trabalho do professor não deve submeter-se à lógica da aprendizagem, mas sim à do ensino. É, pois, a contradição entre esses processos que resulta no movimento necessário de ascensão e desenvolvimento da subjetividade para que os alunos alcancem níveis mais elevados de objetivação.

É por isso que a pedagogia histórico crítica entende que os conteúdos escolares não são aqueles ligados ao cotidiano dos alunos, tal como defendem as teorias em voga na atualidade. **Quanto mais próxima do cotidiano estiver a prática educativa mais intensamente ela reproduz a alienação presente na sociedade como um todo.** A concepção pedagógica histórico-crítica por ser uma teoria marxista em educação afirma que o objetivo da educação escolar é o de promover uma permanente luta contra a alienação e, para tanto, defende o ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos cuja apropriação dificilmente acontece sem a mediação da educação escolar. Teorias educacionais que se colocam a favor de conteúdos próximos ao cotidiano acabam atuando pela perpetuação do capitalismo, uma vez que negam à classe trabalhadora a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos mais ricos já produzidos.

Em se tratando dos conhecimentos que devam ser transmitidos, além de seu caráter não cotidiano, a pedagogia histórico-crítica, aponta para a necessidade deles responderem aos problemas postos pela prática social da humanidade. Aqui vale fazer uma ressalva fundamental, pois a concepção de problema em pauta não é, como em outras perspectivas, limitada aos problemas imediatamente ligados à vida cotidiana dos alunos.

Saviani explica as concepções acerca da palavra problema e em um primeiro esclarecimento mostra que problema, do ponto de vista filosófico, não se refere necessariamente a uma indagação, pois “[...] uma questão, em si, não é suficiente para caracterizar o significado da palavra ‘problema’. Isso porque uma questão pode comportar [...] resposta já conhecida” (SAVIANI, 2009a, p. 13).

Problema também não é aquilo que se desconhece, pois o fato de se ignorar algo, bem como “a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra ‘problema’ encerra” (ibidem, p.14-15).

Vê-se, portanto, que problema vincula-se ao fato de que os fenômenos da vida se apresentam em sua aparência, sendo necessário (e aqui se explicita a concepção filosófica de problema) ultrapassar essa aparência em direção à essência. O ser humano situado historicamente tem a necessidade de conhecer o real para além das aparências, desenvolver

suas funções psicológicas e, portanto, humanizando-se nesse processo. A educação escolar é o caminho indispensável para que isso aconteça.

As pedagogias hegemônicas na educação brasileira propagaram a ideia de que o processo educativo deve ter como eixo norteador os interesses dos alunos, pois assim procedendo, garante-se a harmonia no processo de aprendizagem, instituindo uma relação democrática entre professor e aluno.

No entanto, podemos inferir sobre quais são os possíveis interesses das crianças em idade escolar? Ora, certamente esses interesses se restringem aos elementos que constituem a esfera fortuita da vida cotidiana da qual fazem parte. Esse é, pois o aluno empírico que “[...] se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2004, p. 49).

Não significa, entretanto, que o interesse do aluno não seja importante para o processo educativo, sem sombras de dúvidas o é. Acontece que o interesse está circunscrito a apenas uma parte do conjunto que institui o processo de aprendizagem. Este interesse tende a aumentar aos poucos conforme o aluno vai se apropriando do conhecimento.

A unidade entre necessidade (estado carencial) e o objeto é o motivo que se desenvolve no interior de relações sociais objetivas. Pode-se dizer que a necessidade, por ser uma construção social e estar em contínuo processo de transformação, não é o ponto de partida da prática educativa, mas sim o seu ponto de chegada. Ou seja, a educação escolar tem de proporcionar as condições para o desenvolvimento de novos interesses, novas necessidades qualitativamente mais elaboradas.

Esse processo aparentemente não estaria atendendo aos interesses do aluno, mas isso é só a aparência, decorrente de se reduzir a visão que se tem do aluno ao indivíduo empírico. Quando se vai além dessa aparência e vê o aluno como indivíduo concreto, compreende-se que o trabalho educativo atende aos interesses do indivíduo aluno na medida em que este, “por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade” (ibidem, p. 49).

A riqueza do ser humano está diretamente ligada às suas necessidades “o homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interior, como falta (*Not*)” (MARX, 2010, p. 112-113, grifos do autor).

A educação escolar é um espaço privilegiado para se provocar nos sujeitos essa carência, essa necessidade de se relacionar com os produtos, materiais e não materiais, que a humanidade já disponibilizou, ocasionando cada vez mais e a ampliação da visão de mundo dos alunos. Percebe-se aí a dialética entre objetivo e subjetivo. A apropriação da riqueza objetiva produzida pela atividade humana por meio da transmissão dos conteúdos artísticos e filosóficos na escola, proporciona o enriquecimento das subjetividades.

Para que isso ocorra faz-se imprescindível a adoção de instrumentos que balizem o trabalho educativo. Em outras palavras, a instrumentalização está relacionada às condições objetivas ofertadas pela instituição escolar a partir das quais o ensino acontece, como por exemplo, os materiais, o local em que ocorreu, o número de alunos envolvidos nas ações propostas pelo professor.

A instrumentalização também está diretamente relacionada “[...] à aquisição pelo indivíduo do saber escolar, compreendido como ferramenta para a vida dentro de uma sociedade letrada. Esse ‘saber escolar’ constitui-se nos elementos essenciais do conhecimento humano sistematizado e em sistematização” (OLIVEIRA; DUARTE, 1985, p. 102).

O trabalho educativo requer acima de tudo um posicionamento teleológico por parte do professor. Ele deve planejar suas ações de acordo com um objetivo a ser alcançado. A instrumentalização refere-se ao ato de ensino propriamente dito, aos conteúdos devidamente selecionados, graduando a transmissão dos conteúdos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. O trabalho educativo estruturar-se no sentido de promover as condições adequadas de transmissão do conteúdo aos alunos e isso demanda “[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008, p. 18).

É de posse dos conhecimentos apropriados na escola e disponibilizados pelo professor, mas não de qualquer conhecimento, ou seja, por meio da ciência, da arte e da filosofia em suas formas mais desenvolvidas que os alunos se apropriam das ferramentas necessárias para chegarem à raiz dos problemas sociais.

A questão da instrumentalização deve ser analisada a partir do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, se extrai a ideia de que a prática educativa deve gerar contradições que levem a um contínuo movimento. Ora é a partir do conhecimento em seus aspectos essenciais que se tem início um movimento paulatino de mudança da visão de mundo do sujeito (catarse).

A catarse refere-se, na educação, a esse rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real aparente e implica uma forma mais rica de relação entre sujeito e a realidade. Essa é a elevação do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2007). Pode-se dizer que existe uma diferença qualitativa do processo educativo que se situa antes e depois da catarse. O conceito de catarse, estreitamente ligado ao de homogeneização, refere-se ao ápice da prática educativa, na qual o aluno entra em relação com as objetivações genéricas para-si.

A ascensão da consciência do indivíduo em face da realidade proporcionada pela educação escolar, ou seja, o salto qualitativo a qual se vincula o processo catártico não pode ser entendido como o portador de resultados e transformações imediatas na vida dos indivíduos, pois “[...] é mais comum que ela [a catarse] seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação” (DUARTE, 2007, p. 70-71).

De todo esse processo há novamente o momento da prática social. Esta prática social se apresenta, pois, de forma qualitativamente superior à prática social do início do processo educativo, embora os alunos vivam a mesma realidade. Apesar de a prática social do início seja a mesma da prática do final do processo educativo, o que é posto de movimento, em decorrência da aprendizagem, e vai se modificando aos poucos é relação do sujeito com as objetivações humanas mais complexas, criando novas possibilidades de compreensão do real.

3.3.1. As relações mediadas entre educação escolar e prática social na sociedade capitalista

A prática educativa é o momento de afastamento relativo da prática social. Momento este necessário para os indivíduos possam elaborar questionamentos e compreender melhor a realidade em que vivem. Seria incorreto afirmar, contudo, que a prática educativa não estabelece relação com a prática social, alegando que enquanto se estuda não se realiza uma atividade diretamente material e de intervenção direta na realidade. A natureza da atividade de estudo é a de ser uma atividade não material, mas também se deve salientar que a prática social, a ação humana sobre a realidade ocorre pela unidade entre a atividade material e a intelectual numa dinâmica indissociável.

Afirmar que a educação não se vincula à prática social por não estar imediatamente relacionada a ações de cunho prático efetivo é preterir as mediações e a dialeticidade existente entre os fenômenos sociais. É preciso ver a educação como um processo no qual as crianças e

adolescentes devem ser submetidas a um ensino de qualidade que promova a ampliação das consciências e das subjetividades. “É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2009b, p. 65).

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquele movimento de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela. Por prática social está se entendendo a prática própria da sociedade atual em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época. (SAVIANI apud SANTOS, 2013, p. 126).

Atualmente há um debate caloroso entre os educadores sobre qual o papel da escola, do conhecimento científico artístico e filosófico e dos movimentos sociais. Determinadas concepções afirmam que a escola não contribui para a revolução, outras entendem que a escola deve estar centrada nas necessidades locais do grupo e nos interesses subjetivos e existem pedagogias que valorizam a prática em movimentos sociais e a luta direta na prática social. Esse conjunto de pedagogias tem lançado ataques à pedagogia histórico-crítica. Apesar de esta pedagogia buscar a transformação social ela entende esse processo de modo diferente de outras pedagogias de esquerda.

Podemos situar da seguinte maneira a especificidade da pedagogia histórico-crítica no interior das lutas pela emancipação humana:

Em termos educacionais, esses movimentos têm elaborado proposições e experiências de práticas educativas não escolares e escolares as quais tem provocado debates, reflexões e pesquisas em várias instâncias. Quanto a isso, a pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica originária desse amplo movimento de lutas sociais, tem procurado contribuir de forma específica no intuito de defender a máxima socialização e apropriação do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores como forma de instrumentalizar a classe em suas lutas pela emancipação humana. (SANTOS, 2012, p. 181).

Algumas pedagogias ligadas a movimentos sociais parecem estar mais preocupadas com aspectos do cotidiano, do meio social imediato em que vivem os trabalhadores. Por essa razão defendem uma educação que se realiza fora da escola, ou seja, na prática e na luta

efetivas por uma transformação social. Os princípios norteadores da prática pedagógica de alguns movimentos sociais são, em algumas circunstâncias, “tratados de forma superficial e imediatista, limitando-se à esfera do cotidiano e do imediatismo” (SANTOS, 2013, p. 71).

A pedagogia histórico-crítica, que também está engajada na luta pela superação da sociedade capitalista, entendendo a educação escolar como uma prática de importância estratégica para atingir esse fim.

No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior. Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas? (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4-5).

Assim, se por um lado a escola não é a responsável pela revolução a sociedade, por outro lado há que se considerar que a socialização do saber sistematizado que deve ser transmitido pela escola é parte indispensável para uma possível transformação social.

Sobre as relações entre a prática pedagógica e a prática social em seu todo, existem algumas críticas endereçadas à pedagogia histórico-crítica que se apoiam em argumentos equivocados. Uma delas é a de que a pedagogia histórico-crítica defenderia uma concepção de educação que não estaria ligada à prática social nem teria a pretensão de se vincular a ações efetivas na realidade que possam levar a uma superação radical do capitalismo. Freitas (2010), ao analisar a pedagogia histórico-crítica por meio do método didático proposto por Gasparin (2009), afirmou que “[...] fica claro, o foco na sala de aula. Tudo ocorre no interior dela” (p. 7) [...] e o que a pedagogia histórico-crítica [...] “propõe é uma ‘prática social sentada’ no interior das salas de aula das nossas escolas” (p. 8).

Concordamos com Duarte (2012, p. 14) quando ele respondeu está crítica da seguinte maneira:

[...] quanto da revolução se faz em pé e quanto se faz sentado? Se, por um lado, é inegável que a prática social exige os mais diversos tipos de atividade e que cada um deles exige diferentes formas de participação da mente e do corpo humanos, por outro lado, não faz sentido afirmar que as atividades feitas em pé são mais decisivas para a transformação da realidade do que aquelas em que se age sentado. O ser humano não age só quando está em pé. Ele age em pé, sentado ou deitado. Ele age mesmo quando está imóvel. A revolução não acontece apenas quando o povo está em pé nas ruas. A imagem do povo nas ruas tem um forte apelo em nossa subjetividade, mas a revolução é um processo complexo que requer muito estudo. É claro que a prática social não se faz só da atividade de estudar, mas estudar sentado, em

pé ou deitado, é um dos atos mais importantes para a revolução socialista. Da mesma maneira que a pedagogia histórico-crítica não se vê atacada quando é chamada de conteudista, porque o comunismo pode sim ser entendido como uma sociedade na qual a vida, a atividade e as relações humanas sejam plenas de conteúdo, também a pedagogia histórico-crítica não se vê atacada quando lhe é lançada a pecha de prática social sentada. O que define o trabalho educativo é a socialização do conhecimento e, para isso, como também já assinalou Gramsci, se faz necessário um tirocínio psicofísico, por meio do qual se adquire a necessária disciplina, bem como a capacidade de atenção e concentração, sem as quais o indivíduo se vê escravo da dispersão dos sentidos, cultivada pela cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea.

A prática educativa é um tipo de prática social realizada na maior parte das vezes e até certo ponto, na posição sentada. Isso significa dizer que é possível realizar atividades que envolvam mais movimento, mas mesmo com crianças, é preciso passar aos poucos de atividades que requerem mais movimentação física às atividades que envolvem autocontrole do próprio corpo. Gramsci (1982, p. 138-139) ao analisar as relações entre trabalho e educação afirma que “o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento”.

De fato a formação de um intelectual é possível se, desde a infância o indivíduo adquirir o hábito de estudar. Essa discussão é realizada quando Gramsci debruça-se sobre questões relacionadas ao ensino do latim e do grego na escola tradicional. A rigor, o ensino dessas línguas não trazia efeitos práticos, nem possuía uma utilidade imediata na prática social dos alunos e dos professores, mas o estudo da cultura greco-latina, base da civilização ocidental moderna, permitia ao aluno da escola tradicional compreender melhor a cultura na qual ele próprio vivia e, por consequência, conhecer melhor a si mesmo:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para saber falar essas línguas, para servir de camareiro, de interprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a fim de conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo. (ibidem, p. 133).

Outra crítica equivocada feita à pedagogia histórico-crítica é a de que, pelo fato dessa pedagogia defender o ensino dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, ela estaria preterindo a educação do indivíduo como um todo e estaria privilegiando uma educação conteudista, menosprezando a vida de cada um. Para Freitas (2010, p. 7):

[...] o problema está na própria matriz teórica da pedagogia histórico-crítica a qual circunscreve as tentativas de gerar uma metodologia alternativa ao âmbito da forma escolar atual. Perde, então, sua característica materialista ao deixar a materialidade da vida do lado de fora da escola.

Gramsci já mostrou que há uma inconsistência e uma incoerência nessa contraposição entre ensinar e educar pois, para que o ensino não tivesse efeitos educativos “seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um ‘recipiente mecânico’ de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser ‘abstratamente’ negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista” (GRAMSCI, 1982, p. 131).

O processo de apropriação de conhecimento pelo aluno a partir do legado histórico social transmitido pelo professor não é em hipótese alguma um processo passivo. Ao analisar o pressuposto marxiano da dinâmica entre a objetivação e a apropriação, constatamos que esta última não se coloca como um processo desprovido de atividade por parte do sujeito.

[...] O homem não é pura passividade, não é a marca do seu entorno material e social. Como já foi dito, os elementos de seu entorno não se convertem em momentos intrínsecos de sua individualidade, senão na medida em que os *apropria*, isto é, como consequência de sua própria atividade. (MARKUS, 1974, p. 31, grifo do autor).

Um dos argumentos empregado em apoio à secundarização da importância da educação escolar é o de que se aprende muito mais com a vida, especialmente quando o indivíduo participa de movimentos que lutam por mudanças na sociedade. É inegável que a formação dos indivíduos não ocorre apenas na escola e é igualmente inegável que os movimentos sociais educam. Mas é preciso considerar-se que as contradições sociais se fazem presentes em todos os tipos de prática social. Nesse sentido, a educação escolar carrega dialeticamente tanto a alienação como a humanização, o mesmo acontecendo com os processos educativos que ocorrem a partir das práticas realizadas no interior dos movimentos sociais.

A contribuição da pedagogia histórico-crítica às práticas educativas nos movimentos sociais segue em sentido oposto às teorias educacionais que dicotomizam as práticas não escolares das escolares, considerando essas últimas de caráter burguês e limitado nas batalhas pelas transformações mais profundas da sociedade. Ao contrário dessas concepções, a pedagogia histórico-crítica vê reciprocidade onde muitos enxergam antinomia. A tarefa de organizador dos grupos sociais ou categorias, atividade precípua dos movimentos populares e sindical, será enriquecida se há escolas com professores ensinando, oportunizando aos trabalhadores o acesso ao conhecimento que as práticas educativas dos movimentos sociais não têm condições materiais e pedagógicas de realizar. (SANTOS, 2012, p. 202-203).

À primeira vista poderia parecer que a pedagogia histórico-crítica, ao defender a educação escolar e a transmissão sistemática do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, estivesse adotando uma concepção do conhecimento como algo que teria valor em si mesmo. Isso colocaria essa pedagogia em desacordo com uma premissa fundamental do marxismo, sintetizada por Marx na segunda de suas *Teses sobre Feuerbach*:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior³⁹ [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-534, grifo do autor).

A veracidade do conhecimento humano é posta pela prática, mas isso não estabelece de maneira nenhuma, um vínculo imediato entre a teoria e a prática. A prática é o critério de verdade, mas a prática social como um processo histórico de desenvolvimento da humanidade, da qual a prática cotidiana é tão somente uma parte. Identificar prática social com prática cotidiana é tomar a parte pelo todo.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não desconsidera, de nenhuma maneira, que a prática é o critério de verdade da teoria, mas entende que as relações entre teoria e prática devem ser analisadas à luz da totalidade histórica da prática social humana, caso contrário o método da pedagogia histórico-crítica acabaria sendo reduzido a uma sequência de procedimentos de sala de aula muito semelhante ao método de ensino baseado na resolução de problemas ou ao método dos projetos.

³⁹ Ceterior significa, nesse caso, o caráter terreno do pensamento.

O primeiro momento da prática educativa seria o cotidiano do aluno, no qual seria identificado algum problema, para depois realizar-se a instrumentalização necessária ao enfrentamento desse problema, chegando-se à catarse (reduzida nesse caso a uma simples aprendizagem de como lidar com esses instrumentos cognitivos) e concluindo-se o percurso com o retorno ao cotidiano do aluno.

Essa interpretação reducionista do método didático da pedagogia histórico-crítica perde de vista que as relações entre o que é ensinado na escola e a prática social se inserem na luta de classes. Ora, situar a escola na perspectiva da luta de classes significa travar uma luta contra todas as formas de limitação da concepção de mundo de alunos e professores aos parâmetros da ideologia dominante.

O método da pedagogia histórico-crítica não se reduz a uma perspectiva meramente didática, trata-se, isto sim, do embate entre concepções de mundo opostas. Com isso não se está desconsiderando a importância da didática para a pedagogia, mas se está assinalando que a própria didática da pedagogia histórico-crítica precisa ser entendida não como uma sequência de procedimentos, mas sim como a concretização pedagógica de um método coerente com a perspectiva marxista de superação revolucionária da sociedade capitalista.

A pedagogia histórico-crítica entende⁴⁰ que a escola possui em sua essência uma lógica anticapitalista quando se coloca na direção da universalização do domínio dos conhecimentos.

Eu diria que, quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso. Parafraseando Marx (1968, p. 88; 1996, p. 200), poderíamos dizer que “*Sie wissen es nicht, aber sie tun es*” (“eles não o sabem, mas eles o fazem”). Nosso desafio é fazer avançar essa essência da escola como instituição socialista em-si, em direção a transformá-la numa instituição socialista para-si. Claro, porém, que isso não acontecerá pacificamente. Quanto mais agudas se tornarem as contradições, mais violenta tende a se tornar essa luta. Ademais, esse aguçamento das contradições não seria a característica da luta pelo socialismo em todas as esferas da vida social? (DUARTE, 2012, p. 8, grifo do autor).

Os vínculos entre a luta em defesa da escola pública e a luta pelo comunismo vem sendo constantemente assinalados pela pedagogia histórico-crítica. Para esta teoria pedagógica:

⁴⁰ Divergindo de uma parte do pensamento pedagógico de esquerda.

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. (SAVIANI, 2007, p. 103).

A prática social revolucionária requer clareza em relação às possibilidades objetivamente existentes de superação da ordem social vigente, capacidade de elaboração de estratégias de ação coletiva e individual, bem como um elevado nível de autodomínio da conduta. Compreender o real para além de suas aparências visíveis, organizar um complexo movimento revolucionário que vise a superação da organização social capitalista demanda a apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento que a humanidade já tenha produzido. É por essa razão que dialeticamente “sem teoria revolucionária não pode haver também movimento revolucionário” (LENINE, 1986, p. 96-97).

Conclusão

O objetivo principal da educação escolar é promover o processo de desenvolvimento e humanização em cada indivíduo singular. A função da educação escolar não é a de promover transformações imediatas na estrutura social vigente, porém a escola é um meio que pode contribuir com o processo de ruptura com a sociedade capitalista. A inserção mediada da escola nesse processo de superação da ordem do capital se dá pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. A partir da apropriação pelo aluno desse legado humano-genérico há o processo de formação e enriquecimento da sua subjetividade.

Seria, porém, ingenuidade atribuir à escola o poder de transformação revolucionária da consciência de professores e alunos e maior ingenuidade ainda entender que desse trabalho no plano das consciências resultaria naturalmente numa prática revolucionária. Outra ingenuidade seria entender que será possível superar a ordem do capital sem que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos que na atualidade estão postos a serviço dos interesses da burguesia. Na tentativa de não alimentar tais atitudes ingênuas, neste estudo buscamos esclarecer os elementos teóricos nas análises de Lukács e Vigotski sobre as relações altamente mediadas entre arte e vida.

Ao longo deste estudo verificamos que desde os primórdios do desenvolvimento, os seres humanos estabeleceram mediações. As ferramentas foram as primeiras mediações que os seres humanos interuseram entre eles e a natureza. Por meio dos instrumentos, os seres humanos modificaram dialeticamente tanto a si mesmos como à natureza, em um processo de complexificação contínua, porém não linear nem homogêneo.

Simultaneamente à criação e desenvolvimento de instrumentos utilizados para fabricação de objetos, foram sendo desenvolvidos instrumentos que se voltavam mais a aspectos psicológicos de regulação do comportamento, ou seja, instrumentos mais abstratos e fundamentais ao desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Tais instrumentos também evoluíram com o desenrolar da história e o exemplo que tomamos como referencia para este trabalho foi o da arte.

A arte autentica é um tipo de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos no sentido que aponta para o gênero humano, ou seja, ela não se reduz aos aspectos mais corriqueiros e cotidianos ligados à reprodução da vida do indivíduo e da sociedade. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função

principal, tal como a educação escolar, incidir sobre a constituição das subjetividades. Ela deve provocar nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente à cotidianidade, embora nela produzam efeitos ao contribuir para a desfetichização da realidade humana. Uma arte verdadeiramente grande é aquela que faz os indivíduos tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive. Além disso, a criação e fruição artísticas não se desenvolvem naturalmente, mas sim dependem de um processo educativo.

Os estudos de Lukács e Vigotski lançam luzes sobre a função da arte no interior da prática social, ou melhor, na vida dos indivíduos. Lukács esclarece a função evocadora e desfetichizadora da arte, afirmando que ela é uma forma específica de reflexo da realidade objetiva e que a forma artística de reflexo do real é, sobretudo, uma forma que a exprime como um produto humano. Ou seja, a arte possibilita a humanização e a elevação da consciência humano-genérica dos indivíduos. A arte tem a função de provocar reações emocionais diretamente na subjetividade das pessoas, agindo assim, indiretamente sobre a realidade objetiva. O momento da catarse seria o ponto alto da relação entre o sujeito e a obra de arte. Momento este em que há uma transformação na forma como o sujeito compreende a realidade na qual ele vive.

A arte é uma técnica criada pelos seres humanos para dar existencial social e objetiva para os sentimentos humanos e o sentido da arte está em elevar, reelaborar aquilo que encontramos no cotidiano. A arte, nessa direção, intensifica nossos sentimentos e o que de mais humano há em nossas criações. A reação frente a um objeto artístico não se dá de modo a despertá-lo imediatamente para realizar ações efetivas na realidade. Pelo contrário a fruição estética promove uma sensibilização, e o mais importante, uma ampliação da subjetividade e da consciência humana de cada indivíduo.

As relações entre arte e vida para Lukács e Vigotski acontecem de forma indireta. Tais relações dialeticamente surgem da vida e dela se afastam, intensificando os traços humanos que nela existem. Nesse sentido, confirmamos a hipótese inicial desta pesquisa, qual seja: a de que as análises de Lukács e Vigotski sobre as relações entre a arte e vida poderiam ajudar na compreensão das relações entre a prática social e a prática pedagógica.

Tanto a educação como a arte se enquadram como um tipo de trabalho não material que estabelece uma relação indireta com a sociedade, mas que por outro lado é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que os dota das ferramentas indispensáveis à compreensão das raízes dos problemas sociais.

Uma obra de arte pode gerar esse desenvolvimento na medida em que sintetizar a humanidade e esclarecer que a realidade social foi e será criada por nós. Sensivelmente educados, os indivíduos, então, tem as possibilidades de atuarem na prática social a fim de transformá-la. Não se pode esquecer que não são a arte e a educação escolar as únicas formas de objetivação humana que promovem esse desenvolvimento, mas também todas as objetivações humanas que se voltam ao gênero como a ciência, a filosofia e a política.

A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante. A escola tem em potencial essa possibilidade de ao ensinar fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo vigente.

Clarificamos ao longo deste estudo como se deram os processos de mediação, passamos pelo surgimento da arte e pela discussão de sua função social e, em seguida, tratamos da natureza do trabalho educativo para se entender que, tal como a arte, a educação não está diretamente voltada à prática social e que a educação escolar cumprirá seu papel se valorizar o trabalho do professor como transmissor do saber sistematizado e a atividade dos alunos de apropriação desse conhecimento.

O objetivo principal foi o de entender por meio das relações entre os indivíduos e as objetivações humanas mais desenvolvidas como se estabelecem as relações entre a educação escolar e a sociedade. Analisadas e confirmadas as hipóteses e o objetivo a que se pretendeu essa dissertação, podemos reiterar que as relações entre arte e vida e entre a prática social e a prática educativa se dão de forma indireta e mediada. A função da arte e da educação é incidir objetivamente na consciência, ou melhor, na subjetividade dos indivíduos.

A catarse depende necessariamente da educação estética para atingir êxito. Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos, analisá-los de modo crítico. Em última instância a catarse não terá resultados positivos se o sujeito for insensível, se a sua subjetividade não estiver desenvolvida o suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra potencialmente venha a despertar.

A educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem efetivamente para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento do psiquismo na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/1623>>. Acesso em: 3 maio 2012.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: EDUEM, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Vigotski, arte e psiquismo humano: considerações para a psicologia educacional. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Org.). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: EDUEM, 2009. p. 107-134.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BHASKAR, Roy. Idealismo. In: BOTTOMORE, Tom. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 183.

BLOCH, Marc-André. **Filosofia da educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

CHICOTE, Francisco García. Trabalho e arte na estética lukacsiana. In: VAISMAN, Ester; VEDDA, Miguel (Org.). **Lukács**: estética e ontologia. São Paulo: Alameda, 2014. p. 103-121.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoé**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxista. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares.

Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 79-99.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000a. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/103>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 145-163.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/140>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/682>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2867>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

DUARTE, Newton. **Questões terminológicas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mariana.c.assumpcao@hotmail.com> em 5 nov. 2013b.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

DUARTE, Newton et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **História da educação brasileira: experiências e peculiaridades.** Anais... Campinas: HISTEDBR, 2012. p. 3953-3979. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/3013>>. Acesso em: 26 set. 2013.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, [198-]. p. 169-207.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na evolução do homem**. Brasília: Kiron, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula; DUARTE, Newton. As artes na educação integral: uma apreciação histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 115-126, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2908>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, Celso. **Marx, Lukács**: a arte na perspectiva ontológica. Natal: UFRN, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Caderno Iterra**, São Paulo, n. 15, p. 1-17, set. 2010.

FRÓIS, João Pedro. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. VII-XV. Tradução do russo de: João Pedro Fróis.

GARAUDY, Roger. **Para conhecer o pensamento do Hegel**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, Agnes. A estética de Georg Lukács. **Novos Rumos**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 119-137, 1986.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KIRALYFÁLVI, Béla. **The Aesthetics of György Lukács**. Princeton: Princeton University Press, 1975.

KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang; HOLZ, Hans Heinz. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENINE, Vladímir Ilitch. **Obras escolhidas em três tomos**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich. *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade**: escritos estéticos de 1932-1967. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Tradução do alemão de: Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto.

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: La peculiaridad de lo estetico. v. 1. Cuestiones previas y de princípio. Barcelona: Grijalbo, 1966a. Tradução do alemão de: Manuel Sacristan.

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: La peculiaridad de lo estetico. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b. Tradução do alemão de: Manuel Sacristan.

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: La peculiaridad de lo estetico. v. 3. Categorías básicas de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967a. Tradução do alemão de: Manuel Sacristan.

LUKÁCS, Georg. **Estética I**: La peculiaridad de lo estetico. v. 4. Cuestiones liminares de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967b. Tradução do alemão de: Manuel Sacristan.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução do alemão de: Rodnei Nascimento.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. Tradução do italiano de: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.

LUKÁCS, Georg. **Materiales sobre el realismo**. Barcelona: Grijalbo, 1977. Tradução do alemão de: Manuel Sacristan.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012. Tradução do alemão de: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010. Tradução do alemão de: Lya Luft e Rodnei Nascimento.

LUKÁCS, György. **Über die Besonderheit als Kategorie der Ästhetik**. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1985.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades**: elementos para uma reflexão pedagógica. 2009. Disponível em <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 8. mar. 2014.

MARKÚS, George. **Marxism and anthropology**. Assen: Van Gorcum, 1978.

MARKÚS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a. Tradução do alemão de: Mario Duayer.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. Tradução do alemão de: Jesus Ranieri.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. v. 1. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b. Tradução do alemão de: Reginaldo Sant'Anna.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. T. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Tradução do alemão de: Regis Barbosa e Flávio René Kothe.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Livro 4 de O Capital, v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. Tradução do alemão de: Reginaldo Sant'Anna.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução do alemão de: Luciano Cavini Martorano, Nélcio Schneider e Rubens Enderle.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. Lisboa: Avante, 1997. Tradução do alemão de: José Barata Moura.

MORAES, Vinícius de. **Para viver um grande amor 1962**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano, conhecimento e crítica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 65-93.

OLIVEIRA, Betty Antunes de; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas; Vitória da Conquista: Autores Associados; UESB, 2013.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 181-205.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Estética e ética na perspectiva materialista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema: subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: CEMARX/UNICAMP, 2012. p. 1-15. Disponível em <<http://boletimef.org/biblioteca/2942>>. Acesso em: 9 fev. 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet: o príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

SÓFOCLES. **Antígona**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TERTULIAN, Nicolas. A estética de Lukács trinta anos depois. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 13-26.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo: UNESP, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. Tradução do russo de: Paulo Bezerra.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escolhidas I: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor, 1991. Tradução do russo de: Amelia Alvarez y Pablo del Río.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996. Tradução do russo de: Amelia Alvarez y Pablo del Río.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução do espanhol de: Claudia Schilling.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução do russo de: Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. Tradução do russo de: Paulo Bezerra.