



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E  
EDUCAÇÃO NA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2020**

KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

O ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E  
EDUCAÇÃO NA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pereira, Karla Raphaella Costa.

O ensino de literatura a partir da relação entre arte e educação na Estética de György Lukács: contribuições para a formação de professores [recurso eletrônico] / Karla Raphaella Costa Pereira. - 2020.

1 CD-ROM: 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 142 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Área de concentração: Formação de professores.  
Orientação: Prof. Ph.D. Frederico Jorge Ferreira Costa.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de Literatura. 3. Estética de Lukács. 4. Makarenko. 5. Pedagogia Histórico-crítica . I. Título.

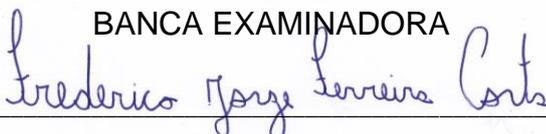
KARLA RAPHAELLA COSTA PEREIRA

O ENSINO DE LITERATURA A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE ARTE E  
EDUCAÇÃO NA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado  
em Educação do Programa de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de  
Educação da Universidade Estadual do  
Ceará, como requisito parcial à obtenção  
do grau de doutor em Educação. Área de  
Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 29 de janeiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



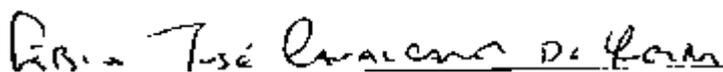
Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irenísia Torres de Oliveira

Universidade Federal do Ceará- UFC



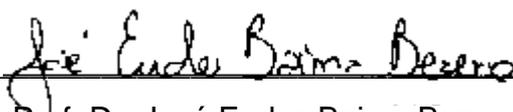
Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz

Universidade Regional do Cariri – URCA



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Regina Rodrigues Lima

Universidade regional do Cariri – URCA



Prof. Dr. José Eudes Baima Bezerra

Universidade Estadual do Ceará- UECE

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo geral contribuir com a formação dos professores de literatura ao apontar a teoria estético-literária de György Lukács como um elemento desfetichizador do ensino de literatura, ao fundamentar a radical historicidade da atividade estética e a função que ela exerce no mundo humano. A metodologia desenvolvida foi a pesquisa bibliográfica, com fundamento no método materialista histórico. Teve como procedimento metodológico a leitura crítico-exploratória para a exposição das determinações do objeto. Primeiramente, um estudo das obras *Para uma ontologia do ser social* e *Estética* de Lukács, seguida da análise de alguns de seus ensaios críticos. Das obras citadas, elucidou-se a diferença entre reprodução social, formação humana e educação, bem como entre educação em sentido amplo e educação em sentido estrito. Elencou-se e esclareceu-se três importantes categorias da estética de Lukács: particularidade, mundo próprio da obra de arte e catarse. Procedeu-se também uma breve investigação sobre a compreensão ética das pedagogias de Anton Makarenko e Dermeval Saviani. Descreveu-se os complexos da arte e da educação, bem como se expôs as relações que elas estabelecem, na prática do professor de literatura. Resultou na compreensão da função do ensino de literatura como uma práxis pedagógica que deve visar contribuir para desfetichizar a consciência dos educandos. Outro resultado relevante diz respeito a contribuições teóricas à compreensão da práxis pedagógico fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Ensino de Literatura. Estética de Lukács. Makarenko. Pedagogia Histórico-crítica.

## ABSTRACT

This thesis had as its general objective to contribute to the formation of literature teachers by pointing to György Lukács' aesthetic-literary theory as a contribution to the teaching of literature, since it underlies the radical historicity of aesthetic activity and the role it plays in the human world. The developed methodology was the bibliographical research, based on the historical materialistic method. It had as methodological procedure the critical-exploratory reading for the exposition of the determinations of the object. The thesis studied the works *The ontology of social being* and *Aesthetic* by Lukács, followed by the analysis of some of his critical essays. This clarified the difference between social reproduction, human formation, and education, as well as between education in the broad sense and education in the narrow sense. Studied three important categories of Lukács's aesthetics: particularity, the art world itself, and catharsis. There was also a brief investigation into the ethical understanding of Anton Makarenko and Dermeval Saviani's pedagogies. Understood the function of teaching literature as a pedagogical praxis that should aim to contribute to the students. Another relevant result concerns theoretical contributions to the understanding of pedagogical praxis based on historical-critical pedagogy.

**Keywords:** Teacher training. Literature teaching. Lukács aesthetics. Makarenko. Historical-Critical Pedagogy.

## RESUMEN

Esta tesis tenía como objetivo general contribuir a la formación de los profesores de literatura al señalar la teoría estético-literaria de György Lukács como un elemento desfetichizador de la enseñanza de la literatura, al fundamentar la historicidad radical de la actividad estética y el papel que desempeña en el mundo humano. La metodología desarrollada fue la investigación bibliográfica, basada en el método materialista histórico. Tenía como procedimiento metodológico la lectura crítica-exploratoria para la exposición de las determinaciones del objeto. Primero, un estudio de las obras *Para una ontología del ser social* y la *Estética* de Lukács, seguido del análisis de algunos de sus ensayos críticos. A partir de los trabajos citados, se aclaró la diferencia entre reproducción social, formación humana y educación, así como entre educación en sentido amplio y educación en sentido estricto. Se enumeraron tres categorías importantes de la *Estética*: particularidad, el mundo propio del arte y la catarsis. También hubo una breve investigación sobre la comprensión ética de las pedagogías de Anton Makarenko y Dermeval Saviani. Se describieron los complejos de arte y educación, así como las relaciones que establecen en la práctica del profesor de literatura. Resultó en la comprensión de la función de la enseñanza de la literatura como una praxis pedagógica que debe contribuir a desfetichizar la conciencia de los estudiantes. Otro resultado relevante se refiere a las contribuciones teóricas a la comprensión de la praxis pedagógica basada en la pedagogía histórico-crítica.

**Palabras clave:** Formación docente. Enseñanza de literatura. Estética de Lukács. Makarenko. Pedagogía histórico-crítica.

Ao Frederico Costa que me ensinou a lutar  
ferozmente pela vida.

“O *sentido* constrangido à carência prática rude também tem apenas um sentido *tacanho*. Para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento; poderia ela justamente existir muito bem na forma mais rudimentar, e não há como dizer em que esta atividade de se alimentar se distingue da atividade *animal* de alimentar-se. O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum *sentido* para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineratório algum; portanto, a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessário tanto para fazer *humanos* os *sentidos* do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural”.

(Karl Marx)

“**A família comia bem**; na época, eu não percebia que esse era provavelmente um dos poucos prazeres disponíveis em uma vida que era de trabalho do nascer do sol até o poente, quando a exaustão era tanta que só se conseguia pensar em recobrar as forças para o trabalho do dia seguinte”.

(Angela Davis)

“Naquela época eu achava que se tivesse alimentos pros meus filhos, não teria mais fome. O tempo passou e eu continuei com fome, fome de cultura, de dignidade, de educação, de igualdade e muito mais, percebo que a fome só muda de cara, mas não tem fim. **Há sempre um vazio que a gente não consegue preencher** e talvez seja essa mesma a razão da nossa existência”.

(Elza Soares)

“A pedagogia, especialmente a teoria da educação, é, sobretudo, uma ciência com objetivos práticos. Não podemos simplesmente educar um homem, não temos o direito de realizar um trabalho educativo, quando não temos frente aos olhos um objetivo político determinado. Um trabalho educativo, que não persegue uma meta detalhada, clara e conhecida em todos os seus aspectos, é um trabalho educativo apolítico”.

(Anton Makarenko)

“Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais”.

(Dermeval Saviani)

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Tereza Sá, por estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida, felizes e tristes, e por ser inspiração de alegria e determinação.

Ao meu pai, Paulo Pereira, por ter me ensinado a viver.

Ao meu irmão, Karlos Raphael Costa Pereira, por ter me perdoado o narcisismo de escolher o masculino do meu nome para ele e por me apoiar sempre que preciso.

Ao meu sobrinho, João Guilherme, pelo sorriso que me anima.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Frederico Costa, a quem dedico este trabalho, por ter me ensinado a valorizar quem sou, a reconhecer minha capacidade e inteligência, por ter me ajudado a superar as muitas vezes que o complexo de impostor tentou me vencer e, principalmente, por me proporcionar conviver com sua inteligência e convicção revolucionária.

A minha amiga e sócia, Maria Aires, que suporta as minhas crises e com quem eu tenho confiança de um diálogo elevado sobre a teoria marxista e sobre a teoria da vida, que me ensina a ser mais pé no chão, mais forte.

Ao meu amigo-irmão, Sávio Bastos, companhia inestimável nesses últimos anos, fortaleza nos momentos difíceis, apoio incondicional na necessidade.

Aos membros que fazem o Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) e o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) por darem vida à luta e sentido aos estudos.

Aos meus amigos, Antonio Marcondes e Bruno Rodrigues, que seguram o rojão do GPOSSHE comigo e com quem compartilho sincera amizade.

Ao amigo e camarada Alisson Slider de Paula por compartilhar sua experiência e desenvoltura no mundo acadêmico.

Aos meus camaradas de organização, representados nos nomes de Natália Ayres, Andreyson Mariano, Paula Farias, Nericilda Rocha, Ohanna Alencar, Bruna Araújo, com quem construo a utopia de um novo mundo.

À minha família materna e paterna por sustentarem a minha história.

Ao Prof. Dr. Miguel Vedda por acompanhar esta pesquisa desde o mestrado, contribuindo inestimavelmente com minha formação como professora e pesquisadora.

Ao amigo Prof. Dr. Emmanuel Lima pelas conversas enriquecedoras e pelo apoio incondicional.

À Profa. Dra. Kátia Lima, pela amizade e presença nesta banca desde a qualificação.

À Profa. Dra. Irenísia Oliveira pela análise atenta desta tese e por ser um exemplo de docência desde minha graduação.

Ao Prof. Dr. Eduardo Chagas pela colaboração preciosa na banca de qualificação.

Aos meus colegas de turma no doutorado pelos debates, companhia nas angústias e nos risos.

Ao Prof. Dr. Fábio Queiroz pela sabedoria, pela doçura na dureza da militância e por ter vindo somar na banca examinadora de defesa.

Ao Prof. Dr. Eudes Baima por aceitar colaborar com este trabalho e por me presentear com sua convivência.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará pelos ensinamentos ao longo desse processo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por um tempo de financiamento para a pesquisa.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores do Brasil por permitirem minha jornada intelectual produzindo as condições materiais do mundo.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	CECI N'EST PAS UNE BIOGRAPHIE .....	14

1.2	ACERCA DAS PROPOSIÇÕES INICIAIS: SITUANDO A PROBLEMÁTICA .....	19
1.3	ELEMENTOS DE ESTADO DA ARTE: NEGAR E AFIRMAR PARA ELEVAR.....	23
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO COMO MOMENTO DO PROCESSO DE AUTOCONSTRUÇÃO DO GÊNERO HUMANO .....</b>	<b>33</b>
2.1	APONTAMENTOS SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL E A AUTORREPRODUÇÃO DO SER HUMANO .....	33
2.2	O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NOS ENSAIOS DE LUKÁCS: MAKARENKO, GOETHE, LENIN E KELLER .....	51
<b>3</b>	<b>PRÁXIS ARTÍSTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: A CATARSE COMO FINALIDADE.....</b>	<b>70</b>
3.1	ARTE E EDUCAÇÃO COMO PARTICULARIDADE .....	71
3.2	O MUNDO PRÓPRIO DA ARTE E SUA FUNÇÃO SOCIAL .....	77
3.3	A CATARSE NA TEORIA DE GYÖRGY LUKÁCS .....	90
<b>4</b>	<b>ENSINAR LITERATURA TENDO COMO HORIZONTE A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NOVO .....</b>	<b>100</b>
4.1	A CONCEPÇÃO ÉTICO-PEDAGÓGICA DE MAKARENKO.....	101
4.2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ACUMULAÇÃO PRIMITIVA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA .....	105
<b>5</b>	<b>OBJETIVO .....</b>	<b>114</b>
5.1	OBJETIVO GERAL .....	114
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	114
<b>6</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>115</b>
6.1	CAMINHO METODOLÓGICO .....	116
<b>7</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>122</b>
7.1	CONEXÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: O QUE CABE A QUEM NO ENSINO DE LITERATURA? .....	126
<b>8</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>134</b>

REFERÊNCIAS.....	138
------------------	-----

## 1 INTRODUÇÃO

Dividimos<sup>1</sup> esta introdução em três seções. Cada uma delas tenta dar conta de um complexo de questões que consideramos fundamentais para situar a presente tese. Esperamos que o leitor não se canse destas primeiras linhas e desista da leitura, mas que perceba como compreendemos o movimento dialético em que este trabalho foi construído e de como queremos expor o resultado alcançado.

### 1.1 CECI N'EST PAS UNE BIOGRAPHIE

Esta não é uma biografia, mas sinto a necessidade de apontar o meu lugar no mundo, antes de iniciar. Esta tese é produto da história, pois cada indivíduo colabora em sua experiência individual para a história da sociedade. Ela também é uma síntese de múltiplas determinações, assim como eu o sou, por isso dedicarei algumas linhas para situar o meu lugar no mundo. Sou filha de trabalhadores que, aos dezesseis anos, tinham uma criança para manter e que, por isso, precisaram abdicar de muitos sonhos. Minha mãe e meu pai, Tereza e Paulo, são exemplos típicos dos trabalhadores brasileiros que cresceram sob o domínio político das oligarquias cearenses que despolitizaram a população.

Sou de uma família que possui fenótipos tanto indígenas quanto negros, mas nenhuma dessas culturas teve qualquer importância na minha criação, ao contrário, e como muitas famílias o fazem, fui criada como branca. Isso tem peso na minha formação porque, apesar das condições materiais adversas que enfrentamos, não me percebi pertencente a uma classe social econômica e culturalmente oprimida. Como disse, a opressão que incomodava e contra a qual lutei foi a contra a mulher.

Fui criada, então, num ambiente conservador, cuja matriz de moral era burguesa, religiosa e patriarcal. Apesar disso, acessei uma educação privada em toda educação infantil e grande parte do ensino fundamental. Isso permitiu que eu desenvolvesse habilidades fundamentais para o desenvolvimento de quem eu sou hoje; fui rapidamente alfabetizada, tive condições e incentivo à leitura. A escola particular não me proporcionou pensamento crítico, esse só fui encontrar na escola

---

<sup>1</sup> Do ponto de vista da linguagem, precisamos advertir que duas pessoas do discurso concorrem nessa tese: a primeira pessoa do plural aparece para indicar nosso desenvolvimento conjunto, orientanda e orientador; enquanto a primeira pessoa do singular surge quando diz respeito a um aspecto pessoal de minha vida que, de alguma maneira, relaciona-se com o trabalho.

pública onde me envolvi no movimento estudantil, cuja práxis era guiada mais por uma indignação juvenil contra as convenções sociais que me eram impostas por ser mulher do que por uma compreensão da necessidade de mudar o estado de coisas.

Trabalhei desde cedo porque, como a formação conservadora da minha família me limitava, compreendi que precisaria conquistar independência para romper com as grades que me eram impostas pela família patriarcal. Aos dezesseis anos, comecei a trabalhar fora de casa vendendo plano de capitalização, antes disso dava aulas particulares aos filhos dos vizinhos, e a colaborar com as despesas familiares.

Como muitos amigos e muitas amigas, conciliei trabalho e estudo durante toda minha formação. Sempre quis ser professora. Sucumbi aos sonhos da família e cheguei a prestar sem sucesso vestibular para Medicina e Jornalismo. Cursei Letras e Pedagogia ao mesmo tempo, além de continuar trabalhando. Durante a graduação, ingressei em escolas particulares. A experiência docente foi importante na formação do meu caráter, pois deu-me a dimensão do que é colaborar no que Makarenko chamou de construção da personalidade da criança. Pude perceber, assim, que minha ação não é neutra e sem consequências. Desde então, exerço a profissão de professora com muito orgulho e convicção.

Apenas na graduação o marxismo entrou em minha vida e, naquele momento, fez muita diferença ter dito uma formação escolar sólida, pois tinha ferramentas para dialogar com a densidade teórica que ele exigia. Minha indignação juvenil com a opressão das mulheres ganhou forma e minha vida passou a ter sentido. Lutar contra o capitalismo passou a ser a motivação de meus estudos dali em diante.

Desde que compreendi o capitalismo e o papel da educação atual para a manutenção desse sistema, tenho buscado meios de intervir, de pensar formas de resistência, de respostas para minha práxis docente no sentido de me contrapor ao *status quo*. A militância tem me rendido, no chão da escola, severas dificuldades, ainda mais quando avança o conservadorismo e o fascismo no Brasil.

A linha de pesquisa em que se situa essa tese, *Marxismo e formação do educador*, existe porque se vincula, desde seu nascimento, ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), fundado pelo professor José de Alencar. Foi no IMO que encontrei acolhida para as minhas angústias esparsas e fundamento teórico para compreender o mundo no qual vivia e a alienação a que estava objetivamente submetida.

No mestrado, também sob orientação do professor Frederico Costa, ingresse no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE) que hoje ajudo a manter. O que mais presamos, no GPOSSHE, é a possibilidade de contribuir para a libertação da classe trabalhadora, disputando a consciência de professores e professoras, já que a educação é uma práxis fundamental para dar condições de construção de uma personalidade elevada em cada indivíduo singular. Compreendo a educação como um campo de batalha no qual guerreamos contra o capitalismo que quer destruir cada educando limitando-o a um mundo individualista, egoísta, competitivo e alienado. Esta tese é uma arma da crítica nessa batalha: nenhuma ação pedagógica é neutra. Eu tenho um lado: o dos trabalhadores.

Na graduação, ainda limitada por uma visão ontológica escolástica que transforma a ontologia de Lukács numa metafísica do trabalho de onde derivaria toda explicação do mundo, escrevi sobre o complexo social da política. Apesar da necessidade de autocrítica, este trabalho me permitiu conhecer os textos de Lukács, mais especificamente a *Estética*.

No trabalho de mestrado, pude iniciar os estudos da obra *Estética*, conhecendo a perspectiva materialista histórica da arte e da educação, superando uma visão inatista da gênese da arte. Na ocasião da escrita da dissertação, apenas estudei o volume um da *Estética* no qual Lukács expõe o nascimento e a consolidação da arte no interior da produção humana.

Ao ingressar no doutorado, ansiava por dar continuidade a esses estudos, aprofundando as possibilidades didáticas das teorias que estudei até então. Apresentar uma resposta prática para mim não necessariamente significaria ir ao chamado chão da escola, mas pesquisar sem perder de vista as urgências da sala de aula de literatura.

Algumas breves palavras sobre Lukács são importantes para situar um provável leitor leigo. György Lukács nasceu em 13 de abril de 1885, em Budapeste. Cresceu em um meio abastado, mas, desde muito jovem, recusava o modo burguês de viver e de pensar. Sobre isso, afirma Kiralyfalvi (1975, p. 4-5, tradução nossa) que a literatura que primeiro o influenciou foi extracurricular.

Seu pai aparentemente gozava de um status social muito alto, mas o jovem Lukács era incapaz de aproveitar os benefícios materiais e sociais da vida de classe alta. Nos seus escritos, frequentemente menciona sua insatisfação

precoce com o estilo de vida da classe alta, e diz que mesmo quando criança ele “sentiu fortes impulsos de oposição a toda Hungria oficial”. Ele tinha um intenso desgosto pela escola exclusiva de ensino médio que frequentava, onde a atmosfera era reacionária e desfavorável ao aprendizado<sup>2</sup>.

Apesar de seu desgosto pela classe social em que nasceu, não é possível ignorar que as condições objetivas de sua infância e juventude proporcionaram à Lukács uma sólida formação acadêmica que lhe permitiu publicar seus primeiros artigos durante sua escolarização média. Estudou direito, economia política e literatura, história da arte e filosofia.

A trajetória intelectual de Lukács é tão rica que gerou teses específicas sobre ela. Nela é possível perceber o desenvolvimento do pensamento de Lukács. Estudiosos da obra de Lukács como José Paulo Netto (1983, 1992), Guido Oldrine (2017), Nicolas Tertulian (2008, 2016), Kiralyfalvi (1975), Celso Frederico (1997), Leandro Konder (1980), Antonino Infranca e Miguel Vedda (2007), para citar apenas os que manteve contato, possuem textos e livros inteiros dedicados a analisar a trajetória e o significado dela para a culminação do chamado último Lukács da *Estética* e de *Para uma ontologia do ser social*.

No nosso trabalho de dissertação de mestrado, desenvolvemos uma seção sobre a *Compreensão da origem e formação da arte na trajetória de Lukács: a Estética e a questão ontológica*. Lá (PEREIRA, 2015), tomamos a decisão de não dividir a trajetória de Lukács em fases por compreender sua continuidade e descontinuidade como o movimento de síntese do autor perante o conhecimento que foi adquirindo durante o tempo.

O caminho desigual no desenvolvimento de suas teorias é ele mesmo uma prova de que ele entendeu o método dialético, de que era honesto e não teimosamente defensivo quando os fatos provavam, que alguma teoria dele era de validade questionável. (KIRALYFALVI, 1975, p. 19).

Não só a vida intelectual de Lukács foi agitada, mas também sua vida política reserva muitas complexidades que não cabem neste objeto, afinal exigiria uma tese própria. Lukács morreu em 1971, a 4 de junho de 1971, em Budapeste. Instalou-

---

<sup>2</sup> His father apparently enjoyed a very high social status, but young Lukács was unable to enjoy the material and social benefits of upper-class life. In his writings he frequently mentions his early dissatisfaction with upper-class life style, and says that even as a child he “felt strong urges of opposition toward the whole of official Hungary. He had an intense dislike for the exclusive high school he attended, where the atmosphere was reactionary and unfavorable to learning.

se no apartamento em que viveu com sua esposa, Gertrud Bortstieber, o Arquivo Lukács de onde se organizaram e publicaram diversos manuscritos póstumos como *Para uma ontologia do ser social*. lamentavelmente, em meio ao avanço do obscurantismo em todo mundo, o governo da Hungria, apesar das manifestações mundiais em contrário, desmembrou e fechou o arquivo Lukács, transferindo os documentos para a Biblioteca da Academia de Ciências da Hungria. Em 2017, a cidade de Budapeste já havia aprovado moção de Marcell Tokody, do partido ultradireitista Jobbik para a retirada da estátua de Lukács do parque Szent István, sob a justificativa de eliminar símbolos comunistas. Lukács é um dos maiores pensadores do século XX, influenciou diversas correntes de pensamento e, por isso, segue sendo perseguido pelo capital que deseja impedir a plena liberdade da humanidade.

Dito isso, a motivação desta pesquisa nasceu de uma constatação demasiado óbvia: a luta pela educação da classe trabalhadora passa pela escola, pois, nessa sociedade, esse é o lugar prevalente da educação. Vibra na cabeça dos educadores de veia marxista a pergunta: *o que fazer na realidade cotidiana da escola para colaborar com a destruição do capitalismo?* Ao examinar a sociedade capitalista e o processo de reificação a que estão submetidos os seres humanos nela, no qual a educação capitalista tem papel fundamental, aqueles que se formam a partir de uma crítica marxista precisam encontrar alternativas de atuação no sentido de colaborar com a formação emancipatória da classe trabalhadora. Formar-se professor e atuar na educação capitalista submetida aos direcionamentos internacionais e políticas educacionais reificadas não é opção, é necessidade.

A pergunta que fazer se insere nesse contexto: conhecer os limites e as possibilidades de atuação do professor na educação capitalista, para atuar de modo a colaborar com a formação dos trabalhadores. É de suma importância ressaltar que não se está afirmando que a educação tem papel central na revolução, esse papel cabe à superação do trabalho alienado, mas, como educadores marxistas, cruzar os braços não é uma alternativa aceitável. Tal colaboração do docente com a classe trabalhadora tem lugar central: a escola pública, pois majoritariamente é onde estão os filhos da classe trabalhadora e tem sido espaço de disputa na luta de classes.

Mediante essa breve introdução, esta pesquisa tem o intuito contribuir com a formação do professor de literatura ao apontar que a teoria estética lukacsiana é um elemento desfetichizador do ensino de literatura por revelar a radical historicidade da atividade estética e a função que ela exerce na sociedade.

## 1.2 ACERCA DAS PROPOSIÇÕES INICIAIS: SITUANDO A PROBLEMÁTICA

A arte por si mesma já tem como função social colaborar com a autoconsciência do indivíduo<sup>3</sup>. Fundamentamos aqui a defesa de que a formação dos sentidos para a fruição de obras da literatura que exerçam a função social da arte, na escola, pode caracterizar uma atividade coletiva de autoconsciência dos trabalhadores. O professor de literatura, conhecedor de certas categorias da realidade objetiva, pode colaborar para uma relação qualitativa entre obra literária e estudantes. A escolha da palavra *colaborar* não foi aleatória, tendo em vista que não é possível *controlar* os resultados da recepção literária de quaisquer obras. O controle já parece ser um objetivo da escola capitalista, portanto, qualquer proposta docente que se almeje útil aos trabalhadores na luta de classes precisa estar constituída sobre uma profunda análise da realidade e das categorias constituintes da arte e da educação.

Lukács (1982, p. 496) afirma que a transformação do homem *inteiro* em *inteiramente*<sup>4</sup> demanda uma ampliação, um enriquecimento de conteúdo e formas, real e potencial da *psique* do receptor. “Acodem-no novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial<sup>5</sup>” (LUKÁCS, 1982b, p. 496, tradução nossa). Tal enriquecimento permite ao receptor apropriar-se de outras obras, pois desenvolve suas capacidades perceptivas de reconhecer e aproveitar novas formas, ou seja, aprimora seus sentidos estéticos.

O objeto artístico também proporciona um enriquecimento da percepção sensitiva do ser humano. Ao criar um objeto, cria-se o sujeito para esse objeto, como afirmou Marx (2010). O movimento de enriquecimento do ser humano pela arte ocorre nessa relação dialética entre o sujeito receptor e a obra de arte. O caráter desfetichizador do estético está ligado a essas considerações. Lukács (1982b, p. 501) aponta que toda arte, todo efeito catártico, contém uma evocação do núcleo central

---

<sup>3</sup> Em linhas gerais, autoconsciência, nos termos da Estética de Lukács, quer dizer uma compreensão dos indivíduos como pertencentes ao gênero humano. Uma autopercepção dos fundamentos de si, como humano, e da sociedade dos homens como sendo um complexo social e histórico (LUKÁCS, 1982).

<sup>4</sup> O *homem inteiro* é aquele que está imerso na vida cotidiana, lidando com ela de maneira imediata. O *homem inteiramente* é aquele que direciona momentaneamente a inteireza de seu ser para a obra de arte. Entre um e outro não há uma ruptura completa, mas uma relação dialética (LUKÁCS, 1982).

<sup>5</sup> Le acuden nuevos contenidos que aumentan su tesoro vivencial.

humano e, ao mesmo tempo, inseparavelmente, uma crítica da vida. O movimento da receptividade leva ao caminho da catarse.

O depois da vivência estética está ligado ao movimento de suspensão e retorno do ser humano à cotidianidade<sup>6</sup>; a catarse proporciona uma visão qualitativamente diferente, altera a percepção do ser humano de sua relação com o mundo. Assim, o papel da arte verdadeiramente grande é produzir no receptor o efeito catártico, dando-lhe novas possibilidades de percepção de sua cotidianidade para que nela atue de modo mais positivamente consciente. Lukács chamou essa arte de realista.

Compreende-se, assim, a escola como um espaço de contradição e, por isso, como lugar de possibilidades para ações conscientes do professor que visem à superação dessa sociedade. Desta forma, defendemos que permitir aos alunos o acesso a obras de arte realistas e os instrumentos necessários para fruí-las, no sentido de Lukács, é uma maneira de disputar a formação da classe trabalhadora. Se a educação escolar é apenas uma forma de educação e a educação em sentido amplo ocorre em vários espaços da vida do indivíduo, esta dá-se também na escola. Assim, discordamos de visões que afirmam ser uma impossibilidade completa realizar qualquer tipo de atividade emancipadora na escola e obter algum sucesso, bem como das visões de que a educação tem papel central na luta revolucionária, pois este cabe às mudanças estruturais da sociedade.

Advogamos aqui a importância da luta pela manutenção e ampliação dos direitos dos trabalhadores a uma escola pública de qualidade, na qual os filhos da classe trabalhadora possam munir-se de valores, conhecimentos e habilidades que interessem a sua classe. Esperar que isso se torne uma política de Estado é certamente uma utopia dada a natureza do próprio Estado, mas fazê-lo é uma atividade de resistência de suma importância, por isso buscamos alicerçar nossa defesa em teorias educativas e em teóricos que construíram e constroem a resistência, Makarenko e Lukács, por exemplo, mas há muitos outros.

O diálogo entre o marxismo e a estética é necessário a esse debate para que se possa recolocar a práxis no centro da produção de conhecimento em todas as

---

<sup>6</sup> O *cotidiano* é uma categoria fundamental para Lukács. A vida cotidiana é princípio e fim de toda práxis. Segundo ele, as necessidades surgem na vida cotidiana e suas resoluções a ela retornam enriquecendo-a. Na vida cotidiana, o homem lida com os objetos de forma imediata. Teoria e prática são inseparáveis (LUKÁCS, 1982).

áreas. A arte como expressão da subjetividade humana perante e conseqüente de uma realidade têm papel fundamental nesse processo, pois cumpre a função de refletir a realidade circundante e levar ao ser humano um conhecimento dessa mesma realidade. A relação *estética* e *marxismo* torna possível um diálogo entre conhecimento histórico e conhecimento estético, assim medeia o conhecimento da realidade para o ser humano.

Socialmente, objetivamos com essa pesquisa contribuir com a formação continuada de professores de literatura do Ensino Médio e com a reflexão destes diante de sua práxis cotidiana na escola, contrapondo sua relação com a disciplina escolar e com a arte como um objeto humano. Sabe-se que a escola é um aparelho de reprodução da sociedade capitalista e de produção e reprodução do ser humano e da força de trabalho para esse tipo de sociedade; filiada às leis, parâmetros, currículos direcionados pelo Estado, a escola é subordinada aos interesses de manutenção da ordem capitalista, expressas pelos objetivos traçados por organismos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas (ONU) que determinam como deve ser a educação de países periféricos.

Ao mesmo tempo em que o papel majoritário da escola burguesa é de produção e reprodução do ser humano e da força de trabalho para a sociedade capitalista, ela possui um espaço de contradição. O complexo da educação, como demonstraremos em seguida, caracteriza-se por ser uma teleologia secundária, uma relação entre subjetividades, desta forma, há possibilidades de atuação pelos indivíduos que constituem a escola de atividades que visem proporcionar uma formação voltada para os interesses da classe trabalhadora em sentido estrito. Além disso, o educando acessa, por meio da escola, conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade, o patrimônio cultural humano.

A coalizão de forças pelo sucateamento e abandono da educação pública pelo Estado é justamente uma tentativa de oferecer ao trabalhador apenas o mínimo necessário para exercer as funções esperadas pela classe operária, funções mal remuneradas e embrutecedoras. O espaço de contradição permite alguma atuação, nesse cenário. Deste modo, é causa indispensável da classe trabalhadora como um todo e da brasileira em particular lutar pela manutenção e ampliação dos direitos

conquistados no que tange à educação pública e de qualidade. Mais ainda diante da série de retrocessos sofridos pela classe trabalhadora a partir de 2016<sup>7</sup>.

A questão central que inquietou essa pesquisa é a seguinte: como o professor de literatura do Ensino Médio pode colaborar para que seus educandos vivenciem uma relação pedagógica com a literatura, contribuindo para a formação da classe trabalhadora? Nesse sentido, a tese aqui defendida pode ser formulada da seguinte maneira: **a teoria estético-literária de György Lukács contribui para a formação do professor de literatura por revelar a radical historicidade da atividade estética e a função desfetichizadora que ela exerce no mundo humano, servindo, assim, como um elemento desfetichizador do próprio ensino de literatura.**

Essa questão se desdobrou, tendo em vista sua complexidade: a) que elementos da teoria estético literária lukacsiana podem contribuir com a práxis docente do professor de literatura? b) quais categorias podem colaborar com o entendimento da função social da arte e da literatura pelo professor? e c) como a teoria estético literária lukacsiana pode criticar a práxis docente do professor de literatura para contribuir com o avanço dela?

Devido a minha formação como professora em duas licenciaturas, Pedagogia e Letras, podemos afirmar que um estudo de base histórico-materialista sobre a arte e a literatura não é prioridade no currículo de formação inicial nessas áreas, sequer de maneira alusiva. Neste sentido, uma proposta que vise discutir uma formação continuada é relevante. Além disso, a relevância desta pesquisa se instaura sobre bases marxianas desde o primeiro instante em duas das *Teses sobre Feuerbach* (2007, p.27-29), a primeira e a última, quando Marx critica a compreensão de que apenas o comportamento teórico é genuinamente humano ao passo que a práxis é compreendida apenas como forma fenomênica; e quando afirma que os filósofos apenas interpretam o mundo, mas que o importante é transformá-lo.

É fundamental compreender o funcionamento da sociedade capitalista para almejar sua superação, saber que sem o rompimento com a alienação que funda esse tipo de sociedade, a do trabalho, e instauração de um trabalho livre e associado não

---

<sup>7</sup> Em 2016, a presidenta em exercício no Brasil, Dilma Rousseff, sofreu um processo de impeachment sob acusações de desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa, além de acusações de envolvimento em atos de corrupção na Petrobras. Hoje, Dilma foi inocentada desses crimes, confirmando que ela foi vítima de um golpe de Estado orquestrado pelo imperialismo e por setores da burguesia interna conformando mudanças autoritárias no regime político.

é possível atingir o fim almejado. Nesse ínterim, o professor da escola pública, convivendo cotidianamente com o descaso da educação pública, com a miséria, a fome e com a reificação dos seres humanos, precisa encontrar meios práticos de colaborar com a luta pela emancipação humana, sob pena de que a análise crítica da sociedade feita na Academia perca o sentido.

### 1.3 ELEMENTOS DE ESTADO DA ARTE: NEGAR E AFIRMAR PARA ELEVAR

Este subtópico se localiza na introdução para expor algumas pesquisas já realizadas sobre o tema e das quais foi possível uma leitura detida ou aproximativa com o objetivo de conhecer o caminho já traçado por outros pesquisadores. Recebe o título de elementos, pois não se propõe, como é corrente nas pesquisas sobre educação, elaborar um estado da arte pormenorizado sobre o tema com resultados de pesquisas em diversas bases de dados, etc.

Realizou-se uma pesquisa sobre as bases de dados de teses e dissertações, a saber: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A busca se centrou em teses e dissertações por entender que as publicações em periódicos são resultados de pesquisas de mestrado e doutorado, por esse motivo e pela possibilidade de maior aprofundamento, não pesquisamos em bases de dados de periódicos.

A natureza do problema de pesquisa, por exigir uma articulação com a teoria lukacsiana, não permitia uma ampliação dos descritores a serem elencados. De todo modo, tal ampliação resultaria em numerosos trabalhos sem qualquer vinculação com o objeto de interesse da pesquisa. Os descritores para a busca pela exata expressão foram **estética lukacsiana** (substituído, quando não se obtinha resultado, por **Lukács**), **formação de professores e ensino de literatura**.

A disparidade numérica e de conteúdo pode ser observada em números. Na Biblioteca Digital Teses e Dissertações, os descritores isoladamente apresentam os seguintes resultados: sete trabalhos sobre estética lukacsiana, 23.781 sobre formação de professores e 14.173 sobre ensino de literatura. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: cinco trabalhos sobre estética lukacsiana, 18.078 sobre formação de professores e 440 sobre ensino de literatura.

Ao realizar os entrecruzamentos dos descritores e a leitura do título e/ou resumo dos trabalhos encontrados, chegamos às teses e dissertações apresentadas

aqui que, de alguma forma, aproximam-se da combinação do descritor estética lukacsiana (ou Lukács) com os outros dois. Foram encontradas duas teses de doutorado, a saber: *A catarse estética e a Pedagogia Histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura* de Nathalia Botura de Paula Ferreira, defendida em 2012; *Do realismo burguês ao realismo socialista: um estudo sobre a questão da herança cultural no pensamento de Lukács nos anos 1930* de Fabio Alves dos Santos Dias, defendida em 2014. Além dessas teses, a de Rosilene Pimentel Santos Rangel, intitulada *A estética literária de Graciliano Ramos: a formação da personagem Luís da Silva em Angústia (1936)*, por se constituir uma análise prática de um autor literário brasileiro por meio das categorias de Lukács, foi separada como possível referencial.

Cinco foram as dissertações de mestrado levantadas nesse esboço de estado da arte, ressaltando-se que três delas são provenientes do Programa de pós-graduação a que este trabalho se vincula, dentre elas a nossa pesquisa de mestrado. São elas, as cinco dissertações: *O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo* de Priscila de Souza Chisté, defendida em 2007; *Estética em Lukács: reverberações da arte no campo da formação humana* de Adele Cristina Braga Araujo, defendida em 2013; *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade* de Larissa Quachio Costa, defendida em 2014; *Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente* de Karla Raphaella Costa Pereira, defendida em 2015, e *A particularidade como categoria central na estética de Lukács: aproximações às determinações da decadência da arte no capitalismo contemporâneo* de Rafaela Maria Teixeira Teofilo, defendida em 2016.

Todos os trabalhos expostos aqui possuem seus méritos e são substanciais para o desenvolvimento das pesquisas na área, colaborando para uma síntese cada vez mais rica da teoria lukacsiana e para uma estética marxista, de maneira geral. Dentre esses trabalhos, dois ligam-se diretamente ao objeto desta tese por tratar do ensino de literatura a partir da teoria lukacsiana, a saber: *A catarse estética e a Pedagogia Histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura* de Nathalia Botura de Paula Ferreira e *Ensino de Literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade* de Larissa Quachio Costa, por este motivo as próximas linhas se dedicam à expor de que maneira esta tese dialoga com eles.

A dissertação de Larissa Quachio Costa afirma, em sua introdução, ser devedora das proposições já postas por Nathalia Botura de Paula Ferreira.

Inicialmente, apresentar-se-á aquele trabalho para depois voltar-se a este. Não é nosso intuito fazer uma análise pormenorizada dos trabalhos citados, mas apresentar o conhecimento destes como ponto de partida; eivado de concordâncias e discordâncias, mesmo assim, um ponto de partida. Não é possível ignorar esses textos, tendo em vista a natureza de suas pesquisas serem demasiado próximas das aqui pretendidas.

O trabalho de Larissa Costa teve como objetivo executar uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica que objetivasse contribuir com a Pedagogia Histórico-crítica, proposta por Saviani em 1979 e, hoje, desenvolvida por diversos grupos no Brasil, herdeiros desse grande pensador brasileiro. Dentre estes grupos, destaca-se o do professor Dr. Newton Duarte, orientador do trabalho de Nathalia Ferreira. Além desse objetivo aponta que pretendeu “[...] elucidar a importância do ensino de literatura para o processo de humanização do indivíduo no contexto da sociedade atual” (COSTA, 2014, p. 16), para tanto fez, segundo a autora, uso das proposições da Pedagogia Histórico-crítica e das obras de Lukács e Vygotsky.

No primeiro capítulo, Costa (2014) apresenta o conceito de catarse, retornando à Grécia Antiga, analisando tanto a postura educacional quanto a produção cultural daquela civilização. Indica a origem do termo catarse, remontando à Poética de Aristóteles. No segundo capítulo, a partir da teoria lukacsiana, retoma o conceito de catarse de modo mais enriquecido, apontando-o como uma categoria ética e estética. Debruça-se sobre o processo de formação do indivíduo, tomando como base principalmente os estudos de Duarte em *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo* (2013). Outras categorias surgem nesse capítulo: alienação, vida cotidiana e ética, que é definida nos termos de Adolfo Sánchez Vázquez. Aparecem também Agnes Heller, Leandro Konder e o próprio Marx. O capítulo segundo se debruça acerca das categorias lukacsianas, de modo específico, no último ponto. Neste momento, a autora apresenta com desenvoltura a natureza do estético, a historicidade da arte, em Marx; bem como o papel percebido por Lukács da grande arte realista: seu caráter desfetichizador, definindo bem o papel da catarse estética.

A especificidade da catarse estética consiste, portanto, no fato de que, por meio da forma artística, o efeito catártico produzido pela obra torna-se qualitativamente superior, penetrando na subjetividade do indivíduo com uma força, uma clareza e precisão de sentidos que raramente acontece na vida cotidiana do indivíduo (COSTA, 2014, p. 89).

Do mesmo modo que a presente tese, a autora citada, ao final do segundo capítulo, defende que a arte possui uma função educativa.

Podemos acrescentar, ainda, que a obra de arte, devido ao seu efeito catártico, possui uma função educativa e, logo, influencia a prática social efetivando um processo formativo dos indivíduos, isto é produzindo efeitos transformadores, em maior ou menor grau, na subjetividade dos indivíduos, enfim, age sobre a personalidade destes (COSTA, 2014, p. 91).

No terceiro capítulo, encontra-se o núcleo central da pesquisa de Costa no qual ela expõe os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, apresentando a categoria da catarse no interior desta pedagogia para tratar do “ensino da recepção estético-literária”, além disso analisa pedagogicamente o poema *Morte do leiteiro* de Carlos Drummond de Andrade. A autora faz ainda alguns movimentos teóricos como o de expor o ideário educacional pós-moderno do “aprender a aprender” nos termos de Duarte, critica o construtivismo com Rossler, apresenta sua concepção de literatura clássica, dialoga com Cereja acerca do ensino de literatura no Brasil, histórico e legislação.

Está correta a afirmação de que

[...] o professor não pode perder de vista o poder humanizador de uma obra literária, a relevância do ensino da recepção estético-literária; ou seja, não pode, durante o ensino de literatura, deixar prevalecer o conhecimento histórico em detrimento da riqueza da vivência estética do aluno (COSTA, 2014, p. 128).

A autora segue afirmando, com base em Newton Duarte, que “[...] a recepção estético-literária é a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas no âmbito da arte e da literatura” (COSTA, 2014, p. 128) e, ainda, que

[...] o professor deve, no ensino de literatura, exercer uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada a fim de fazer com que a apropriação desses bens culturais – no caso, as obras literárias – exerça uma influência positiva sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Acrescentamos à análise de Costa (2014) que essa ação pode levar o professor a direcionar a recepção estético-literária do aluno. O professor deve estar consciente da interferência que faz na individualidade da recepção estético-literária,

corre-se o risco de projetar no aluno aquilo que o professor viveu na experiência com a obra, corre-se o risco de impedir que o aluno tenha uma vivência estética e uma experiência catártica com a obra. Essa é uma consequência normal de se ensinar a “recepção estético-literária” (COSTA, 2014).

Numa atividade direcionada pelo professor de literatura, o aluno pode sintetizar uma série de conhecimentos, entretanto, esses conhecimentos não são necessariamente provenientes da vivência estética, mas podem ser, do conteúdo que o professor traz à baila à pretexto de “ensinar a recepção estético-literária”.

[...] defendemos um ensino de literatura que, com a mediação de determinados conhecimentos transmitidos pelo docente, proporcione o encontro do aluno com grandes personagens que experimentam um crescimento pessoal e psicológico (COSTA, 2014, p. 128).

A autora apresenta uma proposta de trabalho pedagógico – explicitado com o poema *Morte do leiteiro* de Carlos Drummond de Andrade. Observe-se os momentos de ação do professor: a) antes de tratar dos poemas de Drummond, o professor pode principiar por uma breve exposição acerca da vida do poeta; depois, b) pode informar aos alunos que se trata de um poema modernista, conseqüentemente, deve caracterizar o projeto literário da poesia da segunda geração modernista e analisar como esse projeto influenciou Drummond; c) mediar nos alunos o reconhecimento das razões por trás das escolhas do autor e como o trabalho com certos elementos contribui para configurar uma visão de mundo; e, então, d) apresentar ao aluno alguns aspectos da produção do autor, com foco para a obra em tela (COSTA, 2014, p. 132).

Optamos por apresentar a dissertação de mestrado de Larissa Costa (2014) antes da tese de doutorado de Nathalia Ferreira (2012) por dois motivos: primeiro porque aquela possui um caráter mais prático, apresentando uma proposta elaborada de atividade pedagógica para o ensino de literatura, em segundo lugar, porque a diferença de abordagem e conteúdo é pouco significativa. Há, na tese, por seu próprio caráter, uma abordagem mais aprofundada das categorias teóricas. A tese central de Ferreira é “[...] defender [...] [que] o ensino de literatura na escola deve ter como objetivo principal a desfetichização da realidade humana” (FERREIRA, 2012, p. 20), a autora afirma ainda que “Trata-se [...] da própria essência da formação do que poderíamos chamar a capacidade de fruição dos textos literários mais ricos que a humanidade já produziu” (FERREIRA, 2012, p. 21).

Como não poderia deixar de ser, as divergências e/ou convergências já se apresentam na tese apresentada pela autora. É possível concordar com a afirmação de um caráter desfetichizador do ensino, caso se tratasse de uma analogia com a função desfetichizadora da literatura, entretanto, a segunda afirmação confirma o contrário, a autora defende que a mediação do professor pode formar a capacidade de fruição dos textos literários, perspectiva semelhante à de Larissa Costa (2014).

Ferreira afirma que o professor não substitui a vivência estética dos alunos, mas destaca que “A vivência não é nenhum tipo de processo místico, insondável, intocável e irracional” (FERREIRA, 2014, p. 81). Como se verá mais adiante, essa afirmação justifica a intenção da autora de propor intervenção na vivência estética dos alunos, defendendo a racionalidade desse processo. A afirmação peremptória da autora não pode negar que a vivência estética seja pessoal, subjetiva e intrasferível e que a catarse se fixa no sujeito por mais que haja, como é o caso da catarse pedagógica, uma intervenção direta de outrem.

O texto de Ferreira (2012, p. 81) divide-se em três capítulos: sobre os princípios básicos da estética de Lukács, sobre a categoria da catarse e sobre a importância dos clássicos da literatura, respectivamente. No capítulo terceiro, a autora desenvolve melhor sua tese e a reapresenta como resposta a algumas perguntas.

É possível ensinar literatura, a partir dos clássicos, de maneira que se alcance a catarse, a elevação acima da cotidianidade?

Das reflexões que apresentei até aqui nesta tese, o que se pode ser extraído para o ensino de literatura? **Pode-se produzir intencionalmente a catarse literária pelo trabalho educativo?**

**Sim, isso não só é possível como é absolutamente necessário se pretendermos realmente fazer do ensino de literatura um processo de desenvolvimento da individualidade para si.** Entretanto, como já afirmei anteriormente, não me proponho a apresentar nesta tese uma proposta sistematizada de ensino de literatura na educação básica (FERREIRA, 2012, p. 107-108).

É preciso negar para superar essa perspectiva. O que ocorre aqui é uma confusão entre a catarse no âmbito da atividade educativa e a catarse estética. O próprio nome já indica que a catarse estética ocorre na relação entre o indivíduo e o objeto estético. Tal confusão dá-se pelo fato de que, certamente, o uso de uma obra literária em determinado momento de ensino gere uma catarse, uma síntese, um aprendizado, mas esses momentos de catarses, mesmo que sejam estéticas, não podem ser controlados pelo professor, pois são momentos da relação de um indivíduo singular com a particularidade da obra. Não é possível estabelecer antecipadamente

a ocorrência de catarses estéticas, já que o nexos ontológico delas não é com a atividade pedagógica em si, mas é uma relação entre o indivíduo singular e a obra de arte. É o momento em que o indivíduo se defronta em seus elementos constitutivos diante de uma universalidade. A mediação do professor não pode querer induzir a catarse sob pena de impedir que ela ocorra, tendo em vista que, ao transmitir a sua experiência pessoal com a obra, põe em tela a sua própria singularidade, deixando a do aluno em segundo plano.

A própria relação do aluno como receptor com uma obra literária é um momento de formação de uma individualidade para-si, nos termos de Lukács, de autoconsciência. Caso o aluno/receptor esteja munido de instrumentos que lhe dê condição de viver uma catarse estética. Esses instrumentos são de conhecimento de mundo, filosóficos, de desenvolvimento dos sentidos para uma recepção enriquecida, mas são instrumentos indiretos. Parece que é aqui que o professor deve atuar para “formar a capacidade de fruição” do aluno. Quando o professor interfere diretamente na obra, apontando o enredo, o contexto, as interpretações etc., ele desvia a direção da pessoalidade da recepção.

De certa forma, o uso pedagógico de uma obra literária vai implicar para o aluno uma perda na vivência particular dele com a obra, pois as mediações feitas pelo professor ficarão marcadas na consciência do aluno. No exemplo de Larissa Costa, *A morte do leiteiro*, de Drummond, será lida e relida sob a influência da mediação do professor. Isso não significa que o aluno não poderá encontrar novos aspectos na leitura nem que a ação pedagógica é prejudicial, mas é preciso tomar conhecimento disso para intervenções situadas pedagogicamente não em substituição à função que a própria obra literária já tem.

Em defesa própria, Ferreira (2012, p. 108-109) afirma não se tratar “[...], de maneira alguma, de o professor impor aos alunos suas interpretações da obra, mas de compartilhar com eles a maneira pela qual ele se aproxima das mesmas”. Entretanto não é apenas a imposição que interfere na compreensão de mundo dos educandos. Compreendemos que há uma aproximação entre os momentos da catarse na realidade se apresenta também neste trecho: “Aquilo que Saramago faz com o leitor é um exemplo do que penso que o professor pode fazer para ensinar o aluno a ler obras literárias e por meio delas, desenvolver uma visão desfetichizadora da realidade humana” (FERREIRA, 2012, p. 109).

Trata-se do romance *O evangelho segundo Jesus Cristo*. Com a parte do prelúdio dessa obra, Ferreira procura exemplificar como a leitura pode servir ao ato de ensinar. O que ela faz é: a) uma análise literária que possui como base sua interpretação e seu conhecimento de mundo (técnico, histórico, literário etc.), e b) exemplificar o uso de um texto literário como instrumento de ensino. O que a autora destaca é o valor da obra como literatura grande que é: “Uma história que desfetichiza a vida das pessoas e a vida da humanidade” (FERREIRA, 2012, p. 125).

Pergunto: esse já não é o papel da obra? Qual seria então o papel do professor? Talvez Larissa Costa já tenha indicado: possibilitar aos alunos condições para compreender o prelúdio d’O evangelho segundo Jesus Cristo e, com essa experiência pedagógica, viver autonomamente outras vivências estéticas.

Diferentemente de Larissa Costa (2014), Nathalia Ferreira não apresenta proposta, mas faz algumas indicações: a) o professor deve desenvolver a consciência de como ele se relaciona com determinado conteúdo literário, b) o professor precisa ter adequado manejo dos recursos pedagógicos e das condições de trabalho, c) saber “dosar” o questionamento catártico que o texto literário produzirá nos alunos. Acreditamos que o terceiro ponto só poderia ser resultado de uma atividade pedagógica no seio de uma sociedade livre. O professor pode supor alguns efeitos que determinada obra literária terá em seus alunos, mas nunca conseguirá dosar o efeito catártico. Além do mais, não se trata de um aluno, mas de turmas lotadas, no caso das escolas públicas principalmente, com vivências diferentes, com sensibilidades diferentes, com experiências literárias diferentes. E mesmo que fosse possível mensurar tudo isso, não se pode esquecer o papel magnífico e traiçoeiro do acaso.

As autoras apontam para caminhos que desejávamos percorrer aqui com o fito de pensar uma prática pedagógica para o ensino de literatura que instrumentalize os estudantes para vivências estético-literárias enriquecidas. Não é possível afirmar o que será, mas, tomando esses exemplos, é possível negar que o caminho seja uma interferência direta na recepção do leitor/aluno. Esta tese caminha, então, na necessidade de superação dialética do que está posto. Não se deve abrir mão de atividades pedagógicas com textos literários, mas ter em mente seus limites e possibilidades.

Sintetizando os dois trabalhos, extraímos como colaboração a concepção marcantes nos dois de que o papel da literatura é desfetichizar a realidade, portanto,

seu ensino também deve ser voltado a esse fim, focalizando instrumentalizar os alunos para vivências literárias enriquecedoras.

Nossa pesquisa de mestrado *Literatura como elemento ontológico de formação humana: reverberações no campo da educação e da formação docente* que antecede esta tese serõ assumiu principalmente uma metodologia teórico-bibliográfica e teve como objetivo “[...] apreender a função da literatura na elevação do cotidiano e como elemento de formação humana” (PEREIRA, 2015, p. 16). O texto divide-se em três capítulos que, como os dois trabalhos citados acima, desenvolvem uma apresentação geral da estética lukacsiana no interior do marxismo, expõe algumas categorias para compreensão do reflexo literário na perspectiva de Lukács e evidencia algumas possibilidades práticas para o professor de literatura na escola burguesa. Nosso trabalho também não avançou no sentido de conseguir pôr em propostas práticas para o ensino de literatura as categorias descobertas em Lukács. A exposição fica assim limitada a apontamentos gerais.

No interior da pesquisa, deu-se uma mudança de foco. Se antes a pesquisadora buscava definir o que é literatura, passou a entender que o mais importante não era definir, mas conceber qual a função, responder *para que*. A função da literatura é ser, segundo Lukács (1965, p. 29), “[...] uma reprodução do processo mediante o qual o homem compreende a própria vida que se refere a ele mesmo com todos os problemas e com todos os princípios vantajosos e todos os obstáculos, etc., que o determinam”. Lukács, ao diferenciar os três tipos de reflexos da realidade – o da arte, o da ciência e o da vida cotidiana –, aponta importantes categorias que precisam ser explicadas aqui: antropomorfização e desantropomorfização, imanência e transcendência; e totalidade extensiva e totalidade intensiva da realidade.

A afirmação de que homem inteiro e homem inteiramente são momentos da vida de um indivíduo baseia-se nisso. É o próprio movimento dialético da realidade, pois, após esse momento no qual o ser humano viveu no mundo da obra, ele retorna à vida cotidiana, mas, se a obra causou nele um efeito catártico, a volta é qualitativamente superior, pois, através da catarse, esse ser humano sintetizou novos conhecimentos e, por isso, estará no mundo de uma maneira diferente, mais enriquecido.

O reflexo da literatura – da arte – constitui um mundo próprio para que o leitor possa defrontar-se diante dele e encontrar uma imagem homogênea da realidade. Nesse reflexo, aquelas heterogeneidades da vida cotidiana que ocupam a

consciência e que dificultam a compreensão da própria realidade estão suspensas, assim, para a porção de realidade refletida na obra, totalidade intensiva, o receptor terá condições de perceber a essência por trás dos fenômenos.

Compreendemos, desde o mestrado, que esse movimento gera um salto qualitativo nos indivíduos e que eles precisam de condições objetivas para que suas vivências estéticas sejam positivas. Essas condições, na sociedade capitalista, dificilmente serão dadas pelas experiências da vida, por isso a escola tem o papel fundamental de formar, de educar a sensibilidade das crianças filhos e filhas da classe trabalhadora. Reforçando as palavras de Lukács (1982, p. 94, tradução nossa), a dialética homem inteiro - homem inteiramente causa uma ampliação real e potencial de conteúdos e formas na *psique* humana.

Aqui valem alguns comentários. Em primeiro lugar, as categorias de homem inteiro e homem inteiramente permitem perceber que a catarse estética exige um voltar-se inteiramente para obra, exige uma suspensão da vida cotidiana. Nesse sentido, a crítica acima às teses das autoras citadas de que, em desacordo com elas, este trabalho considera que não é possível causar intencionalmente, nem controlar uma catarse estética por meio da educação parece válida. A catarse que os estudantes podem viver no contexto educacional tem muito mais chance de ser uma catarse pedagógica mesmo, tendo em vista que a mediação do professor se coloca entre o receptor e a obra. Não se advoga aqui que o professor deva se eximir desse processo, mas que a intervenção dele deve ir no sentido de dar condições para que os alunos vivenciem catarses estéticas, não de controlar e gerar essas catarses.

## 2 A EDUCAÇÃO COMO MOMENTO DO PROCESSO DE AUTOCONSTRUÇÃO DO GÊNERO HUMANO

Neste primeiro momento da pesquisa, discutimos três categorias centrais para a compreensão do presente objeto: educação, formação e reprodução. Em diversos momentos da nossa pesquisa de mestrado, essas categorias apareceram aproximando-se e se distanciando entre si. Agora, a necessidade de elucidar as relações entre as três categorias é imperativa, pois o campo em que se quer atuar, a sala de aula, é um momento singular desses três universais. Daí a necessidade também de dedicar algumas páginas ao estudo das categorias universalidade, particularidade e singularidade. Essa primeira parte, tem como base teórica fundamental o capítulo *A reprodução* de *Para uma ontologia do ser social*, Lukács (2013).

No segundo momento deste tópico, estudamos alguns ensaios de Lukács nos quais o autor desenvolve esparsamente sobre educação. Analisamos *Makarenko: o poema pedagógico*, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* de Goethe, *Gottfried Keller* e *Lenin e os problemas de transição*<sup>8</sup>. O tema central desses textos não é a educação, mas ela aparece e permite uma compreensão mais sólida sobre como Lukács entendia esse complexo social. Vale adiantar que ética, estética e catarse também surgem como categorias fundamentais.

A exposição metodológica do movimento empreendido até aqui é feita no tópico intitulado *Método*.

### 2.1 APONTAMENTOS SOBRE A REPRODUÇÃO SOCIAL E A AUTORREPRODUÇÃO DO SER HUMANO

Inicialmente, n'*A reprodução*, Lukács adverte que, no capítulo primeiro de *Para uma ontologia do ser social II* (2013), ele fizera uma abstração bastante ampla, mas metodologicamente necessária na análise do trabalho. Essa advertência é importante para a compreensão do método de Lukács no qual ele busca esclarecer a gênese e a função social das categorias no mundo humano, sem perder de vista a relação delas com a totalidade social, com o movimento de reprodução de cada complexo social, bem como deles entre si.

---

<sup>8</sup> Na seção do método, situamos a publicação e a versão aqui utilizada de cada um desses artigos.

Optou-se, neste primeiro momento, apenas pelo capítulo *A reprodução* por saber que Lukács retomaria e ampliaria as proposições fundamentais do capítulo anterior *O trabalho*. Vale, então, ressaltar aqui que o trabalho, a atividade humana consciente que transforma a natureza com o fim de satisfazer as necessidades do próprio ser humano, é a categoria fundante do ser social e de todas suas determinações, entretanto, segundo Lukács (2013, p. 159), o trabalho “[...] só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente”. Nesse sentido, é no capítulo *A reprodução* que o autor considera que o trabalho está analisado em lugar correto “[...] no contexto da totalidade social, na inter-relação daqueles complexos sociais cujas ações e reações surge e se afirma o trabalho”.

O capítulo *A reprodução* divide-se em cinco partes, a saber: *Problemas gerais da reprodução*, *Complexo de complexos*, *Problema da prioridade ontológica*, *A reprodução do ser humano<sup>9</sup> na sociedade* e *A reprodução da sociedade enquanto totalidade*. O movimento que o autor faz neste capítulo é, sem dúvida, o de uma exposição dialética: ele apresenta as várias determinações aproximando-se paulatinamente do objeto, vai desde a reprodução orgânica dos indivíduos até a reprodução total da sociedade e dos complexos articulados. Esse método de exposição e o caráter não acabado do texto, no qual se notam algumas repetições por exemplo, não facilitam a leitura. Para fins do objetivo pretendido aqui, não se seguirá, neste texto, a sequência das partes d’*A reprodução*, mas se esboçou uma lógica textual que perscruta as categorias de interesse: formação, educação e reprodução.

A reprodução social trata de restituir continuamente as condições de produção historicamente postas. Segundo Lukács (2013), numa formação puramente social, do ponto de vista do ser humano singular vivo, a situação social posta por seu nascimento é puro acaso, imediatamente após isso, entretanto, o indivíduo passa a interagir com seu entorno social de forma cada vez mais intensa. Todo impacto nesse indivíduo desencadeia nele decisões alternativas; “[...] o sujeito que assim reage,

---

<sup>9</sup> Outra advertência quanto à linguagem diz respeito ao uso das expressões homem e ser humano. Tendo em vista que a linguagem também reproduz o sistema patriarcal que nos subjugua e tenta nos dominar, tentaremos nesta tese usar a expressão ser humano quando não se tratar de categoria ou de citação direta, assim, pensamos combater a linguagem machista que caracteriza uma espécie diversa por apenas um gênero. A língua é viva e, certamente, com as mudanças sociais virão as novas palavras. Apesar de permanecer o gênero gramatical masculino, consideramos que ser humano abrange um número maior de particularidades.

inclusive como criança, já é, portanto, de modo indissociável algo que existe simultaneamente em termos biológicos e em termos sociais (LUKÁCS, 2013, p. 349).

Desse modo, o autor afirma que o caráter puramente social das formações não poderá produzir nenhuma socialidade pura do ser humano, mas que produzirá, “[...] muito antes, a corporificação não oculta da união ontologicamente casual, e, ainda assim, irrevogável de ser biológico e ser social em cada homem singular (LUKÁCS, 2013, p. 350).

Citando *A ideologia alemã*, Lukács explica que, em formações pré-capitalistas, compreendia-se essa relação como natural, encobrindo a casualidade da união das duas esferas de ser em cada ser humano porque o pertencimento por nascimento desse indivíduo a um determinado estrato social, que é puramente casual, aparecia como uma continuidade de seu ser natural. Segundo Marx (apud LUKÁCS, 2013), apenas no capitalismo, essa aparência se dissolveu. A casualidade da coincidência das esferas orgânica e social fica, então, evidenciada.

O “natural” reside em que uma formação que em si é de cunho social, em decorrência do hábito, da tradição, etc. adquire para os homens, não só para os homens singulares, mas também para as suas massas, temporariamente até para toda a sociedade, o caráter de uma necessidade tão irrevogável quanto é a vida orgânica para o próprio homem singular (LUKÁCS, 2013, p. 347).

Tratava-se, segundo o autor supracitado, de uma falsa consciência, pois, como cada ser humano precisava aceitar suas condições como dados eternos, precisaria também acatar sua posição social na casta, no estamento, etc. como algo natural advindo de seu nascimento. Como explicitado anteriormente, nisso se apresenta a relação entre o ser natural-biológico e seu ser social.

Na base disso se encontra, do ponto de vista puramente ontológico, a irrevogável casualidade da coincidência de duas esferas do ser totalmente heterogêneas num só ponto de cristalização: da perspectiva da vida orgânica, em cada situação social de cada homem está igualmente contido um acaso irrevogável, assim como, da perspectiva do ser social, sua constituição biológica tem de permanecer irrevogavelmente casual (LUKÁCS, 2013, p. 347).

Ao apontar para a formação da individualidade como fruto dessa relação, Lukács (2013), não elimina a importância dos impactos realmente existentes do ser social oriundos da educação, do entorno social e do modo de vida, mas afirma que

isso não anula a casualidade descrita. “De fato, a vida de cada homem singular consiste justamente no que ele, enquanto ente social é capaz de extrair das condições psicofísicas que lhe foram dadas” (LUKÁCS, 2013, p. 349).

Antes de prosseguir, vale destacar um aspecto importante na formação humana que diz respeito àqueles conhecimentos do mundo exterior já sedimentados na consciência humana que passam por inconscientes. Na *Estética* (1982, p. 96), Lukács explica que um conjunto de atos inicialmente conscientes podem se converter na prática cotidiana como algo não consciente. Essa afirmação combate a ideia de um inconsciente místico que comandaria as ações humanas. Cita Gehlen (apud LUKÁCS, 1982, p. 96, tradução nossa) em debate com Dewey.

Creio, pelo contrário, que não existe no homem nenhuma existência inconsciente, senão somente existência que perdeu consciência: são os costumes, em outro tempo laboriosamente obtidas lutando com resistências, e que logo cumprem a nova e decisiva função de constituir a base de um comportamento descarregado e superior, que volta a ser consciente<sup>10</sup>.

O autor destaca, partindo dessa citação, que os hábitos e o costume não são, em absoluto, coisa inata, mas produto de uma prática social sistemática. Nesse momento, Lukács (1982, p. 97) situa ontologicamente a aprendizagem, afirmando que o processo de trabalho, ao mesmo tempo em que converte em costume um nível de capacidades humanas já alcançadas, não se limita a esse nível, mas cria no trabalhador condições que permitem alcançar um nível novo. Assim, “[...] um modo de comportamento faz-se inconsciente pelo hábito, pelo exercício etc., com objetivo de facilitar à consciência um maior âmbito de ação livre em relação aos ciclos problemáticos decisivos (LUKÁCS, 1982, p. 97-98)<sup>11</sup>.

Esse arcabouço de hábitos, conhecimentos e costumes inconscientes permitem a ampliação do consciente. Observe-se como se apresenta novamente um movimento dialético da realidade: os atos cotidianos conscientes ao se converterem em posse social, ou seja, serem generalizados, tornam-se inconscientes no sentido social. Essa generalização ocorre tanto do ponto de vista geral, como dos indivíduos

---

<sup>10</sup> Creio, por el contrario, que no existe en el hombre ninguna existencia inconsciente, sino sólo existencia que ha perdido consciencia: son las costumbres, em otro tiempo laboriosamente obtenidas luchando con resistencias, y que luego cumplen la nueva y decisiva función de constituir la base de un comportamiento descargado y superior, que vuelve a ser consciente.

<sup>11</sup> [...] un modo de comportamiento se hace inconsciente por habituación, ejercitación, etc., con objeto de facilitar a la consciencia un mayor ámbito de juego de ciclos problemáticos decisivos [...].

concretos. Um conjunto de reflexos, para melhor trânsito do ser humano na vida cotidiana, tornam-se inconscientes e parte da constituição de cada indivíduo.

Cada ser humano é, portanto, um complexo unitário, síntese de componentes heterogêneos que, de acordo com o autor, jamais poderão fazer desaparecer a casualidade antes descrita. Compreender a relação entre o ser natural-biológico e seu ser social, torna mais clara a afirmação de Marx (apud LUKÁCS, 2013, p. 286) de que os homens fazem sua história, mas não nas condições de sua livre escolha, pois as condições lhes foram transmitidas. Atuando no mundo, diante de circunstâncias as quais não escolheu para resolver problemas concretos, o ser humano faz sua história e a si mesmo como indivíduo e como gênero.

Assim, desse modo, “[...] o homem é o resultado de sua própria práxis” (LUKÁCS, 2013, p. 286). Sobre a ação do ser humano no mundo, duas observações devem ser feitas, seguindo a exposição de Lukács (2013). Em primeiro lugar, o ser humano sempre dá respostas perante uma sociedade determinada; em segundo lugar, apesar disso, cada uma dessas reações sempre terá um caráter de alternativas, “[...] sempre abrange um sim ou um não (ou uma ‘abstenção de voto’) à pergunta posta pela sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 287). Isso significa que o processo de constituição do ser de cada indivíduo é um processo ativo no qual cada um, mediante aquilo que a sociedade e a natureza apresentam como possibilidades alternativas, faz escolhas para resolução de problemas concretos da sociedade. Tal movimento é ininterrupto. Para o indivíduo singular, só cessa quando cessa a própria vida.

No sistema de reprodução, a reprodução da totalidade é o momento predominante e, de acordo com Lukács (2013, p. 161), todas as relações, as ações sempre são correlações de complexos entre si, sendo que guardam sua eficácia como partes integrantes do complexo ao qual pertencem. Até o estágio mais primitivo do ser se estabelece, nos termos de Lukács (2013, p. 162), como um “complexo de complexos” entre os quais ocorrem interações ininterruptas entre os complexos parciais, bem como entre esses e o complexo total. Além disso, os complexos parciais também se reproduzem.

No caso deste presente texto, objetiva-se compreender dois complexos parciais da totalidade social: a arte e a educação, mais especificamente no que diz respeito ao elemento comum que os constitui, a função pedagógico-social exercida através da catarse específica de cada um para desembocar no entendimento desses complexos como elementos de formação humana, um complexo mais amplo e que,

no entender desta tese, abrange os resultados da função social tanto da arte quanto da educação. Nesse sentido, ambos os complexos estão em inter-relação com o complexo da reprodução social devido ao fato de influírem na formação dos indivíduos singulares. Essa questão será melhor desenvolvida no capítulo metodológico no intuito de explicar a tomada de decisão pelo caminho de explicitação da correlação entre os complexos.

O trabalho é, segundo Lukács (2013, p. 201), a categoria que funda o ser social, entretanto, essa nova forma de ser só tem existência em sua reprodução ininterrupta, pois sua substância é uma substância que se modifica ininterruptamente, produzindo, nessa mudança incessante, os traços essenciais do ser. O ser social se produz e se reproduz nesse movimento, por esse motivo é necessário entender as determinações do presente objeto.

No capítulo d' *O trabalho de Para uma ontologia do ser social II* (2013), Lukács explica como o ser social surgiu da natureza orgânica e que, por isso, mantém as características ontológicas dessa origem. “Sua reprodução – biológica – não é só a incontornável condição do ser social, mas também um dos polos do próprio do próprio processo de reprodução, cujo outro polo é formado pela própria totalidade da sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 201). Como já desenvolvido anteriormente, é indissolúvel a relação entre a esfera orgânica e a esfera social no ser humano. A reprodução da natureza orgânica é a do ser vivo singular e sempre coincide de modo imediato com a com a reprodução filogenética.

Segundo Lukács (2013, p. 202), a mudez do gênero funda-se precisamente nessa identidade. O ser social, entretanto, tem como estrutura básica a polarização de dois complexos dinâmicos: o ser humano singular e o da própria sociedade. O ser humano é um ser que existe biologicamente, é um ser da natureza orgânica, por isso ele já é um complexo. Entretanto o ser humano não permanece um ser biologicamente determinado, mas os impulsos físicos ou químicos adquirem uma objetividade para além de sua manifestação natural: “[...] é assim que vibrações do ar, que como tais tinham efeito puramente físico, convertem-se em sons; é assim que reações químicas convertem-se em cheiro e sabor; é assim que nos órgãos da visão surgem as cores etc.” (LUKÁCS, 2013, p. 203). Complementa o autor, afirmando que

O devir homem do homem pressupõe um desenvolvimento biológico ascendente de tais tendências, não se limitando a isso, mas partindo dessa

base, já produz formações puramente sociais: no nível auditivo, linguagem e música, no nível visual, artes plásticas e escrita (LUKÁCS, 2013, p. 203).

Segundo Lukács (2013, p. 203), o ser humano permanece um ser biológico determinado, mas modifica de modo radical o caráter da relação com essa esfera, pois, através do pôr teleológico do trabalho, interfere ativamente no meio ambiente por meio das ações conscientes e intencionadas. O autor cita o exemplo da superação da espécie humana que trabalha diante da natureza depois da era do gelo. Esse fenômeno natural, que significou a extinção de muitas espécies de animais, foi para o ser humano o momento de superação das condições dadas pela natureza mediante a transformação conscientemente orientada que levou a espécie a um patamar superior que antes estava interdito pelo estágio da estrutura social. A citação que segue é resumidora dos pontos desenvolvidos até aqui, permitindo uma síntese para que o texto avance em seus objetivos.

Em tudo isso, torna-se manifesto um dado ontológico fundamental do ser social: o homem como ser vivo não só biológico, mas ao mesmo tempo como membro trabalhador de um grupo social, não se encontra mais numa relação imediata com a natureza orgânica e inorgânica que o circunda, nem mesmo consigo como ser vivo biológico, mas todas essas interações inevitáveis são mediadas pelo *medium* da sociedade; mais exatamente, como a socialidade do homem representa seu comportamento ativo e prático em relação a seu meio ambiente como um todo, essa mediação ocorre de modo tal que ele não aceita simplesmente o meio ambiente e suas transformações nem se adapta, mas reage ativamente a eles, contrapondo às mudanças do mundo exterior um mundo de sua própria práxis, no qual a adaptação à irrevogabilidade da realidade objetiva e seus novos pores do fim que lhe correspondem formam uma unidade indissociável. É óbvio que o próprio homem também se modifica ao modificar sua relação com a natureza que o cerca (LUKÁCS, 2013, p. 204).

Para este ser humano que se tornou social, a sociedade tornou-se, então, segundo Lukács (2013, p. 205) um *medium* ineliminável entre o ser humano e a natureza. Algumas observações feitas pelo autor para dar concreticidade a essa afirmação são importantes para entender ainda mais a complexidade do fenômeno estudado aqui. Em primeiro lugar, Lukács afirma que o mais canhestro pôr teleológico inicia um processo cuja dinâmica é irrestrita, ou seja, os pores teleológicos dos homens produzirão novos pores dos quais surgirão totalidades complexas que “[...] propiciam a mediação entre ser humano e natureza de maneira cada vez mais abrangente, **cada vez mais exclusivamente social**” (LUKÁCS, 2013, p. 205, grifo nosso).

O *medium* da sociedade é cada vez mais denso, daí a advertência de Lukács ao iniciar o capítulo da reprodução de que o estudo do trabalho no capítulo antecedente realizara uma abstração bastante ampla e que o trabalho só pode alcançar sua verdadeira existência no âmbito de um complexo social processual em contínua reprodução. Ao estudar complexos puramente sociais como a arte e a educação não se pode perder de vista que eles surgem no interior do *medium* social e de que a função que exercem, como teleologias secundárias, vai desembocar na própria sociedade.

A constante reprodução de trabalho, divisão do trabalho etc. torna esse *medium* da mediação cada vez mais emaranhado, cada vez mais denso, abrangendo cada vez mais todo o ser dos homens, de modo que em muitos casos singulares não se é mais imediatamente evidente, mas só se consegue descobrir através de análises, que determinadas mudanças do homem, de sua atividade, de suas relações etc. têm sua origem ontológica no metabolismo da sociedade com a natureza (LUKÁCS, 2013, p. 205).

A segunda observação de Lukács quanto ao *medium* da sociedade diz respeito à “[...] modificação do próprio homem em tais processos, pois, fazendo isso, torna-se visível a dialética do conscientemente intencionado e do espontaneamente provocado nos homens pelo desenvolvimento (LUKÁCS, 2013, p. 205). Nesse ponto, o autor rechaça duas posições equivocadas: a de uma autonomia inextrincável do ser humano e a de atribuir ao ambiente um poder enigmático irresistível. Importante lembrar que a realidade põe as alternativas sobre as quais precisamos tomar as decisões.

[...] as alternativas postas e respondidas corretamente – corretamente no sentido de que correspondem às “exigências do dia” – são postas como partes integrantes do fluxo contínuo da reprodução do homem singular e da sociedade, consolidando-se, ao mesmo tempo, como crescimento da capacidade de vida da sociedade em seu todo e como difusão e aprofundamento das capacidades individuais do homem singular (LUKÁCS, 2013, p. 206).

“Portanto [...] o gênero humano se evidencia uma categoria histórico-social em desenvolvimento – desigual e contraditória” (LUKÁCS, 2013, p. 180). Do mesmo modo, os complexos sociais que constituem o gênero humano são categorias histórico-sociais num movimento de desenvolvimento desigual e contraditório. Acompanhar o desenvolvimento das coisas no seu *hic et nunc* (aqui e agora) (LUKÁCS, 2013) exige um método capaz de captar esse movimento desigual e suas

contradições. Nenhum objeto humano se desliga de seu lugar na sociedade. “Não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social (LUKÁCS, 2013, p. 119).

A reprodução do ser social, pois, encontra-se em “[...] variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos complexos parciais relativamente autônomos, sendo que a totalidade, no entanto, cabe uma influência predominante no âmbito dessas interações” (LUKÁCS, 2013, p. 278). Ainda segundo o autor, os dois polos que delimitam o movimento da reprodução são o processo de reprodução em sua totalidade extensiva e intensiva e os homens singulares, “[...] cuja reprodução como singular constitui a base de toda a reprodução (LUKÁCS, 2013, p. 278).

O movimento pelo qual cada indivíduo passa de exemplar singular do gênero para o ser humano real, para a personalidade, para a individualidade. Lukács (2013, p. 279) afirma, então, que sem compreender o ser humano não é possível construir qualquer enunciado adequado sobre a própria sociedade, que o que somos em nossa essencialidade é mais do que um simples exemplar singular. A investigação do ser humano, de seu processo de individualização passa pelos complexos sociais que influenciam em sua formação, que criam elementos que se condensarão na síntese unitária que é cada ser humano em seu *hic et nunc*. Individualidade e sociedade não são, portanto, entidades autônomas.

Desde o primeiro trabalho enquanto gênese do devir homem do homem até as resoluções psíquico-espirituais mais sutis, o homem confere forma ao seu meio ambiente, contribui para construí-lo e aprimorá-lo e, concomitantemente com essas suas ações bem próprias, partindo da condição de singularidade meramente natural, confere a si mesmo a forma de individualidade dentro de uma sociedade (LUKÁCS, 2013, p. 284).

Segundo o autor, um fim que não é particular não é um fim, ou seja, nessas ações os homens realizam trabalho para resolver uma necessidade concreta situada numa situação particular. Para que esse momento se torne parte do todo social, ele sofre uma generalização. “Eles podem ser generalizados ontologicamente, [...] pela corrente da práxis social, só e exatamente porque seu ser-posto concreto possui tal ser-propriadamente-*assim* concreto enquanto constituição original e irrevogável” (LUKÁCS, 2013, p. 285). Segundo o autor, os conhecimentos, as generalizações, os

princípios utilizados para resolver as situações concretas atuam sobre a realidade objetiva, mas também exercem a sua influência, antes de tudo, sobre o sujeito. “Aquilo que chamamos de personalidade de um homem constitui tal ser-propriadamente-assim de suas decisões alternativas” (LUKÁCS, 2013, p. 285).

“Um ser humano atua de modo latente [...] grande quantidade de alternativas”, afirma Lukács (2013, p. 285). A questão posta aqui pelo autor é quais as alternativas que se converterão em ato, quais se desenvolverão no movimento da história e quais ficarão inativas. Mesmo que a possibilidade posta já seja concreta, a questão é se ela permanece ou não como possibilidade. Já se tentou desenvolver nesse texto o movimento na sociedade das decisões alternativas do ser humano. Nesse momento, Lukács (2013) quer explicitar como essas decisões se sintetizam na formação da personalidade do indivíduo singular e como vão constituir sua substância.

A substância de um homem, portanto, é aquilo que no curso de sua vida se encadeia como continuidade, como direção, como qualidade do encadeamento ininterrupto de decisões desse tipo. Com efeito, nunca se deve esquecer, justamente quando se quer entender o homem corretamente em termos ontológicos, que essas decisões determinam ininterruptamente sua essência, conduzindo-a para cima ou para baixo. Para um pintor não se apresenta só a alternativa de pintar este ou aquele quadro; cada traço do pincel é uma alternativa e aquilo que, nesse processo, foi adquirido criticamente e aproveitado no traço seguinte constitui a evidência mais clara do que representa a sua pessoa enquanto artista. Isso, porém, é válido em termos genericamente ontológicos para toda atividade humana, para toda relação entre os homens (LUKÁCS, 2013, p. 285).

O ser humano é produto de sua práxis. São as decisões tomadas ao longo de sua vida sob as condições dadas pela sociedade que no medium da sociedade se estabelecem no ser de cada indivíduo.

[...] na práxis social e através dela, a consciência humana não só forma dentro de si mesma uma continuidade mais elevada, fixada conscientemente, mas também a centra incessantemente no portador material, psicofísico, dessa consciência tem como consequência, no plano ontológico, que o ser-em-si natural da singularidade nos exemplares genéricos se desenvolve na direção a um ser-para-si e transforma o homem, tendencialmente, numa individualidade (LUKÁCS, 2013, p. 292).

Com base em Lukács, compreendemos que a função pedagógico-social da arte atua na consciência de cada indivíduo singular, podendo influir nas suas escolhas dentre alternativas de modo que elas sejam melhor fundamentadas numa compreensão da realidade desfetichizada, ou seja, o indivíduo singular possuiria

conhecimento sobre um número maior de determinações da realidade em que atua. Nesse sentido, a arte é conhecimento verdadeiro da realidade.

Ao tratar da educação enquanto discute o ser-para-si do ser humano, Lukács (2013, p. 295, grifo nosso) utiliza a expressão “[...] novo homem em processo de **formação**”. Dialogando com Goethe, Lukács determina a categoria de formação da seguinte maneira:

[...] o resultado de um complexo processo de interações, nas quais e através das quais surge aquela unidade indivisível, ainda que muitas vezes contraditória, de determinações psíquico-corporais e sociais no homem singular, que passa a caracterizar sua existência humana do modo mais profundo possível (LUKÁCS, 2013, p. 295).

Diante de tudo que foi dito anteriormente, compreende-se que a formação do ser humano é processual, o ser singular está sempre em devir. “Só o que interessa agora é entender como, através desse novo *medium* do ser, surge uma nova síntese na existência humana, aquilo que [...] chamamos de ser-para-si da singularidade (LUKÁCS, 2013, p. 296). O ser-para-si da singularidade confere ao ser-propriadamente-assim no sentido ontológico novos conteúdos e outras formas estruturais e, segundo o autor (2013, p. 296), se nesse processo nasce uma multiestratificação contraditória, não significa que há uma dualidade.

Lukács (2013, p. 296) procura explicar o movimento que leva o ser singular do ser-propriadamente-assim biológico, que, entretanto, permanece o fundamento irrevogável do ser, às formações sociais mais elevadas. Dentre os exemplos apresentados por ele, cita as impressões digitais, que exercem uma função jurídica fundamental na sociedade, extrapolando sua manifestação biológica; e a caligrafia que, nesse sentido, é evada pela grafologia ao cumulo de tentar explicar questões psicológicas complexas. Diz Lukács (2013, p. 296) que “[...] essas singularidades são o ponto de partida de interações complexas e multifacetadas, que já podem levar a formas fenomênicas sociais da unicidade imediata”.

“Essa linha poderia ser traçada até as manifestações máximas da atividade humana (LUKÁCS, 2013, p. 296). Destaca o autor que as artes possuem uma base biológica inegável. Por exemplo a música e a pintura que trabalham com a visualidade e a musicalidade que, por sua vez, são elementos do ser biológico. Como elemento da esfera orgânica, eles sozinhos não poderiam chegar a ser elementos artísticos; nas palavras do próprio autor, um “ver pictórico” e um “ouvir musical”. “O salto que,

nesse ponto, separa, por exemplo, o ver puramente biológico do ver transformado em social – apesar da base biológica – naturalmente deve ser deslocado para um estágio muito anterior ao do surgimento das artes visuais (LUKÁCS, 2013, p. 297).

Na Estética (1982, p. 267), ao estudar o ritmo, Lukács aponta que ele é um elemento da existência fisiológica do ser vivo. Para que o ritmo se desprenda de sua base fisiológica e biológica, pois ele também está fora do ser humano no ambiente natural, é necessário que o salto proporcionado pelo trabalho ponha a possibilidade de desenvolvimento do ritmo como um elemento autônomo, só assim ele se converterá em elemento artístico. O caminho não é linear, nem simples. “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história até aqui” (MARX, 2010b, p. 110).

Através desse exemplo e de tudo o que se tratou até aqui acerca da constituição do ser-para-si da singularidade e do ser-propriadamente-assim do ser humano singular, pode-se afirmar a formação como um complexo social constituídos de momentos parciais; por exemplo a formação dos sentidos do ser humano enquanto esfera orgânica e do salto necessário para o ser-para-si dos sentidos humanos, inclusive o da sensibilidade. Entende-se aqui que a função social da formação é a consolidação das sínteses realizadas pelo indivíduo singular ao longo de sua vida, diante de sua realidade circundante e mediante sua práxis nessa realidade, sob a influência de variados momentos da totalidade social. O ser humano submetido de maneira ativa e superiormente complexa à dialética forma e conteúdo.

Portanto, a casualidade ontológica desses componentes do ser de modo algum dilacera a unidade do homem, mas apenas o coloca diante da tarefa peculiar de como tornar-se uma individualidade, de como encontrar e realizar a sua própria individualidade. Dito em termos gerais, **as tendências sociais parecem desempenhar o papel da formatação, enquanto às tendências biológicas cabe o papel de material para as formações** (LUKÁCS, 2013, p. 350).

“É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Muitos intérpretes marxianos e lukacsianos se debruçaram acerca do complexo da educação, como Dermeval Saviani, Ivo Tonet, Newton Duarte, Sérgio Lessa. As linhas que se seguem neste presente texto buscam compreender o que o próprio Lukács desenvolve sobre educação no capítulo d’ *A reprodução*. Mesmo conhecendo e respeitando o já desenvolvido por grandes intérpretes do marxismo no Brasil, essa escolha foi necessária para o objetivo de procurar isolar a função

pedagógico-social para, nos capítulos posteriores, confrontar o complexo da educação com o da arte, diferenciando a referida função em cada um deles. Esperamos que fazer esse percurso nas obras de Lukács e de Marx e Engels, quando necessário, seja uma etapa indispensável para a elaboração da presente tese. Nesse sentido, se justifica a ausência do diálogo dos citados intérpretes, bem como de outros.

Lukács (2013, p. 176) diferencia a educação nas espécies de animais superiores com a do ser humano, afirmando que nos primeiros o auxílio que os animais adultos dão aos filhotes trata-se de uma apropriação “de uma vez por todas” dos comportamentos indispensáveis à espécie para toda a vida. Ao contrário, “[...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Afirma o autor que a educação em sentido amplo do ser humano, ao contrário da dos animais superiores, nunca está concluída; e que a vida do indivíduo pode levá-lo a situações distintas daquelas para as quais sua educação em sentido estrito o preparou, ou seja, a vida dos homens não está pré-determinada, daí o essencial da educação, como dito na citação acima, ser capacitar o ser humano a reagir às situações diversas que possam ocorrer em sua vida. Compreende-se aqui que essa função essencial diz respeito tanto à educação em sentido amplo quanto àquela em sentido estrito.

Por educação em sentido amplo, Lukács (2013, p. 295) entende “[...] a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação” e, por educação em sentido estrito, aquela que é conscientemente ativa. Pode-se afirmar, então, que aquela abarca esta. Partindo do dito aqui, que se compreende que a arte exerce uma função pedagógico-social. Essa função é uma conexão entre o complexo da arte e o da educação, no qual a arte exerce uma educação em sentido amplo, ou seja, desempenha uma influência sobre o ser humano em processo de formação. Esse processo, entretanto, não é passivo.

[...] a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre esses dois complexos (LUKÁCS, 2013, p. 295).

A fronteira entre a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito não pode ser claramente traçada em termos ideais. Ela está traçada em termos imediatamente práticos a depender das sociedades e das classes. Segundo Lukács (2013, p. 177), a mínima educação já tem seus efeitos, inclusive, sobre a constituição biológica do ser humano. A educação é uma necessidade social.

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. Naturalmente, se essas circunstâncias assim modificadas durarem o tempo suficiente, elas terão certos efeitos sobre a constituição física e psíquica dos homens (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Retomando, “[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 179). Segundo Lukács, se realiza parcialmente seu objetivo de modo ininterrupto, a educação ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social; se fracassa parcialmente de modo ininterrupto, a educação mais consciente de seus fins prepara insatisfatoriamente.

Lukács define o pôr do trabalho como um tipo de pôr que busca realizar uma transformação de objetos da natureza, com vistas a realizar fins humanos. A educação é um pôr teleológico de segundo tipo, pois se propõe a influenciar a consciência de outros homens para que estes possam executar os pores desejados. Segundo o autor, quanto mais se desenvolvem o trabalho e a divisão do trabalho mais autônomos ficam os pores teleológicos de segundo tipo, quanto mais eles se desenvolvem como um complexo social próprio da divisão do trabalho, além disso, esse desenvolvimento cruza com o desenvolvimento das classes.

Os pores teleológicos de segunda ordem, como a educação e arte, segundo Lukács (2013, p. 180), devido ao desenvolvimento dessa ampla autonomia, podem ser colocados espontânea ou institucionalmente a favor da dominação de uma classe sobre as outras. Ao observar a dualidade da educação na sociedade brasileira, é possível perceber de que maneira ela serve aos interesses da classe dominante, gerando desigualdade daqueles conhecimentos, habilidades e valores que a sociedade reivindica de seus membros. Não é diferente o caso da negação e institucionalização da arte.

A educação, para Lukács (2013), é um processo social, um processo de formar e ser formado puramente social. Sendo um processo de formar, a educação pode ser conscientemente orientada ou não, mas envolve consciências, por isso uma teleologia de segundo tipo. Adverte o autor, entretanto, que nenhuma educação pode enxertar no ser humano propriedades totalmente novas e que essas propriedades não são determinações definitivas, mas que determinados momentos decisivos da individualidade estão inseparavelmente ligados a certos traços do seu ser biológico. “A vida humana, por necessidade do próprio ser, é cheia de conflitos dessa espécie (LUKÁCS, 2013, p. 350). Já se tratou bastante aqui acerca da dialética entre o ser biológico e o ser social em cada singular.

O pertencimento do ser singular ao gênero humano vai surgindo no decorrer de seu desenvolvimento social (LUKÁCS, 2013, p. 351). “O desenvolvimento social em seu decurso real cria a possibilidade objetiva para o ser social do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 351). Segundo o autor, o desenvolvimento social põe o conflito de uma nova dualidade no ser humano: o da particularidade e o da genericidade. Esta dualidade se soma à dualidade ser biológico e ser social. Esses dois pares são intimamente relacionados em termos ontológicos, entretanto Lukács (2013, p. 351) adverte que elas não podem ser aproximadas demais nem entendidas numa relação teleológica entre elas. Seriam essas últimas conclusões equivocadas que se dão, de acordo com o autor, devido ao caráter casual da unidade inicial.

O ser humano é sempre uma unidade de ser biológico e ser social e esta unidade é movida por meio das decisões que o indivíduo toma durante a vida. Decisões valorativas que “[...] determinam a escolha entre conservação, reprodução e superação (LUKÁCS, 2013, p. 352). Segundo o autor, apenas reconhecendo incondicionalmente a casualidade da unidade ser biológico e ser social é possível compreender o desenvolvimento do ser humano “[...] de sua simples singularidade até a sua individualidade, no quadro do processo global de reprodução da sociedade, como um momento de importância decisiva no surgimento do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 352). Essas etapas singulares também são históricas e não admitem um pôr transcendente como explicação.

Dito isso, vale retornar algumas páginas no capítulo em estudo para fazer alguns apontamentos sobre a genericidade. Afirma Lukács (2013, p. 298), em primeiro lugar, que ela é um processo elementar espontâneo socialmente determinado.

Com efeito, a intenção original do pôr teleológico no trabalho está direcionada, no plano imediato, para a simples satisfação de necessidades. É no contexto objetivamente social que o processo do trabalho e o produto do trabalho alcançam uma generalização que vai além do homem singular e, ainda assim, permanece ligada à práxis e, através desta, ao ser do homem: justamente a generidade (LUKÁCS, 2013, p. 298).

O indivíduo, mediante a consciência de sua práxis, transforma-se em membro do gênero. No início, o indivíduo, de modo imediato, é idêntico à comunidade. Dessa forma, compreende-se que, mesmo que, por nascimento, o indivíduo já pertença à humanidade, esse pertencimento só é plenamente formado através da práxis social consciente (LUKÁCS, 2013, p. 298). A educação é um dos complexos sociais que formam o indivíduo em sua particularidade, por isso é responsável por muni-lo de instrumentos de pertencimento ao gênero. A arte, especificamente a literatura como objeto desta tese, por meio da obra e no interior da particularidade também permite o acesso dos seres humanos à generidade alcançada pelas situações refletidas.

Em segundo lugar, para Lukács (2013, p. 299), o desenvolvimento social produz uma centralidade cada vez maior no *eu* que necessita tomar as decisões; “[...] essa centralização das decisões na pessoa singular não possui suas reais raízes e seus reais impulsos no seu desenvolvimento imanente, mas no fato de a sociedade tornar-se cada vez mais social (LUKÁCS, 2013, p. 299). Quanto mais complexas as mediações sociais que afastam o momento das decisões singulares de seus resultados não imediatos mais necessária é a ampliação do arcabouço de conhecimentos que o sujeito precisa ter para agir. Leia-se um trecho de Lukács (2013, p. 299) a respeito disso.

Quanto maior o número de decisões que o homem singular tem de tomar, quanto mais multifacetadas estas forem, quanto mais distantes estiverem do seu fim imediato, quanto mais a ligação com elas estiver baseada em conexões complexas de mediações, tanto mais o homem singular precisa formar dentro de si uma espécie de sistema de prontidão para essas possibilidades de reação múltiplas e muitas vezes heterogêneas, caso queira manter-se dentro desse complexo de obrigações cada vez mais numerosas e diversificadas. Portanto, o campo de ação para esse desenvolvimento é socialmente determinado, sendo que, no entanto, dentro desse mesmo campo de ação, os diversos homens singulares, em situações “parecidas”, podem tomar decisões alternativas distintas. Como, porém, suas consequências não dependem mais deles mesmos, surge com intensidade cada vez maior a necessidade de que eles ajustem seus diferentes tipos de comportamento uns aos outros, às suas próprias necessidades, às consequências sociais previsíveis destas etc. Isso vale tanto para as ações cotidianas sempre recorrentes quanto para as ações complexamente mediadas.

Em terceiro lugar, Lukács (2013, p. 300) afirma que cada decisão comporta elementos da particularidade, da simples singularidade, e tendências, elementos da generidade. Em muitos momentos, segundo o autor, surgem conflitos entre o ser-para-si e a generidade do ser humano, os quais exigem do indivíduo uma decisão. Tal fato expressa a conexão essencial entre eles que, para o autor, só pode ser entendida quando se capta a substancialidade dos dois: “[...] são produtos e coprodutores” (LUKÁCS, 2013, p. 301) da história.

Nesse processo, Lukács (2013, p. 301) identifica dois movimentos: o que vai do ser-em-si da singularidade à individualidade para-si e o que vai da particularidade à generidade do ser humano, advertindo que não há superioridade entre eles e que não são movimentos autônomos, mas profundamente entrelaçados de modo contraditório e desigual.

[...] o movimento socialmente desencadeado nos homens singulares que vai da singularidade existente meramente em si para o ser-para-si consciente e que conduz conscientemente a sua própria práxis e o movimento de superação tanto objetiva como subjetiva, tanto ontológica como conscientizada da mudez do gênero humano são movimentos convergentes que se apoiam reciprocamente (LUKÁCS, 2013, p. 302).

De acordo com Lukács (2013, p. 302), corre nos homens singulares uma tendência socialmente necessária na direção de seu ser-para-si, ou seja, “[...] somente homens conscientes de si mesmos como indivíduos estão em condições de converter uma autêntica generidade numa práxis humano-social” (LUKÁCS, 2013, p. 302).

A despeito de todas as desigualdades e contradições, o desenvolvimento social impele paralelamente, em escala histórico-mundial, para o surgimento das individualidades existentes para si nos homens singulares e para a constituição de uma humanidade consciente de si mesma como gênero humano em sua práxis (LUKÁCS, 2013, p. 302).

A reprodução, segundo Lukács (2013, p. 170), é a categoria decisiva para o ser em geral. É na reprodução que se dá o desdobramento histórico, pois ela possui uma tendência ininterrupta de elevação para formas mais elevadas do socioeconômico. Como dito anteriormente, o ser humano em sua constituição biológica é o fundamento irrevogável da reprodução, bem como a natureza, de acordo com Lukács (2013, p. 171), é crescentemente modificada pela atividade humana, o

trabalho. Outra característica fundamental a ser destacada diz respeito ao processo de reprodução ser constantemente criado através da práxis humana.

Esse caráter ativo deve-se ao fato de que “O homem é por natureza um ser que responde” (LUKÁCS, 2013, p. 303). Reagir a seu entorno, dando respostas às necessidades que surgem é seu meio de sobrevivência, mas esse “jogo dialético de perguntas” gerou possibilidades ilimitadas de desenvolvimento, criando um entorno humano, construído pela ação humana. Essa estrutura, segundo o autor, não cessa, mas adquire uma forma cada vez mais complexa, cada vez mais social. Daí a complexidade do objeto em questão.

Em conferência, na ocasião de receber o prêmio Goethe da cidade de Frankfurt am Main, em agosto de 1970, Lukács (2007, p. 57) aponta alguns aspectos do pensamento do alemão e que se conectam com as reflexões aqui apresentadas. Um deles diz respeito à relação concreta entre os indivíduos entre si e entre cada um e o gênero. Segundo Goethe, (apud LUKÁCS, 2007, p. 57), “Não existem os indivíduos. Todos os indivíduos são também gênero: quer dizer, este ou aquele indivíduo, como queiras, é representante de todo um gênero<sup>12</sup>”. Depois, Lukács segue conectando essa genericidade a sua própria criação e, para os interesses em pauta aqui, com a educação, a formação e a reprodução do ser humano em sociedade.

Basicamente, todos somos seres coletivos, à margem de como nos consideremos. Pois ainda que seja pouco o que temos e somos, a isto designamos como propriedade nossa! Todos devemos tomar e aprender coisas, tanto daqueles que estiveram antes de nós, como de nossos contemporâneos. Inclusive o maior gênio não chegaria longe se tivesse que agradecer tudo a sua interioridade. Mas muitos homens bons não entenderam isso e passam a metade de suas vidas a tatear com seus sonhos de originalidade (GOETHE apud LUKÁCS, 2007, p. 57)<sup>13</sup>.

Destaque-se: “Todos devemos tomar e aprender coisas [...]”. Essas coisas se aprendem dos homens e mulheres do passado, bem como com os contemporâneos. Perceba-se que se trata de educação no sentido mais amplo. Sobre

---

<sup>12</sup> No existen los individuos. Todos los individuos son también *genera*: es decir, este o aquel individuo, el que tú quieras, es representante de todo un género.

<sup>13</sup> En lo básico, todos somos seres colectivos, al margen de cómo nos consideremos. ¡Pues aunque sea poco lo que tenemos y somos, a esto lo designamos como propiedad nuestra! Todos debemos tomar y aprender cosas, tanto de aquellos que estuvieron antes que nosotros, como de nuestros contemporâneos. Incluso el más grande genio no llegaría lejos si tuviera que agradecerse todo a su propia interioridad. Pero esto no lo entienden muchos hombres muy buenos, y se pasan la mitad de sus vidas a tientas con sus sueños de originalidad.

a própria arte, Goethe se considera devedor do passado. Lukács (2007, p. 61) arremata dizendo que “Na minha *Estética*, defini a arte como memória da humanidade acerca de sua própria jornada”.

Compreende-se aqui que os dois complexos analisados, a arte e a educação, interpenetram o movimento de formação dos indivíduos, atuando de modo a interferir em suas determinações psíquico-sociais. Os pores da arte e da educação, por mais que possuam uma intenção consciente, não podem ser controlados por seus sujeitos, daí que o resultado deles nas consciências receptoras vai depender de cada situação singular. O que é fundamental compreender aqui é como se dá o processo de formação dos indivíduos no interior da reprodução social pra que, adiante, se possa entender com mais precisão a interpenetração da literatura na educação restrita historicamente situada através de seu uso em sala de aula como um instrumento pedagógico.

## 2.2 O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO NOS ENSAIOS DE LUKÁCS: MAKARENKO, GOETHE, LENIN E KELLER

Como já apontamos anteriormente, Lukács não escreveu obras específicas sobre educação. O trabalho aqui, então, é perscrutar esse conteúdo em alguns de seus textos sobre outros assuntos. Nesta subseção, analisamos alguns artigos em que Lukács mais desenvolveu sobre a educação, são eles: *Makarenko: o poema pedagógico*, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* de Goethe, *Gottfried Keller e Lenin e os problemas de transição*.

No artigo sobre Makarenko, Lukács desenvolve a categoria de **acumulação primitiva** para argumentar que o trabalho de Anton Makarenko<sup>14</sup>, na Colônia Gorki<sup>15</sup>, contribuía para a construção de uma pedagogia socialista futura. O argumento de Lukács é de que o trabalho desenvolvido por Makarenko nada tinha a ver com a pedagogia que estava sendo praticada a sua época e que não poderia ser compreendida no estreito sentido burguês, seria a pré-história de uma pedagogia

---

<sup>14</sup> Anton Makarenko nasceu em Bielopólie, Ucrânia, em 1º de março de 1888, e faleceu em Moscou a 1º de abril de 1939. Era filho de operários, iniciou o trabalho como professor bem cedo e ganhou notoriedade ao dirigir por dezesseis anos as instituições correccionais para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Gorki (1920 a 1928) e a Comuna Dzerjinski (1927 a 1935).

<sup>15</sup> A Colônia Gorki recebeu esse nome devido a influência que Maksim Gorki teve na formação de Makarenko. Foi devido à sugestão de Gorki que Makarenko resolveu escrever o *Poema pedagógico* sobre sua experiência à frente da Colônia.

socialista, ou seja, os elementos que ali surgiram poderiam vir a se tornar gerais e fundamentais para uma pedagogia de novo tipo para uma nova sociedade.

É necessário compreender que a pedagogia é a ciência da educação, por isso não pode prescindir de uma prática anterior. Assim, trazendo para as categorias de Lukács, Makarenko estaria realizando objetivamente uma pedagogia de novo tipo vinculada ao novo ser humano e à nova sociedade posta em movimento pela revolução socialista da União Soviética – essa seria a acumulação primitiva da **história objetiva** da educação socialista – que seria pensada e compreendida, problematizada e sistematizada por meio da pedagogia – configurando-se como **história subjetiva** de uma pedagogia socialista. Novamente, a premissa marxiana aparece aqui: os homens não sabem, mas fazem.

Vale destacar que Lukács não estava defendendo a possibilidade de uma pedagogia emancipadora ou verdadeiramente humanista no interior da sociedade capitalista, mas que ele estava apontando para os elementos de possibilidades surgidos na transição para uma sociedade comunista. Ele estava justamente polemizando com as perspectivas que acreditavam que mudanças apenas no campo da educação sem a transformação substantiva da sociedade pudessem transformar a realidade. Polemizava também com as propostas pedagógicas que ainda estavam vincadas na pedagogia burguesa, pois esta não poderia servir ao novo mundo, visto que estava baseada em uma moral burguesa. A contradição inconciliável entre indivíduo e sociedade de classe não permite uma educação humanista.

O homem educado na sociedade capitalista deve ser moderado a uma espécie de barbárie, à exposição brutal e implacável de seus interesses egoístas, o que implica uma atitude hipócrita de necessidade, e deve adaptar-se à "luta pela essência" capitalista ou, ao fim, descobrir, em virtude dos princípios humanistas que moldaram sua personalidade e que deveriam guiar sua ação prática, completamente incapaz de viver entre seus companheiros. (LUKÁCS, 1956, p. 170, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Lukács está argumentando que uma pedagogia burguesa da época imperialista precisa necessariamente formar para o tipo de sociedade burguesa, ou seja, para o individualismo, para a competitividade, para a falsa ideia de meritocracia.

---

<sup>16</sup> L'uomo educato nella società capitalistica dev'essere temprano a una sorta di barbarie, all'imposizione brutale e spietata dei suoi interessi egoistici, che implica di necessità un atteggiamento ipocrita, e deve adattarsi quindi alla capitalistica "lotta per l'esistenza" o finisci per scopirsi, in virtù dei principi umanistici che hanno plamato la sua personalità e che dovrebbero guidare la sua azione pratica, del tutto inadatto a vivere tra i suoi simili.

Aqui está a contradição insuperável da pedagogia burguesa: seu objetivo de formar humanamente encontra obstáculo na forma da sociedade de classes burguesa, visto que essa sociedade

[...] deve necessariamente colocar o indivíduo no vazio social e obscurecer em sua consciência o sentido da conexão real com a sociedade e com outros homens, degradar e reduzir à impotência o intelecto e a razão, que essas relações refletem e elaboram, transformam finalmente o próprio homem em um coágulo de instintos incontroláveis (LUKÁCS, 1956, p. 170, tradução nossa)<sup>17</sup>.

De fato, para o autor, a pedagogia burguesa é, na verdade, uma renúncia à pedagogia. Tal contradição só pode ser superada pela revolução proletária, pois só ela pode colocar as premissas materiais e ideais para tal, mas não é uma mudança instantânea ou linear, ao contrário, a supressão do estado burguês e a superação da exploração capitalistas abrirão as possibilidades de construção de um novo mundo, mas será necessário também um processo de (re)educação de novos seres humanos, um processo que, segundo Lukács, vai além da própria pedagogia, por se tratar daquela educação em sentido amplo de que tratamos anteriormente.

O que Lukács aponta deve servir para pensarmos a educação do nosso tempo ainda sob a sociedade de classes burguesas: não podemos pensar uma pedagogia que rompa com essa sociedade, mas, a partir da categoria de acumulação primitiva, mesmo que não estejamos em um período de transição revolucionária, podemos extrair das experiências contra-hegemônicas alguns elementos que colaboram com a perspectiva de uma educação para a revolução. As experiências revolucionárias no mundo expuseram a possibilidade de superação da sociedade capitalista e puseram em marcha elemento do que viria a ser uma sociedade comunista. No que tange à educação, é possível compreender como a experiência da União Soviética impactou estudos e práticas educacionais. Desse modo, pensar práticas pedagógicas contra-hegemônicas que visem transformar a sociedade capitalista é possível e, no nosso entender, também engendram elementos de acumulação primitiva para uma pedagogia de novo tipo numa sociedade emancipada.

---

<sup>17</sup> [...] deve porre necessariamente l'individuo nel vuoto sociale e offuscare nella sua coscienza il senso del nesso reale con la società e con gli altri uomini, degradare e ridurre all'impotenza l'intelletto e la ragione, che questi rapporti rispecchiano ed elaborano, trasformare infine l'uomo stesso in un grumo di istinti incontrollabili.

Não faz sentido negar completamente algumas experiências pedagógicas que, mesmo contra os limites da sociedade burguesa, tentam disputar uma pedagogia que tenha como eixo uma sociedade diferente, a exemplo do Movimento por uma educação do e no campo – Movimento dos Trabalhadores sem Terra, Escolas Família Agrícola, Pedagogia da Terra –, da Pedagogia Histórico-crítica, da Educação Popular, etc. Compreendemos também que grande parte dessas propostas educacionais tem influência teórico-prática no legado da Revolução Russa. Compreender esses elementos de possibilidades e de limites de uma ação pedagógica consciente é um passo importante para a práxis docente em quaisquer espaços de atuação.

Esse breve comentário foi necessário para compreensão do que queremos destacar: existem possibilidades de atuação pedagógica para construir uma consciência do que é a sociedade capitalista e da necessidade de transformá-la. Por meio da práxis pedagógica, esse é uma finalidade indispensável: atuar na consciência da classe trabalhadora em prol de que ela atue na realidade. Eis a teleologia secundária da educação. Claro que isso só pode ser compreendido como um processo de acúmulo contraditório com a realidade.

O processo de mudança das condições materiais não é suficiente, visto que os seres humanos também passarão por um longo processo de mudança. Lukács destaca uma fala de Lenin sobre os Sábados Comunistas<sup>18</sup> em que ele destaca o processo de transformação de cada um na superação de todo o arcabouço ideológico burguês e que somente quando esse processo for concluído é que a revolução comunista será realmente vitoriosa.

Vocês ainda terão que sustentar quinze, vinte, cinquenta anos de conflitos civis e guerras entre as nações, para transformar não apenas as condições da sociedade, mas também a si mesmos. [...] É o começo de uma revolução mais difícil, mais essencial, mais radical, mais decisivo que o abatimento da burguesia, porque é uma vitória sobre nossa inércia, nosso relaxamento, nosso egoísmo pequeno-burguês, os hábitos que o capitalismo amaldiçoado deixou para trás para o trabalhador e o camponês. Quando esta vitória for consolidada, então, mas somente então, a nova disciplina social, a disciplina socialista, será criada; então, mas somente então, o retorno ao capitalismo se tornará impossível e o comunismo será verdadeiramente invencível. (LENIN *apud* LUKÁCS, 1956, p. 171, tradução nossa)<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Os Sábados Comunistas ou *Subbotniki* (em russo Subbotnik, "sábado") foram dias de trabalhos coletivos para a limpeza dos lixos das ruas e reconstrução das cidades após a guerra.

<sup>19</sup> Voi dovrete sostenere ancora quindici, venti, cinquant'anni di lotte civili e di guerre fra le nazioni, per trasformare non soltanto le condizioni dela società, ma anche voi stessi. [...] È l'inizio di una rivoluzione piú difficile, piú essenziale, piú radicale, piú decisiva che l'abbattimento dela borghesia, perché à una vittoria sulla mostra inerzia, sulla mostra rilassatezza, sul nostro egoismo piccolo-borghese, sulle abitudini che il maledetto capitalismo há lasciato in eredità all'operaio e al contadino. Quando questa

De acordo com Lukács (1956), o processo educacional de uma nova humanidade abrange toda a história do socialismo, desde a tomada de poder, passando pela guerra civil à construção de um mundo socialista até a transição do socialismo ao comunismo. Observe-se que Lukács trata de um processo amplo de educação no qual as diversas esferas sociais passarão por transformações da qual a base material é o momento predominante, mas que não se esgota em si mesma. Esse processo de mudança que dará à pedagogia a possibilidade de se realizar plenamente, pois ela poderá libertar-se da tradição burguesa.

Por que Lukács trabalha com o *Poema pedagógico* de Makarenko para discutir as possibilidades de formação desse novo ser humano?

Segundo ele, pelo fato de o *Poema pedagógico* oferecer a história da **gênese**<sup>20</sup> dessa pedagogia socialista. A obra de Makarenko é considerada fundamental tanto por seu aspecto pedagógico, de exposição de um método educativo quanto por seu valor literário, no qual está refletida as condições de formação de uma nova consciência sobre os alicerces da vida socialista. “Estamos testemunhando o caso extremamente raro de uma obra de arte que, por si só, independentemente de seu valor estético, marca uma etapa importante na história de uma ciência” (LUKÁCS, 1956, p. 173, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Para Lukács, o valor da obra de Makarenko vai além ao de importantes pensadores da pedagogia socialista, como Krupskaja e Kalinin, pois além de colaborara na elaboração dos princípios de um importante setor da prática socialista, a educação, atua também na conscientização e experimentação desses princípios através da própria vida. A colônia de Makarenko é, então, um campo de experimentação no qual os princípios socialistas são aplicados na formação dos estudantes que o compõem, nesse sentido, aponta Lukács, que a teoria do pedagogo nasce da vida.

---

vittoria sarà consolidata, allora, ma soltanto allora, la nuova disciplina sociale, la disciplina socialista, sarà creata; allora, ma soltanto allora, il ritorno al capitalismo diventerà impossibile e il comunismo sarà realmente invincibile.

<sup>20</sup> Aqui Lukács retoma uma categoria fundamental para sua Estética: **gênese**, para ele, não é o momento em que algo novo nasce, ou seja, aquele momento em que algo não existia passou a existir. Ao tratar de gênese, Lukács está falando do processo de diferenciação de um ser, ou seja, é o momento desse processo em que começam a surgir objetivações que qualificam um ente como novo, pois, dado o caráter histórico do mundo humano, o máximo que se consegue alcançar é essa gênese aproximada.

<sup>21</sup> Assistiamo al caso rarissimo di un'opera d'arte che già di per sé, a prescindere dal suo valore estetico, segna una tappa importante nella storia di una scienza.

A vida da colônia Gorki é, então, a das consequências da guerra civil. As crianças e adolescentes da colônia são órfãos, alguns já tinham enveredado pela marginalidade como forma de sobrevivência. Em analogia, a tarefa de Makarenko era a de toda a sociedade: educar para o socialismo os seres humanos corrompidos pela sociedade burguesa. A falência dos pedagogos do tempo de Makarenko, segundo Lukács, estava no fato de que eles queriam resolver esses problemas sociais com os métodos pedagógicos e psicológicos do mundo individualista burguês em decadência.

A pedagogia de Makarenko é, então, completamente de outro tipo. A teoria, a organização, as premissas, as estratégias, os instrumentos, os conteúdos, a direção são outros que não aqueles da pedagogia burguesa. Nesse sentido, Makarenko estava sozinho na tarefa de construção dessa pedagogia, pois ela ainda não tinha sido objetivada, entretanto, aponta Lukács, que sua substância motriz era a grande revolução de outubro.

A genialidade de Makarenko (desta vez sem aspas) reside no fato de que ele vê os fins educacionais da sociedade socialista e sabe como realizá-los praticamente antes e melhor do que a maioria de seus colegas, que ainda se reúnem cegamente na brisa das pseudoteorias burguesas e que eles continuam a se opor a seus esplêndidos resultados quando Makarenko já marcha orgulhosamente à frente de seus pupilos no caminho socialista. (LUKÁCS, 1956, p. 178, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Essas possibilidades só são possíveis no socialismo porque é ela a época do desenvolvimento da humanidade em que a personalidade humana pode se desenvolver plenamente. Segundo Lukács, quanto mais conscientemente desaparecem as características do indivíduo burguês mais viva e vívida aparece a autêntica personalidade humana. Nesse sentido, Lukács compreende que as características físicas, morais e mentais de seus alunos não são inatas e imutáveis, mas que são produtos de suas circunstâncias de vida, portanto, são episódicas, efêmeras do ponto de vista da totalidade da constituição de um ser humano. Tais características, ainda do mundo burguês decadente, devem ser superadas. Para Makarenko não importa o que os alunos fizeram antes de estarem na Colônia, pois ele esquecia e fazia esquecer o passado.

---

<sup>22</sup> La genialità di Makarenko (questa volta senza virgolate) sta proprio nel fatto che egli vede i fini educativi della società socialista e li sa realizzare praticamente prima e meglio della maggior parte dei suoi colleghi, che ancora si aggirano ciecamente nella nebbia delle pseudoteorie borghesi e che continuano ancora ad avversare i suoi splendidi risultati, quando già Makarenko marcia orgogliosamente alla testa dei suoi allievi sulla strada del socialismo.

Vale destacar e desdobrar a seguinte afirmação de Lukács sobre a formação desses sujeitos: “[...] trata-se sempre, portanto, de duas realidades: de uma presente e de uma futura, nunca, no entanto, de um contraste entre o real e o ideal ou o devir” (LUKÁCS, 1956, p. 00, tradução nossa)<sup>23</sup>. Não há, então, para a pedagogia de Makarenko um ideal de ser humano anteriormente construído cuja formação de cada indivíduo singular deva copiar. Trata-se de duas realidades: uma realidade presente, a de transição na qual o velho e o novo ser humano estão em disputa, e uma realidade futura, na qual, diluído o mundo burguês, os indivíduos possam se desenvolver em plena liberdade. Sobre isso, destaca a fala de Marx sobre a experiência da Comuna de Paris em 1871, a seguir.

A classe trabalhadora... não possui utopias já belas, prontas para serem afirmadas pela decisão de um povo... Não tem ideais para alcançar; deve libertar apenas os elementos da nova sociedade, que já se desenvolveram no ventre da sociedade burguesa em dissolução. (MARX *apud* LUKÁCS, 1956, p. 184, tradução nossa)<sup>24</sup>.

Nesse sentido, Lukács destaca que a **perspectiva** é um problema fundamental de uma pedagogia adequadamente concebida porque trata-se de um problema da vida, da autoformação do ser humano. Ela é um fato da vida individual e social de todos os homens. Muito poético e salutar é o destaque que Lukács dá a essa questão da perspectiva, do futuro, do vir a ser que, nas palavras de Makarenko, trata-se da **alegria do amanhã**, ou seja, diz respeito a educar o ser humano para as perspectivas para as quais ele dirigirá sua alegria. A perspectiva não é um abstrato ideal, mas como um senso de desenvolvimento futuro.

No nosso entender, assim também precisamos pensar a práxis pedagógica no interior da sociedade capitalista, pensando no comunismo como uma realidade futura. Uma práxis educativa para tal só pode ser, portanto, contra-hegemônica, contrapondo-se aos ideais pedagógicos burgueses.

A oposição da pedagogia contra Makarenko deriva do fato de que para eles, indivíduos limitados nos horizontes burgueses, a relação entre a realidade e a perspectiva permanece um livro fechado com sete selos. Eles não veem na frente deles um futuro real, mero, que brota da própria realidade e, portanto,

---

<sup>23</sup> “[...] si tratta dunque sempre di due realtà: di una presente e di una futura, mai però di un contrasto tra il reale e l’ideale o il dovere”.

<sup>24</sup> “La classe operaia... non possiede utopie già belle e pronte da far valere per decisione di popolo... Non ha ideali da realizzare; essa deve solo mettere in libertà gli elementi della nuova società, che si sono già sviluppati nel grembo della società borghese in dissoluzione”.

eles querem – quando estão de boa fé – pelo menos salvar a criança, neste mundo perverso, seu “paraíso de infância”. (LUKÁCS, 1956, p. 184, tradução nossa)<sup>25</sup>.

Lukács polemiza aqui com o relativo avanço que a teoria de Jean-Jacques Rousseau traz para a pedagogia ao destacar a singularidade da infância, mas, ao mesmo tempo, aponta para a limitação desse paradigma pedagógico. O paraíso infantil trata-se da compreensão de que o mal não está na criança que, na verdade, nasce boa, mas é corrompida pela sociedade. A verdadeira bondade estaria na criança e o papel da educação seria o de educar o ser humano – aqui o gênero é masculino mesmo – para que pudesse preservar essa virtude natural.

O debate realizado até aqui não adentra nos aspectos especificamente pedagógicos, mas é fundamental entender que eles só fazem sentido porque estão no interior de uma compreensão geral do que é educação e de sua inserção no tipo de sociedade em que vivemos e daquela que queremos construir. A presente tese centra-se exatamente nos marcos de discutir que a perspectiva comunista não pode ser deixada de lado se o objetivo é realizar uma práxis pedagógica emancipatória e que não há exclusão ao se pensar o que fazer em sala de aula e o que fazer na direção do comunismo.

Segundo Lukács (1956), a deformação das relações humanas típicas da sociedade burguesa dá origem a categorias morais deformadas na maioria dos homens que são generalizadas, reiteradas e inculcadas pelas classes dominantes, tornando-se a moral da sociedade como um todo. Tais princípios morais são difundidos pela religião, pela ideologia, pela ética burgueses. Um desses princípios é o do arrependimento que, para Lukács, é uma categoria hipócrita, na medida em que não tem um papel de transformação profunda da prática de um sujeito, mas de reconectá-lo com sua própria consciência para que possa continuar agindo no mundo.

Na verdade, aponta Lukács, essas deformações dão origem a uma consciência não-livre, servil, colocando o ser humano numa relação de inferioridade com respeito a sociedade de classes que o impede de ser verdadeiramente livre. Lukács destaca o arrependimento porque é um valor social da moral burguesa que

---

<sup>25</sup> L'opposizione dei pedagoghi contro Makarenko deriva dal fatto che per loro, individui limitati nell'orizzonte borghese, il rapporto fra la realtà e la prospettiva resta un libro chiuso con sette sigilli. Essi non vedono innanzi a sé un futuro reale, migliore, che scaturisca dalla realtà stessa, e vogliono perciò – quando sono in buona fede – salvare almeno il bambino, in questo mondo malvagio, il suo “paradiso infantile”.

conduz a vida em sociedade, seria, portanto, um elemento da educação burguesa. O arrependimento faz parecer que a atitude do indivíduo perante a sociedade é positiva, na medida em que, reconhecendo o erro, trata de se arrepender, entretanto “[...] o arrependimento exacerba os motivos individuais da consciência” (LUKÁCS, 1956, p. 191, tradução nossa)<sup>26</sup>.

No âmbito da sociedade de classes, é impossível encontrar uma saída entre a lógica individualista burguesa e o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Lukács trabalha com o arrependimento por ele ser sintomático dessa contradição entre a consciência humana que deseja realizar uma ação verdadeiramente humana, mas que, na prática, reforma o individualismo e o isolamento próprios da sociedade de classes. Observe-se que a crítica do autor não diz respeito apenas à moral teológica, mas que, inclusive, as posturas não-teológicas não conduzem à superação da moral burguesa.

Novamente, somente a ética socialista, como parte da prática efetiva dos seres humanos livres da exploração capitalista, pode pôr um fim nesse falso dilema. Segundo Lukács, o caminho que leva a isso é o que passa pela própria sociedade: o caminho da crítica e da autocrítica. Tal processo trata-se da transformação de toda a personalidade humana: “[...] a crítica e a autocrítica lidam com o passado de um ser humano só enquanto este passado (e o erro que brota disso) ainda é um fator que opera em sua vida” (LUKÁCS, 1956, p. 191, tradução nossa)<sup>27</sup>, ou seja, enquanto esse indivíduo ainda não superou o passado no sentido dialético do termo, “[...] a crítica e a autocrítica não olham para o passado, elas não tendem a cristalizá-lo, mas tentam superá-lo” (LUKÁCS, 1956, p. 191, tradução nossa)<sup>28</sup>.

A crítica e a autocrítica, segundo Lukács, tem um significado novo na educação moral da humanidade, pois a relação entre indivíduos e sociedade é posta de maneira conscientemente clara no centro tanto da ética quanto da pedagogia. Tal relação, no diz respeito à ética, sempre apareceu nas sociedades anteriores, mas nunca deram resultados satisfatórios no sentido de uma humanidade plena porque a coletividade a que se referiam possuía um momento antagônico em relação ao momento individual, ou seja, “[...] em todos os casos importantes de conflito entre as

---

<sup>26</sup> [...] il pentimento esaspera i motivi meramente individuali della coscienza.

<sup>27</sup> [...] la critica e l'autocritica si occupano del passato di un uomo solo fino a quando questo passato (e l'errore che ne scaturisce) è ancora un fattore operante nella sua vita.

<sup>28</sup> [...] la critica e l'autocritica non guardano al passato, non tendono a cristallizzarlo, ma cercano al contrario di superarlo.

aspirações de desenvolvimento do indivíduo e as necessidades vitais da sociedade, surgem contradições insolúveis [...]” (LUKÁCS, 1956, p. 191, tradução nossa)<sup>29</sup>.

Qual o processo que a revolução socialista engendrou em termos de transformação das bases materiais para uma pedagogia socialista e como isso reverbera na consciência dos indivíduos. A citação a seguir aponta justamente esse movimento de superação na relação entre a consciência e a realidade objetiva. Leiamos.

Esse desenvolvimento objetivo, que tende a aproximar cada vez mais os interesses do indivíduo aos interesses da comunidade, emerge subjetivamente à consciência e é acelerado pela crítica e autocrítica, através da confluência do desenvolvimento individual no social. (LUKÁCS, 1956, p. 195, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Observemos que é o movimento da realidade objetiva que, superando a exploração capitalista, deve iniciar um processo de aproximação dos interesses da comunidade para com os interesses do indivíduo. Diferentemente da sociedade capitalista, na qual os desejos do indivíduo se chocam com os da comunidade, na medida em que são interesses egoístas, individuais e só assim podem se efetivar dada a objetividade da alienação capitalista, numa sociedade comunista o indivíduo sente-se parte do coletivo e, apenas com ele, sua vida faz sentido.

Essa objetividade que se torna práxis cotidiana passa, então, pelo processo de generalização a se subjetivar, ou seja, torna-se consciente. O movimento da tomada de consciência é, por sua vez, acelerado pela crítica e autocrítica que tende a levar a superação daquela forma social anterior, possibilitando uma nova forma de ser um ser humano no mundo. Esse processo, que é certamente educativo, pode ser também pedagógico.

Segundo Lukács (1956), Makarenko considera cada colono como um indivíduo singular e como membro do coletivo, mas que apenas no coletivo a verdadeira personalidade pode se realizar, expressar-se e ser conhecida. O coletivo não é aqui um conceito abstrato, uma forma idealizada, mas uma “solidariedade concreta e disciplinada, fundada na colaboração não só de professores e alunos, mas

---

<sup>29</sup> [...] in tutti i casi important di conflitto tra le aspirazioni di sviluppo dell'individuo e le necessità vitali della società sorgono contraddizioni insolubili [...]”.

<sup>30</sup> Questo sviluppo oggettivo, che tende ad avvicinare sempre più gli interessi dell'individuo a quelli della comunità, affiora soggettivamente alla Coscienza ed è accelerato mediante la critica e l'autocritica, mediante la confluenza dello sviluppo individuale in quello sociale.

também de um coletivo com os outros (que também tendem ao socialismo” (LUKÁCS, 1956, p. 195, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Lukács, ainda sobre Makarenko, atenta para o que este define por **estilo**. O estilo é formado muito lentamente através da consolidação de hábitos, por isso não existe sem uma tradição no sentido das experiências de gerações anteriores. Assim, a reprodução do estilo de Makarenko dava-se na resolução de cada problema, de cada obstáculo, levando a uma síntese mais elaborada do estilo. A síntese do estilo socialista seria, então, entre o espírito individual concreto e desdobrado e o trabalho coletivo disciplinado e consciente de seus fins. Seria esse estilo responsável por limar as características nefastas de cada colono.

Nesse ponto, podemos falar um pouco sobre o método de Makarenko. Trata-se de operar colisões desencadeadas conscientemente, no tempo certo, ou espontaneamente criada e avaliada adequadamente, entre os interesses do coletivo e do indivíduo. Essa colisão de Makarenko, para Lukács, redescobriria uma herança ética antiga que se renova num sentido socialista, ou seja, uma **catarse**<sup>32</sup>. A experiência moral provocada pela colisão levaria o sujeito a uma transformação do caráter humano, pois o colocaria em choque com o coletivo já concebido na prática como momento predominante da sociedade de novo tipo.

Lukács (1956, p. 211) destaca, então, a incurabilidade do ponto de vista coletivo do indivíduo no método de Makarenko. Por mais que a colisão diga respeito a um colono ou a um grupo de colonos, a catarse é coletiva, determinando uma mudança de comportamento em toda a Colônia, pois o indivíduo e o coletivo devem ser levados a um salto qualitativo, “[...] a catarse deve envolver todo o homem, os seus sentimentos, sua imaginação, suas paixões, etc. para posteriormente garantir uma base sólida, uma direção segura e inequívoca a sua vontade” (LUKÁCS, 1956, p. 212)<sup>33</sup>. A crítica e a autocrítica possuem um papel fundamental nesse processo porque a consciência não é um resultado pacífico das experiências do indivíduo, mas, como as massas, segundo Lukács, aprendem pela experiência, se a colisão não estiver ancorada nelas, pode resultar em um efeito superficial e efêmero.

---

<sup>31</sup> [...] solidarietà concreta e disciplinata, fondata sulla collaborazione non solo dei maestri e degli allievi, ma anche di una collettività con le altre (che tendono anch'esse al socialismo).

<sup>32</sup> Retornaremos ao tema da catarse na próxima subseção.

<sup>33</sup> [...] la catarsi deve coinvolgere tutto l'uomo, i suoi sentimenti, la sua fantasia, le sue passioni, ecc. per assicurare in seguito una base solida, una direzione sicura e non ambigua alla sua volontà.

A análise de Lukács sobre a atuação de Makarenko serve para expressar uma práxis pedagógica consciente que tem como objetivo levar a uma catarse, ou seja, a uma elevação moral que não leve o ser humano de volta à vida do passado burguês, mas que sejam passos para uma existência mais elevada, no qual o coletivo seja o momento predominante da vida dos indivíduos, gerando uma ética completamente daquela individualista burguesa.

Tudo isso só pôde se efetivar na Colônia Gorki porque Makarenko estava justamente vivendo um período de transição no qual as possibilidades postas pela revolução solicitavam a construção de uma ética socialista, portanto de um ser humano socialista. Até apontamos essas possibilidades e os aspectos novos da ação de Makarenko, mas é preciso compreender, entretanto, que o trabalho do pedagogo soviético não estava livre de contradições postas por seu momento histórico, bem como pela novidade da tarefa que lhe foi atribuída.

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos, No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 2012, p. 21-22).

Em *Lenin e as questões do problema de transição* [1968], Lukács discute um pouco sobre esse período e sobre as tarefas econômicas e sociais postas para o devir de uma sociedade comunista. Não vamos nos ater à análise do contexto da revolução soviética, apenas apontar alguns elementos que nos sejam caros para compreender o que Lukács estava defendendo como um processo educativo.

Segundo ele, Lenin compreendia que a transformação de uma sociedade capitalista numa sociedade socialista era, antes de tudo, um problema econômico: “Quanto mais desenvolvido esteja o capitalismo num país em que tenha triunfado uma revolução, mais imediata, decisiva, rápida e adequadamente podem ser levadas a cabo as tarefas específicas do socialismo em sua economia<sup>34</sup>.” (LUKÁCS, 2012, p. 220, tradução nossa). Mas não são apenas as questões econômicas que se põem na ordem do dia. É preciso, segundo Lukács, que a estrutura social e sua transformação

---

<sup>34</sup> Quanto más desarrollado esté el capitalismo en un país en el que triunfó una revolución, más imediata, decisiva, rápida y adecuadamente pueden ser llevadas a cabo las tareas específicas del socialismo en su economía.

surja no ser e na consciência e que isso se dará por uma nova forma de ser das pessoas, por uma nova maneira de agir no mundo.

[...] com a tomada de poder por parte do proletariado e a destruição da propriedade privada capitalista dos meios de produção, deve-se implantar um novo período na atividade social das pessoas. Na medida em que o crescimento meramente espontâneo da vida econômica das pessoas, desde o ponto de vista objetivo e econômico, deve ser dirigido e regulado de agora em diante por eles mesmos e de maneira consciente, a terceira das *Teses sobre Feuerbach* de Marx, segundo a qual o educador precisa ser educado, possui uma atualidade que já não pode ser revogada<sup>35</sup>. (LUKÁCS, 2012, p. 223, tradução nossa).

Numa sociedade na qual a extinção da propriedade privada dos meios de produção funda uma nova economia, superando a forma social antiga, é preciso que os seres humanos construam, e tenham consciência de que o fazem, uma nova sociedade, um novo conjunto de relações para que possam continuar o intercâmbio social. Inclusive os líderes da revolução de outubro precisavam aprender esse novo modo de vida em processo de construção, por isso o educador também precisa ser educado, tendo em vista que nenhum indivíduo tinha já vivido aquela situação nova e poderia indicar a direção a seguir. Os homens e as mulheres em conjunto desenvolveriam essa tarefa.

Segundo Marx *apud* Lukács (2012), o mundo da economia (o reino da necessidade) é a base irrevogável para a autorreprodução do ser humano (o reino da necessidade), mas aponta o pensador húngaro que, apesar disso, é preciso diferenciar qualitativamente uma práxis desse tipo daquela práxis econômica, pois ela não pode ser gerada como um produto simples, espontaneamente necessária da base econômica.

Lukács (2012, p. 224) põe a questão de como, em um período de transição do tipo da Rússia revolucionária, pode se estabelecer a relação entre uma prática puramente econômica, que deve simplesmente recuperar o atraso econômico do país, e os atos e as instituições, que repercutem diretamente no conteúdo socialista, ou

---

<sup>35</sup> [...] con la toma de poder por parte del proletariado y la destrucción de la propiedad privada capitalista de los medios de producción, debe implantarse un nuevo período en la actividad social de las personas. En la medida en que el crecimiento meramente espontáneo de la vida económica de las personas, desde el punto de vista objetivo y económico, debe ser dirigido y regulado en adelante por ellos mismos y de manera consciente, la tercera de las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, según la cual el educador debe ser educado, posee una actualidad que ya no puede ser derogada.

seja, era preciso desenvolver-se economicamente, mas a marcha para uma sociedade socialista, na qual outras relações se estabeleciam, já estava posta.

A superestrutura, entretanto, no socialismo, é muito mais do que a base sobre a qual o reino da necessidade se erige. Com a socialização dos meios de produção, afirma Lukács (2012, p. 226, tradução e grifos nossos),

[...] em primeiro lugar, **anula-se com ele o fenômeno social que faz com que indivíduos ou grupos sejam capazes de por as funções sociais da economia a serviço de seus interesses privados egoístas**; em segundo lugar, **surge** em estreita relação com isso, **a possibilidade objetiva de colocar conscientemente o desenvolvimento econômico também a serviço de interesses genéricos mais elevados**, o que deve permanecer, no máximo, como um produto secundário involuntariamente sob a propriedade privada dos meios de produção<sup>36</sup>.

O socialismo, para Lenin, na leitura de Lukács,

[...] era uma comunidade social, uma comunidade socialmente consciente de todos os trabalhadores, cujo objetivo era elevar sua existência material e espiritual, a través de seu próprio trabalho e de suas próprias experiências, ao nível da significação social de uma cooperação carregada de sentido. (LUKÁCS, 2012, p. 226, tradução nossa)<sup>37</sup>.

Eis a base material que deverá dar sustentação a uma pedagogia socialista. A resposta à questão que Lukács aponta, recorrendo ao problema de Lenin de fundar uma democracia socialista pode ser trazida para o campo da educação: “Lenin fala do hábito como o principal motor da extinção do Estado, já que capacita as pessoas a desenvolver sua vida conjunta com seus próximos sem violência, sem coação, sem repressão<sup>38</sup>.” (LUKÁCS, 2012, p. 229, tradução nossa). As novas condições materiais de existência colocam em marcha uma série de comportamentos que, ao longo do tempo, serão hábitos na vida da nova sociedade e, dessa maneira, serão absorvidos e tornados cotidianos. “Sugere [Lenin] um processo socio-

---

<sup>36</sup> [...] en primer lugar, se anula con ello el fenómeno social que hace que individuos o grupos sean capaces de poner las funciones sociales de la economía al servicio de sus intereses privados egoístas; en segundo lugar, surge, en estrecha relación con esto, la posibilidad objetiva de colocar conscientemente el desarrollo económico también al servicio de intereses genéricos más elevados, lo que debe permanecer a lo sumo como un producto secundario inintencionado bajo la propiedad privada de los medios de producción.

<sup>37</sup> [...] era una comunidad social, una comunidad socialmente consciente de todos los trabajadores, cuyo objetivo era elevar su existencia material y espiritual, a través de su propio trabajo y de sus propias experiencias, al nivel de la significación social de una cooperación cargada de sentido.

<sup>38</sup> Lenin habla del hábito como el principal motor de la extinción del Estado, ya que capacita a las personas a desarrollar su vida conjunta con sus prójimos sin violencia, sin coacción, sin represión.

teleológico no qual todas as ações, instituições etc. do Estado e da sociedade apontam a habituar os homens às maneiras de comportamento que dito processo descreve<sup>39</sup>.” (LUKÁCS, 2012, p. 229, tradução nossa).

Anteriormente, no texto que analisamos, Lukács tinha apontado a análise de Lenin sobre o problema da extinção do Estado. Leiamos.

[...] os homens liberados da escravidão capitalista, das inumeráveis atrocidades, brutalidades, absurdos e vilezas da exploração capitalista, habituar-se-ão, pouco a pouco, a respeitar as regras elementares de convivência social, conhecidas desde há muito tempo e predicadas desde milhares de anos em todos os regulamentos; habituar-se-ão a respeitá-las sem violência, sem coação, sem subordinação, sem esse aparato especial de coação que se chama Estado<sup>40</sup>. (LENIN *apud* LUKÁCS, 2012, p. 228).

Todas as questões postas até aqui dizem respeito ao período de transição. Pode parecer paradoxo, tendo em vista que esta tese trata de apontar para possibilidades pedagógicas emancipatórias ainda na sociedade capitalista, que estejamos falando de uma sociedade que efetivou uma revolução socialista. Estamos utilizando a perspectiva de Lukács ao analisar Makarenko de uma acumulação primitiva para uma pedagogia socialista e de que a experiência da Revolução Russa expôs elementos essenciais. Tomar essa experiência concreta põe luz sobre uma práxis pedagógica emancipatória hoje, mesmo que não seja possível – e nunca será – determinar como se dará uma possível e necessária revolução comunista.

A análise de Lukács (2009) acerca de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* de Goethe explicitam como o reino da necessidade na sociedade capitalista determina a formação do indivíduo. “*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* é um *romance de educação*: seu conteúdo é a **educação dos homens** para a compreensão prática da realidade.” (LUKÁCS, 2009, p. 592, grifos nossos). Já tínhamos apontado em outra ocasião a definição de Lukács sobre a educação ser uma preparação do indivíduo para agir no mundo, para dar respostas aos acontecimentos novos que vierem a acontecer em sua vida. Por esse motivo, uma

---

<sup>39</sup> Sugiere un proceso socio-teleológico en el que todas las acciones, instituciones, etcétera del Estado y la sociedad apuntan a habituar a los hombres a las maneras de comportamiento que dicho proceso describe.

<sup>40</sup> [...] los hombres, liberados de la esclavitud capitalista, de las innumerables atrocidades, brutalidades, absurdos y vilezas de la explotación capitalista, se *habitarán* poco a poco a respetar las reglas elementares de convivencia social, conocidas desde hace mucho tiempo y predicadas desde miles de años en todos los reglamentos; se *habitarán* a respetarlas sin violencia, sin coacción, sin subordinação, sin ese aparato especial de coacción que se llama Estado. (itálico do autor)

práxis educativa concreta não pode prescindir de um reflexo correto da realidade, não pode abdicar de instrumentos pedagógicos que possibilitem a captação desse reflexo pela consciência dos alunos, pois quanto melhor os estudantes conhecerem a realidade, melhor atuarão no mundo.

A ideia educativa do *Wilhelm Meister* é a descoberta dos métodos com a ajuda dos quais se despertam essas forças adormecidas em cada indivíduo, que preparam para a atividade fecunda, o conhecimento da realidade, o conflito com a realidade, que fomentam aquele desenvolvimento da personalidade. (LUKÁCS, 2009, p. 595).

Nesse ensaio, Lukács discute sobre a educação em sentido amplo historicamente situada na sociedade capitalista e aponta para as possibilidades de uma formação humana que não esteja vinculada ao mundo alienado do capitalismo. A crítica literária de Lukács é também uma crítica à vida, à forma de vida dos seres humanos na sociedade burguesa, por isso

[...] a crítica à burguesia não é aqui apenas à crítica a uma pequenez e estreiteza especificamente alemãs, mas também e ao mesmo tempo, uma crítica à divisão capitalista do trabalho, à excessiva especialização do ser humano, ao aniquilamento do homem por essa divisão do trabalho. (LUKÁCS, 2009, p. 584).

Além disso, afirma Lukács (2009) que a crítica à sociedade burguesa também se estende ao estreitamento, à deformação do ser humano, pelo aprisionamento de seu ser e de sua consciência. Segundo a análise do autor, Goethe consegue por nas falas das personagens uma visão profunda do que significa para a formação do ser humano a estreiteza do ter em detrimento do ser, a valorização das posses sobre o valor da humanidade.

Ao contrário do que aponta no ensaio acima desenvolvido sobre o período de transição e a teoria de Lenin, Lukács, neste texto sobre Goethe, mostra o tipo de educação que se realiza na sociedade de classes. Nessa sociedade estamos inseridos e nela precisamos criar as condições de superação, portanto é necessário pensar ações contra-hegemônicas que visem derrubá-la. Pretende-se com esta tese, elaborar uma síntese que aponte para possibilidades didáticas na práxis do professor de literatura.

O “[...] centro do romance é o ser humano, a realização e o desenvolvimento de sua personalidade” (LUKÁCS, 2009, p. 587) que se se realiza em

sua através das escolhas que os personagens fazem em suas vidas, em sua realidade cotidiana. Não há uma força exterior que determina as personalidades, mas estas são produtos das interações dos seres humanos entre si. Tal perspectiva corrobora a compreensão de Lukács sobre como se dá o processo de formação humana anteriormente apresentado. “A vida de cada um desses homens brota com autêntico e verdadeiro realismo de fundamentos e pressupostos sociais reais” (LUKÁCS, 2009, p. 589).

Apontando a importância que Goethe dá a educação, Lukács (2009, p. 589) define educação como a “consciente orientação do desenvolvimento humano”. Em seguida, afirma que Goethe busca uma “unidade de planejamento e acaso na vida humana” (LUKÁCS, 2009, p. 590).

Os homens não têm que obedecer submissamente a uma moral imposta, mas têm que se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica, e harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e os interesses de seus próximos. (LUKÁCS, 2009, p. 590).

Lukács (2009) adverte, no entanto, que uma verdadeira formação humanista só é possível numa sociedade socialista. Os motivos já foram apontados mais acima ao apresentar os ensaios do pensador húngaro sobre Makarenko e sobre Lenin: a subordinação da superestrutura à economia burguesa não permite o desenvolvimento de uma personalidade rica. A solução de Goethe, segundo Lukács, não é utópica porque “Goethe faz com quem o ideal de humanidade se realize pela colaboração consciente e pedagógica de um grupo de homens numa tal “ilha”. [...] “Goethe, portanto, sublinha com essa ironia o caráter real-irreal, vívido e utópico, da realização dos ideais humanistas.” (LUKÁCS, 2009, p. 597).

O ensaio de Lukács sobre *Gottfried Keller* [1939] é uma indicação para aprofundamento futuro, tendo em vista a dificuldade de compreensão da obra devido à escassez de traduções e do pouco conhecimento que tenho sobre a literatura alemã e sua história. Lukács (1970, p. 161, tradução nossa) afirma que “O atraso político e econômico da Alemanha determinou a evolução da literatura<sup>41</sup>”, por isso a indispensabilidade desse conhecimento para a interpretação do ensaio sobre Keller, bem como sobre os realistas alemães que estão citados no livro. Compreendo,

---

<sup>41</sup> “El atraso político y económico de Alemania determinó la evolución de la literatura”.

entretanto, que essa limitação não impede apontar algumas discussões, pois ele é muito rico em reflexões sobre a educação e sobre o fazer literário realista.

Keller é um escritor suíço, nasceu em 1819 e morreu em 1890; Lukács o caracteriza como sendo um democrata radical de 1848, mas não o caracterizava apenas como um escritor, pois considerava que a atividade de Keller como funcionário da democracia de Zürich (1816-1876) tinha um forte peso na forma como esse escritor produzia sua literatura. Aqui aponta uma definição para a atividade educativa que vai ser melhor desenvolvida – mesmo que ainda não suficientemente – na *Ontologia*: “Educar para influir na vida pública: esse é o pensamento chave, o fio mental que guia toda a atividade literária de Keller”<sup>42</sup>. (LUKÁCS, 1970, p. 171, tradução nossa).

Lukács considera Keller um pedagogo na medida em que percebe uma intenção pedagógica em sua obra, pois “Sua intenção pedagógica não é, entretanto, outra se não criar uma ponte entre a mais autêntica e depurada cultura e a imediata vida do povo”<sup>43</sup>. (LUKÁCS, 1970, p. 183, tradução nossa). Aqui se clarifica mais a relação entre literatura e educação quando Lukács afirma que a intenção pedagógica de Keller é oferecer, em suas obras, uma exposição global do ser humano e da vida popular contemporânea para levar a plenitude, nas palavras dele, as maiores possibilidades humanas. Trata-se de uma compreensão da obra como uma oportunidade de visualizar o mundo no reflexo para que se possa gerar uma aprendizagem, um enriquecimento e, assim, alcançar patamares maiores da vida humana. Não aparece aqui a palavra *catarse*, mas compreendo que fico claro que é disso que se trata. Keller, entretanto, segundo Lukács, tinha a convicção de que, elevado ao terreno da arte, o moralmente valioso seria entendido pelo povo. “Sua atividade literária inteira está a serviço deste necessário fortalecimento do povo no domínio político, social e moral, assim como na ordem dos sentimentos”<sup>44</sup>. (LUKÁCS, 1970, p. 185, tradução nossa). Nisso se encontra o ideário democrático de Keller, segundo Lukács.

Ainda há alguns aspectos desse ensaio de Lukács a serem apontados, mas me parece que estão mais apropriados para o tópico que segue por estarem

---

<sup>42</sup> “Educar para influir en la vida pública: he ahí el pensamiento clave, el hilo mental rector de la entera actividad literaria de Keller”.

<sup>43</sup> “Su intención pedagógica no es, sin embargo, otra que crear un puente entre la más auténtica cultura y la inmediata vida del pueblo”.

<sup>44</sup> “Su actividad literaria entera está al servicio de este necesario fortalecimiento del pueblo en el dominio político, social y moral, así como en el orden de los sentimientos”.

vinculados ao realismo literário, à relação entre essência e aparência e à relação entre indivíduo e sociedade que se plasma numa obra literária.

De maneira sintética, vale apontar algumas conclusões dessa seção:

- a) a experiência educativa soviética, especificamente o trabalho de Makarenko, apontou para elementos essenciais no devir de uma pedagogia socialista;
- b) uma pedagogia socialista só é possível numa sociedade socialista;
- c) a educação tem uma dimensão ética ineliminável;
- d) a ética nasce da práxis, não é um a priori;
- e) é possível atuar na educação burguesa no intuito de construir uma práxis pedagógica anticapitalista.

Não estamos advogando que haja algum ineditismo nos apontamentos acima, mas extrai-los da teoria lukacsiana é uma tarefa militante, tendo em vista posições que utilizam as proposições do último Lukács para advogar quase um imobilismo em termos de ação militante na sociedade capitalista, principalmente no interior do complexo da educação. Queremos demonstrar que Lukács não é um teórico de escritório que não tratou das tarefas de nosso tempo, ao contrário, tendo acompanhado parte dos principais acontecimentos dos séculos XIX e XX e tomado partido, Lukács é um teórico que nos aponta para as possibilidades de ação, uma ação muito mais consciente.

### 3 PRÁXIS ARTÍSTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA: A CATARSE COMO FINALIDADE

Na seção anterior, realizamos uma ampla abstração para compreender os complexos sociais da formação humana e da educação, no interior da reprodução social. O objetivo desta seção é centrar-se nos complexos da educação em sentido estrito e da arte, respectivamente, para compreendê-los como uma práxis que, com modelo no trabalho, possuem uma finalidade – ontologicamente, um *telos*. Como teleologias secundárias, essa finalidade só pode ser dar condições para que os sujeitos vivenciem uma catarse.

Na primeira subseção, situamos a educação e a arte como particularidades, ou seja, são categorias de mediação entre o indivíduo singular e a sociedade. Ambas são mediações conscientes e, tendo o trabalho como modelo, portanto, são teleologias secundárias. Isso significa que, tanto a práxis artística quanto a educativa são teleológicas, ou seja, possuem finalidade.

Nessa seção, ainda apresentamos as categorias da dialética, singularidade, particularidade e universalidade, com o objetivo de demonstrar a finalidade da arte e da educação. Essas categorias são reflexo da realidade objetiva e se diferenciam de maneira relativa, já que expressam relações.

Na segunda subseção, desenvolvemos um diálogo com a categoria **mundo próprio** da arte, tentando expor como a forma obra de arte é capaz de viabilizar sua função social, qual seja, apresentar ao ser humano um conteúdo verdadeiro sobre a realidade objetiva que desfetichize a consciência da realidade alienada.

Vale aqui um adendo sobre o papel da arte na sociedade capitalista e de como Makarenko compreendia que, numa sociedade comunista, ela teria um papel diferente. Capriles (2002) analisa a obra *Felicidade* do pedagogo soviético e afirma a defesa feita por Makarenko de que a felicidade só pode aparecer como eixo central nas obras de arte de uma sociedade livre, sem antagonismos de classe. Vale esse comentário para dizer que, mesmo com elementos de universalidade, a função social da arte, que hoje analisamos, também é histórica.

Há ainda a subseção terceira, na qual esboçamos uma compreensão da categoria de catarse para Lukács. Inicialmente, queremos explicitar que, para o autor, a catarse é conscientemente provocada, mesmo que não totalmente controlada. Aqui apontamos o ponto de interseção em que atua o professor de literatura: quando a obra

de arte é objeto pedagógico, o professor trabalha com a catarse da educação e da arte em conexão.

### 3.1 ARTE E EDUCAÇÃO COMO PARTICULARIDADE

Na obra *Introdução a uma estética marxista* (1978), Lukács expôs exaustivamente de modo pormenorizado o desenvolvimento histórico-filosófico sobre a categoria da particularidade, tentando expor as tentativas de respostas ao problema da particularidade no pensamento humano. Kant, Shelling, Hegel e Goethe, que descobre o papel da categoria da particularidade na estética, segundo Lukács (1978), são alguns dos autores apresentados na obra citada. Ainda em desenvolvimento, esta pesquisa não apresenta este subtópico como finalizado – assim como nenhum outro – porque ainda resta concluir a leitura da *Estética I* (1982). Para o caso específico da particularidade, há um capítulo, no volume três da *Estética I*, chamado *Categorias psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*, que é fundamental para este debate, mas optou-se por fazer a leitura na sequência em que a obra se apresenta. Tratar-se-á aqui de dois capítulos de *Introdução a uma estética marxista* (1978): *O particular como categoria central da estética* e *O particular à luz do materialismo dialético*.

Deste modo, as observações aqui somente podem se apresentar de maneira preliminar. De maneira resumida (LUKÁCS, 1978, p. 73-74),

Assim, não obstante as deformações idealistas, Hegel foi o primeiro a colocar o problema do particular de uma maneira correta e multilateral; em Kant, encontramos apenas tentativas isoladas para colocar a questão, mesmo se tratam de tentativas de modo alguns negligenciáveis. Os imediatos sucessores de Hegel jamais compreenderam a universalidade deste problema e a sua relevância à realidade. [...] Tão somente a crítica do jovem Marx a Hegel revela, em sua integral plenitude, os problemas que aqui estão presentes e ocultos.

Segundo Lukács (1978), o particular representa a expressão lógica das categorias de mediação entre o indivíduo singular e a sociedade. Compreende-se a educação nos termos apresentados no tópico anterior como uma mediação entre o indivíduo singular e o gênero humano, bem como a arte é entendida como um meio de os receptores, indivíduos singulares, alcançarem momentos da universalidade, através da figuração de indivíduos típicos em situações típicas. Desta forma, tanto a arte, e a literatura em consequência, quanto a educação se fixam no campo da particularidade. De função e estrutura diferentes, ambos os complexos sociais

medeiam a relação entre indivíduo e gênero, portanto, é preciso compreender o que significa uma teleologia secundária nesse campo de atuação.

A categoria da particularidade é fundamental para teoria de Lukács em muitas obras, particularmente para a Estética. Entretanto, como já comentado aqui, a escrita do filósofo húngaro não se constitui numa explicitação didática das categorias, por isso, foi preciso recorrer a outros autores na tentativa de deixar mais claras as categorias de universalidade, particularidade e singularidade no interior do materialismo dialético. O livro utilizado para tanto foi redigido pelos professores da cátedra de filosofia do Instituto Pedagógico do Estado K. D. Ushinski, de Yaroslavsk (U.R.S.S.). A publicação utilizada foi traduzida para a língua castelhana por Adolfo Sánchez Vázquez e Wenceslau Rocés e publicada pela editora Grijalbo, em 1960. Apesar do grande teor esquemático, as explicações dessa obra foram esclarecedoras para as categorias indispensáveis a esta tese que agora se expõe.

As categorias da dialética, segundo os autores citados acima, refletem o mundo objetivo e caracterizam alguns aspectos essenciais do conhecimento, “[...] são como degraus do conhecimento da realidade”<sup>45</sup> (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257). Do mesmo modo ocorre com as categorias da universalidade, da particularidade e da singularidade, elas são reflexos da realidade objetiva e a diferença entre elas é relativa, pois todo fenômeno é singular em relação a um conjunto mais amplo de fenômenos. Assim só se pode apreender na consciência essa realidade se essa consciência for capaz de captar a interdependência de um fenômeno com outros. Apenas captando o movimento da realidade é possível estabelecer se determinado fenômeno é singular, particular ou universal.

Segundo Rosental e Sacks (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257),

O *singular* é um fenômeno ou objeto determinados, um processo ou fato que se dá na natureza e na sociedade. O singular recebe com frequência nas obras filosóficas o nome de individual. Também se denomina singular ou individual o conceito de um fato ou acontecimento real único, quer dizer, ao pensamento que abarca este fato singular. Na natureza, o singular se encontra representado, por exemplo, por um determinado planeta, por certa planta ou por um animal dado. E na história da sociedade o singular é um acontecimento concreto, por exemplo uma determinada batalha ou uma revolução em um país dado. O singular é também um homem concreto: Juan, Teodoro ou Basílio.

---

<sup>45</sup> Lo singular, lo particular y lo universal, como otras categorías de la dialéctica materialista, reflejan el mundo objetivo y caracterizan algunos aspectos esenciales del conocimiento; son como peldaños del conocimiento de la realidad (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257).

O singular ou individual compreende também, às vezes, um grupo de objetos que forma parte de um grupo mais amplo, mais geral<sup>46</sup>.

Os autores apontam ainda, com base em Lenin, que o singular está intimamente relacionado com o fenômeno em que se manifesta a essência, deste modo, o pensamento só pode conhecer e definir o singular, considerando-o como universal. Assim afirmam os autores que

Por *universal* se entende a comunidade que existe objetivamente de fatos, propriedades e caracteres dos objetos e fenômenos singulares da realidade objetiva, ou também a semelhança das relações e nexos entre eles. Universal é o que se repete através do múltiplo, do diverso e do individual. Também se denomina universal o geral ao grupo ou classe de objetos, caracterizados por possuir notas comuns a todos eles. O universal se reflete no conhecimento sob a forma de conceitos gerais, dos juízos universais e das leis das ciências (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257)<sup>47</sup>.

A lei é um dos momentos de manifestação da universalidade. Ainda de acordo com os autores, o universal está intimamente relacionado com a necessidade, com o que há de forçoso nos fenômenos e relações do mundo objetivo, assim, intimamente vinculado a categoria de essência (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257). Arte e Educação, então, são universais, pois, do ponto de vista da genericidade humana, compõem a essência do ser humano. São complexos vinculados ao que faz os seres humanos como seres sociais, ao salto ontológico. Momentos diferentes de conhecimento e autoconhecimento da essência humana. São complexos universais, necessários ao desenvolvimento do ser social.

Ao pensar em cada obra de arte em si, cada obra literária, como objeto, como narrativa, como *ser* nas mãos de um leitor, tem-se um singular. Cada obra literária em si é única, mas é, ao mesmo tempo, manifestação de um universal: a arte.

---

<sup>46</sup> Lo *singular* es un fenómeno u objeto determinados, un proceso o hecho que se da en la naturaleza y en la sociedad. Lo singular recibe con frecuencia en las obras filosóficas el nombre de individual. También se denomina singular o individual al concepto de un hecho o acontecimiento real único, es decir, al pensamiento que abarca este hecho singular. En la naturaleza, lo singular se halla representado, por ejemplo, por un determinado planeta, por cierta planta o por un animal dado. Y en la historia de la sociedad lo singular es un acontecimiento concreto, por ejemplo, una determinada batalla o una revolución en un país dado. Lo singular es también un hombre concreto: Juan, Teodoro o Basilio. [...] Lo singular o individual comprende también, a veces, un grupo de objetos, que forma parte de un grupo más amplio, más general. Pero acerca de esto se hablará detalladamente más adelante.

<sup>47</sup> Por *universal* se entiende la comunidad que existe objetivamente de rasgos, propiedades y caracteres de los objetos y fenómenos singulares de la realidad objetiva, o también la similitud de las relaciones y nexos entre ellos. Universal es lo que se repite a través de lo múltiple, lo diverso y lo individual. También se denomina universal o general al grupo o clase de objetos, caracterizados por poseer notas comunes a todos ellos. Lo universal se refleja en el conocimiento bajo la forma de los conceptos generales, de los juicios universales y de las leyes de la ciencia.

Da mesma forma, pode-se afirmar que cada ato educativo em salas de aula são atos singulares da universalidade da necessidade de educar o ser humano. Há que se pensar, para além disso, na atuação desses momentos singulares na vida de indivíduos também singulares. Por serem esse momento de singularidade que aponta para universais, são *particulares*.

Denomina-se *particular* um grupo de objetos, fenômenos ou fatos que, sendo gerais, formam parte ao mesmo tempo de outro grupo mais geral; dentro desse grupo, o particular se apresenta como singular ou individual, que dizer, como parte de um todo mais amplo. O particular compreende um conjunto de objetos, que numa relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular.

No mundo real, o particular vem sendo como o link que une o singular e o universal. E no conhecimento o particular se expressa na forma de conceitos e juízos “particulares”, que são degraus do conhecimento em seu desenvolvimento do singular ao universal (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257-258).

Nos *Cadernos filosóficos* (2018), no fragmento *Sobre a questão da dialética*, Lenin trata acerca das categorias de singular e universal e afirma a identidade ou a unidade dos contrários:

[...] o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, por meio do singular. Todo singular é (de uma maneira ou se outra) universal. Todo universal é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do singular. Todo universal só aproximadamente abarca todos os objetos singulares. Todo singular entra incompletamente no universal et. etc. Todo singular está ligado por milhares de transições a outro **tipo** de singulares (coisas, aparecimentos, processos) etc. (LENIN, 2018, p. 334, negrito e sublinhado da edição brasileira, indicando destaque com três traços nos manuscritos originais).

Só se pode falar em arte e educação como universais porque o universal existe no singular. Citando a *Metafísica* (ARISTOTELES apud LENIN, 2018, p. 334), Lenin afirma que, “Pois, naturalmente, não se pode ser de opinião de que haja uma casa [...] além das casas visíveis”, “[...] de fato, não podemos, porventura, admitir que haja uma casa qualquer ao lado das casas [singulares, determinadas]”. Trata-se de idealismo. Desta maneira, só cabe estudar a arte e a educação como universais para compreender sua necessidade enquanto complexos sociais humanos, mas é nas suas manifestações singulares que esses complexos ganham vida. Não se pode utilizar um pensador da grandeza de Lukács para esboçar uma teoria universal da arte, abstrata, separada das situações reais concretas, criando uma entidade autônoma diante dos objetos e dos sujeitos do mundo. Retornando a Lenin (2018, p. 333), encontra-se um

exemplo de como Marx desenvolve, em *O Capital*, uma análise que parte da relação mais simples até alcançar a totalidade das relações.

A arte é, segundo Lukács (1978, p. 159), um tipo de conhecimento da realidade objetiva, um tipo de reflexo da realidade independente da consciência. O conhecimento estético se fixa, então, no particular; enquanto a ciência, por suas próprias finalidades, fixa-se no universal e no singular; enquanto o pensamento da vida cotidiana pode fixar-se em qualquer ponto a depender de sua tarefa prática. As três formas de conhecimento, de reflexo da realidade refletem, entretanto, a mesma realidade objetiva, que é unitária e independente da consciência dos homens.

É necessário entender que as categorias da singularidade, da particularidade e da universalidade estão em constante relação dialética e que elas se convertem uma na outra; além disso, elas só podem ser compreendidas na medida em que se capta a relação que interessa a consciência. No singular, há traços do particular e do universal. A depender da relação, o aspecto analisado pode caracterizar um dos três pontos da unidade da totalidade. “[...] o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro” (LUKÁCS, 1978, p. 161).

Ainda segundo o autor, a particularidade na estética é literalmente o ponto do meio, pois os movimentos convergem para ele, tanto da universalidade para a particularidade (e vice-versa) quanto da singularidade para a particularidade (e vice-versa), sendo que a particularidade é o ponto conclusivo. É possível perceber que a arte possui uma clara função de mediação, na medida em que se fixa na particularidade. O mesmo ocorre com a educação, que quer fazer com que um indivíduo singular alcance uma série de elementos produzidos pelo gênero e que também o caracterizam como tal.

A força criadora na arte, de acordo com Lukács (1982, p. 164), estaria na capacidade do escritor em retransformar as mediações por ele descobertas na realidade numa nova imediaticidade, concentrando-as de maneira orgânica no mundo próprio da obra de arte com a qual o receptor vai se defrontar. Quanto mais mediações o sujeito criador conhecer da realidade, nas palavras de Lukács, quanto maior for o seu conhecimento do ser humano e do mundo, mais chances sua obra terá de alcançar um efeito catártico no sujeito receptor.

A arte, como um tipo de reflexo da realidade, atua sobre o reflexo do mundo objetivo do sujeito receptor e quer intervir na imagem do mundo deste sujeito, levando-

o a confrontar, no mundo próprio da obra de arte, a imagem que já possui. Segundo Lukács (1978, p. 161), quando a obra é verdadeiramente grande, ou seja, consegue figurar em seu mundo próprio as mediações reais de modo a evidenciar os problemas de seu tempo, pode produzir no sujeito receptor um salto qualitativo em relação à imagem anterior que ele tinha da realidade.

No caso da educação, existe um sujeito (professor) que exerce uma atividade pedagógica conscientemente orientada que visa interferir, também, na imagem do mundo que outro sujeito (aluno) construiu. Nesse caso, segundo Saviani (2009), para aqueles conhecimentos que o professor quer que o aluno adquira, ele possui uma síntese mais concreta do que o aluno. O professor conhece uma quantidade maior de determinações que fazem o objeto em tela numa determinada aprendizagem. Pode-se dizer que o reflexo do mundo do professor – novamente, para o objeto específico em tela – abarca mais características, mais determinações, é mais amplo que a do aluno. O objetivo do ensino, nesse sentido, é permitir que o aluno saia da síncrese, uma visão caótica sobre aquele objeto, e chegue a uma síntese, enquanto aquela do professor é também enriquecida pela experiência de ensino (SAVIANI, 2009). Isso quer dizer que esse movimento não é estático, não há pontos fixos, pois os objetos e os sujeitos estão, na realidade, em constante movimento.

Esse movimento de influenciar o reflexo/conhecimento da realidade de outro sujeito guarda o que Lukács (1978) chama de superação da universalidade e da singularidade na particularidade, advertindo que essa superação nunca significa um desaparecimento, mas que se trata também de uma conservação, sendo esta uma relação de eterna superação com acentuação para a conservação. O autor explica o caráter dessa superação, afirmando que

[...] tanto os traços constantemente mutáveis da singularidade quanto os permanentes se equivalem, por um lado, em sua imediaticidade, enquanto, por outro, comportam-se de maneira extremamente diversa em face das mediações que lhes servem de base, através das quais toda a singularidade se encontra em relação com a particularidade e a universalidade (LUKÁCS, 1982, p. 165).

Ao tratar da educação, no tópico anterior acerca *d'A reprodução* de Lukács (2013), observou-se a afirmação do autor de que nenhuma educação pode inserir caracteres absolutamente novos no sujeito, pois este não é uma tábula rasa, nem a própria criança. Pode-se aferir sobre isso que a educação põe a particularidade do

sujeito em contato com a particularidade mais geral, no sentido de mediação do gênero, e que aquilo que, no decorrer do processo de formação individual, tornar-se parte da constituição do sujeito é o resultado da síntese entre essas particularidades.

Lukács (1978) aponta, no interior dessa discussão, que a filosofia e a ciência, do ponto de vista da criação artística, são instrumentos para compreender com maior profundidade a vida. Aqui se funda uma perspectiva que destaca a importância dos conhecimentos socialmente produzidos pelos homens: instrumentalizar os sujeitos para compreender melhor a vida. Amplie-se essa leitura do artista para todos os indivíduos e, neste caso, para os sujeitos receptores, está dado o papel da educação e da atividade pedagógica: criar ações teleologicamente orientadas para a aprendizagem dos indivíduos no sentido de instrumentalizá-los para compreender com maior profundidade a vida. Esta tese defende que é este é um dos pontos em que arte e educação se encontram, e que a arte possui uma eficácia pedagógico-social.

### 3.2 O MUNDO PRÓPRIO DA ARTE E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Compreender a categoria da catarse em Lukács passa pelo entendimento de qual a função social da formação estética. Mesmo tendo desenvolvido esse tema na pesquisa de mestrado, penso que vale à pena retornar a essa categoria enriquecendo-a de determinações a partir da conclusão do estudo dos quatro volumes da edição castelhana da *Estética*. À época esbocei apenas uma aproximação com categorias como reflexo, mundo próprio da obra de arte, suspensão da vida cotidiana, e, claro, catarse. Agora, considero que o retorno a esse debate pode clarear o objetivo desta tese.

Diferentemente das posições que têm a arte como um caráter prévio, Lukács (1982a, p. 225) a define no interior das relações do ser humano com seu mundo externo, sendo o estético uma forma de afirmação do humano, que surge da necessidade de “[...] viver um mundo ao mesmo tempo real e objetivo e adequado às mais profundas exigências do ser-ser humano (do gênero humano)”<sup>48</sup>.

A arte, segundo Lukács, é uma forma de conhecimento, mas não do mesmo modo que o é para a ciência cuja método do reflexo é desantropomorfizador.

---

<sup>48</sup> [...] vivir un mundo a la vez real y objetivo y adecuado a las más profundas exigencias del ser-hombre (del género humano).

Todo reflexo o é de um mesmo mundo exterior, ou seja, possui um mesmo objeto. O reflexo do trabalho, sob pena de fracasso, precisa da mais plena ausência possível de subjetividade, por isso nasce a tendência desantropomorfizadora do reflexo científico. As palavras de Lukács (1982a, p. 237-238) colocam em termos didáticos a contraposição com o reflexo estético.

A fecunda contradição do reflexo estético consiste, ao contrário, em que, por um lado, esforça-se por captar todo objeto e, antes de tudo, a totalidade dos objetos, sempre em conexão inseparável, ainda que não explícita e diretamente dita, com a subjetividade humana – de um sujeito cujo caráter já temos falado e voltaremos a falar com maior detalhe – y, por outro lado, fixa e dá sentido ao mundo dos objetos não apenas em sua essência, mas também em sua forma de manifestação imediata: a dialética da aparência e da essência se impõe em sua legalidade geral e, além disso, em sua imediatez, tal como se apresenta ao homem na vida<sup>49</sup>.

Vale ressaltar um esclarecimento de Lukács sobre o princípio antropomorfizador e a pretensão de validade objetiva dos reflexos estéticos, ainda mais que a contradição entre a pretensão de objetividade e o princípio da antropomorfização se agudizam porque põe no centro o subjetivo. De acordo com Lukács (1982a, p. 254), o que é específico da subjetividade estética é que a intenção não se realiza apenas no sujeito, como é o caso do trabalho. No estético a intenção do momento subjetivo aparece objetiva num mundo.

Lukács está afirmando que, se se considera o objeto como estético, mesmo que, como objeto ele exista independentemente do sujeito, se coloca, ao mesmo tempo, um sujeito estético, “[...] pois a essência estética do objeto consiste [...] em evocar certas vivências no sujeito receptor por meio da mimese, que é uma forma específica de reflexo da realidade objetiva”<sup>50</sup>. (LUKÁCS, 1982a, p. 231, tradução nossa). A mimese tem sua gênese na imitação que, segundo Lukács, é um fenômeno universal que teve fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano. Imitar consiste, segundo ele em converter um reflexo da realidade na prática de um

---

<sup>49</sup> La fecunda contradictoriedad del reflejo estético consiste en cambio en que, por una parte, se esfuerza por captar todo objeto y, ante todo, la totalidad de los objetos, siempre en conexión inseparable, aunque no explícita y directamente dicha, con la subjetividad humana – de un sujeto sobre cuyo carácter hemos hablado ya y volveremos a hablar con mayor detalle – y, por otra parte, fija y da sentido al mundo de los objetos no sólo en su esencia, sino también en su forma de manifestación inmediata: la dialéctica de la apariencia y la esencia se impone en su legalidad general y, además, en su imediatez, tal como se presenta al hombre en la vida.

<sup>50</sup> [...] pues la esencia estética del objeto consiste, como hemos dicho varias veces, en evocar ciertas vivencias en el sujeto receptor por medio de la mimesis, que es una forma específica de reflejo de la realidad objetiva”.

sujeito. A conduta mimética, então, como um tipo de reflexo, se orienta à objetivação, à evocação e à receptividade.

Há um ensaio publicado por Lukács, em 1955, em *Probleme des realismus* (Problemas do realismo), que é muito caro a esta análise por apresentar de modo didático as categorias estético-literárias, mas vale adiantar, nesse ponto, a necessidade do voltar-se inteiramente para a obra exigido do receptor e que, nesse movimento, o reflexo do mundo do receptor suporta sua relação com o reflexo da obra e, ao mesmo tempo, é confrontado com ele devido a seu caráter ordinário e, por isso mesmo, deve se ampliar.

O efeito da arte, a absorção completa do receptor no efeito da obra de arte, sua total aceitação do “mundo próprio” da obra de arte tem como fundamento, precisamente, que essa oferece um reflexo da realidade que é, conforme a sua essência, mais fiel, mais animado e vivaz que aquele que o receptor possui de ordinário, de tal modo, pois, que ele [o receptor] é transportado por dita obra em razão de suas próprias experiências, do estoque e abstração de seu reflexo procedente da realidade, mais além dos limites dessas experiências para conquistar uma intuição concreta da realidade. É, pois, somente uma aparência, como se a obra de arte mesma não fosse um reflexo da realidade objetiva, como se tampouco o receptor concebesse o “mundo próprio” da obra de arte como um reflexo da realidade, e não o comparasse com suas próprias experiências (LUKÁCS, 1962, p. 81, tradução nossa)<sup>51</sup>.

O reflexo estético, segundo Lukács (1982, p. 78), procede das mesmas oposições que qualquer reflexo da realidade e que sua especificidade está no fato de que ele objetiva apresentar ao receptor uma imagem do mundo na qual essência e fenômeno coincidam. Essa coincidência vai proporcionar ao receptor a captação do mundo exterior, pois a essência, obscurecida pela heterogeneidade da vida cotidiana, é dada imediatamente na obra.

Para a captação dessa imediatez, do ponto de vista da criação artística, o autor precisa ser capaz de identificar na realidade mesma o que é a essência e buscar a melhor forma para apresentar esse conteúdo; daí a atividade de criação não ser apenas espontânea, superficial, transcendente, mas exigir uma atitude diante da vida

---

<sup>51</sup> El efecto del arte, la absorción completa del receptivo en el efecto de la obra de arte, su total aceptación del “mundo propio” de la obra de arte tiene como fundamento, precisamente, que ésta ofrece un reflejo de la realidad que es, conforme a su esencia, más fiel, más completo, más animado y vivaz que él (sic) que posee de ordinario el receptivo, de tal modo, pues, que él es transportado por dicha obra en razón de sus propias experiencias, del acopio y abstracción de su reflejo procedente de la realidad, más allá de los límites de estas experiencias para lograr una intuición concreta de la realidad. Es, pues, solamente una apariencia, como si la obra de arte misma no fuera un reflejo de la realidad objetiva, como si tampoco, el receptivo concibiera el “mundo propio” de la obra de arte como un reflejo de la realidad, y no comparara con sus propias experiencias.

de conhecê-la e respeitar a imanência que lhe é própria. Lukács (2010) chama essa atitude de tribuno do povo em analogia às proposições de Lenin em *Que fazer*. Do ponto de vista da recepção, vai exigir instrumentos estéticos, conhecimentos de mundo etc. para que o receptor possa vivenciar a obra e alcançar a imediatez da essência figurada pelo escritor.

Para Lukács, a arte é conhecimento, pois, assim como a ciência, ela supera as limitações do pensamento cotidiano. “A estética de Lukács é uma estética de conteúdo, quer dizer: a arte encontra sua forma e seu material sempre na realidade da qual é mimese”. (JUNG, 2015, p. 68, tradução nossa)<sup>52</sup>. Jung (2015, p. 67, tradução nossa) explica bem a diferença em relação aos tipos de reflexos na consciência humana que, como dito, tratam da mesma realidade. “Enquanto a desantropomorfização da ciência objetiva apontar ao homem as legalidades, a antropomorfização da arte objetiva mostrar ao homem a mesma realidade como dependente dele, configurada por ele e permeada de subjetividade”<sup>53</sup>.

O autor trabalha com a obra conformada, ou seja, com as obras concretas, por isso que sua análise não recai sobre a estética da produção nem sobre a estética da recepção por mais que, em muitos momentos, Lukács toque nesses temas sem esboçar um pensamento aprofundado sobre eles. Precisamos debater, então, como o autor valora uma obra de arte.

Parâmetro da grande arte, do êxito da arte na obra, é para Lukács o fato de em que medida consegue fundir a totalidade extensiva da realidade em uma totalidade intensiva da configuração. Se o consegue, ele enfrenta o homem, o receptor, um mundo fechado, um microcosmo. (JUNG, 2015, p. 67, tradução nossa)<sup>54</sup>.

Nessa pequena citação de Jung sobre o parâmetro de Lukács para definir se uma arte é grande ou não, podemos desenvolver em Lukács algumas categorias da obra de arte como uma forma para um conteúdo, ou seja, que definem como a realidade se conforma num reflexo mimético. É importante lembrar que uma obra de

---

<sup>52</sup> La estética de Lukács es una estética de contenido, es decir: el arte encuentra su forma y su material siempre en la realidad de la cual es mimesis.

<sup>53</sup> Mientras que la desantropomorfización de la ciencia apunta a señalar al hombre las legalidades, la antropomorfización del arte apunta a mostrar al hombre la misma realidad como dependiente de él, configurada por él y permeada de subjetividad”.

<sup>54</sup> Parámetro del gran arte, del éxito del arte en la obra, es para Lukács el hecho de en qué medida consigue él fundir la totalidad extensiva de la realidad en una totalidad intensiva de la configuración. Si lo consigue, se le enfrenta al hombre, el receptor, un mundo cerrado, un microcosmos.

arte logra sucesso quando consegue criar uma imitação da realidade (uma mimese), cujo critério de verdade é a práxis, que se confirme pela práxis, assim o processo de reflexo é dialético, já que a realidade é dialética.

No volume dois da *Estética*, Lukács desenvolve os reflexos da vida cotidiana, da arte e da ciência, inclusive fazendo apontamentos sobre a gênese da imitação nas comunidades primitivas. O autor está perscrutando a gênese da mimese. A imitação como a conversão de um reflexo na prática de um sujeito, uma mimese, só pode ser também um tipo de reflexo e, portanto, já elabora uma simplificação, pois não pode alcançar todas as determinações, todos os elementos do fenômeno imitado. O exemplo de Lukács (1982a, p. 25) é muito elucidativo e foi retirado de Max Schmidt<sup>55</sup>: conta-se que um indígena, ao ser perguntado sobre a duração de uma viagem, descreveu com a mão a um arco finalizado pelo gesto de dormir, repetindo o gesto pela quantidade de dias inteiros que duraria a viagem, por fim, para indicar a hora do último dia, apontou a altura do sol.

Com esse exemplo, podemos compreender alguns pontos fundamentais para a teoria do reflexo de Lukács. Em primeiro lugar, o que o indígena estava fazendo era imitar um movimento do real em sua prática, entretanto, essa imitação não pode ser idêntica à realidade pela natureza da própria imitação. Em segundo lugar, o ser humano faz uma seleção daquelas determinações mais importantes para caracterizar o objeto da realidade refletido, o mais importante era a compreensão dos dias que se levaria na viagem. Em terceiro lugar, o que vai determinar a eficácia desse reflexo é a própria realidade, ou seja, se o indígena aceita ou não o tempo de jornada.

Aqui podemos apontar a relação com a totalidade extensiva da realidade. Uma quantidade ilimitada de determinações da realidade poderia caracterizar o tempo de viagem representado no ato do indígena relatado por Max Schmidt, já que a realidade possui uma extensão que só é captada pelo ser humano progressivamente, ou seja, há sempre um ainda não descoberto na realidade. O que o reflexo faz é selecionar aquelas determinações que são essenciais (o dia e a noite na quantidade de vezes que passam marcados pelo arco e pelo ato de dormir, respectivamente) para a compreensão daquela porção da realidade representada no reflexo (a viagem).

---

<sup>55</sup> Max Schmidt foi um etnólogo alemão que nasceu em 1874 e morreu em 1950. Especializou nos estudos sobre os povos indígenas da América. O livro citado por Lukács, nesse caso, é *Grundrisse der ethnologischen Volkswirtschaftslehre* (Princípios de teoria econômica etnológica).

Também aqui se observa que a prática, como critério da verdade, se baseia na aproximação da realidade no reflexo, que a prática não atinge de um modo imediato mais que a uma seleção dos componentes da realidade refletida, não só no sentido de recolher o correto e eliminar o falso, mas também na acentuação dos elementos e tendências decisivos para a ação em cada caso. (LUKÁCS, 1982a, p. 32, tradução nossa)<sup>56</sup>.

De acordo com Lukács (1982a, p. 40), o reflexo mágico é antropomorfizador porque esse reflexo se caracteriza pela identificação ingênua das forças motoras dos indivíduos com as forças do mundo objetivo com que eles se defrontam. A magia era, portanto, um complexo social cujo reflexo era antropomorfizador. As comunidades primitivas agiam na natureza de forma mágica por acreditarem que os rituais que produziam influenciavam nas determinações do mundo real, porque “[...] se trata[va] da crença segundo a qual mediante a imitação de fatos ou objetos da realidade pode-se influir nessa mesma realidade no sentido desejado”. (LUKÁCS, 1982a, p. 36, tradução nossa)<sup>57</sup>. No volume um da Estética, Lukács desenvolve melhor a gênese mágica e ainda explica como a arte se diferencia da magia, bem como dos complexos sociais que se originam dela: a religião e a ciência.

Para Lukács (1982a) outra categoria fundamental para a compreensão do reflexo da arte, da mimese artística, é entendê-la como cismundana, ou seja, a evocação do reflexo da arte se orienta exclusivamente a receptividade do ser humano; diferentemente da transcendência que busca evocar forças externas que dominariam a realidade. O objetivo de uma mimese artística é acentuar, na totalidade intensiva figurada em cada obra de arte concreta, “[...] o essencial do mundo aparente com maior intensidade que a possível no decurso imediato dos acontecimentos da vida cotidiana”<sup>58</sup>. (LUKÁCS, 1982a, p. 53, tradução nossa). Na vida cotidiana, o essencial está camuflado na heterogeneidade da vida. A arte intensifica essa essência para que seja imediatamente captada na concreta obra de arte. Esse é o papel da grande arte para Lukács.

---

<sup>56</sup> También aquí se observa que la práctica, como criterio de la verdad, se basa en la aproximación a la realidad en el reflejo, que la práctica no afecta de un modo inmediato más que a una selección de los componentes de la realidad reflejada, no sólo en el sentido de recoger lo correcto y eliminar lo falso, sino también en el de la acentuación de los elementos y tendencias decisivos para la acción en cada caso.

<sup>57</sup> [...] se trata de la creencia según la cual mediante la imitación de hechos u objetos de la realidad puede influirse en ésta mima en el sentido deseado.

<sup>58</sup> [...] lo esencial del mundo aparente con intensidad mayor que la posible en el decurso inmediato de los acontecimientos en la vida cotidiana.

No pensamento da vida cotidiana está implicado o homem inteiro, mergulhado na heterogeneidade, não é uma tarefa fácil, apesar de não ser impossível, que esse ser humano capte a essência da vida por trás da aparência dos fenômenos. daí a necessidade de que este indivíduo tenha a consciência suspensa da forma de pensamento cotidiano para que sua compreensão da essência seja mais facilmente alcançada. Tudo o que foi dito até aqui sobre a imitação da realidade na obra de arte tem como objetivo criar uma aparência de realidade que seja capaz de levar o homem inteiro a uma pausa momentânea do cotidiano e, assim, inteiramente voltado para a arte, mergulhado no reflexo intensificado que busca evocar o núcleo central humano, através da mimese, ele possa captar a essência da porção de vida refletida na obra.

Toda essa elaboração antes de chegar à catarse pode parecer desnecessária, mas é fundamental que se compreenda as condições dadas na obra de arte para que o indivíduo vivencie uma catarse estética. O desenvolvimento teórico da *Estética* é exaustivo justamente porque Lukács vai apresentando as determinações da arte para se compreenda essa objetivação em sua concretude. Quanto mais categorias construídas de elaborações sobre as determinações da arte menos abstrata essa práxis humana fica para nossa consciência e podemos construir um reflexo desantropomórfico mais elaborado sobre a arte.

A forma da obra, entretanto, precisa permitir que o mergulho do receptor e a suspensão da vida cotidiana ocorram. Isso vai ocorrer a depender da sensação de mundo criada pela obra de arte. Lukács (1982a) vai definir o que ele chama de mundo próprio da obra de arte. Jung (2015, p. 68, tradução nossa) confirma essa categoria.

Lukács remonta ao caráter de microcosmos da obra de arte em outra passagem à ideia de que a obra de arte é um “meio homogêneo”. O fragmento de realidade refletido pela obra é transformado em um mundo próprio, em “uma totalidade fechada em si e perfeita em si”. A objetivação “obra de arte” os contrapõe ao mundo e ao receptor como algo independente “é por sua essência algo definitivo ou bem nem sequer existiria como obra de arte<sup>59</sup>”.

De acordo com Lukács (1982a, p. 122), essa formação de um mundo se expressa formalmente na consumação interna da forma na obra de arte, é a expressão

---

<sup>59</sup> Lukács remonta el carácter de microcosmos de la obra de arte, en otro pasaje, a la idea de que la obra de arte es un “medio homogéneo”. El fragmento de realidad reflejado por la obra es transformado en un mundo propio, en “una totalidad cerrada en sí y perfecta en sí”. La objetivación humana “obra de arte” se les contraponen al mundo y al receptor como algo independiente: “es por su esencia algo definido, o bien ni siquiera existe como obra de arte”.

da totalidade de um conteúdo, que expressa o caráter mundanal<sup>60</sup> da obra de arte, ou seja, cria-se uma independência interna na obra, de completude.

O objetivo correlato dessa situação é que a consumação do conformado reflete toda a intensidade da realidade remodelada, suas determinações essenciais, seus objetos e suas relações. Ao se referir, dessa maneira, ao homem inteiro e intensificado a essa totalidade intensiva pode se constituir o caráter de mundo, da mundalidade da obra de arte, a partir daquela consumação ou maturidade. (LUKÁCS, 1982a, p. 122, tradução nossa)<sup>61</sup>.

O realismo, por isso, é, segundo Lukács (1982a, p. 126), mundanal. Inclusive, uma objetivação sem mundo não pode ser realista, tendo em vista que todo reflexo da realidade que não se detenha ao nível superficial, mas que pretenda reproduzir a totalidade intensiva da realidade, a totalidade das determinações essenciais dos objetos cria uma espécie de mundo, com ou sem a intenção de fazê-lo. O mundo refletido na obra de arte e que tem caráter de realidade não é o mundo natural exterior ao ser humano e que para ele não possui significado. O mundo da mundalidade da obra de arte é também um mundo próprio para espécie humana porque foi por ela criado.

Ao aprender a dominar teórica e praticamente o mundo, aponta Lukács (1982a, p. 141), o ser humano passa a dominar seu entorno, criando um mundo como pátria do ser humano, nas palavras do autor. “O ser humano chega verdadeiramente a ser ele mesmo ao criar seu mundo e apropriar-se dele no seio do mundo por ele refletivo” (LUKÁCS, 1982a, p. 143), por isso, a arte é a confirmação da humanidade produzida pelos próprios seres humanos. O ser humano contempla na arte o mundo que ele mesmo criou para si.

Segundo Lukács (1982a, p. 142, tradução nossa) a palavra **próprio** tem três significações que são fundamentais para o estudo da arte: 1) um mundo que o ser humano criou para si mesmo, para o “humano progressivo que há nele”<sup>62</sup>; 2) de um mundo que aparece em imagem a peculiaridade do outro mundo, da realidade

---

<sup>60</sup> Na tradução castelhana da *Estética*, aparecem duas categorias de vocábulo semelhante que traduzimos como mundalidade e mundaneidade. A primeira diz respeito à criação de um mundo próprio na obra de arte e a segunda trata do voltar-se, feito pela obra de arte, para o próprio mundo humano, sem ir além dele (cismundano). Vide, ainda, nota 74.

<sup>61</sup> El correlativo objetivo de esa situación consiste en que la consumación de lo conformado refleja la totalidad intensiva de la realidad refigurada, sus determinaciones esenciales, sus objetos y sus relaciones. Al referirse así el hombre entero e intensificado a esa totalidad intensiva puede constituirse el carácter de mundo, la mundalidad de la obra de arte, a partir de aquella consumación o madurez.

<sup>62</sup> [...] humano-progresivo que hay en él”.

objetiva, que só pode ser recordado e parcial; 3) um mundo próprio no sentido da arte, ou seja, “[...] de um mundo visualmente próprio, no qual os conteúdos e as determinações da realidade objetiva se evocam mimeticamente”<sup>63</sup>.

A obra de arte produz, então, no mundo próprio, uma segunda imediatividade no qual o universal se realiza no interior de um meio homogêneo. Outra característica fundamental da obra de arte como um mundo próprio diz respeito ao fato de que cada obra em si é um objeto sui generis cuja existência estética permanece em vigor independente do sujeito, mesmo que essa existência seja de caráter antropomórfico (LUKÁCS, 1982a, p. 177). Vale a pena nos determos na citação que segue para compreender melhor como se dá a consumação do antropomorfismo na esfera estética.

O progresso do reflexo, cada vez mais profundo, da realidade e sua elaboração de acordo com as legalidades da estética não se processam no sentido de um afastamento dos dados da vida humana; por isso por isso sua tendência à objetividade não é desantropomorfizadora como podemos comprovar que é o caso do reflexo científico. O caminho para a objetividade leva, no caso da arte, ao invés – e precisamente quando o objetivo é alcançado – ao sujeito humano. O mundo próprio da arte – nesse duplo sentido: como uma qualidade da obra fechada em si, independente do sujeito e como uma descoberta mais profunda do que no sujeito é realmente essencial – expressa essa contradição rica, fecunda e motora do estético. (LUKÁCS, 1982a, p. 177, tradução nossa)<sup>64</sup>.

Enquanto o cientista precisa se abster o máximo possível de sua subjetividade na observação da realidade objetiva para tentar captar os elementos determinantes dela, o artista mergulha na própria vida humana, buscando compreender a objetividade do mundo como ele aparece para o ser humano. “[...] o objeto do reflexo estético é o mundo do homem, as relações entre os homens e a de

---

<sup>63</sup> [...] de un mundo visualmente propio, em el cual los contenidos y las determinaciones de la realidad objetiva se evocan miméticamente.

<sup>64</sup> El avance del reflejo, cada vez más profundo, de la realidad y su elaboración de acuerdo con las legalidades de la estética no proceden en el sentido de un alejamiento de los datos de la vida humana; por eso su tendencia a la objetividad no es desantropomorfizadora, como hemos podido en cambio comprobar que lo es en el caso del reflejo científico. El camino hacia la objetividad conduce en el caso del arte más bien - y precisamente al alcanzarse la meta - al sujeto humano. El mundo propio del arte - en ese doble sentido: como cualidad de la objetividad cerrada en sí, independiente del sujeto, y como más profundo descubrimiento de lo que en el sujeto es realmente esencial - expresa esa rica, fecunda y motora contradictoriedad de lo estético.

todos eles com a natureza, a estrutura e a diferenciação do meio homogêneo têm que ser, nesse caso, muito diversas” (LUKÁCS, 1982a, p. 322, tradução nossa)<sup>65</sup>.

O que dá condição da criação de um mundo próprio para a arte é o meio homogêneo. O objeto do reflexo, segundo Lukács (1982a, p. 322), precisa se apresentar não apenas como é em si mesmo, mas também como momento da interação entre a sociedade e a natureza, bem como expor seus fundamentos e sua natureza na sociedade, ou seja, o objeto do reflexo estético é um objeto para o mundo humano e, portanto, é representado em seu significado para a humanidade. “Na mera posição dos objetos está já contida, pois, a relação humana com eles, a reação humana aos mesmos” (LUKÁCS, 1982a, p. 322, tradução nossa)<sup>66</sup>, ainda afirma Lukács (1982a, p. 332, tradução nossa), adiante, que

[...] seu objeto [do reflexo estético] não é simplesmente, como sabemos, o Ser-em-si do mundo, mas o Ser-em-si do mundo do ser humano [...] o Ser-em-si de um mundo cujas pegadas da atividade humana aparecem objetivadas, convertidas em objetos, mas de tal modo essa sua objetividade, sem suprimir-se, refere-se de novo ao homem<sup>67</sup>.

De acordo com a interpretação de Lukács sobre a arte, nenhuma obra nasce fora das experiências sociais dos seres humanos, por isso, o papel da obra de arte é refletir e elaborar essas experiências de modo que exerça um efeito evocador por meio de uma totalidade intensiva das determinações essenciais que resultam do aspecto do meio homogêneo.

Retornando a questão da valoração das obras de arte, ou melhor, da realização da função da arte em cada obra singular, Lukács defende que nem todo meio homogêneo dá uma realidade significativa ao ser humano. O meio homogêneo não é, portanto, segundo ele, um princípio meramente formal. Se a redução inicial do perceptível ao possível em cada meio homogêneo dado não é um “recuar para pular melhor” no sentido da captação estética do mundo, então não se está na presença de

---

<sup>65</sup> [...] el objeto del reflejo estético es el mundo del hombre, las relaciones entre los hombres y las de todos ellos con la naturaleza, la estructura y la diferenciación del medio homogéneo tienen que ser en este caso muy diversas.

<sup>66</sup> Em la mera posición de los objetos va ya contenida, pues, la relación humana con ellos, la reacción humana a los mismos.

<sup>67</sup> [...] su objeto no es simplemente, como sabemos, el Ser-en-sí del mundo, sino el Ser-en-sí del mundo del hombre [...] el Ser-en-sí de un mundo en el cual las huellas de la actividad humana aparecen objetivadas, convertidas en objetos, pero de tal modo que esa su objetividad, sin suprimir-se refiere de nuevo al hombre.

nenhum meio homogêneo digno desse nome (LUKÁCS, 1982a, p. 324, tradução nossa)<sup>68</sup>.

Aqui cabe relacionar a categoria de meio homogêneo a de homem inteiramente já aduzida: o homem inteiramente, que se volta para a criação ou recepção, não se realiza mais do que sobre o meio homogêneo de uma arte determinada, entram no reflexo da realidade importantes aspectos e conexões que não estariam acessíveis ao homem inteiro da cotidianidade (LUKÁCS, 1982a, p. 344). A obra de arte como objetivação, segundo Lukács, então, permite uma elevação da subjetividade, eliminando o meramente particular da personalidade e dando condições de alcançar a humanidade através da particularidade da obra de arte.

Por mais que não seja objetivo desta tese elaborar uma síntese das categorias da *Estética* de Lukács, vale a pena construir uma visão geral delas, bem como definir algumas concepções sobre o papel da arte no mundo humano. Vale, contudo, apontar que a *Estética* é uma obra inacabada, o que é perceptível, inclusive, na elaboração do volume um, Lukács desenvolve o texto com idas e vindas entre a necessidade do reforço e a repetição exaustiva. Não queremos substituir a leitura dessa obra nem apresentar uma resposta definitiva sobre ela, mas apenas utilizá-la como uma base materialista histórica para a compreensão da arte, já que isso fundamenta nossa reflexão sobre a catarse como ponto de contato entre a objetivação da práxis pedagógica e da práxis artística no ensino de literatura.

Já introduzindo, então, a leitura lukacsiana como materialista histórica, podemos apontar a missão da arte no mundo dos homens. Em primeiro lugar, é preciso destacar que Lukács, em *Para uma ontologia do ser social*, defende uma ontologia subjacente à teoria marxiana. Segundo essa ontologia, o ser humano tornou-se social mediante sua capacidade de transformar conscientemente o mundo exterior para suprir suas necessidades. O trabalho, segundo ele, é o demiurgo da sociedade humana e o salto qualitativo para a esfera social de nossa espécie. Não cabe aqui desenvolver as categorias da ontologia do ser social, apesar de que algumas já foram apontadas anteriormente, mas não se pode esquecer que o trabalho é um complexo social que é modelo abstrato de toda práxis social, na teoria lukacsiana. Sendo assim, as características do trabalho se apresentam na esfera

---

<sup>68</sup> Si la reducción inicial de lo perceptible a lo posible en cada medio homogéneo dado no es un “reculer pour mieux sauter” en el sentido de la captación estética del mundo, entonces no se está en presencia de ningún medio homogéneo digno de ese nombre.

própria da estética em uma concretude específica. O que compreendemos que significa dizer que a arte tem como modelo o trabalho? Vejamos alguns pontos: a) o fazer artístico é teleológico, ou seja, possui uma finalidade; b) o fazer artístico objetiva um pôr; c) o fazer artístico exige conhecimento da realidade objetiva exterior ao ser humano.

Dito isso, como complexo social, a arte exerce uma função específica que a caracteriza, embora tenha o trabalho como modelo, precisa apresentar-se, na arte, de modo diferente, portanto, não se pode entender os pontos a, b e c elencados acima de maneira direta, apenas na forma abstrata. Nada no mundo dos seres humanos é inato nem é produto de uma teleologia transcendente, por isso, mesmo que o senso comum pense que a arte é uma capacidade inata porque não consegue reconhecer o seu demiurgo, ela é produto da ação humana que necessitou sanar uma necessidade (ou várias), mas já apontamos anteriormente o porquê de a arte confirmar o mundo humano que foi construído pela ação coletiva dos seres humanos na história. A arte é um mundo próprio que contempla e confirma o mundo humano. “A arte representa, pois, o mundo circundante ‘natural’ do homem em suas relações ‘naturais’ com ele”. (LUKÁCS, 1982a, p. 383, tradução nossa)<sup>69</sup>.

Qual é, então, a função social do complexo da arte?

Para responder a essa pergunta, precisamos expor três conceitos de acordo com Lukács (1982a). O primeiro ele retira d’O capital de Marx e trata do fetiche da mercadoria.

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. É por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais. [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (MARX, 2013, p. 206)<sup>70</sup>.

Lukács (1982a), então, desenvolve os verbos fetichizar e desfetichizar que são definidos por ele da seguinte forma. Leia-se sobre o primeiro: “[...] a fetichização

<sup>69</sup> El arte representa pues el mundo circundante “natural” del hombre en sus relaciones con él.

<sup>70</sup> Com vistas a facilitar o acesso, optamos aqui em citar a tradução brasileira d’O capital feita pela Boitempo Editorial em detrimento de traduzir o texto em castelhano da Estética das edições Grijalbo.

consiste em que – por motivações histórico-sociais diferentes em cada caso –, põe-se objetividades independentes nas representações gerais, objetividades que nem em-si nem em relação aos seres humanos o são realmente”. (LUKÁCS, 1982a, p. 383, tradução nossa)<sup>71</sup>. Nesse sentido, “[...] a arte autêntica tem por sua essência uma tendência desfetichizadora [...] a qual não pode renunciar sob pena de se autodissolver”. (LUKÁCS, 1982a, p. 383, tradução nossa)<sup>72</sup>. Desfetichizar, para Lukács (1982a, p. 379, tradução nossa), pode se definir como um conhecimento de algo

[...] que, em sua aparência imediata, é uma coisa, o transforma novamente no que é em si, em uma relação entre seres humanos. O movimento aqui consumado e que repõe em seus direitos o fato verdadeiro é, pois, duplo: em primeiro lugar, é o desmascaramento de uma aparência falseadora, a qual, ainda que tenha origem social necessária, deforma a verdadeira essência da realidade [...]. Em segundo lugar, a retificação é, ao mesmo tempo, a retificação do ser humano na história<sup>73</sup>.

Quando afirmamos o caráter pedagógico da arte, não estamos apontando nenhuma novidade, já que o próprio Lukács o fez em alguns textos. Estamos, no entanto, tentando defender a posição dele e apontar uma práxis pedagógica que se valha disso para contribuir com um conhecimento desfetichizado da sociedade em que vivemos hoje. Tal práxis, no contexto contemporâneo, tem um caráter revolucionário na medida em que visa superar as alienações que historicamente o capitalismo nos infringiu.

É importante destacar, entretanto, que não se trata de dizer que a arte tenha uma posição filosófica materialista. Lukács (1982a, p. 384, tradução nossa) adverte sobre isso, afirmando que

Trata-se simplesmente – dentro dos limites do que é possível em cada caso histórico-social – de que, na autêntica prática artística, se expressa uma tendência desfetichizadora, que tende a não reconhecer mais que o mundo externo real, de existência objetiva, e a dissolver nele as representações

---

<sup>71</sup> [...] la fetichización consiste em que – por motivos histórico-sociales diversos en cada caso –, se ponen objetividades independientes en las representaciones generales, objetividades que ni en sí ni respecto de los hombres lo son realmente.

<sup>72</sup> [...] el arte auténtico tiene por su esencia una tendencia desfetichizadora [...] a la que no puede renunciar bajo pena de autodisolverse.

<sup>73</sup> [...] que, en apariencia inmediata, es cósmico, lo retrasforma en lo que es en sí, en una relación entre hombres. El movimiento aquí consumado y que repone al hecho verdadero en sus derechos es pues doble: en primer lugar, es el desenmascaramiento de una apariencia falseadora, la cual, aunque de origen social necesario, deforma la verdadera esencia de la realidad. [...] Em segundo lugar, la rectificación es al mismo tiempo la salvación del papel de los hombres en la historia.

fetichizadamente projetadas, para representá-las na realidade. Trata-se também, por outro lado, de que o mero, mas consequente, modo de exposição artística – involuntariamente e frequentemente contra a vontade que a subjaz – tende a projetar tudo o que é conformado no plano terreno e a transformar toda transcendência em imanência humana<sup>74</sup>.

A arte exerce, segundo o autor, o papel do menino no conto de Andersen que grita: “O rei está nu!”. “Toda arte é a refiguração da vida humana, da evolução da humanidade”. (LUKÁCS, 1982a, p. 404, tradução nossa)<sup>75</sup>. O papel da arte é, então, derrubar o véu do fetiche, expor aqueles caracteres sociais que tomam a forma de realidade, mas que, na verdade, só o são na aparência.

### 3.3 A CATARSE NA TEORIA DE GYÖRGY LUKÁCS

Para que a exposição de Lukács se adapte melhor às nossas intenções neste trabalho, faremos o movimento contrário ao dele no segundo volume da estética: discutiremos inicialmente o depois da vivência estética para, em seguida, elaborar mais detidamente o conceito de catarse para esse autor. É preciso destacar que não exporemos um amplo estudo sobre a catarse na história da filosofia e na história da arte, pois o que nos interessa é compreender esse conceito como um ponto nodal da experiência estética no interior da teoria lukacsiana por entender que o fundamento materialista dos estudos de Lukács dão conta de fundamentar nossa defesa.

Segundo Lukács (1982a, p. 536), o depois da experiência estética consiste no modo como o homem inteiro vai elaborar o que adquiriu de “conteúdo” na vivência com a obra e inserir esse novo conteúdo em sua vida, transformando a imagem do mundo que ele tinha antes da experiência estética. Dessa forma, confirmamos que há, na objetividade da obra de arte, um objetivo, como uma teleologia secundária, influir na prática de um sujeito. No caso da arte, essa influência pode ocorrer através do conteúdo que se apresenta na obra de arte e como ela, em conexão com a imagem

---

<sup>74</sup> Se trata simplemente de que – dentro de los límites de lo en cada caso posible histórico-socialmente – en la auténtica practica artística se expresa una tendencia espontánea desfetichizadora, la cual tiende a no reconocer más que el mundo externo real, de existencia objetiva, y a disolver en él las representaciones fetichísticamente proyectadas, a representarlas en su realidad. Se trata también, por otra parte, de que el mero, pero consecuente, modo de exposición artístico – sin quererlo y, a menudo, contra la voluntad consciente que le subyace – tiende a proyectar todo lo conformado sobre un plano terrenal, y a transformar toda trascendencia en una inmanencia humana.

<sup>75</sup> Toda arte es la refiguración de la vida humana, de la evolución de la humanidad.

que o homem inteiro tem do mundo em sua consciência, vai se transformar ou não em uma práxis.

O efeito catártico desencadeado pela obra é consequência, diz o autor (LUKÁCS, 1982a, p.535), de uma universalidade que está conformada na obra. Pode parecer que o conteúdo da arte, colocado entre aspas no parágrafo anterior, é algo semelhante ao conteúdo da ciência ou da filosofia, mas, como já dito anteriormente, a arte apresenta um reflexo antropomorfizador que não quer eliminar os elementos humanos do reflexo, mas fazer uso deles para a que a obra encontre sucesso. Consideramos a catarse como um ponto nodal nos termos de Lukács, como um ponto de salto qualitativo.

A catarse que produz a obra nele não se reduz, então, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas a novidade qualitativa da visão que nasce altera a percepção e a capacidade, e a torna adequada para a percepção de novas conexões e novos relacionamentos de todas essas coisas com ele mesmo [o receptor]. (LUKÁCS, 1982a, p. 528, tradução nossa)<sup>76</sup>.

Por isso que, diz o autor (LUKÁCS, 1982a, p. 526), o reflexo estético não oferece nada que esteja fora do mundo humano, mas que ele aumenta as possibilidades de ampliação, de modificação e aprofundamento das vivências do receptor. “Nada que é humano me é estranho” fala muito sobre as possibilidades de fruição da obra de arte, pois é aqui que está a conexão feita no campo da particularidade: exatamente o que une a todos, o núcleo comum, é a humanidade.

A estética da recepção não era uma tarefa que György Lukács pretendia realizar no volume um, mas havia deixado para o volume dois que, junto à parte três, não fora concluída. Certamente que a Estética não foi abandonada por Lukács, mas que, almejando a escrita de sua ética, não pôde ser concluída. Assim, consideramos que a estética é objetivamente uma obra inconclusa e que, por esse motivo, não é possível dela retirar conclusões definitivas sobre como o autor compreendia o papel da arte. De modo nenhum, esse reconhecimento, prejudica a natureza dos estudos desenvolvidos aqui, tendo em vista que, como o próprio Lukács advertiu, não há uma estética marxista desenvolvida, é preciso que a criemos. Muitas das conclusões que

---

<sup>76</sup> La catarsis que produce la obra en él no se reduce pues a mostrar nuevos hechos de la vida, o a iluminar con luz nueva hechos ya conocidos por el receptor; sino que la novedad cualitativa de la visión que así nace altera la percepción y la capacidad, y hace apta para la apercepción de nuevas conexiones y de nuevas relaciones de todas esas cosas con él mismo.

aparecerão adiante neste texto tem um caráter de síntese entre o que é possível aferir da função da arte para os seres humanos a partir de uma perspectiva materialista e o que se produziu, na nossa opinião, de mais avançado em termos de práxis pedagógica de base marxista.

A catarse trata, segundo Lukács (1982, p. 491), do efeito mais imediato da obra de arte, por esse motivo começamos com as possibilidades do depois da vivência estética, ou seja, do que a catarse pode ou não produzir no receptor e de como ele pode ou não inserir isso na sua imagem de mundo, alterando ou não a sua práxis como homem inteiro. Definiremos catarse a partir da seguinte citação de Lukács (1982a, p. 517, tradução nossa): “[...] o efeito que desencadeia o choque do mundo objetivo esteticamente refletido com a mera subjetividade cotidiana”<sup>77</sup>.

De acordo com Lukács (1982, p. 492), o processo de recepção ocorre num caminho inverso ao processo de criação: leva os conteúdos da vida, esteticamente purificados e homogêneos a uma plenitude de forma, criando a unidade de forma e conteúdo, já a recepção orienta o receptor ao mundo homogêneo criado na obra. Quer dizer, a criação vai do conteúdo para a forma enquanto a recepção vai da forma para o conteúdo.

Segundo ele, a recepção possui uma dupla determinação: por um lado, há a necessidade de domesticação, ou seja, que o mundo criado se torne o mundo do próprio receptor. Seria o que costumamos chamar de mergulho do leitor na obra, no que diz respeito à leitura. Por outro lado, a domesticidade não pode perder o reconhecimento do mundo da obra como um mundo esteticamente criado, portanto, diferente do mundo real. A mundalidade<sup>78</sup> de que tratamos anteriormente, para Lukács, consiste justamente em que o receptor saiba que se depara com um mundo fictício, apesar de criado como reflexo do mundo real objetivo em que ele vive, é esse conhecimento que proporciona o confronto entre a mimese e a realidade na consciência do receptor.

Os vários meios homogêneos podem diferir bastante não apenas de acordo com as artes, mas também com as personalidades dos artistas e até de acordo com as individualidades das obras; mas todos têm a característica comum de transpor o receptor para o "mundo" específico de cada obra - pense em elementos formais como entonação, exposição etc. - e de ligá-lo precisamente por sua homogeneidade, por sua intenção de orientação de

---

<sup>77</sup> [...] el efecto que desencadena el choque del mundo objetivo estéticamente reflejado con la mera subjetividad cotidiana.

<sup>78</sup> Criação de um mundo próprio, categoria já desenvolvida anteriormente.

acordo com o plano das experiências evocadas. (LUKÁCS, 1982a, p. 493, tradução nossa)<sup>79</sup>.

Lukács considera que um problema na criação da forma pode ser explicada pela dificuldade do artista em criar um meio homogêneo no qual o receptor mergulhe e o reconheça como um mundo. Esse é o ponto da transformação do homem inteiro em homem inteiramente orientado à universalidade do meio homogêneo da obra de arte. Essa transformação se dá pelo afastamento do ser humano do contexto imediato e mediado de sua vida, despende-se dele para orientar-se temporal e exclusivamente a contemplar o mundo que fora refigurado na obra como uma totalidade intensiva e que a ele oferece as determinações essenciais sob uma certa perspectiva (LUKÁCS, 1982a, p. 495).

A transformação do homem inteiro em homem inteiramente não é uma transformação no sentido absoluto, uma substituição nem uma soma de conteúdos que não existiam na vida do homem inteiro, essa mudança configura-se como um aprofundamento, uma ampliação, um enriquecimento da psique do homem inteiro. O receptor não é, adverte Lukács (1982a, p. 497), uma folha em branco na qual se pode acrescentar quaisquer letras, ele chega para a vivência estética carregado de uma visão de mundo que é fruto da síntese de sua forma de ser no mundo (das experiências, do gênero, do local onde vive, da classe a que pertence, etc.). Vale, inclusive, destacar que a experiência estética do receptor também compõe sua formação, sua forma de ser indivisível, conforme apontamos anteriormente com base nos conceitos da ontologia do ser social.

Esse homem inteiro se torna inteiramente porque “[...] Ele realmente deve se tornar um receptor estético, um homem que, suspendendo todos os outros esforços concretos, se entrega totalmente ao efeito da obra”. (LUKÁCS, 1982a, p. 497, tradução nossa)<sup>80</sup>.

O próprio Lukács se diferencia dos antigos no que diz respeito à teoria estética. Ele afirma que a estética antiga adota uma posição que, apesar de reconhecer o poder das vivências estéticas como influenciadoras na forma de ver o

---

<sup>79</sup> Los diversos medios homogéneos pueden diferir mucho no sólo según las artes, sino también las personalidades de los artistas y hasta según las individualidades de las obras; pero todos tienen el rasgo común de trasponer al receptor al “mundo” particular de cada obra – piénsese en elementos formales como la entonación, la exposición, etc. – y de vincularle a él precisamente por su homogeneidad, por su intención de orientación según plan de las vivencias evocadas.

<sup>80</sup> [...] tiene que convertirse realmente em un receptor estético, em un receptor estético, em un hombre que, suspendido todo otro esfuerzo concreto, se entrega totalmente al efecto de la obra.

mundo dos seres humanos, mas não percebem a arte como tendo uma função social com uma finalidade social, seja qual for. Por isso que, afirma Lukács (1982a, p. 499), Aristóteles reconhece o efeito musical que se limita a dar prazer sensível e a que tem carácter ético, pois influi no carácter e na alma; sendo o efeito ético o problema central para Aristóteles.

Lukács defende que é costume aplicar o conceito de catarse em Aristóteles apenas como ele o cunhou para a tragédia, mas que, para ele, o conceito de catarse é muito mais amplo e que, assim como todas as categorias humanas, sua origem primária está na vida cotidiana e que, através dela, pôde chegar à arte.

Como a catarse foi e é um momento constante e significativo da vida social, seu reflexo deve ser necessariamente um motivo coletado pela conformação estética e, além disso, um elemento já presente entre as forças formativas da refiguração estética da realidade. (LUKÁCS, 1982a, p. 500-501, tradução nossa)<sup>81</sup>.

As categorias desenvolvidas anteriormente nos permitem compreender como a forma obra de arte, cada uma sendo única e com um conteúdo concreto único, transforma o homem inteiro em homem inteiramente e de como a catarse produz uma elevação do ser humano diante de sua própria cotidianidade.

A transformação de todo o homem inteiro da vida cotidiana no homem inteiramente tomado, que é o receptor em cada caso, ante cada obra de arte concreta, se move precisamente na direção de uma catarse extremamente individualizada e, ao mesmo tempo, da maior generalidade. (LUKÁCS, 1982a, p. 501, tradução nossa)<sup>82</sup>.

Não deve haver dificuldade em entender por que a catarse é individualizada, mas o que quer dizer Lukács com o termo generalizada? Segundo ele (1982a, p. 508), essa forma generalizada significa uma sacudida na subjetividade do receptor para que suas paixões ganhem novos conteúdos, novas direções, sejam purificadas e alcancem a formação de disposições virtuosas. Lukács amplia a vivência catártica da tragédia, como desenvolveu Aristóteles, para toda arte autêntica. A catarse representa, para Lukács, uma crise que é desencadeada no receptor pelo

---

<sup>81</sup> Como la catarsis fue y es un momento constante y significativo de la vida social, su reflejo tiene que ser forzosamente un motivo recogido por la conformación estética y, además, un elemento ya presente entre las fuerzas formadoras de la refiguración estética de la realidad.

<sup>82</sup> La transformación del hombre entero de la cotidianidad en el hombre enteramente tomado que es el receptor en cada caso, ante cada concreta obra de arte, se mueve precisamente en la dirección de una tal catarsis, extremamente individualizada y, a la vez, de suma generalidad.

reflexo da arte, essa crise é um confronto entre o homem inteiro, inteiramente voltado para o mundo homogêneo, e os fatos essenciais da parte da realidade representada e intensificada no reflexo.

Assim, [...] cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de choques cujo original sempre pode ser encontrado na própria vida, embora nela seja verdade no nascimento espontâneo do curso de ações e eventos. (LUKÁCS, 1982a, p. 509, tradução nossa)<sup>83</sup>.

A tragédia, segundo Lukács (1982a, p.509), é a forma mais rica e mais própria da catarse porque submete uma significação social e ética. Afirma o autor que a entrega do receptor à obra ocorre de tal maneira que toda sua personalidade está voltada para ela, por isso as consequências éticas dessa entrega só podem aparecer no depois da receptividade estética.

[...] o homem é necessariamente orientado na vida para ações, decisões, etc., individuais, isoladas, enquanto em sua atitude em relação à obra de arte, esse vínculo de experiências com as referidas manifestações concretas da realidade é temporariamente suspenso, de tal maneira que ele se entrega à experiência estética de cada caso com sua personalidade total, sem que as consequências éticas desses efeitos sejam reveladas, exceto no depois da receptividade; é por isso que essas consequências devem ser ainda mais multivirais e mais ricas em estratos do que os efeitos produzidos pela própria vida. (LUKÁCS, 1982a, p. 510, tradução nossa)<sup>84</sup>.

O resultado da catarse pode também ser negativo, mesmo contra a vontade do criador, pode se desenvolver por um caminho problemático. “Isso pode acontecer precisamente com obras de efeito intenso e violento, com as quais a catarse é desviada por caminhos moralmente oblíquos e insatisfatórios”. (LUKÁCS, 1982a, p. 511, tradução nossa)<sup>85</sup>. Esse efeito negativo não tem a ver com um retrocesso do ser humano diante de uma moral pré-estabelecida, mas não se pode renunciar a relação

---

<sup>83</sup> [...] cada catarsis estética es un reflejo concentrado y conscientemente producido de conmociones cuyo original puede siempre hallarse en la vida misma, aunque en ella, cierto, em nacimiento espontáneo del decurso de las acciones y los acontecimientos.

<sup>84</sup> [...] el hombre se orienta necesariamente en la vida hacia acciones, decisiones, etc., individuales, aisladas, mientras que en su actitud respecto de la obra de arte se suspende temporalmente esa vinculación de las vivencias a dichas manifestaciones concretas de la realidad, de tal modo que se entrega a la vivencia estética de cada caso con su personalidad total, sin que las consecuencias éticas de esos efectos puedan revelarse sino en el Después de la receptividad; por eso tales consecuencias tienen que ser aún más multívocas y más ricas en estratos que los efectos producidos por la vida misma.

<sup>85</sup> Esto puede ocurrir precisamente con obras de efecto intenso y violento, con lo que la catarsis se desvía por caminos moralmente oblicuos y poco satisfactorios.

entre catarse estética e comportamento ético. Para Lukács, essa vinculação define, inclusive, uma grande arte.

O conceito de grande arte precisa ser debatido e esclarecido. Podemos falar de uma experiência empírica acerca da crítica de Lukács como um teórico normativista no que diz respeito à arte. Essa crítica se deve ao fato da defesa que ele faz do método realista como produtor da grande arte. De maneira resumida, uma obra de arte é, por ele, considerada grande quando exerce a função social da arte e que a juíza dessa grandeza é a própria história. Isso não significa nenhum normativismo, afinal Lukács assume a particularidade tanto da obra quanto do sujeito, além da diversidade das emoções em cada caso particular.

Do ponto de vista genuinamente estético, em toda recepção de obras de arte autênticas, há choques que são essencialmente análogos. Mas, ao mesmo tempo, são qualitativamente diferentes entre si. E não apenas no sentido de que, como é óbvio, cada obra de arte desencadeia certas emoções e que as emoções produzidas pela mesma obra são diversas nos diferentes receptores, mas também em um campo mais geral: as várias artes e diferentes gêneros evocam diversas coisas em princípio, de modo que a infinita variabilidade de emoções singulares se desenvolve em um universo articulado pluralisticamente. (LUKÁCS, 1982a, p. 515, tradução nossa)<sup>86</sup>.

Dentre esse universo plural de obras e de emoções que ela desencadeia, Lukács realmente privilegia a arte realista, mas esta não é limitada à estética do século XIX, mas a um reflexo o mais fiel possível da realidade. Claro que, do ponto de vista da crítica, tal posição parece normativa e pode, inclusive, sê-lo a depender da postura do crítico que se utiliza da teoria de Lukács. O próprio Lukács não foi muito feliz ao as produções de fins do XIX e do XX que ele chegou a conhecer. Kafka e Proust foram autores subvalorizados por Lukács, por exemplo<sup>87</sup>.

Para Lukács, então, a catarse é um critério decisivo da perfeição artística e o princípio determinante da função social da arte, do depois do efeito estético, da difusão dela na vida, do retorno do ser humano à vida cotidiana, depois de ter se

---

<sup>86</sup> [...] Desde un punto de vista genuinamente estético, em toda recepción de autênticas obras de arte se producen conmociones que son esencialmente análogas. Pero, al mismo tiempo, son cualitativamente diversas unas de otras. Y no sólo en el sentido de que, como es obvio, cada obra de arte desencadena emociones determinadas y de que las emociones producidas por una misma obra son diversas en los distintos receptores, sino además en un terreno más general: las diversas artes y los diversos géneros evocan cosas diversas por principio, de tal modo que la variabilidad infinita de las emociones singulares se despliega en un universo pluralísticamente articulado.

<sup>87</sup> Sobre isso, vale a pena a leitura de *Lukács Proust e Kafka: Literatura e Sociedade no Século XX*, de Carlos Nelson Coutinho.

entregado inteiramente e ter vivido a comoção (choque)<sup>88</sup> catártico. Assim, algumas obras podem ser carentes de conseguir produzir tal efeito catártico. Lukács apresenta três tipos de desvio do princípio estético: a mera literatura, a arte brega, e a tendência retórico-publicitária.

A mera literatura não diz respeito apenas ao gênero literário, mas pode-se aplicar a quaisquer outros gêneros artísticos. Trata-se da literatura que pode ter um respeito formal, mas que, em termos de efeitos duradouros, não ultrapassará nunca o mero agarrar o leitor para distraí-lo,

[...] muitas vezes tem efeitos agradáveis, porque confirma experiências já presentes no receptor ou porque talvez as expanda qualitativamente através da novidade material-temática, mas nunca produz a verdadeira expansão e aprofundamento do círculo visual humano que podemos observar na experiência catártica. (LUKÁCS, 1982a, p. 59, tradução nossa)<sup>89</sup>.

A mera literatura, na interpretação de Lukács, também pode gerar profundos choques, caso ela represente habilmente a realidade, entretanto não é a mera literatura capaz de permanecer na evolução histórica. Consideramos, então, que não vale a pena elaborar juízos de valor em relação às obras de arte baseando-se na estética desenvolvida por Lukács porque o que importa para o autor é o efeito catártico da obra causado pela elaboração de um reflexo da realidade objetiva que o possa produzir. Querer com isso restringir o efeito catártico à um tipo específico de obra de arte não faz sentido, “Pues, mesmo produtos sem valor artístico podem ter esses efeitos quando cumprem uma tarefa social da maior importância.” (LUKÁCS, 1982a, p. 519, tradução nossa)<sup>90</sup>, mas “apenas um conteúdo intimamente relacionado, de qualquer maneira, com o destino da humanidade pode desencadear uma formação realmente profunda” (LUKÁCS, 1982a, p. 519, tradução nossa)<sup>91</sup>.

Ao segundo tipo de desvio Lukács dá o nome de breguice (LUKÁCS, 1982a, p. 520-521): trata-se do reflexo da realidade e de uma conformação que tem

---

<sup>88</sup> Vamos optar por utilizar a palavra choque porque faz muito sentido, na nossa interpretação, para a conexão entre as demais catarses na teoria lukacsiana, como demonstraremos mais à frente, baseados no ensaio sobre *O poema pedagógico* de Makarenko já desenvolvido aqui.

<sup>89</sup> [...] muchas veces tiene efectos agradables, porque confirma experiencias ya presentes en el receptor, o porque acaso las amplía cualitativamente mediante novedad temático-material, pero nunca produce la verdadera ampliación y profundización del círculo visual humano que podemos observar en la vivencia catártica.

<sup>90</sup> Pues hasta productos sin valor artístico pueden tener esos efectos cuando salen al encuentro de una tarea social de suma importancia.

<sup>91</sup> [...] sólo un contenido íntimamente relacionado, del modo que sea, con el destino de la humanidad puede desencadenar una dación de forma realmente profunda [...].

base numa concepção de mundo falsa de modo que a intenção da criação não aponta para a essência do ser humano, por um reflexo fiel e verdadeiro, mas, ao contrário, pretende manipular o mundo, deformar e violentar os conteúdos e as propriedades da realidade para que corresponda o reflexo a outros interesses.

O terceiro tipo de desvio é a tendência retórico-publicitária. O caráter retórico da obra suprime o estético, bem como obras que possuem um interesse propagandístico. Lukács desenvolve uma crítica feroz às obras do realismo socialista que tinham como objetivo a propaganda do regime soviético e que, para tanto, deformavam a realidade.

Dito tudo isso, o que há de específico no conceito de catarse em Lukács? Eis algumas conclusões: a) sua origem primária está na vida cotidiana, não na arte; b) a catarse tem uma função social, não se limitando a formar os indivíduos; c) não é possível controlar o efeito da catarse; d) a catarse aparece em outros complexos sociais como na ética. Sobre a catarse estética, sintetizamos o seguinte: a) na arte, a catarse é um reflexo; b) a catarse, na arte, é conscientemente produzida; c) a catarse estética pode desviar para caminhos problemáticos ou negativos.

No ensaio sobre *O poema pedagógico*, Lukács desenvolve a catarse, mas ela aparece em dois momentos: a) a catarse estética do receptor de *O poema pedagógico* como obra literária; e b) a catarse pedagógica vivenciada pelos educandos da Colônia Gorki, graças ao método desenvolvido por Makarenko. Diante de tudo que anunciamos até aqui sobre a teoria de Lukács e, por mais que não seja central defender a ideia da grande arte ou rotular obras como sendo grandes ou não, vale compreender a catarse estética como conscientemente produzida. Eis a catarse no campo da arte. Podemos, então, explicitar uma catarse pedagógica, no campo da educação, cujo caráter conscientemente produzido deve ser mais claro para o professor.

Nosso objeto de estudo, o ensino de literatura, põe, então, na práxis pedagógica, duas catarses conscientemente produzidas em conexão: a catarse da obra literária e a catarse da aula sobre essa obra literária. É essa relação que queremos esclarecer aqui para, com base em Lukács, defender que não se ensina, não se controla ou se garante a catarse estética por meio das vias pedagógicas, pois ela é intrínseca à relação entre obra e receptor. Qual seria, então, o papel do professor de literatura? Dar condições de fruição estética para que o aluno possa vivenciar

catarses estéticas com obras de arte numa relação pessoal e subjetiva. Isso significa desantropomorfizar algumas obras literárias em prol do ensino de literatura.

Um esquema pode deixar mais claro o que estamos argumentando aqui. A relação, na educação, é **conteúdo – professor , – aluno** no qual o professor medeia a aquisição de conhecimento do aluno. Na arte, a relação é **conteúdo – forma artística – receptor**, no qual a obra tem o papel de mediar um conhecimento de mundo mais profundo, mais elevado ao receptor. Na aula de literatura, o conteúdo a ser mediado é a própria obra literária, portanto, a ação pedagógica medeia o conhecimento da obra: **obra literária – ação pedagógica – aluno/receptor**.

Na aula de literatura, a catarse estética e a catarse pedagógica não se opõem. Estamos tentando demonstrar a diferença entre elas, sem esquecer que, na aula, são complementares, já que o professor de literatura coloca a obra de arte à serviço dos objetivos pedagógicos, mas não pode eliminar o caráter específico da catarse estética.

Tomando a compreensão de Makarenko sobre o coletivo como momento predominante, podemos advogar que o sucesso da práxis educativa nos termos que temos colocado ocorre dada a colaboração entre os sujeitos do processo, professor e alunos, que no coletivo aprofundam a percepção que têm do mundo.

Observe-se que estamos tratando de um trabalho de ensino de literatura com a própria obra de arte, nesse caso. O que não significa que a aula de literatura se limite – nem deve se limitar – a esse tipo de prática. Note-se também que não consideramos as relações esquematizadas acima de maneira mecânica, o esquema suprime as submediações.

#### 4 ENSINAR LITERATURA TENDO COMO HORIZONTE A FORMAÇÃO DO SER HUMANO NOVO

Apesar desta tese ter como fundamento teórico a produção de György Lukács sobre estética, temos produzido reflexões sobre o ensino de arte e, no nosso caso, de literatura. Precisávamos levar em consideração que Lukács não produziu especificamente sobre educação, mas que deu indícios de como compreendia a atividade pedagógica, por isso foi-nos muito cara a leitura dos ensaios apresentados na seção anterior. Esse estudo nos permite afirmar que Lukács compreendia a educação como uma atividade consciente geradora de uma catarse de natureza diferente da catarse estética. Isso está claramente explícito em seu texto sobre *O poema pedagógico* de Makarenko, bem como está claro para nós que o pensador húngaro valorava positivamente o método de Makarenko para a formação do ser humano novo.

Desta maneira, esta seção faz um grande adendo para fundamentar nossa perspectiva de práxis pedagógica para, em seguida, confrontar com as seções anteriores procurando demonstrar uma práxis pedagógica que possibilite o uso da literatura como um instrumento pedagógico para além do ensino de arte em si, mas que gere uma catarse no sentido de desfetichizar a realidade para o educando e proporcionar condições estéticas de fruição autônoma.

Ao final da seção anterior, sintetizamos nossas considerações no seguinte esquema: **obra literária – ação pedagógica – aluno/receptor**. Precisamos repetir que temos como situação concreta a sala de aula. Nesse caso, a obra literária não está sendo fruída num contexto normal numa relação direta com o receptor, mas é objeto pedagógico, portanto a relação obra literária – receptor está sendo mediada pelo professor que, além de ter sido um receptor numa relação direta com a obra, possui um objetivo pedagógico ao selecioná-la como instrumento pedagógico para a aula que vai ministrar. O aluno então já se relaciona com a obra literária sob o crivo da leitura de seu professor.

Mesmo em casos de aula de leitura livre em que o professor seleciona algumas obras literárias permitindo escolha dos alunos dentre elas para leitura livre, sem intervenção, temos uma seleção por parte do professor daquilo que se produziu no mundo em termos de obras. Estamos defendendo que, numa relação pedagógica, não há ação completamente espontânea, não dirigida em que o contato com a obra

literária por parte do aluno ocorra sem mediação do objetivo pedagógico do professor. A escolha de algumas obras literárias para uso em sala de aula gera uma intervenção na leitura pessoal do aluno. Não consideramos que isso seja um prejuízo, tendo em vista que a intervenção pedagógica com a literatura deve proporcionar ao aluno condições de vivência estética com outras obras, inclusive, um retorno a texto já estudados em sala podem ser lidos, tempos depois, de outra forma que suplante aquela apresentada pela ação pedagógica.

Afinal, na primeira seção desta tese, discutimos o caráter de mediação dos complexos da arte e da educação como sendo, portanto, do campo da particularidade, o que significa que são mediações entre o singular e o universal, entre o indivíduo e o gênero humano. Retomado tudo isso, é preciso pensar duas coisas sobre a ação pedagógica: a) ela não é espontânea, é um pôr teleológico de segunda ordem que visa influenciar as decisões de um sujeito; devido à primeira consideração, é preciso nunca abdicar da segunda, b) ela visa a formação do ser humano novo, portanto, tem uma vinculação ético humanista.

Dito isto, precisamos fincar estacas em como consideramos ser uma prática pedagógica de novo tipo. Para isso teceremos considerações sobre a visão ético-pedagógica de Anton Makarenko, tomando como base algumas de suas obras, apesar de entender que não está no horizonte de possibilidades executar uma pedagogia nos termos de Makarenko, como na Colônia Gorki e na Comuna Dzerjinski. Além disso apontaremos a Pedagogia Histórico-crítica como uma possibilidade real e atual de práxis pedagógica cujo horizonte de formação de um ser humano novo, numa ética socialista, guarda semelhanças com a perspectiva de Makarenko defendida por Lukács.

Menor que as seções anteriores, esta visa determinar nossa compreensão sobre o caráter político da prática pedagógica, bem como discutir uma metodologia que sirva ao tempo presente, mas de olho no futuro da humanidade.

#### 4.1 A CONCEPÇÃO ÉTICO-PEDAGÓGICA DE MAKARENKO

Conforme já indicamos anteriormente, para Makarenko (2010) a atividade pedagógica deve ser inteiramente racional, buscando formando o indivíduo que a sociedade necessita, mas essa necessidade nunca é absoluta, já que “As exigências da sociedade são válidas apenas para uma época cuja duração é mais ou menos

limitada” (MAKARENKO, 2010, p. 48). Por esse motivo, o trabalho do professor não deve também voltar-se para a formação de um ideal abstrato inatingível. Para o pedagogo soviético, “Os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através de qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica” (MAKARENKO, 2010, p. 48).

Já apontamos que Makarenko viveu e atuou num contexto bem diferente do nosso, no qual defender uma educação comunista estava entre as necessidades fundamentais da nova política soviética, pois era preciso combater os elementos nocivos da pedagogia burguesa: o individualismo, a vagabundagem, a competição egoísta etc. “A nossa educação deve ser comunista e cada pessoa que educamos deve ser útil à causa da classe operária” (MAKARENKO, 2010, p. 48).

Como veremos a seguir, Saviani defende uma educação comunista nos marcos do capitalismo, diferentemente de Makarenko, ela é uma pedagogia de resistência, contra-hegemônica, pois ao capitalismo não interessa construir uma coletividade humana, mas colocar ser humano contra ser humano, responsabilizar os indivíduos pelo desemprego, pela fome, justificando cada situação pela ideologia da força de vontade, da meritocracia, do empreendedorismo.

A lógica burguesa, sob o signo da diversidade, realiza dois movimentos criticados por Makarenko: educa a todos pelos mesmos moldes, argumentando uma pretensa igualdade; ou ramifica a educação em particularidades pessoais cada vez mais específicas. Se pensarmos em termos da educação escolar, poderemos perceber que as duas lógicas se aplicam quando interessa ao sistema educacional regido pela burguesia. Quando se educam crianças da classe trabalhadora, o afã é muito mais por homogeneização do que por diversidade, já a educação da classe dominante se reserva às particularidades dos interesses de classe.

A única tarefa organizativa digna da nossa época pode ser a criação de um método que, denso comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente, desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho das suas vocações. (MAKARENKO, 2010, p. 49).

Segundo o autor, para resolver esse problema não é possível à educação se ocupar apenas de uma só criança, mas que a coletividade surge como objeto da educação. Compreendemos que aqui se finca um princípio ético fundamental para qualquer teoria pedagógica que se volte para a educação comunista, para a formação

de um ser humano novo. “Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características.” (MAKARENKO, 2010, p. 50).

Por esse motivo, qualquer prática pedagógica na sociedade capitalista que não a questione está, na verdade, fortalecendo o tipo de coletividade que a ela interessa, um não-coletivo, já que é um conjunto de pessoas cujos interesses pessoais se chocam uns com os outros, portanto, cada um se estranha perante o outro e a si mesmo (MARX, 2010b).

“Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã.” (MAKARENKO, 2010, p. 76). O autor trata aqui da perspectiva, afirmando que, na técnica pedagógica esta alegria é um dos objetos mais importantes porque trata das perspectivas do ser humano. “Quanto mais ampla é a coletividade cujas perspectivas se identificam com as perspectivas pessoais do indivíduo tanto mais nobre e belo é esse último.” (MAKARENKO, 2010, p. 76). Vale a pena pensar sobre os aspectos da coletividade defendida pelo pedagogo.

No desenvolvimento do processo educativo, umas das tarefas essenciais é a transição das satisfações mais próximas para as mais longínquas. No entanto, esta tarefa na esfera das perspectivas é ainda insuficiente e, em princípio, não diferencia a nossa pedagogia da pedagogia burguesa. O nosso trabalho no domínio da perspectiva consiste ainda em que todo o tempo devemos educar aspirações coletivas e não apenas pessoais. O indivíduo com predomínio da perspectiva coletiva sobre a pessoal já pode se considerar uma pessoa de tipo soviético. (MAKARENKO, 2010, p. 77).

Para Makarenko, a coletividade precisa de uma vida orgânica na qual o princípio coletivo e o princípio pessoal estejam integrados. Tanto na Colônia Gorki quanto na Comuna Dzerjinski, Makarenko trabalhou com destacamentos visando criar essa integração. Sobre o nascimento deles, destaca que

A palavra “destacamento” era um termo da época da revolução, aquele período quando as ondas revolucionárias ainda não tinham tido tempo de se organizar em harmoniosas colunas de regimentos e divisões. A guerra de guerrilhas, que foi especialmente prolongada na Ucrânia, era conduzida exclusivamente pelos destacamentos. (MAKARENKO, 2012, p. 204-205).

Diz Makarenko: “Nossos colonistas tinham, mais que quaisquer outros, o gosto pelo romantismo guerrilheiro da luta revolucionária” e que, por isso [...] Eu não queria contrariar esse jogo semiconsciente dos instintos revolucionários dos nossos

colonistas”. No entanto, os pedagogos de seu tempo não entendiam essa forma militar de organização e, por isso, condenavam-na. Os escrivinhadores pedagógicos, para usar as palavras de Makarenko, apelidaram seu trabalho de pedagogia de comandantes, tentando encerrar uma crítica fatal, mas esqueciam o sucesso do método que levou Makarenko a comandar uma escola autogerida e autofinanciada na Comuna Dzerjinski.

Compreender como se dava o funcionamento dos destacamentos permite vislumbrar a organicidade da colônia que tinha o coletivo como momento predominante. Makarenko conseguiu, através da organização coletiva, que jovens marginais se integrassem de tal forma no coletivo que, replicando o relato do *Poema*,

“[...] permitiu aos nossos destacamentos se fundirem num verdadeiro, forte e unificado coletivo, no qual havia diferenciação de trabalho e organização, democracia na assembleia geral, ordem e subordinação de um companheiro a outros, mas no qual não se formou uma aristocracia – uma casta de comandantes. (MAKARENKO, 2012, p. 207).

Todo esforço de formar um coletivo orgânico entre os estudantes e professores deve estar voltado para o objetivo da educação que, para Makarenko, é formar um comportamento comunista. “Por outras palavras, os nossos objetivos só podem ser expressos nas qualidades do caráter que definem a personalidade comunista e estas qualidades devem formular-se muito detalhadamente, com precisão.” (MAKARENKO, 2010, p. 121).

Segundo ele, a tarefa do professor é conjugar as perspectivas pessoais e coletivas de modo que o educando não sinta nenhuma contradição entre elas. Na sociedade capitalista, isso não é possível, a não ser que eduquemos para uma sociedade comunista, com os olhos voltados para a construção dela.

Makarenko recebeu muitas críticas de seus contemporâneos colegas de profissão, mas não podemos perder de vista a especificidade histórica de sua prática pedagógica, bem como as características dos educandos que educou. Do pedagogo soviético, diversos textos descrevem sua compreensão sobre a organização do coletivo, acerca da disciplina, da educação na família e na escola, mas o que queremos apontar aqui, e que chamamos de concepção ético-pedagógica, é a visão de mundo absolutamente voltada para a construção do comunismo na prática pedagógica de Makarenko, daí o centro de sua ação ser a formação do coletivo, uma interpretação pedagógica acertada do materialismo histórico.

No *Poema pedagógico*, Makarenko afirma não haver teoria para a formação do ser humano novo e que, por isso, sua ação foi nova, pioneira, mas atualmente no Brasil podemos pensar uma teoria pedagógica que visa justamente a formação de um novo ser humano e de uma nova sociedade, com a qual podemos trabalhar e contribuir: a pedagogia histórico-crítica.

#### 4.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO ACUMULAÇÃO PRIMITIVA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Retomando a categoria de acumulação primitiva nos termos do ensaio de Lukács sobre *O poema pedagógico* de Makarenko anteriormente apresentado e entendendo que o contexto de pedagogo soviético era bem diferente do nosso contexto atual, consideraremos a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani como uma pedagogia que acumula para uma sociedade comunista. Devido a sua natureza anticapitalista, seu fundamento no materialismo histórico e sua posição pró classe trabalhadora na luta de classes, a pedagogia histórico-crítica possui elementos de continuidade com o que se produziu antes dela em termos de uma proposta de educação emancipadora, bem como oferece um legado para uma educação de novo tipo numa sociedade livre da alienação do trabalho.

Na obra *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* [1991], Saviani (2008) diferencia a pedagogia histórico-crítica das teorias crítico-reprodutivistas da educação que, diferentemente das teorias não-críticas que “[...] desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo[...].” (SAVIANI, 2009, p. 14), apesar de perceber que não é possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, “[...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (SAVIANI, 2009, p. 14).

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. (SAVIANI, 2008, p. 70).

Em 2019, comemorou-se 40 anos da pedagogia histórico-crítica. Nessas quatro décadas, muitos estudiosos vieram somar às elaborações de Saviani sem jamais perder de vista o engajamento político que lhe deu origem. Sobre isso, Duarte

(2011, p. 7) afirma que “a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e comunismo”.

Assim como as considerações e prática de Makarenko sobre o coletivo, apoiado na *Ideologia alemã* de Marx e Engels, Duarte afirma que a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história se transforma em história universal. Isso quer dizer que não se educa o indivíduo isolado, mas que se educa todo o coletivo, toda a sociedade. Pensando dessa maneira, enquanto a sociedade capitalista prevalecer, a pedagogia histórico-crítica só pode ser uma pedagogia de resistência na medida em que se contrapõe a moral individualista e competitiva da sociedade burguesa.

Essa deve ser a linha mestra a conduzir as ações dos educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. (DUARTE, 2011, p. 10).

A pedagogia histórico-crítica, assim como qualquer proposta pedagógica que vise a formação do ser humano plenamente livre, só pode se efetivar plenamente numa sociedade comunista, na qual as relações entre os indivíduos não sejam mediadas pela alienação do trabalho. “Na sociedade comunista, o trabalho deixa de ser um meio para a existência e passa a ser a condição para o indivíduo desenvolver sua personalidade à altura do desenvolvimento das forças produtivas humanas” (DUARTE, 2011, p. 18).

De acordo com Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Foi formada em 1979, momento, segundo o autor, em que se buscava desenvolver análises críticas da educação, evidenciando o caráter reprodutor da pedagogia oficial brasileira, além de se situar num contexto mais amplo do movimento de maio de 1968 cuja escola foi a instituição mais atacada.

Da tentativa de explicar o fracasso de maio de 1968 teriam surgido as teorias crítico-reprodutivistas que respondiam negativamente à pergunta sobre a força da cultura para modificar a sociedade, contrariamente, as teorias daí decorrentes compreendiam que é a sociedade que determina a cultura.

As teorias crítico-reprodutivistas tiveram grande influência no Brasil devido às resistências contra a ditadura militar, mas, aponta Saviani (2008) que os limites dessas teorias começaram a aparecer à medida que não davam alternativas, apenas apontavam o existente.

Saviani (2008), partindo de trabalhos de Vicent Petit e de George Snyders, inicia a elaboração crítica dos limites dessas teorias, momento em que cunha a expressão crítico-reprodutivista para nomeá-las. A obra *Escola e democracia* [1983] contém uma reunião de textos da época dessas elaborações iniciais. Nessa obra, há o texto em que Saviani nomeara sua proposta pedagógica de **pedagogia revolucionária**, em seguida, considerando mais adequado, denominou-a de **pedagogia dialética**.

De fato, o que se pretendia era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Mas isso não se poderia dar de forma mecânica. Teria que ser em termos dialéticos, ou seja, teria que levar em conta a ação recíproca em que a educação, embora determinada, em suas relações com a sociedade reage ativamente sobre o elemento determinante, estabelecendo uma relação dialética. (SAVIANI, 2008, p. 139).

Abandonando o termo pedagogia dialética, devido algumas complicações, Saviani optou pela expressão **histórico-crítica**, considerando que o termo traduzia bem o que estava pensado. “Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições”. (SAVIANI, 2008, p. 140-141).

No texto de 1991, Saviani apontou algumas bases teóricas para a pedagogia histórico-crítica que, hoje, já foram enriquecidas por contribuições de diversos pesquisadores da área, mas vale apontar alguns elementos do ponto de partida.

Marx, segundo o autor, é fundamental para a pedagogia histórico-crítica, bem como a

[...] concepção dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2008, p. 141).

Àquela época, Saviani elaborou o conceito de práxis a partir de Adolfo Sánchez Vázquez, “[...] entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente”. (SAVIANI, 2008, p. 141). Com Antonio Gramsci, definia o marxismo como uma filosofia da práxis que

[...] é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. (SAVIANI, 2008, p. 141-142).

Naquela época havia ainda muitas questões a serem resolvidas, muitas lacunas precisariam de mais estudos e aprofundamentos, mas Saviani já desenvolvia pontos gerais que delineavam a pedagogia histórico-crítica como uma pedagogia marxista. Compreendia o método pedagógico com base nos pressupostos marxianos: “[...] o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à análise, pela mediação da análise.” (SAVIANI, 2008, p. 142).

Desta maneira, o autor compreendia a educação como mediação no interior da prática social global, perspectiva que se alinha com a de Lukács. A prática social, por esse motivo, é ponto de partida e ponto de chegada para a pedagogia histórico-crítica, no qual professor e alunos não se encontram em pé de igualdade, conforme advogam algumas perspectivas atuais na educação, como as metodologias ativas que reduzem o papel do professor a um monitor. No ponto de partida, os alunos possuem um conhecimento sincrético da prática social, enquanto o professor já elaborou uma síntese sobre ela. Ao chegarem no ponto de chegada, mediados pela ação pedagógica, espera-se que os alunos tenham saído do momento de síntese e elaborado alguma síntese, enquanto o conhecimento sintético do professor deve estar mais elaborado. “O processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade.” (SAVIANI, 2008, p. 144).

Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo,

passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato. (SAVIANI, 2008, 142).

Esperamos que neste ponto já esteja claro como a pedagogia histórico-crítica entende o processo pedagógico: ele não é espontâneo, mas teleologicamente orientado. Do ponto de vista do complexo social, a educação, usando os termos de Lukács, na escola, o reflexo da realidade é desantropomórfico, do ponto de vista da ação pedagógica por parte do professor, mas, do ponto de vista do conteúdo, é um complexo que se apropria e transmite reflexos antropomórficos e desantropomórfico. Isso se dá justamente pelo fato de a educação escolar ser uma teleologia secundária consciente, cuja finalidade precisa estar claramente expressa na consciência do professor, afinal a pedagogia é uma ciência.

Nesse sentido, as propostas educacionais que eliminam a racionalidade do processo de ensinar e aprender estão, na verdade, deformando o complexo social, bem como os seres humanos envolvidos. O professor não pode ser um simples executor de tarefas previamente planejadas por outrem, ou um monitor da aprendizagem do aluno que deve apenas observar e ajustar o trabalho do aluno. O professor é aquele que conhece o mais profundamente possível a ação que executa e a aplica para alcançar uma finalidade consciente e determinada: ensinar o aluno a entender a complexa sociedade em que ele está inserido. Essa finalidade é prática porque a educação visa munir o aluno de condições de se locomover competentemente pela sociedade, estabelecendo relações cada vez menos desfetichizada, daí a finalidade da educação passar pela necessidade de desfetichizar a realidade capitalista.

Se estive nas possibilidades reais de desenvolvimento desta tese, poderíamos tentar argumentar por uma catarse anterior ao próprio planejamento das aulas, se o professor precisa ter um conhecimento verdadeiro sobre o conteúdo da prática social que irá ministrar. Deixemos para estudos futuros.

Outra característica da pedagogia histórico-crítica é a defesa do conhecimento sistematizado. Hoje, é corrente a defesa das competências e habilidades e a negação dos conteúdos como uma pedagogia tradicional e ultrapassada que não corresponde às necessidades do século XXI. Saviani (2008) distingue que o aluno empírico, ou seja, em termos imediatos do aluno concreto que é a síntese de múltiplas determinações, ou seja, que herda um conjunto de relações históricas cuja escolha não lhe coube. Defende o autor (SAVIANI, 2008, p. 143) que

“[...] o atendimento aos interesses do aluno deve corresponder ao aluno concreto” porque ele é síntese das relações sociais herdadas do passado. Por mais que os alunos empíricos das escolas públicas atuais prefiram não estudar história, geografia, filosofia e sociologia, coadunando-se com as reformas curriculares atuais, para o aluno concreto esses conhecimentos são fundamentais, pois os esclarecem acerca de sua condição de classe.

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2008, p. 143-144).

O trecho que segue permite uma análise comparativa entre o conceito de catarse em Lukács e a catarse como momento da pedagogia histórico-crítica. Talvez permita deixar mais explícito que a ação pedagógica é uma práxis conscientemente orientada por uma consciência cuja síntese social precisa ser correta [o professor e a professora]. Só isso garante um ensino e uma aprendizagem que dê conta da totalidade das relações sociais, entendendo totalidade como um todo articulado cujas simples soma das partes não revela sua essência, mas a compreensão das determinações de seu movimento dialético e contraditório.

O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto, conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2008, p. 146).

Seria demasiado repetir alguns argumentos desenvolvidos até aqui, mas precisamos destacar a visão de totalidade que Saviani desenvolve em relação à educação como mediação no seio da prática social global, como ele percebe a articulação dos conhecimentos na sociedade e de como a educação tem papel primordial de oferecer as condições para que possamos gerir as relações sociais em prol de um mundo humano.

A pedagogia histórico-crítica em sua gênese tinha como fontes específicas, além de Marx, Vázquez e Gramsci; Bogdan Suchodolski; Mario Alighiero Manacorda; George Snyders; alguns autores da “escola de Vigotski”; intérpretes de Gramsci, Broccoli, Betti e Ragazzini, bem como representantes da pedagogia soviética Pistrak e Makarenko, a quem queremos dar destaque neste trabalho. Em *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações* é possível identificar quais obras foram referência para Saviani.

Ainda seguindo a primeira nomenclatura, no capítulo terceiro do já citado *Escola e democracia, Para além da teoria da curvatura da vara*, Saviani (2009) explicita o que à época ele chamou de passos dessa pedagogia. Precisamos apresentá-los para que seja possível executar os resultados desta tese, o que exigirá uma repetição sobre a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, mas agora mais detalhadamente explícito.

O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimentos e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2009, p. 63, *itálicos do autor*).

A mediação entre essa prática social como ponto de partida e a prática social como ponto de chegada consiste na problematização, na instrumentalização e na catarse. Aqui esses momentos ainda aparecerão chamados de passos, hoje uma nomenclatura rechaçada pelos estudiosos da pedagogia histórico-crítica por parecer que são lineares, passos que precisam se sequenciar.

O segundo passo não seria a *apresentação* de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional) nem o *problema* como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, nesse momento, a identificação dos principais problemas postados pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, conseqüentemente, que conhecimento é necessário dominar.

Segue-se o terceiro passo, que não coincide com a *assimilação* de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional) nem com coleta de dados (pedagogia nova), ainda que por certo envolva transmissão e assimilação de conhecimentos, podendo, eventualmente, envolver levantamento de dados. Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O quarto passo não será a *generalização* (pedagogia tradicional) nem a *hipótese* (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2009, p. 64, itálicos do autor).

O ponto de chegada se explicita ainda se diferenciando da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.

O quinto passo, finalmente, também não será *aplicação* (pedagogia tradicional) nem a *experimentação* (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto

culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. É a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada (SAVIANI, 1980a). (SAVIANI, 2009, p. 65).

Resumidamente, essas são as proposições da pedagogia histórico-crítica. Como dito anteriormente, em 2019, ela fez 40 anos o que significa muitas transformações e contribuições, como as que apresentamos na introdução desta tese. Dessa maneira, traremos à baila aquelas que podem contribuir com a efetivação de nossa síntese em Lukács, Makarenko e Saviani e, assim, poder defender um ensino de literatura que desfetichize a realidade alienada na sociedade capitalista.

## 5 OBJETIVO

### 5.1 OBJETIVO GERAL

Contribuir com a formação do professor de literatura ao apontar que a teoria estética lukacsiana é um elemento desfetichizador do ensino de literatura por revelar a radical historicidade da atividade estética e a função que ela exerce na sociedade, desfetichizando assim o próprio ensino de literatura.

### 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o objetivo geral, é necessário um movimento de mergulho nos referenciais teóricos de fundamento marxiano e lukacsiano sobre a arte e a educação para que se possa contribuir com uma proposta de formação docente que colabore com uma práxis emancipatória dos professores no ensino de literatura. Desse modo, os objetivos específicos anunciam o percurso metodológico desenvolvido neste trabalho, a saber: a) compreender a arte e a educação como complexos sociais particulares e sua função social na formação dos indivíduos; b) discriminar, na teoria estética lukacsiana, categorias para a contribuição com a práxis do professor de literatura; c) compreender a natureza e a função social da práxis pedagógica do professor de literatura na sociedade capitalista.

## 6 MÉTODO

Este trabalho nasceu como uma busca de colaborações práticas para a práxis do professor de literatura nas teorias estéticas de György Lukács. Tinha como intento um estudo pormenorizado da *Estética* de Lukács. Quanto às colaborações, considero que tivemos sucesso em apontá-las, demonstrando como compreendemos que a teoria marxista deve ter lugar nas salas de aula. Sobre o estudo pormenorizado da *Estética*, este tornou-se secundário. Nesta seção, vamos indicar o caminho percorrido na elaboração desta pesquisa, destacando nossos avanços e recuos.

Iniciei o doutorado em 2017, ano em que a esquerda se encontrava de ressaca do golpe sofrido por Dilma Rousseff, ex-presidenta do Brasil em 2016. Estávamos na defensiva contra os sistemáticos ataques às conquistas trabalhistas no país como a contrarreforma trabalhista e a lei da terceirização. Findamos 2018 com um sentimento de derrota devido à eleição fraudulenta de Jair Bolsonaro, tendo em vista a prisão de Luís Inácio Lula da Silva que o impediu de concorrer à presidência.

O contexto político do país gerou uma inflexão em meus anseios de professora e pesquisadora: como minha tese colabora com a luta contemporânea em meu país? Não quero fazer coro com as posturas que defendem o utilitarismo das pesquisas de pós-graduação, mas precisava encontrar a necessidade real que punha minha pesquisa em marcha.

Considero que a encontrei, não sem perdas no caminho. A perda mais significativa foi a impossibilidade de fazer um estudo pormenorizado da *Estética de Lukács*. Após leitura completa dos quatro volumes, percebemos que alguns eram mais caros para dar a resposta que eu ansiava como pesquisadora. Resolvemos, então, dar ênfase a esses capítulos, já que nossa pesquisa é do campo da educação. Assim, a *Estética* passou a complementar uma visão mais substantiva sobre a práxis docente do professor de literatura, como já tinha ocorrido com a *Para uma ontologia do ser social*, e a ela se somaram as inestimáveis contribuições de Anton Makarenko e da proposta de uma pedagogia marxista feita por Dermeval Saviani e desenvolvida até hoje por ele e seus discípulos.

Procuramos, nesta seção metodológica, deixar explícito o caminho que percorremos para efetivamente contribuir com a práxis do professor de literatura. Temos consciência de que grande parte do que produzimos aqui pode muito bem tratar de outras áreas do conhecimento, bem como ter aplicações mais genéricas,

entretanto manter o foco nas aulas de literatura nos dá a perspectiva que queremos manter de conectar arte e educação como teleologias secundárias e nas grandiosas possibilidades de uso pedagógico desse encontro de catarses.

## 6.1 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa possui base teórica e metodológica no materialismo histórico, método de análise da realidade dos clássicos do marxismo, Marx e Engels, e na ontologia do ser social, defendida por György Lukács como sendo um pressuposto da teoria marxiana. Tal ontologia compreende o trabalho como protoforma do ser social que possibilitou o “afastamento das barreiras naturais”, dando ao ser humano a possibilidade de construir o seu devir histórico. Tal posicionamento permite a apreensão da totalidade social e de suas contradições, desvelando a heterogeneidade da imediatez cotidiana. Nas palavras do próprio Marx,

São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos (MARX, 2007, p. 94).

Compreender um objeto, nesta perspectiva, significa traçar sua gênese, função social e processualidade histórica. Por outra via, se essa tentativa de compreensão permanecer presa ao fenômeno aparente, ter-se-á apenas uma visão deturpada das determinações daquilo que se observa. O trabalho de ir além da superficialidade aparente é, portanto, bastante laborioso, visto que se almeja cercar radicalmente, no sentido de ir à raiz, o objeto estudado. O objeto está na realidade; cabe, pois, ao pesquisador desvendá-lo e conhecê-lo nas suas contradições e determinações imanentes.

O nosso objeto é o ensino de literatura.

Inicialmente, procuramos compreender como Lukács delineia os complexos da educação, da formação humana e da reprodução. Era preciso entender como esse autor definia e, principalmente, quais as principais determinações do complexo da formação humana, pois ela é um processo social que se difere da educação, mas que a abarca, ou seja, a educação contribui para a formação dos seres humanos e, do mesmo modo, a arte e a literatura.

Todas as leituras em torno desse objetivo parcial possuíam o intuito de compreender, então, de que modo a arte e a educação são determinações da formação dos indivíduos. Empreendemos, então, a leitura do capítulo dois de *Para uma ontologia do ser social II (Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins, 1986)* [1960-68], *A reprodução*, traduzido para o português diretamente da edição alemã por Nélio Schneider com revisão técnica de Ronaldo Vielmi Fortes pela Boitempo<sup>92</sup>, bem como empreendemos um retorno aos *Manuscritos econômico-filosóficos (Ökonomisch-philosophische Manuskripte, 1932)* [1844], mas esse texto não se faz tão presente aqui. Quanto aos *Manuscritos econômico-filosóficos*, optou-se pela edição da Boitempo com tradução de Jesus Ranieri, apesar das críticas suscitadas a essa edição, por garantir a mesma linha de tradução usada em *Para uma ontologia do ser social* da mesma editora.

Para discutir o desenvolvimento metodológico aqui pretendido, é preciso recorrer à uma citação de Lukács (2013, p. 250-251) sobre a “ontologia dos complexos sociais”.

Podemos encontrar em cada complexo social essas inter-relações entre espontaneidade e participação conscientemente desejada na vida de um complexo, entre **universalidade e sua limitação por outros complexos ou diretamente pela totalidade**, só que **essas correlações (assim como muitas outras) serão por princípio qualitativamente diferentes em cada complexo, em cada interação concreta**. Daí resulta ainda outra propriedade comum à ontologia dos complexos sociais: **eles podem ser precisamente determinados e exatamente delimitados em termos metodológico-conceituais em relação a todos os demais complexos mediante a análise concreta de sua essência e de sua função, de sua gênese e eventualmente da perspectiva do fenecimento ou de sua atuação social permanente**. Ao mesmo tempo, **eles não possuem, precisamente no sentido ontológico, limites claramente determináveis**: sem perder sua autonomia e legalidade própria, por exemplo, a linguagem deve figurar como *medium*, como portadora da mediação em todos os complexos do ser social e, mesmo que isso não se manifeste em outros complexos de modo tão marcante, reiteradamente surgem **sobreposições de diferentes complexos, interpenetração de um pelo outro etc., sendo que a autonomia** – ainda que relativa – e a legalidade própria, a determinabilidade precisa do complexo individual, **jamais se tornam questionáveis**.

No que diz respeito à metodologia deste trabalho, compreende-se que ele trabalha com a sobreposição de dois complexos sociais: a arte e a educação. Além disso, que essa sobreposição é estudada em uma situação concretamente

---

<sup>92</sup> A Boitempo divulgou o lançamento da segunda edição com tradução revisada ainda para 2018. Esperamos poder cotejar as duas edições para conclusão deste trabalho.

determinada: a sala de aula de literatura. Nessa sobreposição, os dois complexos se correlacionam nos termos da citação acima, então, por exemplo o objetivo de gerar por meio da educação uma catarse estética, no nosso entender, é limitado pela própria natureza do complexo da arte. Ao mesmo tempo, a vivência estética catártica pode ser suportada por uma educação estética. Nesses termos, é preciso delimitar os limites ontológicos dos dois complexos nessa sobreposição sem inflar um deles nem prejudicar a autonomia do outro.

Atuando em situações concretas separadas, tanto a arte quanto a educação vão colaborar na constituição dos seres humanos, ou seja, são elementos de formação humana. Na sala de aula, o professor atua conscientemente com o objeto artístico, utilizando-o como um objeto pedagógico, ou seja, para fins de aprendizagem. Deste modo, ele desloca o objeto artístico para a esfera da educação. O que antes era um efeito próprio da arte, de certo modo educar o receptor, passa a ser um objetivo consciente do professor. Compreender essa situação concreta levou a busca pelo complexo da formação humana principalmente na leitura d'*A reprodução* de Lukács.

O movimento de exposição de Lukács, no capítulo citado, vai do ser orgânico, passa pelo ser social, pelos complexos sociais, pela relação do ser humano com a sociedade até desembocar na totalidade da sociedade. Esse movimento não é retilíneo, mas possui certa organicidade, apesar do caráter inacabado desse texto póstumo. Outro aspecto importante da leitura desse capítulo diz respeito ao entendimento da consciência como *medium* da relação ser humano e sociedade. Deste modo, a atividade educativa precisa tomar posse dessa consciência e atuar na formação dos indivíduos, de modo nenhum ela pode ser uma atividade espontânea.

Compreender os complexos da reprodução, da formação e da educação, inicialmente, teve o objetivo de ser um momento de captação das determinações da situação concreta da sala de aula de literatura, um momento mais amplo. A dificuldade de captar essas determinações deu-se pelo fato de que os complexos, apesar de possuírem funções sociais próprias, não se definem por limites precisamente determinados (LUKÁCS, 2013, p. 227), mas que essas determinações são predominantemente funcionais. Daí a busca pelas funções sociais dos complexos e das determinações mais gerais de seu ser.

Após esse primeiro movimento de categorização, entendida a relação entre formação humana, educação e reprodução social, precisávamos perscrutar se havia algo nos escritos de Lukács que colaborasse com o entendimento da educação. Como

já dissemos, Lukács não desenvolveu estudos específicos sobre o complexo da educação. Em *Para uma ontologia do ser social*, como demonstrado, há muito pouco sobre esse complexo, mas, em artigos avulsos, a educação aparece como tema um pouco mais desenvolvido. É muito interessante perceber que nesses artigos Lukács está tratando do ato de ensinar, não da educação como um complexo social, mas da educação historicamente situada, da prática pedagógica, apesar de não perder a dimensão universal do complexo.

As obras estudadas para esse objetivo foram *Makarenko: o poema pedagógico*, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister de Goethe*, *Gottfried Keller e Lenin e os problemas da transição*. A indicação desses textos na ocasião da qualificação foi fundamental para o desenvolvimento desta tese.

*Makarenko: o poema pedagógico* foi lido na tradução italiana de *Der russische Realismus in der Weltliteratur* (Makarenko: Il poema pedagógico), de 1953, na qual Lukács analisa a obra *Poema pedagógico* de Makarenko quanto aos aspectos pedagógico e literário. Consideramos o artigo mais importante desta pesquisa, pois Lukács deixa claro o que considera como prática pedagógica emancipatória, concordando com o método e louvando a experiência de Makarenko. Este texto foi responsável por nos conduzir a outro caminho de pesquisa.

Lenin y las cuestiones del período de transición – Lenin und die Fragen der Übergangsperiode. Foi escrito em 1968 e publicado pela primeira vez em *Georg Lukács zum* em 13 de abril 1970 pela Luchterhand. Aqui Lukács debate sobre o período de transição e as tarefas econômicas e sociais, mas nos ativemos à relação entre as mudanças sociais, a estrutura social, e a formação dos indivíduos.

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* - 1936 traduzido de Georg Lukács, *Werke*, vol 7: *Deutscher Literatur*, “Goethe und seine Zeit”, publicado pela Luchterhand foi publicado como posfácio do livro de Goethe pela Editora 34. Há também a tradução em castelhano pela Grijalbo em 1968. Neste artigo, ressaltamos o debate sobre a formação do indivíduo a partir da educação que recebe, bem como das relações que estabelece. É um texto que faz uma excelente conexão com o que apresentamos na subseção desta parte.

Gottfried Keller [1939] foi analisado a partir da tradução castelhana da editora Grijalbo a partir de *Deutsche Realisten des 19 Jahrhunderts*, publicado em *George Lukács Werke*. De todos os ensaios estudados este foi o que mais gerou dificuldade devido a minha limitação em relação à história da Alemanha e de sua

literatura, mas valeu muito a pena, pois trouxe preciosas contribuições sobre a intenção pedagógica de uma obra literária.

A terceira seção trata da práxis artística e da práxis pedagógica, tentando destacar como se desenvolve uma catarse no interior delas. Não como uma reação espontânea do indivíduo, mas como resultado de complexas mediações racionalmente postas como teleologia secundária. Claro que ao tratar essas práxis como racionais não nos esquecemos do papel do receptor de ambas e de sua subjetividade, ao contrário, a consideramos fundamental para o resultado e a variedade dele no interior da práxis social. Nenhum leitor compreende um livro da mesma forma e nenhum estudante aprende do mesmo jeito. Isso não nega, entretanto, que a atividade seja planejada.

No primeiro momento desta seção, discutimos as categorias de universalidade, particularidade e singularidade com o objetivo de debater a arte e a educação como mediações particulares no seio da prática social global, para combinar Lukács e Saviani. Recorremos a um manual soviético que explicita bem essas categorias, de autoria de Rosental e Sacks. O livro fora redigido pela cátedra de filosofia do Instituto pedagógico do Estado K. D. Ushinski, de Yaroslavst. De Lukács, trabalhamos com *Introdução a uma estética marxista*.

Em seguida, retomamos o estudo das categorias da *Estética* em si, tentando descrever o mundo próprio da arte e sua função social. Neste capítulo, destacamos tanto aspectos da criação artística quanto aspectos da recepção. Finalizando a seção, tratamos da catarse como categoria da arte e da educação.

A parte teórica da tese deveria findar nessa terceira seção, mas, devido às discussões em torno da teoria pedagógica de Makarenko, surgiu a necessidade de explicitar o tipo de práxis pedagógica para a qual escrevemos esta tese. Não queremos ser confundidos com as teorias que apoiam ou se omitem ao tipo de educação apregoado pela sociedade burguesa. Nesse sentido, fez necessário um breve comentário sobre a concepção ético-pedagógica de Anton Makarenko, conectando com a perspectiva de uma práxis anticapitalista e comunista nos dias de hoje, no Brasil, com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Os resultados que apresentamos abaixo são, então, fruto de uma pesquisa teórica que visa colaborar com a formação do professor de literatura no sentido de apresentar, além de uma prática pedagógica contra-hegemônica, uma pedagogia que vise derrotar o capitalismo e instaurar uma sociedade comunista. Isso é fundamental

para garantir não apenas uma aula sobre literatura, mas uma possibilidade real de formação de consciências críticas que tenham a capacidade de questionar a própria realidade para transformá-la.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A pedagogia às vezes faz caretas estranhas”.  
(MAKARENKO, 2012, p. 152).

Vamos ligar alguns pontos para avançar.

Na segunda seção teórica, discutimos sobre as categorias formação, educação e reprodução social. Ali compreendemos a formação como resultado de um complexo processo de interações que formará uma unidade indivisível no ser caracterizando sua existência. Podemos afirmar que arte e educação, por serem complexos sociais do campo da particularidade, medeiam esse processo de formação, entretanto não é unicamente uma ação espontânea, mas que quando se trata de arte e de educação sistematizada é uma práxis racionalmente posta, apesar da incontornabilidade de seus resultados.

Se pensarmos na aprendizagem de maneira abstrata, poderemos encontrar sua gênese no ato de trabalho que permite o já assimilado tornar-se hábito, costume, mas cria as possibilidades de produção do novo, ou seja, permite à consciência alcançar um novo patamar. Claro que nesse processo de acumulação muitos conhecimentos já se tornaram hábitos e passam de uma geração para outra, de modo espontâneo. Há conhecimentos necessários para um correto reflexo do mundo, que precisam ser transmitidos por outros seres humanos: conhecimentos da objetividade em si, produzidos pela ciência; conhecimentos sob o olhar humano diante da realidade, transmitidos pela arte.

Ciência e arte são reflexos da realidade objetiva que concorrem na formação do ser humano. Se pensarmos num indivíduo enriquecido, devemos considerar que o acesso e a assimilação dos produtos dessas duas objetivações (conhecimentos desantropomórfico e conhecimentos antropomórficos) são de fundamental importância para a conformação de uma individualidade plena. Quanto mais melhor!

Aqui se justifica a defesa da pedagogia histórico-crítica pelos conteúdos escolares. No caso da arte, ela é encontrada fora da escola, mas, se a vida cotidiana não permite experiências estéticas, é, na escola, que os seres humanos devem adquirir esses conteúdos.

Já dissemos, mas devemos repetir que todo esse processo não ocorre de maneira passiva, pois o ser humano sempre, segundo Lukács, dá respostas, faz

escolha diante de alternativas; ele é, portanto, produto de sua práxis, não dos conhecimentos que recebe nem das interações que estabelece, apesar de estas contribuírem para suas escolhas. Escolhas, como afirma Makarenko, que os levem a ser mulheres e homens do comunismo que defendem a emancipação e a plena liberdade da humanidade.

Como complexo social em si, além de ser conhecimento antropomórfico da realidade, a arte tem papel pedagógico-social porque o mundo próprio que figura, como reflexo da totalidade, confronta-se com a imagem do mundo na consciência do receptor, fazendo-o refletir sobre o conjunto de valores, hábitos etc. que já o constituem. A obra de arte visa, assim, influir em sua prática social, permitindo que o receptor veja algo que, devido à imediaticidade e heterogeneidade da vida cotidiana, estava oculto.

Por essa razão, arte e educação são complexos sociais de teleologia secundária, afinal, a relação do ser humano como ser vivo não é mais imediata com a natureza orgânica e inorgânica, mas mediada pela sociedade. Essa mediação é cada vez mais ampla. O ser humano se torna tão exclusivamente social que o metabolismo com a natureza só é perceptível mediante a análise de um emaranhado de relações. Ora, por isso não faz sentido algumas posturas que negam os complexos da mediação em nome de um remeter-se sempre ao complexo fundante do trabalho. Se assim fosse, não poderíamos pensar numa atuação na educação burguesa, o que nos imobilizaria.

Críticas à pedagogia histórico-crítica giram justamente em torno da afirmação de Saviani de que educação é trabalho. Essas críticas impedem a construção mais ampla de uma pedagogia que se afirma marxista. No nosso entender essa é uma postura reducionista que traz para o centro o que é secundário.

Em síntese, dissemos que a formação humana é a consolidação, no ser-para-si da singularidade, das sínteses realizadas pelo indivíduo singular ao longo de sua vida, diante de sua realidade circundante e mediante sua práxis.

Quando tratamos, nesta tese, de ensino de literatura estamos nos situando na educação em sentido estrito que, para Lukács, trata-se de ser conscientemente ativo. Poderíamos falar de educação em sentido estrito fora da escola, mas nosso objeto nos coloca entre os muros da instituição escolar e lidando com as suas contradições. É no âmbito dessa educação consciente, ativa, racional e planejada que pensamos ser o objeto literário uma fonte bastante rica para o fazer pedagógico, mas

compreendemos que sua abordagem deve se diferenciar das posições que tomam a literatura como um objeto difícil de definir.

O acúmulo de conhecimentos verdadeiros – e o critério da verdade é a prática –, de uma consciência substantiva da realidade permite ao indivíduo tornar-se membro do gênero humano, já que ele não se alça à generidade no nascimento apesar de biologicamente pertencer à espécie, mas conquista esse pertencimento mediante sua práxis social consciente. Daí a potência de uma aula de literatura, que articula dois tipos de reflexos no tornar o objeto literário em instrumento pedagógico, ou seja, um objeto de reflexo antropomorfizador é desantropomorfizador para o entendimento dos alunos.

No entanto, quaisquer propostas de mudança de olhar sobre a práxis pedagógica só ganha sentido se vinculada à uma concepção pedagógica anticapitalista, por isso, trouxemos análises de Lukács para tentar contribuir com a pedagogia histórico-crítica, já que a defendemos como uma teoria que aponta condições de combater o capitalismo e construir um ser humano novo para um mundo emancipado. Sobre Makarenko, Lukács afirmou que havia elementos que poderiam se tornar gerais e fundamentais para essa pedagogia de novo tipo. Consideramos o mesmo sobre a pedagogia histórico-crítica.

Junto à Lukács, Makarenko e Saviani, polemizamos contra aqueles que afirmam a impossibilidade de ação contra-hegemônica no interior da educação burguesa, bem como contra aqueles que defendem uma mudança apenas no campo da educação. Sem destruir o capitalismo, não transformaremos a sociedade. Rechaçamos também aqueles pedagogos e professores que se adaptam ao sistema excludente e desumanizador.

Na terceira seção, nos detivemos na arte e na educação em sentido estrito como teleologias secundárias produtoras de catarses. Segundo Lukács, a catarse na arte, e por nossa extensão na educação, é conscientemente provocada, afinal nesses complexos ela é um reflexo da catarse que ocorre na realidade.

Consideramos similar à análise de Lukács sobre catarse o conceito de Saviani acerca da catarse como momento da pedagogia histórico-crítica porque trata-se de um momento de salto qualitativo na consciência do indivíduo mediante uma série de mediações objetivadas pelo professor na aula. Seria um momento de superação. Em relação ao aluno, na pedagogia histórico-crítica, essa superação dar-se-ia na passagem da síncrese caótica da prática social como ponto de partida à

síntese na prática social como ponto de chegada, mediante a intervenção do professor na problematização e na instrumentalização.

Observe-se que, na pedagogia histórico-crítica, o objetivo do professor é levar o aluno a realizar a catarse. Saviani nunca assemelhou a catarse da pedagogia histórico-crítica com a catarse estética. Também não o estamos fazendo. A catarse é um elemento da realidade que pode ocorrer inclusive na vida cotidiana a partir de novas experiências do sujeito. Na arte, ela é um reflexo, ou seja, não é exclusiva desse complexo social, como tomam alguns ao partir de uma pequena ampliação de Aristoteles. Podemos ter catarses em diversas esferas da vida na estética, na ética etc.

Lukács cita o caso Dreyfus como uma catarse ética de amplitude social, na qual a acusação e condenação injusta de Alfred Dreyfus que gerou uma carta aberta de Émile Zola, considerada hoje um clássico da literatura, *J'accuse*. O caso repercutiu por todo mundo e abalou a sociedade francesa, gerando até os dias de hoje novas películas cinematográficas<sup>93</sup>. Uma comoção social pode gerar uma transformação qualitativa de proporções maiores, mas um confronto cotidiano também pode gerar uma catarse.

Se refletirmos sobre o inicialmente espontâneo método da explosão de Makrenko, veremos que a mudança qualitativa que ele gera tem uma natureza catártica. No *Poema*, há diversos casos cujo confronto de colonistas com o coletivo gerou transformações positivas na forma que eles se relacionavam com a colônia, na forma de ver (reflexo) o mundo, alterando sua práxis. O ponto nodal dessas transformações seriam ao nosso ver catarses. O método passaria a ser cada vez mais consciente para Makarenko e eficaz na auto-organização da colônia.

A catarse como elemento do mundo humano, realizada em qualquer mediação, é um ponto nodal, nos termos de Lukács, porque produz um salto qualitativo, cuja novidade altera a percepção e a capacidade de relacionar-se com as coisas e consigo mesmo do receptor. A catarse aprofunda o humano, é um mergulho

---

<sup>93</sup> Recentemente a série *When they see us* da Netflix, dirigida por Ava DuVernay, gerou uma comoção nos Estados Unidos e no mundo diante da história dos cinco garotos condenados por um estupro que não cometeram. O caso denuncia o racismo institucionalizado na sociedade estadunidense principalmente, mas reflete o preconceito em todo o mundo. Além de ter sido campeã de comentários nas redes sociais, a série gerou debates sobre a estrutura judiciária racista de seu país de origem. Esse é um caso de catarse estética que forte repercussão social. Os indivíduos diante do novo conhecimento proporcionado pela série de maneira antropomórfica podem atuar na realidade em prol de transformá-la ou não. Outras questões podem ser discutidas em relação à substituição programada dos objetos cinematográficos, mas seu efeito tem alguma contribuição social.

no núcleo comum das singularidades, por mais emoção que possa trazer, ela não nos joga além-mundo, nem nos faz reféns das nossas sensações, por isso o termo cismundado.

### 7.1 CONEXÕES ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: O QUE CABE A QUEM NO ENSINO DE LITERATURA?

Entendemos que tudo o que apresentamos desde a introdução até aqui é resultado de nossa pesquisa, mas, graças às exigências burocráticas, precisamos nos adequar a forma. Então, faremos algumas indicações para a prática pedagógica no ensino de literatura que vise utilizar a obra de arte no sentido de construir um ser humano novo.

Em nossa dissertação de mestrado, esboçamos uma breve apresentação de concepções sobre literatura e seu ensino. Talvez tenha feito falta trazer para esta tese alguns autores desse campo, mas preferimos expor nossa fundamentação e nossa reflexão a partir dela, mas ela estará combinada com uma visão metodológica sobre o ensino de literatura baseado na pedagogia histórico-crítica.

Não há fórmulas para escolher como proceder nas aulas de literatura. O que tentamos apresentar nessa tese é um aprofundamento do papel desta disciplina como uma possibilidade de formar a classe trabalhadora para entender e superar sua realidade. No fim das contas, cada um de nós escolhe como atuar de acordo com as condições que nos são apresentadas. Não há também situação ideal sob o guarda-chuva do capitalismo. Não há liberdade absoluta, ao contrário, vivemos tempos de cada vez mais restrição dela. Não é pessimismo, apenas precisamos saber que adotar o referencial, a fundamentação e a prática defendida aqui é uma escolha que nos exigirá mais do que convicção.

Inicialmente precisamos discutir o que é a prática social. Lígia Márcia Martins (2016, p. 294) a define como “[...] as ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, ao longo do tempo e com seu trabalho constroem as condições objetivas que sustentam suas vidas, a de seus semelhantes e, sobretudo, das novas gerações”.

Para a autora, a prática pedagógica, por ser um tipo específico de prática social, precisa reconhecer seu enraizamento para além dos muros da sala de aula. Antes de tratar da aula em si, precisamos discutir a postura das professoras e

professores diante de sua prática, pois sem uma mudança substantiva acerca do papel da literatura no mundo humano, não há como instituir uma prática emancipatória conscientemente orientada. Lígia Martins (2016) destaca três dimensões da prática pedagógica que precisam tornar-se consciente para o professor: a estrutural, a gnosiológica e a pedagógica.

A primeira diz respeito ao sistema político econômico sob o qual a sociedade está organizada, considerando as condições do momento histórico em que se vive, bem como as relações que se travam entre escola e sociedade. A dimensão gnosiológica aponta para a capacidade humana de conhecer o real, à natureza do conhecimento, os aspectos epistemológicos voltados à análise da veracidade dos conhecimentos. Já a terceira dimensão, a pedagógica, trata de selecionar os conhecimentos a serem ensinados, os conteúdos escolares, e ainda, do conhecimento metodológico para proceder o ensino.

Obviamente cada aula exige conhecimentos e procedimentos próprios, mas não podem se desvincular das demais dimensões sob pena de resultar em prática vazia.

Outra distinção fundamental feita por Martins (2016, p. 297) é a de metodologia de ensino e procedimento de ensino. Segundo ela,

[...] o método [...] expressa a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Os procedimentos de ensino, por seu turno, compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza iluminada teoricamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto.

Quando pensamos em planejar uma aula muitas vezes nos vemos preenchendo formulários que satisfazem a burocracia escolar, mas, para a pedagogia histórico-crítica planejar uma aula significa compreender todo o processo que a envolve desde uma perspectiva mais ampla (a função social) até uma atividade mais específica (procedimentos de ensino). Pensamos que planejar uma aula no interior de uma pedagogia marxista exige uma reflexão mais profunda.

Levando isso em consideração, podemos pensar um planejamento da aula de literatura que leve em conta: a) **o que ensinar**, diz respeito à seleção dos conteúdos; b) **para que ensinar**, diz respeito à finalidade do ensino (em curto e longo

prazo); e c) **como ensinar**, trata-se da escolha dos procedimentos para alcançar o objetivo.

Por mais que o cotidiano escolar exerça, em relação à vida do aluno, uma tentativa de suspensão do cotidiano que não deveria significar uma ruptura com a realidade, mas proporcionar um momento em que o aluno e o professor possam se voltar inteiramente para a aprendizagem e o ensino. Ocorre que, no capitalismo, para a classe trabalhadora, muitas vezes a fome, a miséria, a dor, as doenças acompanham as crianças até a escola, portanto, o ambiente educacional já está objetivamente vinculado à realidade. nas condições possíveis, entretanto, os alunos precisam ser acolhidos e ensinados.

Fetichizar a literatura é, no nosso entender, atribuir a ela um papel que elimina sua essência ontológica, secundarizando sua importância na transformação social. Não estamos defendendo que a mudança e/ou transformação do sujeito receptor seja imediata, ao contrário, a função da arte não se efetiva sem complicadas mediações, mas relegar à literatura um papel subalterno que a limite a divertir, informar ou emocionar apenas, ignorando sua função social de elevar o entendimento sobre a realidade do sujeito é fetichizar o papel que lhe cabe.

Ora, se olvidamos a função social da literatura, seu ensino é também fetichizado, ou seja, ganha objetivos que não cumprem o papel de dar condições reais para que indivíduos possam se enriquecer pela arte literária. Vale ressaltar que essa realidade abarca todas as matérias escolares críticas, pois a negação do conhecimento à classe trabalhadora serve aos interesses do sistema capitalista.

Os conhecimentos aqui apresentados são importantes para, do ponto de vista da formação dos professores e das professoras, dar subsídios a uma práxis contra-hegemônica. Estamos falando de formação no sentido de Lukács, como um conjunto de interações que constituem uma unidade e caracterizam a existência de um ser. Esperamos que, questionando a fundamentação sobre o papel da arte e da literatura, possamos colaborar em prol de superar a sociedade capitalista.

Nestes resultados, precisamos nos diferenciar de algumas concepções sobre formação de professores – que tem se hegemonizado no Brasil – que consideram como centro da formação os saberes docentes (Shön, Tardif, Lessard, por exemplo), visando elencar os conhecimentos que constituem a base do ofício do professor e qual a reflexividade que permite uma análise sobre eles. Tardif (2003) defende uma epistemologia da prática docente que seria a descrição dos saberes

realmente utilizados pelo professor em sua prática. Qual a fragilidade dessa perspectiva e por que queremos nos diferenciar dela?

A fragilidade reside na ausência de análise sobre as condições sociais que formam o objeto da epistemologia da prática docente.

Como o ser precede a consciência, uma ontologia da práxis docente metodologicamente antecipa-se a uma epistemologia da práxis docente e a uma lógica da práxis docente. Utilizamos o termo práxis por ser mais completo do que prática, que pressupõe um distanciamento da teoria que na atividade docente de fato não existe. O resultado disso tudo é a constituição de uma barreira epistemológica que limita o conhecimento de níveis mais profundos da práxis docente. Mas, não é só isso, fortalece o pragmatismo próprio das políticas educacionais neoliberais. (COSTA Et al. 2019, p. 485).

Nos diferenciamos dessa perspectiva porque não queremos fazer uma descrição ou uma proposta de aula. Queremos alcançar níveis mais profundos da práxis do professor de literatura, não desejamos ser apenas descritores do que o professor sabe e prática, nosso foco não é a sala de aula em si, mas o que ela pode contribuir para um projeto de sociedade mais amplo.

De maneira geral, poderíamos apontar reflexões sobre o que levar em consideração ao planejar uma aula de literatura, sem perder de vista a conexão dos conteúdos com a realidade social.

**TABELA 1 – REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO DA AULA**

O QUÊ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quais conteúdos contribuem para a transformação concreta;</li> <li>- como/quais os conteúdos do programa se relacionam com a prática social dos alunos;</li> <li>- quais as relações fundamentais que esses conteúdos estabelecem na realidade social;</li> <li>- quais os conteúdos essenciais e os secundários.</li> </ul>
PARA QUÊ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- quais transformações podem ser geradas nos alunos a partir desses conteúdos;</li> <li>- como esses conteúdos podem elevar a consciência dos alunos.</li> </ul>
COMO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- em que nível de abstração se encontra o conhecimento dos alunos;</li> <li>- quais as determinações que preciso apresentar para que os alunos tenham instrumentos para realizar a síntese;</li> <li>- de que maneira distribuo essas relações;</li> <li>- quais procedimentos podem levar os alunos a alcançar a sínteses desses conteúdos;</li> <li>- como avalio a compreensão dos alunos.</li> </ul>

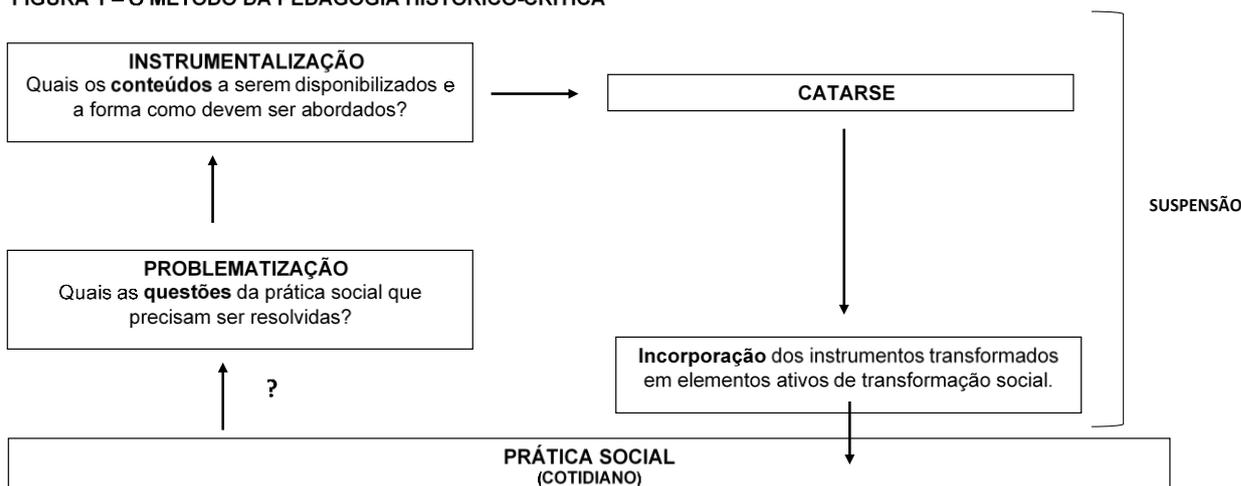
Fonte: Elaboração própria.

A pedagogia histórico-crítica aponta para o movimento pedagógico de planejar a aula que vai além de escrever um plano de aula que se limite a um número determinado de dias. Também não é simplesmente conectar as disciplinas escolares no que a pedagogia burguesa chama de interdisciplinaridade ou ainda de encontrar um tema que perpassa as disciplinas escolares, chamado de transdisciplinaridade. menos ainda ela se assemelha à pedagogia de projetos. Temos tendido a pensar o planejamento da aula na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de maneira mais ampla, desde a decisão de ser professor, tomando uma posição revolucionária, à aula em si.

Parece uma postura muito difícil porque estaríamos afirmando que nenhum movimento pedagógico está dissociado do projeto social defendido por essa pedagogia. Cremos que é isso mesmo. Cada decisão do professor constrói para a efetivação desse projeto. Não se trata de pureza, trata-se de compromisso.

Concordamos com Lavoura e Marsiglia (2015, p. 361), quando afirma que “A prática pedagógica na educação escolar deve, portanto, encadear o movimento do pensamento de forma correspondente ao movimento da realidade objetiva”.

FIGURA 1 – O MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA



FONTE: Elaboração própria com base em Lavoura e Marsiglia (2015).

A Figura 1 indica como compreendemos o movimento da pedagogia histórico-crítica. A prática social é ponto de partida e de chegada. O momento da problematização não se reduz a fazer perguntas aos alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado, mas diz respeito a uma reflexão sobre a prática social e as questões que dela precisam ser resolvidas. A instrumentalização se refere ao planejamento da aula em si, por isso seria a incorporação das reflexões expressas na Tabela 1. É o momento de pensar a execução da aula que representa justamente o momento da

apropriação dos alunos daqueles conteúdos decantados da prática social. A catarse, como já dissemos, trata da incorporação sintetizada de novos conhecimentos acerca da realidade social, cujo objetivo é incorporar à prática social. A catarse só se efetiva no concreto como síntese de múltiplas determinações e o concreto é a substância da prática social.

Perceba-se que todo esse movimento é uma suspensão do cotidiano, pois há uma homogeneização por parte do professor dos conhecimentos necessários à instrumentalização dos alunos. Nossa figura não dá conta de diferenciar a diferença dos movimentos do aluno e do professor, mas eles estão inseridos na prática social, cujo movimento da aula significa uma reprodução da realidade na consciência.

A mediação da abstração ocorre no campo da educação escolar a partir do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Essa é a defesa que a pedagogia histórico-crítica incessantemente busca fazer: a educação escolar deve propiciar processos de abstração do pensamento a partir do desenvolvimento da teoria e dos conteúdos de ensino. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 350).

Para finalizar, alguns apontamentos sobre o ensino de literatura em si, ou melhor, o ensino da fruição literária como instrumento de desfetichização da realidade social merece alguns apontamentos. Devemos levar em consideração as dimensões do texto literário que se articulam com a prática social. Acreditamos que, do ponto de vista metodológico, as aulas de literatura têm ganho muito mais profundidade nos debates contemporâneos, não se limitando a um ou outro aspecto, mas tentando articular história, formação dos sentidos, formação ética, fruição artística etc. É possível inclusive que um professor sem nenhum conhecimento sobre marxismo consiga alcançar uma práxis pedagógica emancipadora. Não estamos querendo criar receitas nem negar a atividade já realizada, ao contrário, objetivamos avançar trazendo um aprofundamento ontológico sobre a literatura e seu ensino.

Outra dimensão importante da prática de ensino de literatura a se considerar é entender que as obras de arte não são apenas manifestações da subjetividade de seu autor, mas são reflexos da realidade, portanto, são produtos de uma interpretação do real. A escolha das obras de acordo com uma perspectiva realista, nos termos de Lukács, ajuda no desenvolvimento da capacidade dos alunos de saírem do abstrato e chegarem ao concreto, de construir um concreto pensado (MARX, 2010a, p. 85).

Outra dimensão a ser pensada sobre o ensino de literatura, trazemos de uma carta de Engels à Lassale [1859], na qual ele afirma que

A primeira e a segunda leitura de seu drama nacional alemão [...] me emocionaram a tal ponto que me vi obrigado a abandoná-lo por alguns dias, já que meu gosto literário (devo reconhecê-lo com vergonha) se atrofiou nesses tempos miseráveis e, por isso, até as obras de pouco valor me produzem certa impressão na primeira leitura. (ENGELS, 2010, p. 76-77).

Trata-se do importante papel que os professores de literatura têm na formação do gosto literário. É fundamental que se supere a ideia de que o gosto individual é intocável, pois é subjetivo, pessoal. O gosto literário e artístico em geral é histórico, é também uma síntese de múltiplas determinações provenientes das interações que o indivíduo faz com a arte literária ao longo de sua vida. Por este motivo, oferecer obras de arte elevadas, oferecer os clássicos e grandes obras contemporâneas de qualidade inquestionável deve elevar o gosto dos alunos ao proporcionar um crescente de complexidade nas vivências estéticas.

Para que possa fazer tal seleção, o professor também precisa ser um leitor e isso, no contexto de negação do conhecimento em que vivemos, é um desafio quase hercúleo para o docente que trabalha em condições precárias. É tarefa revolucionária reivindicar – e nos dias de hoje defender – o acesso à cultura.

O gosto está, então, diretamente ligado à formação dos sentidos. Defendemos que é papel indispensável da escola formar os sentidos humanos, pois o desenvolvimento deles é condição de que os alunos possam elevar-se em diversos âmbitos sociais. Entendemos também que a atrofia dos sentidos é resultado de uma profunda desumanização, já que “[...] o sentido *humano* – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza *humanizada*”. (MARX, 2010b, p. 135, itálicos do autor).

Ora, se “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até os nossos dias”. (MARX, 2010b, p. 135), eles continuam a se desenvolver de acordo com as condições dadas. Os sentidos são históricos. Os sentidos dos alunos precisam de estímulo. Para ler literatura é preciso saber ler bem, entender de figuras de linguagem, reconhecer os gêneros textuais, a gramática da língua, mas é preciso ter também sensibilidade, saber se colocar no lugar do outro, reconhecer-se como membro de uma sociedade etc. Nada disso é inato, tudo é produto da história.

Vale destacar também que a literatura é produto das condições de desenvolvimento da sociedade – mesmo que não seja de maneira mecânica, superando uma relação entre história e literatura na qual esta é apenas ilustração daquele. Vale lembrar o conceito de mera literatura, de arte brega e da tendência retórico-publicitária criticada por Lukács, pois são produções necessárias, às vezes, no interior de uma condição objetiva. Sobre isso, Marx (2010, p. 128) exemplifica com o caso da arte grega.

[...] ela não poderia surgir, em nenhum caso, numa sociedade que tivesse alcançado um estágio de desenvolvimento que exclua toda relação mitológica com a natureza, toda relação geradora de mitos e que, portanto, exija do artista uma imaginação independente da mitologia.

Assim, a relação entre literatura e história é muito mais importante que a simples ilustração, pois a literatura nos permite reconectar com o passado do nosso gênero, nos proporciona um sentimento de pertencimento.

Um homem não pode voltar à infância sem se tornar pueril. mas acaso não encontra prazer na ingenuidade da infância e não deve aspirar a reproduzir, em um nível mais elevado, a sua verdade? Na natureza infantil, não vê cada época reviver o seu próprio caráter em sua verdade natural? Por que a infância histórica da humanidade, ali onde alcançou o seu mais belo florescimento, numa etapa de desenvolvimento para sempre encerrada, não haveria de exercer um eterno fascínio? (MARX, 2010a, p. 128).

A tarefa não é fácil, mas necessária.

## 8 CONCLUSÃO

Defendemos neste texto que a teoria estético-literária de György Lukács poderia contribuir com a formação do professor de literatura para que o ensino dessa matéria pudesse ser um elemento desfetichizador da realidade. Argumentamos também que os fundamentos marxistas da estética de Lukács contribuiriam para desfetichizar o próprio ensino de literatura.

Consideramos que os objetivos específicos, divididos em etapas da pesquisa, pesquisa foram alcançados. Inicialmente queríamos compreender o papel da arte e da educação como complexos sociais particulares, bem como a função deles na formação dos indivíduos. Esboçamos um estudo que determinou a categoria de formação em Lukács como o resultado unitário das interações que o ser humano estabelece ao longo da vida e que vão culminar em sua forma de existência.

Nesse sentido de formação, a arte e conseqüentemente a literatura contribuem para dar subsídios verdadeiros ao indivíduo que influem em sua práxis tornando-a mais competente, tendo em vista que a prática é o critério da verdade e é ela quem cobra a eficácia do reflexo que cada um de nós tem na consciência. A literatura exerce essa função, então, a partir da conformação de um conteúdo em forma artística, obra literária, em cujo reflexo o produtor coincidiu essência e fenômeno da realidade para que o receptor, ao voltar-se para a obra, pudesse compreender um fenômeno, uma parte da realidade, sem as heterogeneidades que são próprias de sua vida cotidiana.

Nesse interim precisávamos descrever minimamente uma definição de Lukács sobre o papel da educação, já que percebemos que o nosso objeto se situa na conexão de dois complexos sociais, arte e educação em sentido estrito e escolar. A educação foi definida como o conjunto de todas as influências exercidas sobre um ser humano em processo de formação. Desta maneira, a arte também é educativa, pois ela tem como função social exercer uma influência na formação humana.

Analisando ensaios de Lukács nos quais ele trata de educação, delineamos uma práxis educativa revolucionária que implica uma atitude contra-hegemônica na sociedade capitalista. Trouxemos Makarenko como um exemplo dessa pedagogia. Esse movimento foi fundamental para a concreção de nosso objeto, tendo em vista que nos situa o nosso horizonte em comparação com o terreno concreto em que atuamos.

Esse movimento nos permitiu conclusões importantes. Advogamos que a educação soviética, especificamente o que estudamos em Makarenko, aponta elementos essenciais do que virá a ser uma educação socialista e comunista, praticando esses elementos podemos atuar na educação burguesa de modo contra-hegemônico, pois esses elementos possuem uma dimensão ética oposta ao mundo burguês cujo momento predominante é o indivíduo. A práxis educativa socialista tem uma dimensão ética centrada na coletividade que nasce da própria práxis socialista. Podemos apenas tomar esses elementos como, nos termos de Lukács, uma acumulação primitiva da educação socialista e tentar aplicá-los nadando contra a maré.

Depois, discriminamos, na teoria estética lukacsiana, categorias que pudessem colaborar com a práxis do professor de literatura. Foram elas: particularidade, mundo próprio da arte, catarse. A primeira categoria foi construída em relação às outras duas das quais não se separa: universalidade (generidade) e singularidade. Situamos tanto a arte quanto a educação no campo da particularidade por ambas serem mediações entre o singular e o gênero. Aqui sintetizamos uma definição de atividade pedagógica que consistiria em criar ações teleologicamente orientadas para a aprendizagem dos alunos com o fito de instrumentalizá-los para compreender com mais profundidade a vida e atuar sobre ela.

Já o caráter de mundalidade da obra de arte nos permite descrever alguns aspectos da teleologia criadora da arte, tentando explicar que, mesmo sem racionalizar o processo, o sujeito criador desenvolve mecanismos que permitem um olhar mais apurado sobre a realidade que é por ele conformado na obra literária. Julgamos pertinente a defesa de Lukács pelo método realista, tendo em vista que o critério da verdade é a práxis. Não faz sentido um reflexo que em comparação com a realidade social, não se sustente. Isso não requer nenhuma negação da fantasia.

Resumidamente, o fazer artístico é teleológico, já que objetiva um pôr e, por isso, exige conhecimento da realidade exterior.

As conclusões sobre a catarse forma fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e, talvez, seja um aspecto original neste trabalho. Inferimos que, para Lukács, a catarse não se limita ao complexo da arte no qual ela é um reflexo. O autor define a catarse como um choque do mundo objetivo com a mera subjetividade cotidiana, assim, desdobramos esse conceito em outras esferas da vida humana como a ética e a educação.

As categorias de homem inteiro e homem inteiramente foram expostas de maneira dialética e compreendidas como a condição de suspensão da consciência para a possibilidade de catarse. Mais na frente, viríamos a desdobrar essa ideia na educação, compreendendo que a pedagogia histórico-crítica realiza movimento semelhante em condições parecidas para produzir no aluno uma catarse pedagógica.

Sobre a catarse, nós concluímos que tem sua origem primária na vida cotidiana, portanto, tem uma função social própria que não se limita a formar os indivíduos e ocorre em outros complexos sociais, além da arte. Advogamos que não é possível controlar a catarse, por mais que seja possível provocá-la, portanto, ela pode ter um efeito negativo.

No sentido de dar conta do terceiro objetivo específico de compreender a natureza e a função social da práxis pedagógica do professor de literatura na sociedade capitalista, precisávamos aprofundar elementos éticos de uma pedagogia emancipatória e esboçar elementos metodológicos para ação pedagógica. Foi assim que recorremos um pouco mais à Makarenko e Dermeval Saviani, traçando debates em torno de suas pedagogias.

Necessitávamos dessa retomada por compreender que não se pode abdicar de dar finalidade à práxis pedagógica sob pena de esvaziá-la, já que ela é uma teleologia de segunda ordem, bem como porque a práxis do professor deve visar a formação do ser humano novo, portanto, era preciso expor sua vinculação ético humanista.

Os resultados propriamente ditos que mais se encaixam na exigência formal da universidade poderiam ser uma seção no interior as tese, mas tentamos apresentar algumas ideias sobre a práxis docente focando um pouco na atividade do professor de literatura para dar elementos mais substantivos de fundamentação de uma ação revolucionária no interior da escola burguesa e nas condições existentes.

Expomos uma visão da pedagogia histórico-crítica que a amplia para além dos muros da sala de aula, contrariando perspectivas que a limitam a um planejamento de aula. Ao contrário, a adotamos como uma postura diante do mundo, como afirma Newton Duarte ao dizer que a adesão ao marxismo é condição para praticá-la.

Afirmamos que a aula de literatura conecta dois complexos sociais, a arte e a educação, ambos possuem uma função pedagógica que colabora com a formação do ser humano, mas advogamos que, na aula, o momento predominante é da

educação porque a obra literária ao ser ali utilizada passa a ser instrumento pedagógico, portanto, faz parte da seleção de instrumentos escolhidos pelo professor para permitir a concretização dos conteúdos selecionados para a síntese dos alunos. Mesmo quando a obra literária é o próprio conteúdo da aula, ela está à servido do ensino.

Em função de uma limitada conclusão, afirmamos que ainda há muito o que se discutir em termos do papel da educação na luta por uma sociedade justa, pelo reino da liberdade. O que fizemos aqui foi elencar algumas reflexões baseadas em leituras mais detidas. Confiamos que essas contribuições podem ser aumentadas por outras pesquisas nossas e, por ventura, por outros interessados nela.

## REFERÊNCIAS

CAPRILES, **René. Makarenko**. O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 2002.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; LIMA, Maria Aires de. Epistemologia da prática docente: uma reflexão ontológica. In: MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; AZEVEDO, Maria Raquel de Carvalho (Org.). **Saberes e autonomia docente**: história, formação e profissionalização. Fortaleza: EdUECE, 2019.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

DAVIS, Angela Yvonne. **Uma autobiografia**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de Literatura. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

JUNG, Werner. De Marx a Goethe. Elementos sistemáticos para la gran estética. In: VEDDA, Miguel; COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA (Org.). **Anuário Lukács 2015**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr., 2015

LENIN, Vladímir Ilitch. Sobre a questão da dialética. In: LENIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos filosóficos**: Hegel. Tradução de Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, Georg. El reflejo de la realidad en el arte. Traducción de Rafael Carrillo. **ECO Revista de la cultura de occidente**, Bogotá, n. 31, p. 78-82, nov., 1962.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estetico. Traducción de Manuel Sacristán. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estetico. Traducción de Manuel Sacristán. Vol. 2. Barcelona: Ediciones Grijaldo, 1982a.

LUKÁCS, Georg. Gottfried Keller. In: LUKÁCS, Georg. **Realistas alemanes del siglo XIX**. Traducción de Jacobo Munoz. México D.F: Ediciones Grijalbo, 1970.

LUKÁCS, Georg. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, György. **Ensaio sobre literatura**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1965.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a Particularidade como Categoria da Estética. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, György. Lenin y las cuestiones del período de transición. In: LUKÁCS, György. **Sobre Lenin y Marx**. Traducción de Laura Cecilia Nicolás. Buenos Aires: Gorla, 2012.

LUKÁCS, György. Makarenko: Il poema pedagogico. In: LUKÁCS, György. **La Letteratura sovietica**. Traduzione di I. P. Roma: Editori Riuniti, 1956.

LUKÁCS, György. Marx y Goethe. In: LUKÁCS, György. **György Lukács: ética, estética y ontología**. Traducción de Miguel Vedda. Buenos Aires: Colihue, 2007.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAKARENKO, Anton. **O poema pedagógico**. 34. ed. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

MAKARENKO, Anton. Textos selecionados. In: BAUER, Carlos, BUFFA, Ester (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Reflexões acerca da prática pedagógica. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues (Org.). **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura**: textos escolhidos. Tradução de José Paulo Netto e Miguel Makoto Cavalcante Yoshida. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. Lo singular, lo particular y lo universal. In: ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. **Categorías del materialismo dialectico**. Traducción de Adolfo Sanchez Vázquez e Wenceslao Roces. México, D. F: Editorial Grijalbo, 1960. p. 257-297.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Elza. Facebook: Elza Soares. 02 set. 2019. Disponível em: <<https://www.facebook.com/elzasoaresoficial/posts/3069656629772809>>. Acesso em: 08 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2003.