



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

MARIANA DE CÁSSIA ASSUMPCÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR E INDIVIDUALIDADE:

Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica

ARARAQUARA, SP

2018

MARIANA DE CÁSSIA ASSUMPCÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR E INDIVIDUALIDADE:

Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA, SP
2018

Assumpção, Mariana de Cássia
Educação escolar e individualidade: fundamentos
estéticos da pedagogia histórico-crítica / Mariana de
Cássia Assumpção – 2018
154 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Newton Duarte

1. Pedagogia histórico-crítica. 2. Estética. 3.
Individualidade para-si. 4. Educação escolar. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pela autora.

MARIANA DE CÁSSIA ASSUMPCÃO

EDUCAÇÃO ESCOLAR E INDIVIDUALIDADE:

Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 18 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. Newton Duarte, FCL/UNESP

Membro titular: Prof. Dr. Ranieri Carli de Oliveira, IHS/UFG

Membro titular: Prof. Dr. Hugo Leonardo Fonseca da Silva, FEFD/UFG

Membro titular: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, FCL/UNESP

Membro titular: Prof^a. Dr^a. Eliza Maria Barbosa, FCL/UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho aos meus pais, Adriana de Souza Assumpção e Marcos Antônio Assumpção por todo incentivo conferido aos meus estudos e, em especial, à minha avó Aparecida Fontes de Souza por ser a personificação das palavras amor e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo Newton Duarte. Estimável professor e pesquisador com o qual tive o privilégio de estudar durante dez anos. Obrigada por enriquecer minha formação acadêmica e humana.

Aos professores membros da banca de avaliação Ranieri Carli de Oliveira, Hugo Leonardo Fonseca da Silva, Francisco José Carvalho Mazzeu e Eliza Maria Barbosa, pelas contribuições e críticas ao desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores, membros da banca como suplentes: Lígia Márcia Martins, Marcelo Húngaro e Ana Carolina Galvão Marsiglia, que gentilmente aceitaram ler minha tese.

Aos professores Marcelo Húngaro e Lígia Márcia Martins pelas importantes e generosas contribuições durante o exame de qualificação desse estudo.

À minha querida professora e amiga Lígia Márcia Martins que, desde a graduação, acompanha minha trajetória acadêmica e que muito contribuiu para que esse dia chegasse.

Ao amado Efrain Maciel e Silva por estar sempre ao meu lado e por me ajudar a alcançar meus objetivos.

À Maria Cláudia da Silva Saccomani por compartilhar comigo todo esse percurso, dividindo comigo suas angústias e alegrias. Agradeço por, ao longo desses anos, construirmos uma amizade que extrapolou os muros da universidade.

À Larissa Quachio Costa por estar presente durante a pós-graduação, unindo forças para que concluíssemos o mestrado e o doutorado.

Aos membros do grupo Estudos Marxistas em Educação/UNESP, pelas discussões, reuniões e estudos.

À Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara que, para além de apenas uma instituição, foi a minha segunda casa por tantos anos e responsável também pela minha sólida formação acadêmica.

À Adrielle Gonçalves da Silva por ser a minha primeira amiga da graduação para a vida. Agradeço por tudo que realizamos e, ainda, vamos realizar.

À Nátaly Garcia, amiga querida que a universidade também me concedeu. Entre avanços e retrocessos, sabemos que a nossa amizade durará para a vida toda.

À EMEF Professor Luiz Roberto Salinas Fortes, todo corpo docente e de funcionários, pelas contribuições para minha formação enquanto professora.

Às amigas queridas que fiz na escola, Daniela Ventura Astorino Bizelli e Yone de Carvalho Carmello, por dividirem comigo a prática docente. Tenho muita admiração e estima pelo trabalho desempenhado por vocês. Que a nossa cumplicidade nunca se enfraqueça.

A todos os meus familiares e amigos que direta ou indiretamente torceram pelos meus estudos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro na concessão da bolsa de estudos.

Pressupondo o *homem* enquanto *homem* e seu comportamento com o mundo enquanto um comportamento humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseres fruir da arte, tens que ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres exercer influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser humano que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza – tem de ser uma *externação* [*Äusserung*] *determinada* de tua vida *individual efetiva* correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amar, enquanto amar, não produz o amor recíproco, se mediante tua *externação de vida* [*Lebensäusserung*] como homem amante não te tornas *homem amado*, então teu amor é impotente, é uma infelicidade. (MARX, 2010, p. 161, grifos no original).

ASSUMPCÃO, Mariana de Cássia. **Educação escolar e individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

RESUMO

O objetivo desta tese foi buscar, nos estudos estéticos de György Lukács, contribuições para entender como a arte contribui no processo de formação da individualidade para-si. Desse modo, mostramos como o ensino de arte, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, caminha na mesma direção dos estudos lukacsianos quando se afirma o caráter educativo das objetivações artísticas em evocar os sentimentos humanos mais genuínos reunindo, assim, os pressupostos básicos para desenvolver a individualidade para-si. Este foi um trabalho teórico fundado no método histórico-dialético, que utilizou da técnica de pesquisa bibliográfica considerando como fonte principal a produção dos principais autores da pedagogia histórico-crítica e os estudos de Lukács sobre a estética. Concluímos o estudo confirmando nossa hipótese inicial de que os estudos estéticos de Lukács apresentam importantes contribuições para a compreensão do caráter formativo da arte, constituindo-se em um importante aporte para propostas sobre o ensino de arte nas escolas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Estética. Individualidade para-si. Educação escolar.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **School education and individuality**: aesthetic foundations of historical-critical pedagogy. 2018. 154 f. Thesis (Doctorate in School Education) – Postgraduate Program in School Education, Faculty of Science and Letters, State University of São Paulo, Araraquara, 2018.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to seek, in the aesthetic studies of György Lukács, contributions to understand how art contributes in the process of education and development of individuality for itself. In this way, we show how art education, grounded in historical-critical pedagogy, moves in the same direction as Lukács studies when it affirms the educational character of artistic objectifications in evoking the most genuine human feelings, thus gathering the basic assumptions to develop the individuality for itself. This was a theoretical work founded on the historical-dialectical method, which used the technique of bibliographical research considering as main source the production of the main authors of historical-critical pedagogy and Lukács studies on aesthetics. We conclude the study by confirming our initial hypothesis that Lukács aesthetic studies have important contributions to the understanding of the humanizing character of art, constituting an important contribution to proposals on the teaching of art in schools in the perspective of historical-critical pedagogy.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Aesthetics. Individuality for itself. Schooling.

LISTA DE IMAGENS

| | | |
|----------|---|-----|
| Imagem 1 | Criança com brinquedos - Gabrielle e o filho do artista, Jean | 24 |
| Imagem 2 | The Piano Lesson | 61 |
| Imagem 3 | Crianças Brincando | 121 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| FCL | Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara |
| FEFD | Faculdade de Educação Física e Dança |
| IHS | Instituto de Humanidades e Saúde |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 MARXISMO E INDIVIDUALIDADE..... | 25 |
| 2.1 O trabalho como elemento fundante do ser social..... | 26 |
| 2.2 As relações entre indivíduo e gênero humano..... | 38 |
| 2.3 Alienação e formação da individualidade | 48 |
| 3 A INDIVIDUALIDADE NA <i>ESTÉTICA</i> DE GYÖRGY LUKÁCS | 62 |
| 3.1 O caminho de Lukács na elaboração da <i>Estética</i> | 63 |
| 3.2 Gênese e desenvolvimento histórico-cultural da concepção lukacsiana de arte | 72 |
| 3.3 Conceitos fundamentais da <i>Estética</i> de Lukács..... | 84 |
| 3.4 A catarse e os seus efeitos sobre a individualidade..... | 97 |
| 3.5 A obra de arte como objetivação para-si | 111 |
| 4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI..... | 122 |
| 4.1 O efeito catártico | 123 |
| 4.2 Os conhecimentos clássicos | 130 |
| 4.3 O processo de homogeneização..... | 134 |
| 4.4 A produção de necessidades e os interesses dos alunos | 138 |
| 4.5 A relação entre conteúdo e forma..... | 142 |
| 5 CONCLUSÃO..... | 145 |
| REFERÊNCIAS | 149 |

1 INTRODUÇÃO

Com essa pesquisa, em nível de doutorado, pretendemos dar continuidade aos estudos que realizamos na Iniciação Científica (2009-2011)¹ e no mestrado em Educação Escolar (2012-2014)².

Os estudos desenvolvidos durante aquele período e a atual pesquisa de doutorado estão relacionadas a um projeto mais amplo, coordenado pelo professor e orientador Newton Duarte (2010). Esse projeto maior intitula-se *Arte e formação humana em Lukács e Vigotski*³ e tem os seguintes objetivos: analisar os estudos desenvolvidos por Lukács no campo da estética e da crítica literária, buscando detectar as concepções do filósofo húngaro acerca do papel da arte na formação do ser humano; analisar trabalhos de Vigotski que abordem os efeitos das obras de arte na formação do psiquismo humano; analisar as possíveis aproximações e distanciamentos entre Lukács e Vigotski no que se refere ao papel formativo da arte; extrair, das análises definidas nos objetivos precedentes, contribuições para a teoria educacional no que se refere às relações entre a formação dos indivíduos e as objetivações do gênero humano.

Retomando, brevemente, o percurso trilhado até aqui, relembramos que no desenrolar do período de vigência da Iniciação Científica elaboramos, de início, uma análise crítica do sexto volume dedicado ao ensino das artes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O objetivo desse primeiro estudo foi o de demonstrar, à luz das contribuições da *Psicologia da Arte* de Vigotski (1999), que a abordagem proposta pelo documento acerca das relações entre arte e vida estava baseada nas concepções pedagógicas hegemônicas no campo educacional, ou seja, fundamentadas nas pedagogias afinadas ao lema do “aprender a aprender” (DUARTE, 2000).

Em um segundo momento da pesquisa, direcionamos as investigações para a área da educação infantil e, nesse sentido, analisamos o primeiro e o terceiro volumes e os itens referentes à música e às artes visuais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a; 1998b). Como suporte para tais análises acrescentamos, além dos escritos do psicólogo russo Lev Vigotski sobre a arte, também aqueles legados pelo filósofo húngaro György Lukács.

¹ A pesquisa de Iniciação Científica teve apoio financeiro concedido pelo Programa Institucional de Bolsas (PIBIC/CNPq/UNESP).

² A pesquisa de mestrado em Educação Escolar, por sua vez, teve apoio financeiro concedido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

³ O nome do psicólogo soviético pode ser encontrado com diversas grafias, como: Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Vygotskii. Adotamos, nessa tese, a grafia Vigotski.

Verificamos, portanto, que mais esse documento oficial endossava às teorias pedagógicas predominantes na educação. Com a finalização do curso de graduação em Pedagogia em 2011 e o sequencial ingresso no curso mestrado em Educação Escolar, em nível de mestrado em 2012, demos continuidade aos estudos realizados nos anos de graduação.

Na pesquisa de mestrado analisamos, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e dos estudos de Lukács e Vigotski, as relações indiretas e mediadas entre a prática social e a prática educativa. Adotamos, naquele estudo, a premissa de que “a análise teórica das relações dialéticas e mediadas entre arte e vida fornece contribuições relevantes para o entendimento das relações também dialéticas e mediadas entre educação e prática social” (ASSUMPÇÃO, 2014, p. 7).

Ancorados nos pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético entendemos, tal como Kosik (1976) nos explicou, que os fenômenos da realidade se apresentam em seu aspecto aparente, ou melhor, em sua pseudoconcreticidade, sendo necessário realizarmos um desvio dessa pseudoconcreticidade para alcançarmos a concreticidade (essência) dos fenômenos. Sendo assim, traçamos investigações nos campos da arte e da educação escolar, buscando neles contribuições acerca das relações entre prática educativa e prática social, a partir das análises de Lukács e Vigotski sobre as relações entre arte e vida.

Vale frisar que não tínhamos, em nossa pesquisa de mestrado, o objetivo de discorrer, especificamente, sobre o ensino escolar das artes, como poderia parecer à primeira vista. A opção de nos apoiarmos nos estudos de Lukács e Vigotski sobre a arte esteve fundamentada na hipótese explicitada no mencionado projeto de nosso orientador (DUARTE, 2010) de que as análises formuladas por esses dois pensadores lançariam luzes sobre a temática das relações entre os indivíduos e as objetivações mais elevadas do gênero humano. Em outras palavras, sendo a arte uma das mais ricas formas de expressão humana, compreender sua influência sobre a prática social se mostrava como um caminho para conhecermos, de forma mais aprofundada, as relações que se estabelecem entre os indivíduos e a cultura em geral.

Analisadas e confirmadas as hipóteses e o objetivo que pretendíamos obter na dissertação de mestrado, reiteramos que as relações entre arte e vida e entre prática social e prática educativa se dão de forma indireta e mediada. A função da arte e da educação escolar é incidir, objetivamente, na consciência e na subjetividade dos indivíduos. E é aqui que se encontra **o objeto de pesquisa que nos mobilizou a escrevermos um projeto de doutorado, qual seja, buscar nos estudos estéticos de György Lukács contribuições para entender como a arte contribui no processo de formação da individualidade para-si.**

Uma informação importante acerca da pesquisa de doutorado é a de que nossas leituras não estiveram voltadas aos estudos realizados por Vigotski, tal como na Iniciação Científica e no Mestrado. No entanto, a colaboração do psicólogo soviético se fez presente para o amadurecimento das ideias, tanto sobre a arte como sobre a educação, que expomos na presente tese. Ademais, apoiamo-nos em Tertulian (2002) e em outros autores que tem afirmado que na *Estética* de Lukács existem ainda aspectos a serem explorados em maiores detalhes.

Podemos dizer, à guisa de introdução, que a arte resulta de um longo processo de desenvolvimento da humanidade, no qual a atividade humana, além de gerar os produtos destinados a atenderem às necessidades básicas de existência, também propiciou o surgimento de necessidades não materiais e os objetos de sua satisfação. No conjunto dos produtos não materiais que a humanidade produziu, a arte se coloca, de acordo com Lukács⁴ (1966a, 1996b, 1967a, 1967b, 1970), como uma forma peculiar de reflexo da realidade que se difere das formas pelas quais essa mesma realidade é refletida, por exemplo, na consciência cotidiana e na ciência.

A arte reflete a realidade, mas de um modo próprio. Com os seus recursos, ela apresenta uma reprodução fiel da realidade, mais rica do que aquela vivida e sentida pelo homem imerso na vida cotidiana. A partir dessa diferenciação, Lukács insiste no papel educativo da arte, sua capacidade de enriquecer a visão de realidade que se encontra fragmentada na cotidianidade. (FREDERICO, 2005, p. 87).

A obra de arte é uma forma de objetivação da subjetividade humana e tem como uma de suas características principais a evocação de sentimentos que incidem sobre a consciência, suscitando efeitos sobre a maneira como os indivíduos se relacionam, afetiva e cognoscitivamente, com a prática social humana. Assim, de diferentes maneiras e com diferentes graus de intensidade, as obras de arte exercem influência sobre a constituição da individualidade. Aliás, o filósofo húngaro defende que a arte teria por finalidade primeira agir, formativamente, sobre os sujeitos:

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

⁴ Todas as traduções das obras de Lukács (1966a, 1966b, 1967a, 1967b) e Heller (1977), do espanhol para o português, são de responsabilidade nossa.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, considera como elemento primordial na educação escolar o papel desempenhado pelo professor e a sua função de transmitir, a cada aluno, o saber sistematizado que foi produzido pelo gênero humano no decorrer da história (SAVIANI, 2012a). O reconhecimento da cultura como produção imanente desencadeia o desenvolvimento da consciência, sem o qual não ocorreria a humanização dos indivíduos.

Trata-se do processo dialético caracterizado por Saviani (2009, p. 3) como a passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Em consonância com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e com as análises lukacsianas, evidenciamos que as artes e a educação escolar desencadeiam as possibilidades para a formação mais plena da individualidade dos sujeitos em geral. **Nosso objetivo nos estudos de doutorado é, mostrar como o ensino de arte, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, caminha na mesma direção dos estudos lukacsianos quando se afirma o caráter educativo das objetivações artísticas em evocar os sentimentos humanos mais genuínos reunindo, assim, os pressupostos básicos para desenvolver a individualidade para-si.**

Os estudos estéticos de Lukács e os pressupostos do materialismo histórico-dialético apontam que toda a produção social se assenta sobre a base da atividade de trabalho. Foi por meio do intercâmbio entre o ser humano e a natureza que o conhecimento sobre a realidade se tornou possível e que o mundo da cultura se edificou.

Pode-se distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou pelo se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida. [...]. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifo no original).

A produção dos meios para a satisfação de necessidades diferencia o ser humano dos demais animais, pois o ato de produzir algo requer a atividade laboral e a construção de finalidades prévias, as quais demandam, por sua vez, a atividade consciente. O ser humano antevê o resultado final do processo de trabalho, ou melhor, o objetivo que se deseja alcançar já existe como representação mental.

Duarte (2013a) destaca, ainda, que a produção dos meios de satisfação das necessidades básicas de existência levou a uma dupla humanização, tanto da realidade exterior como dos seres humanos. Ao mesmo tempo em que os seres humanos se apropriaram da natureza, eles também se objetivaram nos produtos de sua atividade transformadora gerando, nesse movimento, mudanças qualitativas tanto na realidade objetiva quanto nos próprios seres humanos.

Não apenas a consciência e a intencionalidade estão em pauta no fabrico de instrumentos. Os indivíduos, em função de suas características gregárias necessitaram, ao longo do processo histórico, socializar esses meios às novas gerações engendrando, em tais circunstâncias, a elaboração de um sistema, altamente, complexo de comunicação que se instituiu na forma de linguagem.

Sabemos, entretanto, que nos alvares do desenvolvimento humano, a atividade de trabalho estava, diretamente, ligada à satisfação de necessidades elementares vinculada à garantia da sobrevivência. Com efeito, ao satisfazer as necessidades básicas, o ser humano iniciou um processo de criação de novas necessidades mais complexas que não se restringiam à vida material, mas estavam relacionadas às elaborações de cunho teórico que se cristalizaram nas esferas da ciência, da arte, da filosofia, da ética e da política.

Estes tipos de objetivações constituíram-se como necessidades tardias que puderam ser satisfeitas à medida que as condições básicas da vida eram garantidas pelo trabalho penoso realizado por uma parcela da população. Sem perder, contudo, o rigor metodológico marxista, devemos entender que a divisão social do trabalho e, por consequência, o trabalho alienado, em seu caráter contraditório, contribuíram, sobremaneira, para que a humanidade alçasse patamares elevados de conhecimento sobre a realidade e sobre si mesma, mas produziram condições de vida degradantes para milhões de seres humanos.

A dinâmica do trabalho gera, pois, uma diversificação e ampliação dos produtos que resultam dessa atividade (vê-se, por exemplo: os objetos em geral, a linguagem, a ciência, a arte, a filosofia), bem como altera os próprios seres humanos, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Entretanto, a formação da individualidade tem uma longa e complexa trajetória histórica. Em estágios primitivos de desenvolvimento, a relação dos indivíduos com o mundo exterior produziu formas antropomórficas de compreensão da realidade. Na tentativa de controlar os fenômenos da realidade e a sua própria natureza, o ser humano criou deuses, entidades e seres extramundanos, além de ritos e cerimônias para cultuá-los. No livro *Ludwig*

Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã, Engels aborda a questão do surgimento das ideias religiosas.

Desde os remotíssimos tempos em que o homem, mergulhado na mais completa ignorância sobre seu próprio organismo, e excitado pelas aparições que sobrevinham em seus sonhos, chegou à ideia de que seus pensamentos e suas sensações não eram funções de seu corpo – e sim de uma alma especial que morava nesse corpo e o abandonava na hora da morte; desde essa época, o homem teve forçosamente que refletir sobre as relações dessa alma com o mundo exterior. Se, no momento da morte, ela se separava do corpo e continuava a existir, não havia razão alguma para atribuir-lhe também uma morte separada. Surgiu assim a ideia da imortalidade da alma: uma ideia que, nessa época de desenvolvimento, não aparecia absolutamente como um consolo, mas como uma fatalidade contra a qual nada se podia fazer, e não raro, como entre os gregos, como uma verdadeira desgraça. Não foi a necessidade religiosa de um conforto moral, mas a perplexidade decorrente de uma ignorância generalizada, o fato de não se saber, após a morte do corpo, o que fazer com a alma – já que se admitira sua existência – que levou, em geral, à fábula enfadonha da imortalidade do homem. Por caminhos muito semelhantes, através da personificação das potências naturais, surgiram também os primeiros deuses que, em seguida, com o desenvolvimento da religião, passaram a tomar cada vez mais um aspecto extraterreno. (ENGELS, 1982?, 178-179).

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

Para Fischer (1987, p. 45) a arte servia como um “instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência”. Este é um primeiro ponto fundamental que evidencia uma das diferenças mais ilustrativas entre a magia e a arte, já que a esfera estética é uma forma mais desenvolvida de expressão da subjetividade humana e, nesse sentido, tanto a criação quanto a recepção artísticas não buscam incidir, instantaneamente, sobre a realidade.

Deve-se destacar que, apesar das práticas artísticas terem possuído um invólucro místico nos alvares da humanidade, as formas de expressão humana, em geral, somavam-se à produção de instrumentos e de estratégias de ação que dotavam os indivíduos de coragem e força para o enfrentamento da realidade hostil que se impunha:

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

Conforme a atividade de trabalho se aperfeiçoa, à medida que a história evolui e se desenvolvem as esferas mais complexas de atividade, como ciência, filosofia e política, os seres humanos começaram, gradativamente, a questionar os preceitos mágicos. E não foi diferente em relação à esfera estética que, segundo Lukács, desenvolveu, historicamente, a tendência de se afastar do seu elo inicial com a magia. Ainda que de forma bastante contraditória, em um processo nada linear, muito menos homogêneo, foi se constituindo uma tendência de relativa superação, na arte, de seus vínculos com as visões de mundo pautadas na transcendência e ganhando força uma visão imanente da realidade humana.

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

As obras de Giotto, de acordo com Lukács (1967b), refletem uma fase de transição marcada por uma efervescência de ideias e valores. Esse pintor estabelece, em suas obras, relações com a magia, porém o faz de uma maneira diferenciada em relação aos seus antecessores. As imagens já são retratadas com um aspecto humano, os traços, as formas e os tipos de personagens registrados em seus quadros se remetem ao humano, à realidade objetiva e concreta.

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

própria da obra, um fragmento de realidade que se faz completo exclusivamente em sua consumação e já não remete para além de si mesma, qualquer que seja seu conteúdo iconográfico dado. (LUKÁCS, 1967b, p. 396-397).

Essa questão acentua uma característica própria à arte, destacada por Lukács, que é o seu caráter imanente e antropomórfico⁵. Essa característica das objetivações artísticas relaciona-se, na estética lukacsiana, ao processo pelo qual os seres humanos reconhecem a realidade social como produto da atividade humana.

No que concerne, especificamente, às relações entre os indivíduos e as obras de arte, podemos dizer que na objetivação artística ocorre a superação da particularidade (*Partikularität*)⁶ da personalidade, tanto do artista quando do sujeito receptor. A subjetividade de ambos é colocada em um nível mais elevado de relacionamento consciente com o gênero humano ou, nos termos de Lukács, alcança-se a genericidade⁷ para-si. Nesse sentido, ele pondera:

Já nos referimos ao fato de que a personalidade criadora importante para o surgimento da obra de arte não se identifica imediata e simplesmente com a individualidade cotidiana do criador, que a criação exige que ele universalize a si mesmo, que se eleve da sua singularidade meramente particular (*seiner partikularen Einzelheit*) à particularidade estética (*ästhetische Besonderheit*)⁸. (LUKÁCS, 1970, p. 269).

Nota-se que na concepção lukacsiana tem lugar de destaque o processo de desfetichização da realidade humana, uma vez que o objeto estético deve promover uma

⁵ O caráter antropomórfico da arte significa, na estética lukacsiana, a perspectiva humana sobre a realidade gerada pela ação humana. Difere, portanto, do antropomorfismo cotidiano e religioso que transpõe para a natureza aquilo que é próprio à ação humana, como no caso do mito bíblico da criação do universo.

⁶ Segundo Duarte (2013b): “Nas edições das obras estéticas de Lukács em português e o espanhol, duas palavras distintas empregadas pelo filósofo para referir-se a conceitos também distintos, são vertidas numa mesma palavra: particularidade. Em alemão, Lukács emprega *Besonderheit* quando se refere à particularidade como uma qualidade da obra de arte e emprega *Partikularität* quando se refere à condição do indivíduo limitado às necessidades mais imediatamente voltadas à reprodução de sua singularidade. Assim, quando Lukács se refere ao indivíduo particular, usa a expressão *partikulare Individuum*. Já quando emprega a categoria “particular” para se referir à obra de arte, usa o termo *besonder*.”

⁷ Empregou-se esse neologismo, tal como em Duarte (2013a) com o significado de a qualidade de pertencimento ao gênero humano. Algumas traduções de Lukács para a língua portuguesa tem optado por outro neologismo, “genericidade”, ou então por generalidade. A opção, nesta tese, por genericidade é por analogia ao uso, na língua portuguesa, das palavras “espécie”, “específico” e “especificidade”. Neste caso as palavras seriam “gênero”, “genérico” e “genericidade”.

⁸ As inserções entre colchetes nos foram sugeridas por Newton Duarte com base na edição alemã dessa obra.

“sacudida” na subjetividade. Pela percepção do conteúdo e da forma artísticas, o passado se faz presente, o receptor consegue interpretar a obra de arte suplantando o fetichismo generalizado na vida cotidiana alienada e direcionando-se ao desenvolvimento de uma individualidade universal e livre (DUARTE, 2009).

O processo em que a personalidade do sujeito atinge patamares mais desenvolvidos, aproximando-se da autoconsciência do gênero humano é chamado de *catarse*, termo este que significa purgação, purificação. Lukács analisa a *catarse*⁹ como um momento de efeito da obra de arte sobre o indivíduo.

Adiante, o filósofo húngaro sintetiza os traços essenciais do conceito de *catarse* destacando que se trata de uma quebra com a noção cotidiana de mundo, com os sentimentos vivenciados nesse nível mais simples de relação com a realidade (LUKÁCS, 1967b). É importante ressaltar essa noção de *catarse* como um processo que se desdobra da relação que o indivíduo estabelece com as obras de arte e com os gêneros artísticos.

A discussão sobre a formação da sensibilidade humana extrapola o âmbito estético e envereda-se para o ético e o político e, nessa direção, vale indagarmos sobre quais os tipos de subjetividade venham a ser considerados mais ricos e mais desenvolvidos. Para explicitar quão antiga e conflituosa é esta questão, Lukács (1967b) analisa os argumentos empregados pelo teólogo cristão Tertuliano, que viveu entre os séculos II e III D.C.

Tertuliano posicionava-se contra a arte, sobretudo, ele opunha-se às implicações que o objeto estético produz. Na verdade, esse teólogo condenava a arte por perceber que seus efeitos mais profundos entrariam em conflito com a visão de mundo e a subjetividade próprias ao catolicismo medieval.

A postura contrária à arte e ao processo catártico que remonta à antiguidade, ainda se faz atuante, em especial, no campo educativo como é o caso, por exemplo, de atitudes conservadoras que consideram necessário censurar conteúdos escolares com base em preconceitos religiosos.

Segundo a pedagogia histórico-crítica, a função do ensino nas escolas é enriquecer a subjetividade dos alunos, ampliar sua concepção de mundo, desenvolver a autoconsciência para que lhes seja possível desvelar a realidade humana em suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, a educação é entendida como um tipo de produção não material, que tem como papel fundamental produzir a humanidade em cada indivíduo singular, promovendo a

⁹ Duarte, em artigo no prelo, defende a tese de que a *catarse* seria “um salto qualitativo nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”, acrescentando que se trata de um processo “intelectual, emocional, educacional, político e ético”.

apropriação dos “instrumentos lógico-metodológicos cuja força e coerência sejam superiores àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 2009, p. 4).

Saviani considera a educação como um momento de elevação da consciência. Em outros termos, a prática educativa é um momento de interrupção deliberada, sistemática, intencional e momentânea de outras formas de prática social, necessário para que os indivíduos possam elaborar questionamentos e compreender a realidade em que vivem.

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. (SAVIANI, 2009, p. 7).

Nesse ponto, podemos estabelecer uma relação entre o pressuposto da pedagogia histórico-crítica e as análises realizadas por Lukács sobre o papel desempenhado pelas objetivações artísticas no que se refere à formação da individualidade:

[...] o modo de comportamento dos homens depende essencialmente do grau de objetivação de sua atividade. Quando essas atividades alcançam o grau mais alto de objetividade, o que ocorre na ciência e na arte, suas leis objetivas determinam o comportamento humano no que se refere às conformações produzidas por elas mesmas. Isto é, neste caso, todas as faculdades dos homens adquirem uma orientação – instintiva em parte, e em parte consciente, pela educação – para o cumprimento daquelas leis objetivas. (LUKÁCS, 1966a, p. 74).

Mas, essa visão de educação defendida pela pedagogia histórico-crítica e essa concepção lukaacsiana do papel formativo das grandes objetivações humanas conflitam com as tendências pedagógicas dominantes há algumas décadas, cuja orientação principal consiste em deslocar a função da escola, de socialização das ciências, das artes e da filosofia, para a função de adaptação dos indivíduos aos limites da cotidianidade alienada. Vale lembrar que mais do que as teorias pedagógicas dominantes também há uma ambivalência histórico-social contemporânea em que a arte mediada, sobretudo, pela perspectiva pós-moderna perde essa função genérica universal. A arte acaba se tornando, assim, uma expressão mimetizada de sentimento fulgral ou de um cotidiano restrito.

Nota-se que, por um lado, as teorias pedagógicas predominantes não defendem uma total supressão da escola, pois se faz necessário manter a classe trabalhadora parcialmente instruída, desde que seja em um nível inferior à educação ofertada à classe dominante. Isso reflete a contradição entre a prática educativa e a prática social em sua totalidade. Tal como afirma Saviani, a escola é desvalorizada não porque ela não seja importante, mas porque ela se configura como um espaço que pode contribuir com a transformação da sociedade por meio da transformação dos indivíduos. De acordo com Saviani (2012a, p. 84-85) a desvalorização da escola:

[...] traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista.

A ideia que aqui defendemos caminha na contramão das pedagogias hegemônicas. Afirmamos que a educação escolar deve atuar no plano da subjetividade, promovendo uma formação, de fato, humanizadora. Como explicitamos, as contradições postas pela estrutura social capitalista, os jogos de poder que se instalam ao se tratar das consequências formativas do conhecimento fazem surgir todos os tipos de estratégia para convencer os indivíduos de que a educação de qualidade é aquela que está, diretamente, voltada à vida cotidiana, ou seja, aquela que gira em torno dos interesses e dos problemas postos pelo imediato e pragmático cotidiano. Discutir acerca dos conhecimentos que devem ser objeto de apropriação pelos alunos na escola, é discutir sobre o poder que impera na sociedade capitalista, mas também é debater aspectos fundamentais sobre a sociedade que se almeja.

Nesse sentido, **a tese que defendemos é a de que os estudos estéticos de Lukács apresentam importantes contribuições para a compreensão do caráter formativo da arte, constituindo-se em um importante aporte para propostas sobre o ensino de arte nas escolas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.**

A referência teórica fundamental a partir da qual foram realizados esses estudos é a do materialismo histórico-dialético. No prefácio da obra *Estética: a peculiaridade do estético*,

Lukács (1966a) analisa o significado metodológico de se adotar uma concepção que seja, ao mesmo tempo, materialista, histórica e dialética, ressaltando que para o marxismo a realidade existe, concreta e objetivamente sem que para isso seja necessária a consciência. Isso nos leva a ideia de que para entendermos os fenômenos sociais devemos, em uma investigação científica, partir dos próprios fenômenos em sua manifestação aparente e, por meio de sucessivas aproximações abstratas ao objeto de análise, alcançarmos suas relações essenciais. Este percurso do conhecimento, que vai da síntese à análise passando pela análise, nada mais é do que o método proposto por Marx.

Seguindo o referido percurso metodológico estudamos, no primeiro capítulo da presente tese, as categorias fundamentais do marxismo para compreendermos a constituição da individualidade. Para tanto, analisamos a importância da atividade de trabalho como elemento fundante do ser social. Discorremos sobre as relações entre indivíduo e gênero humano, entendendo-as como elementares para direcionarmos o processo de desenvolvimento do indivíduo e, por fim, abordamos a categoria de alienação em sua relação dialética com a formação humana.

No segundo capítulo analisamos a individualidade para-si nas obras estéticas do filósofo húngaro György Lukács. Investigamos as principais categorias presentes na *Estética*, relacionando-as à função social da arte que é, em termos gerais, contribuir na formação subjetiva, rompendo com a alienação e promovendo um contato mais próximo do indivíduo com o gênero humano.

No terceiro e último capítulo, investigamos as relações entre o ensino das artes na pedagogia histórico-crítica e formação da individualidade para-si. Para analisarmos a importância do ensino da arte para o desenvolvimento humano abordamos conceitos de origem lukacsiana e os submetemos a uma análise pautada na pedagogia histórico-crítica pois, assim, confirmamos a tese central desse estudo.

Imagem 1 – Criança com brinquedos - Gabrielle e o filho do artista, Jean (Child with Toys - Gabrielle and the Artist's Son, Jean) de Pierre-Auguste Renoir – 1895-1896.



Fonte: National Gallery of Art – Disponível em: <<https://www.nga.gov/collection/art-object-page.66434.html>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

2 MARXISMO E INDIVIDUALIDADE

Se estamos em condições de reconhecer o percurso do gênero humano e utilizá-lo para nosso desenvolvimento individual, devemos isto à arte, às realizações do reflexo artístico; do mesmo modo, não seríamos capazes de avançar individualmente se nosso desenvolvimento não estivesse fixado, interpretado, criticado pela nossa memória individual e pela consciência que emerge desta base. (LUKÁCS, 2009a, p. 35).

A passagem acima reforça a ideia principal da presente tese, qual seja, a de que a arte pode ser um meio para impulsionar o desenvolvimento da individualidade para-si em suas máximas formas de expressão. Para entendermos como esse processo ocorre, realizamos uma análise de fundamentação marxista da arte e da educação escolar amparados, respectivamente, pelos pressupostos do filósofo húngaro György Lukács e pela pedagogia histórico-crítica.

Partimos, portanto, de uma abordagem que considera o ser humano como um ser de natureza social e histórica, cuja constituição é, por excelência, dialética, já que cada pessoa sintetiza, ativamente, um conjunto de processos formativos que fazem dela um membro do gênero humano e, ao mesmo tempo, a singularizam como um ser único e irrepetível.

Tal como a humanidade no seu todo, também a individualidade se constrói social e historicamente, em um processo que, ao contrário do que considera o senso comum e também muitas teorias, não é um misto de fatores hereditários e do meio ambiente, mas sim um desenvolvimento produzido pelo agir do sujeito a partir das condições naturais e socioculturais com as quais se depara a cada momento de sua vida. No início de nossas vidas os elementos histórico-sociais que sintetizamos são, em geral, incorporados de forma espontânea por uma educação de base informal. Aprendemos no entorno familiar, por exemplo, a função social e a utilização de uma ampla variedade de objetos, nos apropriamos da linguagem falada e adquirimos hábitos e costumes necessários à convivência em sociedade.

A pedagogia histórico-crítica compreende que, embora a formação da individualidade seja um processo que abarque a totalidade da vida de cada pessoa, não se limitando à educação escolar, esta possui uma importância decisiva na passagem a formas cada vez mais conscientes de relação do indivíduo para com sua condição de ser integrante do gênero humano. Cabe à escola a função de promover a humanização dos indivíduos que por ela passam, produzindo em cada um deles, guardadas as suas especificidades, a humanidade que vem sendo edificada, coletivamente, no decorrer da história. E o professor fará isso por meio do ensino sistemático dos conhecimentos acumulados, como é o caso dos conteúdos e formas necessários para a fruição e produção de obras artísticas.

Para analisarmos a formação da individualidade, o propósito desse capítulo foi, baseando-nos principalmente em Marx e em seus estudiosos, aprofundar a compreensão acerca da atividade de trabalho, bem como ressaltar os processos de apropriação e objetivação na efetivação da prática social e da individualidade. Adiante, analisamos o processo de alienação e as suas consequências no que concerne ao desenvolvimento do indivíduo.

2.1 O trabalho como elemento fundante do ser social

Consideramos, tal como Schaff (1967, p. 2), que a questão da formação do indivíduo perpassa toda a obra marxiana, desde os seus primeiros escritos. Marx foi, para além de um estudioso da estrutura social capitalista, um investigador que se debruçou sobre “o problema do indivíduo humano, como lutador pela sua felicidade”.

Investigadores do conjunto da obra de Marx tem mostrado que suas pesquisas apresentaram uma inovadora concepção de mundo e do funcionamento da sociedade burguesa. Apoiamo-nos em autores que, como Lukács, não segmentam a obra de Marx em momentos opostos entre si, como é o caso da interpretação de que haveria as obras do “jovem Marx” as quais seriam filosóficas e guardariam resquícios da influência hegeliana, ao passo que as obras do “Marx da maturidade” seriam científicas e desprovidas de influências filosóficas. Desse modo, entendemos a obra marxiana como um todo articulado e indissolúvel, o que não significa ignorar as especificidades das formulações elaboradas em diferentes momentos da trajetória do pensador alemão.

Rupturas, evoluções e fases ocorreram no pensamento de Marx. No entanto, a espinha dorsal que conferiu solidez à sua teoria não se abalou nesse percurso. Não encontramos nas obras marxianas, por exemplo, compreensões antagônicas sobre a noção de indivíduo e de sociedade, isso porque trata-se “da unidade da tese fundamental que forma o eixo do sistema, embora isto não fique explícito quando as suas partes, ou fases, são analisadas em separado” (SCHAFF, 1967, p. 26). Não podemos, portanto, estudar as obras de Marx de modo fracionado, pois isso pode gerar a impressão de incoerências teóricas que, na verdade, não se concretizaram ao longo de seu caminho.

De fato, Marx não aglutinou suas elaborações acerca da individualidade em uma obra específica, mas acentuou que ela pode ser analisada e delimitada por seu fundamento ontológico. Interpretações contrárias devem ser objeto de estudo crítico:

Trata-se de varrer das páginas da obra marxiana uma discussão totalmente estranha à sua letra: afirmações que acusam a existência em Marx de um determinismo unívoco, proveniente da esfera da economia, que absolutiza a potência do fator econômico, relegando ao segundo plano a eficácia dos outros complexos da vida social. Ao contrário de um determinismo unívoco da esfera econômica sobre as outras instâncias da sociabilidade, como acusa grande parte de seus adversários, o cerne estruturador do pensamento econômico de Marx se funda na concepção da determinação recíproca das categorias que compõem o complexo do ser social. (VAISMAN, 2009, p. 448).

Podemos dizer, amparados novamente em Schaff (1967, p. 185), que o marxismo é uma concepção humanista radical, na medida em que baseia “o seu poder de atração para todos os oprimidos, que não buscam só palavras consoladoras, mas a libertação prática dos obstáculos ao seu caminho para a felicidade”. Não por acaso, o modo de organização social comunista, que é defendido por Marx, não contrapõe, como muitos injustamente o acusam, o coletivo ao individual, mas sim busca a transformação coletiva das condições de vida, de maneira a possibilitar o pleno e livre desenvolvimento de todos os indivíduos.

Nesse sentido, o indivíduo não se reduz a uma tradução mecânica e passiva de determinações postas pelas ações coletivas, mas se apresenta como um sujeito ativo da construção dessas ações, reagindo às determinações ao fazer escolhas, assumir posições e arcar com as consequências de suas escolhas e suas tomadas de posição.

Vale acrescentar que o humanismo marxista em nada se aproxima de uma visão idealista e subjetivista do indivíduo, pelo contrário, temos um humanismo real e, sobretudo, materialista, que considera o ser humano como um ser, relativamente, livre, pois ele é o criador do seu mundo e transforma, pela sua prática, a realidade em que vive e, com isso, constrói o seu próprio desenvolvimento.

O humanismo marxista, coerentemente com a sua visão de mundo, não se limita também às posturas contemplativas e, portanto, volta-se para a prática social transformadora. É por esse motivo que temos, na décima primeira tese sobre Feuerbach, a seguinte afirmação “os filósofos apenas *interpretam* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*” (MARX, ENGELS, 2007, p. 539, grifos no original).

O indivíduo aparece como um elemento essencial, concreto e objetivo na tessitura de toda a análise crítica, social e econômica apresentada por Marx. Para compreendermos o indivíduo e a individualidade, é fundamental considerarmos, antes disso, que o ser humano é produto de saltos históricos e evolutivos que possibilitaram a passagem de seres mais simples até seres mais desenvolvidos como nós.

A teoria marxiana ocupou-se da atividade de analisar o desenvolvimento do indivíduo humano, tomando as suas relações com os elementos naturais e sociais. Uma premissa elementar é a de que o indivíduo congrega uma unidade entre natureza e sociedade. Ele é parte da natureza, tal como também é, ao mesmo tempo, parte da sociedade.

A noção de indivíduo defendida pelo marxismo é pautada, fundamentalmente, na compreensão da capacidade humana de agir, praticamente, sobre a realidade e sobre si mesmo. A prática social e coletiva humana gerou, a partir da transformação da natureza, uma nova esfera da realidade que é a esfera do ser social. A concepção ontológica presente nas obras marxianas é ressaltada por Lukács (2009b, p. 226), ao reforçar que “o elemento filosoficamente decisivo na ação de Marx consistiu em ter esboçado os lineamentos de uma ontologia histórico-materialista”.

O estudo sobre a individualidade demanda a compreensão das conexões ontológicas que transformam em individualidade as contraditórias e contínuas formas de relação do indivíduo com a realidade. A produção e reprodução das individualidades e da totalidade social marca a natureza da reprodução do ser social. Isso quer dizer que não há desenvolvimento da individualidade sem o desenvolvimento da sociedade. Temos dois polos de um mesmo processo. Parece-nos que aponta nessa mesma direção a afirmação feita por Vigotski, em 1927, de que “não podemos dominar a verdade sobre a nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade” (VIGOTSKI, 2004).

Entender o indivíduo como um ser que age e transforma, tanto a realidade como a si mesmo em um movimento contínuo, demonstra que a concepção marxista é materialista histórica-dialética. Nesse sentido, entende-se que a realidade social é produzida como resultado das ações humanas dirigidas por finalidades conscientes, o que significa que a consciência é um dos elementos constitutivos do ser social.

A perspectiva materialista histórica-dialética contrapõe-se ao idealismo hegeliano e feuerbachiano, cujo pressuposto essencial vincula-se ao primado da consciência sobre a realidade. Para os autores idealistas, a realidade existe a partir do momento em que ela se torna objeto da consciência. Opondo-se à compreensão idealista, Marx e Engels (2007, p. 94), asseveraram que:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se

dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

O ponto de partida da filosofia marxiana é o estudo da prática social, concretamente, realizada pelo conjunto dos indivíduos situados histórica e socialmente. Mas, para que o indivíduo possa atuar de forma prática, e mais que isso, para que ele possa existir, é elementar a sua capacidade de garantir o funcionamento do seu corpo. O indivíduo deve manter a fisiologia do seu corpo em condições favoráveis para que ele possa se manter vivo. Antes de tudo, temos que satisfazer nossas necessidades biológicas e naturais.

Desse modo, o ser humano é, em primeiro lugar, um ser biológico e “como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; [...] por outro lado, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado” (MARX, 2010, p. 127, grifos no original). Em qualquer período histórico, o indivíduo deve suprir as demandas orgânicas inelimináveis, na medida em que esta é a condição ontológica primordial para a construção da história humana e da história de cada indivíduo. Segundo Marx e Engels (2007, p. 87), uma investigação materialista da formação do indivíduo precisa considerar que “toda historiografia deve partir dos fundamentos naturais e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história”.

Marx reconhece os aspectos naturais como elementos objetivos importantes para a existência humana, mas não reduz sua análise a isso. Ele destaca o processo histórico de superação das barreiras orgânicas pelos indivíduos por meio da sua atividade produtiva. Vale lembrar que o caráter social do ser humano não exclui, porém, o seu aspecto natural, mas tão somente, o salto ontológico produzido pela atividade dos indivíduos reordenou os processos constituintes dos seres humanos, transformando, qualitativamente, as formas de relacionamento do ser humano com sua condição de ser integrante da natureza. Como assegurou Lukács (2009b, p. 238), a concepção marxiana entende que:

A vida humana (e, portanto, social) jamais pode desvincular-se inteiramente de sua base em processos naturais; mas, por outro lado, quer mostrar que, tanto quantitativa como qualitativamente, diminui de modo constante o papel do elemento puramente natural (quer na produção, quer nos produtos) e que todos os momentos decisivos da reprodução humana – basta pensar em aspectos naturais, como a nutrição ou a sexualidade – acolhem em si, com intensidade cada vez maior, momentos sociais, pelos quais são constante e essencialmente transformados.

Em tais condições, uma análise marxista da individualidade requer que nos debrucemos sobre a atividade vital humana, produto da evolução dos processos orgânicos colocados em movimento e responsável pelas transformações objetivas e subjetivas empreendidas pelos indivíduos. Trata-se, pois, da atividade **trabalho** que é definida por Marx, em linhas gerais, como:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho, [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana [...]. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira. (MARX, 2011b, p. 211-212).

Foi por meio da atividade de trabalho que o ser humano construiu a realidade social e operou modificações decisivas em sua subjetividade, colocando sob outros moldes, os processos naturais, deixando-os cada vez mais mediatizados. Ademais, o trabalho instaurou uma dinâmica entre a produção da totalidade social e a produção de indivíduos singulares.

Os animais também agem sobre a natureza para sobreviverem. Mas a ação animal está determinada pela via genética e por seus traços adaptativos, os quais condicionam e impõem limites ao processo de interação. Isso significa que, ao buscar na natureza os elementos fundamentais à sua sobrevivência, o ser humano estabeleceu com ela uma relação distinta daquela fixada pelos animais.

A relação do indivíduo, inicialmente, com a natureza, ao contrário da relação dos animais, pressupõe a ação consciente e a capacidade humana de estabelecer, mentalmente, o resultado final a que se destinam suas ações. Em entrevista Lukács afirmou sobre esse assunto que “o homem é, antes de mais nada, como todo organismo, um ser que responde a seu ambiente. Isso significa que o homem constrói os problemas a serem resolvidos e lhes dá resposta com base na sua realidade” (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 40).

Em outras palavras, o trabalho, para o ser humano, é uma atividade racional e, sobretudo, teleológica que, além de apresentar o indivíduo como um ser ativo, ressalta a sua característica de planejar e de ser criador. É preciso, porém, fazer a ressalva de que, sendo o

tema desta tese voltado à individualidade, isso poderia gerar a impressão de que o trabalho seria sempre uma atividade individual quando ele é, na maioria das vezes, uma atividade coletiva. Acrescenta-se a isso o fato de que a divisão do trabalho na produção capitalista faz com que o trabalhador não seja aquele que planeja, que estabelece os objetivos e as estratégias de ação. No geral, ele é apenas um executor de uma parcela da atividade, sem o conhecimento da atividade em seu todo.

A relação entre o ser humano e a natureza transforma a ambos, ou seja, “humaniza” a natureza e “naturaliza” o ser humano, entendendo-se por “naturalização” do ser humano a incorporação, cada vez mais ampla, de elementos e processos da natureza à prática social. Ao mesmo tempo que o ser humano se torna cada vez mais social e, nesse sentido, cada vez menos, imediatamente natural, contraditoriamente, (no sentido dialético do termo) o ser humano se torna cada vez mais, universalmente, natural, já que incorpora cada vez mais a natureza à prática social.

Disso concluímos que o indivíduo tem como base para sua existência as atividades que partem de elementos dados pela natureza e pela sociedade. A atividade teleológica e criadora caracterizou-se, em suas formas básicas, pela transformação da natureza pelos seres humanos, construindo-se uma realidade social e produzindo, objetiva e subjetivamente, transformações significativas nas forças e habilidades humanas. O ser humano, diferentemente dos animais, faz da natureza objeto da sua consciência de modo a não se adaptar, totalmente, a ela, mas a modificá-la, consideravelmente. Lukács (2009b, p. 230), explicita que:

Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo, no plano ontológico, a possibilidade de desenvolvimento superior dos homens que trabalham. Já por esse motivo – mas, antes de mais nada, porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, já que esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa –, o trabalho se torna não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário, precisamente, no plano ontológico, também se converte no modelo de toda a nova forma de ser.

Nesse sentido, podemos afirmar com Schaff (1967, p. 78) que os pilares da concepção marxiana de indivíduo incluem “o indivíduo como parte da natureza, como objeto; o indivíduo como parte da sociedade, no sentido da explicação das suas concepções, opiniões e juízos de valor; e, finalmente, o indivíduo como fruto da autocriação”.

Na obra, *O capital*, Marx (2011b, p. 215) se deteve a uma análise do indivíduo enquanto um agente econômico que está subjugado às regras do sistema produtivo. Mas, como bem sinaliza o pensador, “o capital é a relação entre os indivíduos em um determinado conjunto

de regras que norteiam as ações individuais e, ao mesmo tempo, essas mesmas regras sociais são reproduzidas por essas ações singulares”. Isso significa dizer que o capitalismo é uma estrutura social que resulta das relações sociais construídas pelo conjunto dos seres humanos, ações coletivas e individuais que submetem todos os sujeitos a reproduzirem as leis objetivas de mercado.

Interessa, neste estudo, entender a noção dialética presente na obra marxiana no que se refere à formação da individualidade. Apesar do objetivo principal de Marx ser a análise estrutural do capital, há em seu percurso teórico contribuições para o entendimento de que é por meio das ações dos indivíduos e da relação entre eles, mediados pelas classes sociais, que a sociedade, em todos os seus aspectos, é produzida e reproduzida.

O trabalho, como já afirmamos, não é uma ação isolada e precisa ser entendido no conjunto das atividades desempenhadas pelos seres humanos no desenrolar da história que constituem o gênero humano. Na mesma medida em que a atividade humana é coletiva, ela propicia a formação da individualidade. O indivíduo, em sua atividade, dá forma e conteúdo à realidade social, na qual vai, pouco a pouco, se singularizando. A formação da individualidade não está, portanto, posta ao sujeito. Ela requer a posse das características humanas que será transmitida pelas relações sociais.

Desse modo, não podemos separar a individualidade da sociabilidade, porém é preciso entendê-las como dimensões complementares. Por essa razão, Marx (2011b, p. 39) considera “indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada”.

Uma característica da atividade de trabalho que devemos destacar aqui e que também a diferencia da atividade animal, é o uso e a fabricação dos meios de trabalho, ou os chamados instrumentos. Distinguindo-se das atividades naturais realizadas pelos animais, a atividade de trabalho estabelece, via de regra, uma relação mediada entre o sujeito e o objeto. Segundo Marx (2011b, p. 213), o meio de trabalho se refere àquilo que o indivíduo “insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto”.

As modificações implementadas nos instrumentos refletem o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos. Por essa razão, Lukács (1966a) entende que foi no processo do trabalho que o indivíduo passou a se distinguir do resultado da sua atividade, reconhecendo-se como um ser único e, ao mesmo tempo, como um ser que é parte do gênero humano. Tanto o indivíduo como a sociedade, ganham novas possibilidades de desenvolvimento antes inexistentes, ambos tendem a evoluir em decorrência da atividade intencional do ser humano sobre a realidade.

Analisando, historicamente, os meios de trabalho, notamos que cada vez mais os indivíduos passaram a agir sobre a realidade mediados pelos instrumentos sociais legados pelas gerações precedentes. Além disso, a relação com a realidade foi, paulatinamente, tornando-se mais complexa. O trabalho “transforma por isso a relação imediata entre as necessidades do organismo e os meios para satisfazê-las em uma relação mediatizada” (LUKÁCS, 2012, p. 382).

Estamos tratando, pois, da produção de necessidades que, inicialmente, estavam ligadas aos aspectos de garantia da sobrevivência e que foram se transformando, surgindo necessidades já não circunscritas ao plano da sobrevivência, tanto no plano da vida individual como no plano da totalidade social.

Podemos dizer que a relação do indivíduo com o mundo e, conseqüentemente, as possibilidades da sua formação se ampliaram, se diversificaram. Segundo Lukács (2009b, p. 233), essa dinâmica aconteceu porque “enquanto o trabalho é realizado, a observação dos resultados etc. faz crescer continuamente a faixa de determinações que se tornam cognoscíveis e, por conseguinte, o trabalho se torna cada vez mais variado, abarca campos cada vez maiores”. Esse processo de conhecimento mais aprofundado da realidade a partir dos produtos da atividade de trabalho gera o desenvolvimento do indivíduo de forma mais intensa.

A atividade de trabalho requer, nessa direção, que o indivíduo conheça a realidade material (naquilo que esteja relacionado aos objetivos e às condições da atividade) e conheça também as relações que se estabelecem entre os indivíduos, permitindo uma evolução da sua atividade. Essa progressiva transformação das necessidades naturais, produzindo, por sua vez, necessidades nas quais predomina o aspecto cultural, demonstra o desenvolvimento dos indivíduos em um sentido mais enriquecido de determinações. Marx e Engels (2007, p. 43) afirmam que em cada nova geração:

Encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida.

A evolução constante das técnicas que otimizavam a atividade de trabalho, como dissemos, significou um maior domínio da natureza pelo ser humano e, portanto, uma maior submissão da natureza às vontades dos indivíduos. O refinamento das habilidades humanas como, por exemplo, a capacidade de utilizar as mãos e, posteriormente, a precisão nos

movimentos e na coordenação motora fina durante a execução da sua atividade inaugurou a possibilidade de humanizarmos os sentidos.

A produção dos próprios seres humanos e da realidade cultural alterou, progressivamente, também os tipos de relações estabelecidas entre os membros dos grupos, mas também modificou a relação do ser humano com a natureza. Engels, em seu texto *O papel do trabalho na evolução do homem*, aponta como ocorreram essas morosas transformações nas formas de relação social por meio da atividade de trabalho:

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

Como já afirmamos, o ser social não suplantou, em definitivo, as determinações naturais, mas delas se afastou. Temos como resultado o processo de humanização. Vagarosamente, a sociedade e as objetivações se tornam mais elaboradas. Pela interposição de mediações, inicialmente, por meio de instrumentos materiais, mas também em decorrência da universalização da linguagem, surgiram formas mais abstratas de expressão que se consolidaram, por exemplo, nas esferas científica e artística.

Tomando a música como exemplo, Marx (2010, p. 110, grifos no original) afirma que ela:

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

Esse processo de progressiva complexidade das objetivações faz consolidar “um mundo social, humano, enfim, em que a *espécie humana* se converte inteiramente em *gênero humano*” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 56, grifos no original). Os autores prosseguem dizendo que:

O ser social plasma o *gênero humano* (ou a *genericidade humana*), do qual todos os membros da sociedade podem partilhar enquanto seres singulares, como portadores e (re)criadores: portadores porque, por intermédio dos mecanismos de sociabilização (interação social, educação e autoeducação), incorporam as objetivações já realizadas; (re)criações porque, através de suas próprias objetivações, atualizam e renovam o ser social. Quanto mais os homens, em sua singularidade, incorporam as objetivações do ser social, mais se humanizam, mais desenvolvem em si o peso da sociabilidade em detrimento das “barreiras naturais”. (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 58, grifos no original).

O exemplo da humanização dos órgãos dos sentidos é bastante ilustrativo para evidenciar a relevância da atividade de trabalho para a formação da individualidade. Nesse sentido, a arte se constituiu como um produto da ação humana mais complexa que surgiu em um momento da história humana, no qual estava ocorrendo o descolamento da produção, essencialmente, voltada à sobrevivência para a produção de caráter social. Lukács (2009b, p. 234) explica exemplificando que:

A matemática, a geometria, a física, a química etc. eram originariamente partes, momentos desse processo preparatório do trabalho. Pouco a pouco, elas cresceram até se tornarem campos autônomos de conhecimento, sem perderem inteiramente, porém, essa função originária. Quanto mais universais e autônomas se tornam essas ciências, tanto mais universal e perfeito torna-se por sua vez o trabalho; quanto mais elas crescem, se intensificam etc., tanto maior se torna a influência dos conhecimentos assim obtidos sobre as finalidades e os meios de efetivação do trabalho.

A arte, assim como a ciência e a filosofia, constitui uma das esferas da produção não material, cujas relações com as necessidades humanas não se caracterizam por uma linearidade do tipo “necessidade → produção do objeto que satisfaz essa necessidade”. O objeto artístico é, igualmente, um produtor de necessidades que pode levar o indivíduo para além das fronteiras restritas da vida cotidiana. Trata-se de uma necessidade mais elevada e complexa, o que pressupõe uma estrutura social mais elaborada.

Como já assinalamos, a formação do indivíduo, ou seja, a sua humanização não é resultado da sobreposição do conjunto de processos inatos, aliado à maturação orgânica e à interação com o meio social. Pelo contrário, o desenvolvimento acontece a partir da produção

e reprodução, por cada indivíduo, da realidade humana condensada nos produtos materiais e ideativos. Os nossos sentidos possuem uma base biológica, mas, por exemplo, o ouvido musical deve ser aprendido. O indivíduo deve se apropriar das objetivações humanas para que sua audição alcance degraus mais elevados, caso contrário, o seu desenvolvimento estará restrito ao que lhe foi dado, biologicamente, e pouco ou nada se humanizará.

A atividade de trabalho faz emergir a distinção entre sujeito e objeto. Dessa relação entre sujeito e objeto temos, como resultado, o processo de **objetivação** que, segundo Duarte (2013a), pode ser entendido como o processo no qual ocorre a transferência de atividade do sujeito para o objeto. No trabalho encontramos um movimento objetivo que se destina à transformação da natureza e um movimento subjetivo que idealiza, previamente, os meios e a finalidade que se pretende atingir.

O processo de objetivação está, diretamente, ligado ao reflexo da realidade que o indivíduo é capaz de elaborar, mentalmente, antes, durante e após a execução da sua atividade. A imagem mental que o indivíduo produz ganha uma certa autonomia e faz com que o indivíduo possa, em função da sua consciência, refletir sobre a adequação da sua ação, o que o faz prosseguir, finalizá-la ou interrompê-la, bem como pode mobilizar outras formas de executá-la (LUKÁCS, 2012).

No processo de objetivação, ademais, na distinção entre sujeito e objeto, são colocados em movimento os traços que caracterizam e singularizam o indivíduo. O produto do trabalho carrega, em graus maiores ou menores, as marcas da individualidade do sujeito que o produziu¹⁰.

A objetivação é uma forma de expressão do ser social, na qual o ser humano, ao criar algo novo, transforma a realidade material e ideativa na mesma medida em que também se modifica. A objetivação retroage sobre o indivíduo, fornecendo-lhe as capacidades indispensáveis à execução da sua atividade no interior do sistema social mais amplo.

Dialeticamente ao processo de objetivação no trabalho ocorre, ao mesmo tempo, o processo de **apropriação** que, para Duarte (2013a), é o processo no qual há a passagem de atividade do objeto para o sujeito. A possibilidade de refletir sobre as atividades e, a partir disso, direcionar, intencionalmente, a sua relação com a realidade demonstra que, por meio do trabalho, o ser humano construiu, além do mundo objetivo, um enorme mundo subjetivo edificado por uma unidade de capacidades intelectivas e afetivas.

¹⁰ Com a divisão social do trabalho e a alienação, essa possibilidade de os indivíduos deixarem marcas da sua individualidade nos produtos de sua atividade torna-se quase inexistente para boa parte da humanidade.

A construção desse universo simbólico do qual fazem parte as grandes obras de arte, evidencia como o desenvolvimento dos indivíduos tem condições (que, porém, na sociedade de classes, não se concretizam para a maioria) de alcançar patamares mais elevados e amplos do que aqueles limitados ao simples existir.

Os resultados da atividade de trabalho apresentam, além da capacidade subjetiva, o nível de conhecimento que o indivíduo adquiriu acerca do seu objeto de trabalho. Nesse sentido, não temos apenas o indivíduo subjugado ao objeto. Coloca-se, nessa relação, a necessidade de que o indivíduo se aproprie das características essenciais daquele que é o objeto sobre o qual ele se debruça.

A apropriação das riquezas materiais e não materiais, a formação de novas funções psíquicas não acontecem por meio de um contato imediato e espontâneo com os produtos da cultura. Por isso, apoiando-nos nos autores que estudamos, defendemos que a individualidade mais desenvolvida é aprendida. Além disso, a individualidade não é um reflexo passivo dos determinantes sociais. Ela está em contínuo processo de formação, no qual se ressalta o papel da educação que acontece no interior de complexas relações sociais, desde suas formas mais simples, próprias ao cotidiano, até suas formas mais elaboradas como as pertencentes aos campos artístico, científico, político e filosófico.

Como explica Duarte (2013a), os processos de apropriação e objetivação realizados pelos indivíduos fazem com que a individualidade se constitua por polos complementares, o da universalidade e o da singularidade. Pensemos, por exemplo, na linguagem. A linguagem foi produzida pelos seres humanos ao longo da história e, nesse sentido, ela se configura como uma objetivação pertencente ao gênero humano possuindo, portanto, um caráter universal que se relaciona com o polo da genericidade.

É importante dizer que a linguagem desenvolvida pelo gênero humano, apesar de ser universal, possui especificidades, ou seja, existem diversas línguas como a portuguesa, a inglesa e a francesa. Contudo, todas essas variações constituem o fenômeno universal da língua falada. Mas, independentemente do fato de existirem várias línguas, o indivíduo, ao se apropriar delas, desenvolverá formas específicas de pronunciar os sons daquelas línguas de modo a singularizá-lo, pertencendo, então, ao polo da singularidade.

A pessoa humana possui uma individualidade, mas o indivíduo não é uma mônada. O indivíduo é um produto social e histórico, um resultado da sociedade e dos imensuráveis laços que ele estabelece e, ao mesmo tempo, é um ser irrepetível. Lukács (2012) esclarece que nem a genericidade, nem a individualidade estão dadas aos indivíduos, mas é por meio da atividade de trabalho e pela dinâmica entre a objetivação e a apropriação dos produtos culturais que cada

indivíduo poderá se relacionar com o gênero humano e, ao mesmo tempo, construir a sua individualidade. A arte, nesse sentido, é um produto cultural, uma mediação que se estabelece entre o indivíduo e o gênero humano propiciando esse movimento que resulta em desenvolvimento.

No próximo item nos deteremos, mais especificamente, nas relações entre indivíduo e gênero humano.

2.2 As relações entre indivíduo e gênero humano

Na seção anterior analisamos a importância da atividade de trabalho no que se refere ao desenvolvimento histórico do gênero humano e da individualidade. Acentuamos que a ação humana, a sua característica transformadora da natureza externa retroage de forma direta no processo de constituição, tanto da realidade histórico-cultural como da individualidade.

Afirmamos, com base em autores marxistas, que individualidade e socialidade não se constituem em elementos externos e estranhos entre si, mas sim formam uma unidade. Tal como Schaff (1967, p. 85) afirmou “a essência do homem só está contida na coletividade, na unidade dos homens com os homens – mas uma unidade que só se apoia na realidade da diferença de eu e tu”. Desse modo, a individualidade, na concepção marxista, é dada pela compreensão da dinâmica estabelecida entre o indivíduo e o **gênero humano**.

A formação da individualidade está articulada com a formação da genericidade. Isto é, a individualidade se faz de forma direta na relação com outras pessoas e de forma mediada na relação com o gênero humano. Lukács (2010c, p. 40) afirma sobre as relações entre gênero humano e individualidade que:

[...] o lugar central da genericidade, a superação de seu mutismo natural, não é de modo algum uma “ideia” genial e isolada que tenha ocorrido ao jovem Marx. Embora a questão raramente apareça, abertamente com essa terminologia explícita, em suas obras posteriores, Marx nunca cessou de avistar no desenvolvimento da genericidade o critério ontológico decisivo para o processo de desenvolvimento humano.

É necessário entendermos que na atividade de trabalho o indivíduo se coloca como ser genérico. Marx (2010, p. 84), explica que “a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico”. O ser humano passa a se relacionar consigo próprio e com os demais

indivíduos e, até mesmo, com aqueles que o precedeu. Indivíduo e gênero humano são elementos que se fundem e que estabelecem uma relação dialética entre si. São, portanto, âmbitos da existência humana que se determinam mutuamente. Marx (2010, p. 107-108, grifos no original), sobre essa relação entre indivíduo e gênero humano, acentua que:

O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de sua vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*. Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, e é, em sua universalidade como ser pensante, para si. O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-*individual* – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida.

Não podemos, como Marx evidenciou, separar a vida individual e a vida social. Ambas estão imbricadas e se formam a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem. Por mais específicos que sejam os traços que definem um determinado sujeito, eles são os produtos dos processos sociais e históricos engendrados pela pessoa ao longo da sua vida. E por mais geral que sejam as características genéricas, elas tendem a se particularizarem ao serem objeto de apropriação pelos indivíduos. Além disso, essas características são existentes enquanto traços dos indivíduos organizados em determinada forma social.

Como analisamos, anteriormente, o pressuposto para a existência da sociedade é, pois, o intercâmbio permanente com a natureza por meio do trabalho. Sem a natureza, o ser humano não se objetivaria, transformando a realidade natural, bem como não tornaria parte de si mesmo e parte da sua individualidade os elementos que dela provêm.

Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é a modalidade da relação da sociedade com natureza: variam, ao longo da história os tipos de transformação que, através do trabalho, a sociedade opera para deles se servir, bem como os meios empregados nessa transformação. (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 47).

A evolução da vida em nosso planeta levou ao surgimento do gênero *Homo*, com várias espécies que surgiram e se extinguíram, tendo permanecido a nossa espécie, a do *Homo sapiens*. Mas não nos distinguimos dos outros animais apenas porque pertencemos a uma espécie em particular. Como abordamos no item anterior, foi o trabalho, atividade transformadora da natureza, que criou o mundo da cultura, distinguindo-nos, qualitativamente, de todo o restante da natureza.

Também como já analisamos no item anterior, esse salto da esfera, puramente, natural à esfera social não significa, de forma alguma, que o ser humano tenha se tornado independente de sua natureza biofísica. Significa, tão somente que, como explicou Saviani (2012b), sobre a base da natureza biofísica o ser humano constrói sua segunda natureza, ou seja, sua natureza sociocultural.

Se concordarmos com Duarte (2013a) em chamarmos essa humanidade, que vai além da herança genética que é transmitida a todo indivíduo, de gênero humano, isto é, se considerarmos que o gênero humano é unidade da espécie e da cultura, historicamente, produzida, também precisaremos concordar com esse autor que a formação da individualidade é um processo de permanente relação entre indivíduo e gênero humano, o que significa que a individualidade não é um estado fixo, mas um ininterrupto processo. Nessa mesma direção (CHASIN, 2001, p. 56), afirma:

[...] a individualidade é estabilidade evanescente, compelida à mudança, a transformações constantes, por vezes mais rápidas e imperiosas, outras mais lentas e deliberadas, mas individuação é assentamento tensionado, para o qual mutação e diferencialidade são uma constante.

A formação da individualidade está vinculada ao caráter ativo e consciente do ser humano que produz e é produzido pelas suas ações e pelas determinações sociais. A atividade produtiva humana não é tomada de forma isolada, mas no interior das relações entre os indivíduos sociais.

A consciência, como forma, especificamente, humana de estruturação e funcionamento do psiquismo, não poderia existir sem que a espécie humana se caracterizasse, entre outras coisas, por um cérebro, altamente, complexo e desenvolvido. Mesmo assim, entretanto, a mera existência desse órgão altamente evoluído não explica a formação da consciência, o que foi comprovado pelos casos de crianças que cresceram isoladas do convívio humano.

Foi por meio da ação humana produtiva, mesmo ainda em seus primórdios, que emergiram as possibilidades iniciais dos processos conscientes. Nesse sentido, ao implementar

de modo consciente a cultura material e não material, por agir guiado pelas relações sociais, o indivíduo cria os elementos que constituem o gênero humano. A crescente complexificação das relações sociais requer, necessariamente, a complexificação das individualidades capazes de ações mais mediadas, mais complexas pela via da consciência. A instituição da consciência e da capacidade teleológica estabelece essa articulação entre individualidade e genericidade.

Partimos da premissa de que o desenvolvimento do indivíduo está, totalmente, ligado ao processo de apropriação e objetivação como mediação entre o indivíduo e o gênero humano. Em outras palavras, a formação da individualidade é, estritamente, social. György Márkus (2015, p. 61-62) explica que:

As condições sócio-históricas que determinam o indivíduo concreto não devem ser concebidas como grilhões a ele e impostas externamente sobre seus impulsos e direcionamentos primários e reais, sufocando e reprimindo assim seu ser autêntico. Elas são as condições internas reais de sua individualidade, ou seja, condições apropriadas e internalizadas por ele, transformadas em elementos constituintes dos traços fundamentais de sua própria personalidade.

A formação de um indivíduo é parte do processo de desenvolvimento do gênero humano. A relação que se estabelece é, por um lado, entre a singularidade do indivíduo, suas condições de vida específica e, por outro lado, a riqueza material e simbólica, objetivamente, existente que constitui o gênero humano. O que forma o indivíduo é resultado de um longo processo histórico-social, isto é, são as relações que ele estabelece com o gênero humano que o constitui e não as relações limitadas entre organismo e meio ambiente.

Marx (2010, p. 85, grifos no original) acentua, ainda, que “o engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou se relaciona consigo enquanto ser genérico”. O caráter consciente é um elemento ontológico do ser humano e faz com que ele, no processo histórico de desenvolvimento, se reconheça enquanto um ser genérico. Não estamos, neste momento, analisando as fronteiras que o modo de produção capitalista impõe sobre esse reconhecimento. Faremos isso mais a frente. Nossa análise se reduz, agora, a discorrer sobre a essência ontológica e genérica do ser humano. Trata-se, portanto, de ressaltar que:

O homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero, nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido, não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam de modo “mudo”; é mostrar que tais exemplares, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológica-social de sua singularidade (convertida em individualidade) com o gênero humano (convertido neles em algo consciente de si). (LUKÁCS, 2012, p. 239-240).

O ser humano não apenas se reconhece como humano, mas também é capaz de tomar como objeto de sua atividade essa sua condição de indivíduo pertencente a uma realidade humana mais ampla. A individualidade começa a se delinear na atividade do sujeito e, principalmente, no seu reconhecimento como membro do gênero humano. Como dissemos, o social e o individual são faces de uma mesma moeda. O gênero humano está presente no indivíduo, a universalidade humana, se coloca como traços essenciais da individualidade. A maneira de ser de cada indivíduo está, diretamente, vinculada com a sociedade. Até mesmo as características mais específicas do indivíduo estão ligadas à totalidade social.

Sabemos que, no decorrer de sua existência, cada indivíduo entra em contato com as objetivações genéricas, isto é, objetivações do gênero humano, inserindo-as em suas atividades. No entanto, a relação do indivíduo com elas pode variar de acordo com o nível de cada uma das objetivações que o indivíduo entra em contato, bem como depende das circunstâncias sociais e do grau de alienação das relações sociais nas quais ele está inserido. É imprescindível, considerando os objetivos deste trabalho, analisar as características e as peculiaridades da relação do indivíduo com as objetivações humanas para compreendermos a formação da individualidade para-si.

Já sinalizamos que todas as objetivações acumulam atividade humana e condensam aquilo que foi produzido pelo conjunto dos seres humanos e, ao mesmo tempo, se configuram como mediadoras indispensáveis entre o indivíduo e toda a riqueza da prática social, sendo necessário que o indivíduo delas se aproprie, ou seja, as insira em suas atividades.

Desse modo, não podemos denominar como objetivação aquele resultado da atividade humana que não seja, ao menos potencialmente, objeto de apropriação pelos indivíduos. Ou seja, só é objetivação aquele elemento da cultura que pode se tornar um mediador entre o indivíduo e a prática social.

Entendido o que significa objetivação genérica, passemos à distinção feita por Heller (1977) entre objetivações genérica em-si e objetivações genérica para-si. Heller (1977) utiliza as categorias em-si e para-si para apontar as diferenças entre os tipos de objetivações genéricas.

Duarte salienta que Heller, ao empregar as categorias em-si e para-si, as interpretou como categorias relativas e tendenciais:

São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando-se por referência a relação entre ser humano e natureza (caso em que o ser em si será a natureza e o ser para si, a sociedade) como podem ser utilizadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana (na qual o ser em si caracteriza a genericidade que se efetiva de forma espontânea – não sendo ela mesma um problema que se ponha à consciência dos indivíduos – e na qual o ser para si caracteriza a ascensão da genericidade ao nível da relação consciente). As categorias de em si e para si são tendenciais porque não expressam estados puros, mas sim tendências. Por exemplo, o processo histórico de formação das objetivações genéricas para si significa uma tendência no processo de objetivação do gênero humano, isto é, a tendência no sentido de que os seres humanos se objetivem conscientemente como gênero humano, como humanidade. (DUARTE, 2013a, p. 145-146).

Também, segundo Heller (1977) e Duarte (2013a), as objetivações genéricas em-si constituem a base da vida cotidiana e são os objetos, a linguagem e os costumes, entendidos como formas consuetudinárias, relativamente, estáveis de relacionamento entre as pessoas. As objetivações genéricas para-si formam as esferas não cotidianas de objetivação humana e são as artes, as ciências, a filosofia, o trabalho e a política.

A vida cotidiana exige várias capacidades e habilidades dos indivíduos. Isso faz com que as pessoas tenham em seu dia a dia, que se relacionar com um leque bastante heterogêneo de atividades, que lhes exige pôr em movimento variadas capacidades intelectuais e afetivas, tornando o agir cotidiano fundamentalmente espontâneo, ou seja, não reflexivo e quase que totalmente pragmático, baseado em antecedentes, generalizações e analogias.

A apropriação das objetivações genéricas em-si está no centro dos processos educativos pelos quais o indivíduo se forma como membro do gênero humano, desde a mais tenra infância. Contudo, ao contrário daquilo que pode tendencialmente acontecer na relação com as objetivações genéricas para-si, os indivíduos, nas atividades cotidianas não precisam manter, na maior parte das vezes, uma relação consciente com essa condição de ser genérico. De acordo com Heller (1977, p. 229) “cada um em sua vida cotidiana deve se apropriar das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e inelutável do seu crescimento, do seu converter-se em homem”.

O processo de apropriação dessas objetivações acontece na vida cotidiana. Esse processo que ocorre no cotidiano abrange, ao mesmo tempo, a apropriação e a objetivação do indivíduo. Uma criança, por exemplo, vai ao longo dos primeiros anos de vida, se apropriando da linguagem falada em um ambiente de constante comunicação e, por meio da apropriação da

linguagem, em interação com outras pessoas, a criança vai desenvolvendo seu pensamento, em um constante movimento de internalização e externalização. Evidencia-se, portanto, a relevância do cotidiano para a inserção dos indivíduos na dinâmica sociocultural. Márkus (2015, p. 116) ressalta os benefícios da apropriação das objetivações cotidianas para a formação do indivíduo dizendo que:

O princípio marxista do caráter social do homem, portanto, contém dois fatores. Por um lado, significa que o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão somente através das relações efetivas estabelecidas com outros homens. Por outro lado, o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e vivem ao seu redor.

Todos os indivíduos têm sua vida cotidiana, seja qual for o tipo de atividade de trabalho que realizem na idade adulta. “Em *toda* sociedade existe uma vida cotidiana e *todo* homem, seja qual for a sua posição ocupada na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana” (HELLER, 1977, p. 19, grifos do autor). Ou seja, qualquer organização social contém as objetivações genéricas em-si. As objetivações genéricas em-si são produtos da atividade social, o ponto de partida e a base de toda atividade humana mais elaborada. Elas são representantes da evolução do gênero humano, mas não direcionam o indivíduo para relacionar-se com essa genericidade de modo efetivo e consciente.

Apesar de necessárias, o indivíduo não deve circunscrever suas atividades à apropriação de objetivações dessa natureza. É imprescindível a aquisição de outros tipos de objetivação, como as objetivações genéricas para-si. Uma das diferenças entre as objetivações genéricas em-si e para-si é que estas últimas também representam o nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano e, por isso, proporcionam ao indivíduo um momento de relação mais substancial com essa genericidade.

As objetivações para-si surgiram e se desenvolveram num processo duplo e contraditório. Uma das dimensões desse processo é a complexificação da vida social e das relações humanas e, também, a ampliação e diversificação das necessidades humanas e dos tipos de atividade socialmente existentes. A outra dimensão é a divisão social do trabalho, que produz alienação e limitação da vida da maior parte dos seres humanos, mas amplia e enriquece a capacidade produtiva humana, tanto em termos materiais como simbólicos. Esse contraditório processo fez com que, no percurso histórico, as objetivações humanas pudessem ultrapassar os limites estreitos da mera luta pela sobrevivência. Aos poucos, estas objetivações foram se

diferenciando e se constituindo como esferas relativamente autônomas de atividade que, entretanto, não perdem seus vínculos com a vida cotidiana, por mais longas e complexas que sejam as cadeias de mediações que fazem essa conexão.

Esse tipo de objetivação possibilita (embora não garanta) a elevação do indivíduo ao que chamamos de genericidade para-si. Como já mencionamos, as principais esferas de objetivação para-si são a ciência, a filosofia, a política e a arte¹¹. Duarte (2013a), trabalhando com a teoria de Heller (1977) sobre as relações entre o cotidiano e o não cotidiano, explica que, em resumo, o cotidiano é constituído pelas atividades voltadas, diretamente, para a reprodução do indivíduo que, indiretamente, repercutem também na reprodução da sociedade. Já o não cotidiano é constituído pelas atividades voltadas diretamente à reprodução da estrutura e do funcionamento da sociedade possibilitando, indiretamente, a reprodução dos indivíduos.

Mas, tanto Heller como Duarte, enfatizam que não há uma separação rígida entre atividades cotidianas e não cotidianas, sendo mais frequente uma predominância da dimensão cotidiana ou não cotidiana da atividade. Por exemplo, a atividade docente é, predominantemente, não cotidiana, já que se volta para a satisfação da necessidade social de formação sistemática das novas gerações, mas também tem sua dimensão cotidiana, já que o indivíduo professor precisa realizá-la como parte das exigências do processo de reprodução constante de sua existência como indivíduo.

Como mencionamos, as atividades que compõem a vida cotidiana de uma pessoa formam um conjunto heterogêneo e mobilizam todas as capacidades físicas e mentais de uma pessoa, mas não todas de uma vez e quase nenhuma delas de maneira realmente aprofundada. Já as esferas de objetivação para-si, suspendem a heterogeneidade cotidiana e, nesse sentido, levam a uma homogeneização das capacidades dos indivíduos. O fato de tais objetivações constituírem um meio homogêneo não significa que não há gasto de energia, contudo, esse gasto não se dá em múltiplas direções, isto é, os sujeitos canalizam sua atenção em apenas uma tarefa.

Este movimento do em-si cotidiano ao para-si não cotidiano pode criar as condições (embora não garanta) para que o indivíduo se sinta e atue de forma mais universal, mais inteiramente humana. Se um indivíduo não se apropria das objetivações para-si ou se a sociedade não se desenvolve a ponto de produzir objetivações mais elaboradas, podemos dizer que, nesse cenário, se instituiu o processo de alienação. Quanto menos alienada for uma

¹¹ A religião é considerada por Heller (1977, p. 232-233) como uma esfera de objetivação genérica para si alienada. Ela afirma que ao colocar o ser humano em dependência de um ser transcendente, a religião “constitui o reflexo ideológico da alienação do gênero humano” (HELLER, 1977, p. 165).

sociedade, mais as objetivações para-si estarão inseridas na vida dos indivíduos e mais os processos de produção e reprodução dessas objetivações terão como referência a busca de humanização da vida de todos os indivíduos.

Já mencionamos o caráter espontâneo da apropriação que se realiza dos objetos, costumes e da linguagem no cotidiano e que tal característica não se faz presente nas esferas de objetivação para-si. Para nos apropriarmos das ciências, da arte e da filosofia em suas formas mais elaboradas a espontaneidade, imediaticidade e pragmatismo não podem fazer parte desse processo, uma vez que é necessária uma relação mais consciente do indivíduo com o seu objeto de apropriação.

O fundamental é que, ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo consiga estabelecer uma relação consciente com as objetivações que, em um primeiro momento, foram por ele apropriadas sem esse grau de consciência. Utilizando mais uma vez o exemplo da linguagem oral podemos afirmar que, quando criança, nos apropriamos dessa forma de expressão humana de maneira espontânea, por meio das pessoas de nosso convívio mais imediato. Mas, durante o seu processo de formação, o indivíduo pode estabelecer uma relação mais consciente do uso da língua, entendendo suas características e sabendo empregá-la adequadamente, isto é, ela pode passar a ser uma objetivação em-si que é empregada de forma não espontânea, como parte de atividades que geram objetivações para si, como é o caso do uso da linguagem oral na atividade de um ator de teatro, na atividade do professor ou na atividade de um líder político.

Heller (1977) assegura ainda que, as objetivações genéricas para-si podem ser consideradas como, ontologicamente, secundárias, isto é, as objetivações genéricas em-si seriam, ontologicamente, primárias. Nesse sentido, Heller lembra o fato de os indivíduos viverem nas sociedades primitivas sem as objetivações para-si. “Já existiram sociedades sem ciência e sem moral, e até sociedades sem religião. Pode-se imaginar muito bem que numerosas estruturas sociais funcionam sem certas objetivações genéricas para-si” (HELLER, 1977, p. 232). A autora compara, por exemplo, a polis grega de Atenas, na qual a filosofia desempenhava um papel importante, a Esparta e outras cidades-estados da Grécia antiga que, entretanto, se reproduziam sem que a ausência da filosofia fosse um obstáculo a isso.

Outro traço característico das objetivações genéricas para-si refere-se ao fato de cada uma delas apresentar características próprias que as diferenciam entre si. A arte expressa a genericidade de uma forma que não é idêntica àquela pela qual a ciência reflete os aspectos da realidade, porém, todas são objetivações genéricas para-si. Segundo Heller (1977) as objetivações para-si possuem um desenvolvimento dotado, relativamente, de leis próprias, mas

essa autonomia é sempre relativa pois, em última instância, essas objetivações dão respostas a problemas sociais ou influenciam a consciência social em relação a esses problemas.

Ao se apropriar das objetivações para-si o indivíduo será inteiramente absorvido por essa esfera. Mas ele deverá retornar à vida cotidiana, mas essa movimentação nem sempre é tranquila e, como nos alerta Duarte (2013a), no processo de desenvolvimento da individualidade não são raros os conflitos entre as diferentes esferas da atividade social. Numa perspectiva de superação da alienação, espera-se que as apropriações e as objetivações na vida de um indivíduo possam se movimentar do cotidiano ao não cotidiano e vice-versa de forma mais fluida, em um processo de mútuo enriquecimento e de desenvolvimento pleno da individualidade.

Destaca-se para o tema desta tese a importância educativa do processo de homogeneização que precisa ocorrer na relação entre o indivíduo e as objetivações artísticas. Nesse processo de homogeneização o indivíduo converte-se, momentaneamente, segundo Heller, apoiada na estética de Lukács, em “homem inteiramente comprometido”:

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

Essa é uma questão de suma importância para o presente texto. É preciso enriquecer a formação da individualidade dos sujeitos, a partir da transmissão-apropriação das objetivações humanas mais ricas, especialmente, por meio da educação escolar. Como sinaliza Duarte (2007, p. 69) “na relação do indivíduo com a ciência, precisa haver um desenvolvimento tal do pensamento desse indivíduo, que permita uma possível generalização desse pensamento dentro dessa esfera de objetivação”.

Uma investigação correta no campo dos estudos sobre a educação escolar é aquela que se situa no âmbito das relações entre ambas as esferas de objetivação, ou melhor, entre o cotidiano e o não cotidiano. Por um lado, essas relações são de mútuo desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento das objetivações genéricas para-si gera enriquecimento da vida cotidiana que, por sua vez, lança novas questões a serem enfrentadas pelas objetivações mais desenvolvidas. Por outro lado, em consequência das relações capitalistas de produção, da divisão social do trabalho, em suma, da alienação, esse relacionamento entre o cotidiano e o não cotidiano mostra-se problemático e, não raro, conflituoso.

Uma análise, adequadamente, dialética entende que as objetivações genéricas para-si produzem a humanização como também reproduzem a alienação, na medida em que elas são produzidas e reproduzidas numa sociedade baseada na luta de classes. Se pensarmos na ciência, muito dos seus resultados são altamente humanizadores e fundamentais para o desenvolvimento da individualidade, mas nem todos os seus resultados são plenamente humanizadores, pois alguns deles geraram ônus para a humanidade como um todo, se analisarmos, por exemplo, o quanto que a ciência tem contribuído para as guerras, para a destruição ambiental, para a dominação do homem pelo homem etc. Na próxima seção nos deteremos à análise das relações entre a alienação e a formação da individualidade.

2.3 Alienação e formação da individualidade

Marx, em suas obras, também se dedicou ao fenômeno da **alienação**¹², que é de grande importância para o tema da formação do indivíduo e da individualidade. Afirmamos, em outros momentos, que a humanização ocorre a partir da capacidade consciente dos seres humanos de produzirem e de se apropriarem das objetivações que promovem uma existência mais livre e universal. No entanto, essa possibilidade é tolhida pelo processo da alienação, subjacente ao modo de produção capitalista.

É verdade que, no contexto da sociedade capitalista, as capacidades humanas e as forças produtivas atingiram um grau de complexidade elevado em relação às organizações sociais antecedentes. Contudo, se por um lado, no capitalismo são criadas objetivações materiais e ideativas em um patamar superior, por outro lado, criam-se barreiras para a existência plena dos indivíduos. Não é exagero de nossa parte dizer que, na contemporaneidade, o capitalismo alcançou um grau que coloca em risco a vida humana. A crise atual é intensa e atinge todos os setores da sociedade em todos os países. Tal como afirmou Mészáros (2000, p. 7):

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

¹² Empregaremos aqui o termo “alienação” com o mesmo significado que tem, em algumas traduções de obras de Marx e, também, de Lukács, o termo “estranhamento”. Não empregaremos o termo “alienação” como sinônimo de “exteriorização” como é feito em algumas dessas traduções.

Nessa sociedade, a atividade produtiva e seus produtos são subtraídos ao controle dos próprios indivíduos, tornando-se forças contrapostas a eles. A atividade do indivíduo não o aproxima do gênero humano, mas se converte em propriedade alheia que o afasta da sua possibilidade de relacionar-se com a genericidade. Uma importante característica da alienação, portanto, é a de que ela não se configura como um fenômeno circunscrito à esfera subjetiva, tampouco é produto de uma ideia ou de um comportamento individual. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno de origem social e objetiva que limita o sujeito de alcançar as máximas formas de expressão da vida.

O processo de alienação da atividade humana é produto das relações sociais e possui história. No geral, a alienação é característica de sociedades organizadas a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção. É verdade que esses dois elementos típicos dos processos alienantes já existiam antes do surgimento da sociedade capitalista. Entretanto, é preciso distinguir as maneiras como tais elementos se efetivaram em períodos anteriores ao capitalismo.

Nos primórdios do desenvolvimento social, a divisão do trabalho estava arraigada aos aspectos naturais e casuais. Neste momento da história, a divisão do trabalho, segundo Marx e Engels (2007, p. 35), “nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, causalidades etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’”.

Um exemplo interessante é o de que nos primeiros grupos humanos, tanto o sujeito que assustava a caça como aquele que a matava, refletiam, em seu psiquismo, as relações socialmente existentes entre suas ações individuais no conjunto da atividade coletiva, o que lhes conferia um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo para cada ação realizada. Nesse momento da história da humanidade havia divisão do trabalho, mas não existia, necessariamente, trabalho alienado.

A história nos mostra as profundas mudanças ocasionadas quando se instaura um diferente modo de organização e produção social. E as mudanças na estrutura sociopolítica não aconteceram por acaso, mas a partir das condições objetivas estabelecidas pelas gerações antecessoras. Nesse sentido, Marx (2008, p. 19) na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, assegurou que a transformação histórica está determinada pelas condições históricas herdadas e que, portanto, os indivíduos fazem a história, mas a fazem em condições que não foram por eles escolhidas. Nas palavras do pensador alemão “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

As condições objetivas deixadas pelas sociedades pré-capitalistas foram a base a partir da qual o modo de produção se tornou mais complexo, ocasionando transformações abissais na estrutura social e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos, em especial, na dinâmica organizacional e nas atividades que garantem as possibilidades materiais de existência dos indivíduos. É preciso entender que a atividade de trabalho ganha outras características na conjuntura da sociedade, na qual o indivíduo trabalhador possui apenas a sua força de trabalho, enquanto o indivíduo capitalista possui a propriedade dos meios de produção.

A divisão social do trabalho na sociedade capitalista acontece de tal forma que apresenta como consequência uma modificação nas relações do trabalhador com a sua atividade e com os produtos dela resultante. Essas relações se dão de maneira alienada, ou seja:

[...] o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa *sachlich*, é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico [a sociedade burguesa] como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*) (MARX, 2010, p. 80, grifos no original, acréscimo nosso entre colchetes).

Como mostrou Duarte (2013a), nas sociedades regidas pela propriedade privada dos meios de produção, o indivíduo se encontra cindido entre o motivo e o objetivo imediato de suas ações. A razão pela qual o indivíduo age não está no conteúdo da ação. A ação, nesse caso, se reduz a um meio necessário para se atingir um objetivo específico que, no capitalismo, refere-se à aquisição da mercadoria dinheiro, indispensável à sobrevivência. Segundo Marx (2010, p. 84, grifos no original): “O trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física [...]. A vida mesma aparece só como *meio de vida*”. Ao se tornar um meio de vida, a atividade de trabalho perde seu sentido e significado humanizador.

Vale acrescentar que a alienação não ocorre apenas para o trabalhador. O capitalista também está submetido a processos alienantes, uma vez que o sentido da sua atividade se reduz à obtenção do lucro e o acúmulo insaciável de capital. A classe burguesa se torna escrava dos princípios que ela mesma colocou em movimento e as leis do mercado aparecem como estruturas com vontade própria e, portanto, hostis tanto para os operários como para os patrões. Claro que, como isso, não estamos nos esquecendo das brutais diferenças materiais nas luxuosas

condições de vida dos burgueses em comparação com a precariedade das condições de vida da maior parte da humanidade, como é representado, por exemplo no filme *Elysium* (2013).

O indivíduo, por ser produto e produtor da história, encontra-se enredado nos moldes sociais. No sistema de produção capitalista, uma característica predominante é a de fazer com que os indivíduos se sintam alheios em relação à realidade, tomando-a como uma força autônoma. Por essa razão foi que Marx buscou compreender como superar esse fenômeno para que os indivíduos vivessem de forma mais plena e livre.

Isso não exclui o fato de que, em uma sociedade que rompa com os limites da alienação, continuarão a existir o sofrimento, a tristeza e a infelicidade. De igual modo, não podemos generalizar a ideia equivocada de que no comunismo a individualidade estaria em vias de se extinguir, uma vez que a nova estrutura social se baseará nos interesses coletivos. Em contextos sociais mais comunitários, onde a riqueza material e ideativa é distribuída de forma igualitária, ou seja, em condições sociais mais plenas de convívio é que o indivíduo tem possibilidades ampliadas de se apropriar e se objetivar, construindo a sua individualidade de forma desenvolvida e mais próxima ao gênero humano.

Segundo Schaff (1967), ao analisar o indivíduo nos moldes alienantes de produção, Marx diferenciaria o homem verdadeiro e o homem real. O primeiro corresponderia ao indivíduo que se apropria e se objetiva da forma mais universal e livre. Corresponde, portanto, àquele indivíduo que se desenvolveu no sentido de estabelecer uma relação consciente com o gênero humano. É aquele que atingiu um maior desenvolvimento da individualidade.

No entanto, sabemos que este patamar de desenvolvimento da individualidade não é alcançado em função da dinâmica social do capitalismo, ou seja, a propriedade privada dos meios de produção, a divisão social do trabalho e a luta de classes são barreiras substanciais à possibilidade de o indivíduo agir e se relacionar de forma mais genérica. Nessa ordem social o que predomina são os indivíduos reais que, de maneira mais ou menos intensa, estão cerceados por suas condições de vida de desenvolver plenamente a individualidade (SCHAFF, 1967).

O fenômeno social da alienação, de acordo com o que já afirmamos, se refere à relação que o indivíduo estabelece com os produtos resultantes da sua atividade. As condições objetivas e os produtos das atividades que os seres humanos criaram podem se tornar independentes e, até certo ponto, estabelecer uma subordinação dos indivíduos em relação a eles. Segundo Schaff (1967, p. 117):

A objetivação da atividade humana só leva ao fenômeno da alienação, sob certas condições: quando os produtos do homem ganham uma existência autônoma, independente dele, e o homem não é capaz de combater, de maneira consciente, o funcionamento espontâneo dos seus próprios produtos, capazes de subordiná-los às suas leis e mesmo arriscar a sua vida.

A alienação acarreta efeitos destrutivos sobre a formação da individualidade no sentido de limitá-la e impedir que o indivíduo possa se reconhecer enquanto produtor das suas próprias condições de existência. Enfrentar os fenômenos sociais como forças espontâneas e não como resultado da sua atividade sobre a realidade é destituir do indivíduo o entendimento de que ele é um ser autocriador e responsável pelas determinações objetivas sob as quais ele vive. Os objetos, mas também o conjunto dos seres humanos se tornam estranhos ao indivíduo. E mais que isso, o indivíduo se coloca em posição de objeto, como um elemento não humano.

O processo de objetivação, como vimos anteriormente, é um elemento fundamental no tocante ao desenvolvimento humano. É a forma dos seres humanos se expressarem, tanto material quanto ideativamente. As objetivações são também formas de relacionamento entre os seres humanos e geram transformações tanto na realidade circundante como no próprio ser humano.

A objetivação é a atividade humana condensada e aglutinada nos produtos que constituem a cultura. Porém, uma sociedade pautada pela propriedade privada, pela divisão social do trabalho, pela competição, faz com que esses processos sociais ganhem autonomia e se tornem independentes do controle dos indivíduos. Desse modo, as possibilidades de agir com liberdade se dissipam e os indivíduos ficam subordinados às estruturas sociais degradantes e limitadoras do seu pleno desenvolvimento.

De acordo com Schaff (1967), o tema da alienação foi desenvolvido por Marx a partir de sua análise crítica tanto da filosofia de Hegel como da de Feuerbach. No caso deste último, o tema da alienação aparece na forma da crítica à religião, mostrando que ao contrário do que está na Bíblia, no livro do Gênesis, em que Deus cria o homem à sua imagem e semelhança, foram os seres humanos que criaram os deuses à sua imagem e semelhança, desde a mitologia grega até a mitologia judaico-cristã. Para Feuerbach, o deus do cristianismo é uma imagem alienada do gênero humano. Mas se Feuerbach entendia que a superação da alienação consistia no retorno ao humano, dispensando a mediação da religião, para Marx era necessário superar a sociedade que produzia a alienação em suas muitas formas, das quais a alienação religiosa é apenas uma.

Além disso, Duarte (2004, p. 10), ancorando-se em Marx, mostrou como, na dinâmica capitalista, construímos em nossa consciência um reflexo fetichista das relações mercantis:

É a atividade humana de trabalho que é trocada no mercado. Aquilo que aparece aos sentidos humanos como sendo uma relação física entre coisas é uma relação social, uma relação entre pessoas. Assim como o bezerro de ouro não tinha nenhum poder por si mesmo, pois quem tem o poder na verdade são os seres humanos, também as mercadorias não têm em si mesmas a capacidade de se trocarem umas pelas outras, o que possibilita essa troca são as relações sociais. É assim que surge o fetichismo da mercadoria.

Ademais ao fetichismo da mercadoria, a nação, a família, o grupo profissional ao qual o indivíduo pertence são exemplos de estruturas sociais institucionalizadas que adquiriram uma forma autônoma de existência e de funcionamento que foge às vontades dos indivíduos. O nível de subordinação dos indivíduos às diferentes estruturas sociais depende do grau com que elas afetam mais diretamente sua vida.

A lógica mercantil própria ao capitalismo produz uma inversão, na qual “*o que é relação social se mostra como relação objetiva*” (PAULO NETTO, 1981, p. 41, grifos no original). Nesse sentido, uma característica comum aos indivíduos que vivem no capitalismo é a de termos a impressão de que um objeto só é nosso quando o trazemos como privado. Disso decorre a primazia do sentido do ter em detrimento do ser e “o lugar *de todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana, para com isso trazer para fora de si sua riqueza interior” (MARX, 2010, p. 108-109, grifos no original). Por isso, o indivíduo alienado não reconhece sua própria humanidade genérica.

A contradição posta no capitalismo é a de que o indivíduo, por meio da sua atividade, ajuda a produzir e desenvolver o gênero, mas dele é arrancada a possibilidade de se apropriar das forças essenciais humanas, ou seja, do próprio gênero humano que, de certa forma, ele contribuiu para edificar. Mas, o indivíduo não necessariamente chega a compreender as mediações entre sua atividade produtiva e a dinâmica de funcionamento da sociedade, da mesma forma que não, necessariamente, ele se torna consciente de que seus pensamentos e ações sofrem as determinações da maneira como a sociedade está estruturada e das dinâmicas que caracterizam a autorreprodução social.

O trabalho é, portanto, na sociedade capitalista, uma atividade humanizadora e, ao mesmo tempo, alienante. O gênero humano se desenvolve cada vez mais, porém, o ônus desse desenvolvimento está em retirar dos indivíduos a possibilidade de também atingir o desenvolvimento do gênero humano.

Não podemos dizer, entretanto, que Marx defendia a abolição do trabalho, mesmo porque a atividade de trabalho é a principal propulsora do desenvolvimento humano. Trata-se de suplantar as condições sociais de exploração as quais o processo de trabalho e os indivíduos estão submetidos, isto é, abolir a propriedade privada dos meios de produção e, conseqüentemente, a alienação e a desumanização dos indivíduos. Isso não significa, porém, que o fim da propriedade privada e da alienação econômica significaria o fim de todo e qualquer tipo de alienação da vida social.

A tradição marxiana no âmbito do marxismo é cautelosa nesse aspecto, não identificando de modo automático que a extinção das bases econômicas do capitalismo levaria à abolição do fenômeno da alienação em todas as suas possibilidades. Não podemos afirmar, portanto, que não possam surgir formas de alienação na sociedade comunista, mas sim que nessa sociedade as pessoas se mobilizarão coletivamente para combaterem as formas de alienação que possam surgir das relações sociais e das atividades humanas.

A ideia de riqueza no capitalismo é aquela que se liga diretamente ao acúmulo de objetos e de propriedades. Nas condições determinadas pelo capitalismo, o dinheiro se tornou o mediador universal objetivo das relações entre as pessoas. As capacidades e potencialidades dos indivíduos são analisadas por critérios predominantemente (por vezes exclusivamente) econômicos. Ou seja, até mesmo aspectos subjetivos são avaliados por seu valor de troca. Os indivíduos são coisificados e mercantilizados, transformando sua individualidade em mera aparência, em simples embalagem de mais uma mercadoria. Como Marx (2010, p. 159) afirmou:

O que é para mim pelo dinheiro, o que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, isso sou eu, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – de seu possuidor – qualidades e forças essenciais. O que eu sou e consigo não é determinado de modo algum, pela minha individualidade.

Marx (2010, p. 112-113, grifos no original), acentua que, em uma sociedade que supere a propriedade privada e a divisão social do trabalho, a noção de riqueza se inverterá, pois, “o homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana de vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade interior, como

falta”. Para que a necessidade de manifestação humana seja sentida em cada indivíduo é elementar que ele tenha controle e autonomia sobre a sua própria existência.

Um *ser* se considera primeiramente como independente tão logo se sustente sobre os próprios pés, e só se sustenta primeiramente sobre os próprios pés tão logo deva a sua *existência* a si mesmo. Um homem que vive dos favores de um outro se considera como um ser dependente. Mas eu vivo completamente dos favores de um outro quando lhe devo não apenas a manutenção de minha vida, mas quando ele, além disso, ainda *criou* a minha vida; quando ele é a *fonte* da minha vida, e minha vida tem necessariamente um tal fundamento fora de si quando ela não é a minha própria criação. (MARX, 2010, p. 113, grifos no original).

O ser humano, ao se sentir dono da sua existência e necessitado das manifestações do gênero, aproxima-se verdadeiramente da essência humana. Mas, segundo Marx, esse patamar será atingido apenas no comunismo, com a superação da propriedade privada e a apropriação efetiva da essência humana. O “homem rico”, portanto, é o ser “provido de todos os sentidos em profundidade” (MARX, 2010, p. 109).

As discussões sobre a alienação tocam em um ponto também muito caro ao marxismo e no que se refere à compreensão do indivíduo, que é a sua liberdade¹³ e autonomia. O marxismo deixa claro que “o indivíduo humano não é autônomo em relação à sociedade, pelo contrário, mostra-se dependente dela como produto da sociedade” (SCHAFF, 1967, p. 138).

Nesse ponto, uma análise sobre a liberdade precisa compreender como o indivíduo que é subordinado às condições objetivas legadas historicamente age de modo deliberado, realizando as suas escolhas diante de uma variada gama de possibilidades “a liberdade do homem não se obtém na medida de seu isolamento em si próprio e de seu desprendimento dos condicionamentos sociais (o que, aliás, é uma ficção), e sim na medida da sua consciência dos objetivos e caminhos a aspirar pela escolha de ações correspondentes” (SCHAFF, 1967, p. 163). A questão não é adotar um fatalismo histórico que subjuga a ação dos indivíduos, mas entender os determinantes sociais não como imposições, mas como um fato que levará os indivíduos a escolher suas ações de forma consciente. Como sintetiza Gramsci (1999, p. 406):

¹³ O tema da importância da categoria de liberdade para a pedagogia histórico-crítica vem sendo analisado por Newton Duarte em sua pesquisa intitulada “A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica”.

[...] a possibilidade não é a realidade, mas é também ela uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer liberdade. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas - ou possibilidade, ou liberdade - ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las.

Como podemos constatar a medida da liberdade está contida na definição de ser humano. Se existem possibilidades de desenvolvimento humano ou simplesmente de manutenção da vida humana e essas possibilidades não são concretizadas, estamos diante de um processo de alienação.

A liberdade a que o marxismo se debruça não é, pois, uma liberdade fantasiosa, imaginativa, ou factual que cegamente entende o indivíduo como um ser de livre vontade que a nada é determinado, mas é a liberdade que compreende o indivíduo como um ser único, psíquica e biologicamente e que é produto da história e, ao mesmo tempo, produtor dela, podendo, mesmo condicionado, fazer escolhas e se posicionar perante as condições existentes.

As escolhas mais ou menos conscientes dos indivíduos acontecem pautadas por um sistema de valores socialmente construídos. Uma escolha de ordem mais social, por exemplo, aderir ao conservadorismo ou à revolução, por um lado exprime o exercício da liberdade e, por outro lado, determina as próximas escolhas do indivíduo. Mas, muitas vezes, nos deparamos com circunstâncias que nos levam a uma situação de conflito a respeito de qual alternativa escolher, a dificuldade de decisão está vinculada aos sistemas de valores sociais e aos aspectos de ordem subjetiva.

O que não podemos esquecer é que para o marxismo o indivíduo não é uma abstração, assim como as condições e as classes sociais nos quais ele vive não são criações especulativas. Superar as relações sociais geradoras de dominação e de exploração do ser humano por outros seres humanos é algo que só pode ser alcançado por um amplo processo de união coletiva na luta pela construção de uma sociedade livre da tirania do capital.

Em resumo, o indivíduo, no contexto da sociedade capitalista, surge como:

[...] indivíduo egoísta, relacionado apenas consigo mesmo, puramente exterior, indiferente, autônomo, independente, como unidade singular negativa, preocupado apenas consigo mesmo, com seus interesses privados imediatos; assim, o indivíduo aparece como simples trabalhador, como capitalista, como proprietário fundiário etc., ou seja, como mero meio externo para a realização isolada de cada um; 2. Disto resulta o indivíduo isolado, não mais como membro de uma comunidade, ou seja, a dissolução do nexo de pertença do indivíduo com a comunidade, a quebra da unidade do indivíduo

com a totalidade, o divórcio dos laços entre os indivíduos e a sociedade; não só o rompimento do intercâmbio, mas também a oposição do indivíduo à comunidade; 3. Essa ruptura com a comunidade se estende ao rompimento do indivíduo com outros indivíduos, com os demais; ou seja, dá-se o isolamento, a indiferença mútua, a indistinção, a desconexão e a exterioridade entre os indivíduos; 4. Esse indivíduo egoísta passa a ser tratado como coisa, como mercadoria; 5. E as relações entre os indivíduos passa a ser uma relação coisal, coisificante; 6. Esse indivíduo egoísta, coisificado, como mercadoria, está divorciado dos meios de produção, das condições de sua existência, na medida em que produz uma produção que não lhe pertence, uma riqueza que lhe é estranha, que se volta contra ele e o desumaniza e, portanto, não a serviço dele e das condições de sua existência, e 7. Esse indivíduo egoísta, coisificado, rompido com o outro, possui apenas uma comunidade ilusória, uma totalidade fictícia, que é a própria sociedade moderna e seu ordenamento político, o Estado. (CHAGAS, 2012, p. 2-3).

O socialismo busca o fim do ódio, da humilhação e da exploração do indivíduo e da vida, mas sobretudo, trata-se de combater de forma prática aquilo que se opõe à felicidade. O humanismo de Marx, nesse sentido, pode parecer, à primeira vista, utópico, mas, na verdade, podemos considerá-lo otimista, pois se partimos da ideia principal do ser humano como autocriador e de que o mundo é produto da atividade do conjunto dos seres humanos, há a possibilidade ilimitada de transformação das bases que sustentam o capitalismo, caminhando em direção ao socialismo, ou seja, a uma sociedade que almeja o desenvolvimento integral da individualidade.

A alienação no capitalismo caminha no sentido do esvaziamento da vida. O comunismo, pelo contrário, deve garantir a plena evolução da vida e da individualidade humana. O ser humano total é o principal ponto de defesa da sociedade comunista. Acerca da produção de uma individualidade plena no socialismo, Marx e Engels (2004, p. 44-45), apontam no *Manifesto do Partido Comunista* que “no lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classe, surge uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos”.

O comunismo seria uma etapa histórica posterior à efetivação da sociedade socialista, pois é no comunismo que se edificariam as condições reais para a libertação dos indivíduos por meio da abolição da alienação e da propriedade privada dos meios de produção. Não haverá a luta de classes e o domínio de uma classe sobre a outra. A sociedade comunista se construirá em um processo contínuo de luta teórica e prática do gênero humano, com o fim de abolir os efeitos detratores das forças e produtos automatizados e da estrutura social alienante do capitalismo.

No comunismo as forças essenciais humanas não estarão disponíveis apenas para uma parcela da sociedade. Todos poderão, de forma efetiva, se apropriar e se objetivar das forças essenciais humanas em sua plenitude, relacionando-se de maneira consciente com o gênero humano e concretizando a formação de uma genuína individualidade livre e universal.

Schaff (1967, p. 217), nesse ponto, assinala que o indivíduo do comunismo é aquele que foi submetido a um processo educacional que lhe propiciou uma visão mais acurada da realidade e que o fez compreender o fenômeno da alienação. O autor assinala, portanto, que “o importante é, hoje, educar um homem novo, ou seja, ensinar aos homens concepções e atitudes que evitem os fenômenos de alienação na vida social e anunciem uma situação em que esses fenômenos sejam superados”.

Essa passagem ilustra a importância da educação, tanto para o desenvolvimento do indivíduo e da sua personalidade de um modo mais total e universal, mas também para a organização social que, por meio da ação de indivíduos educados e esclarecidos científica e artisticamente, pode ser depurada dos processos alienantes, ganhando contornos mais humanizadores que ascendem a um desenvolvimento omnilateral para os indivíduos.

A atividade do indivíduo se configurará, tendencialmente, na sociedade comunista, como uma forma de desenvolver a sua personalidade, deixando a sua marca na história da humanidade, sendo incluída e participando, de fato, da genericidade. Essa forma da atividade humana a ser realizada pelos indivíduos foi denominada por Marx e Engels (2007, p. 74) como autoatividade. Nas palavras dos estudiosos “somente nessa fase a autoatividade coincide com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos até se tornarem indivíduos totais e à perda de todo seu caráter natural”.

A autoatividade deve ser entendida, ao contrário do modo como a atividade acontece na sociedade alienada, como uma maneira a partir da qual o indivíduo se realiza enquanto pessoa e enquanto integrante do gênero humano. Na sociedade comunista o trabalho será condição para o desenvolvimento da individualidade na mesma direção em que propiciará o desenvolvimento da humanidade. Considerando que a formação da individualidade depende das relações sociais, a realidade comunista, que é baseada em relações enriquecidas e plenas de conteúdo, proporcionará uma individualidade tão enriquecida e plena quanto as suas relações. O indivíduo educado é aquele que pode constituir sua individualidade não de modo a limitá-la. Os interesses de ordem individual devem estar conectados aos interesses coletivos.

A superioridade material sucumbirá na sociedade comunista, bem como perderá forças o traço da personalidade da maioria dos indivíduos que vive em um sistema capitalista, que é o de acumular capital e propriedades. No lugar do interesse individual e do acúmulo de dinheiro,

entrará em cena a necessidade de se colocar em posição de igualdade em relação aos demais. Como afirma Schaff (1967, p. 224), na sociedade comunista existirá “um igualitarismo bem compreendido, por meio de modelos práticos e influência ideal, eliminando a tendência de acumular propriedade, de aumentar propriedade [...] o comunismo possibilita a alegria de viver, em todas as suas formas”.

Não se trata de abolir as características singulares, ou seja, a individualidade de cada um ou de se abolir qualquer tipo de propriedade particular. O indivíduo formado na nova sociedade aprenderá a se dedicar e se engajar a partir dos interesses e das questões sociais, sem perder de vista a suas necessidades particulares e a autonomia em suas ações. Ele aprenderá, ainda, a lidar com a democracia e a liberdade que ganham no comunismo a sua melhor forma de expressão.

Ademais, vale dizer, que o indivíduo do socialismo deve ser educado para formar “o sentimento e a atitude do internacionalismo na luta contra todas as expressões de nacionalismo e racismo” (SCHAFF, 1987, p. 238). Está em pauta na formação da individualidade o sentimento que diverge de qualquer modalidade de preconceito. O que deve prevalecer é a capacidade de respeitar as diferenças entre os pares e entender que o indivíduo do comunismo, no limite, não pertence a uma nação específica, mas é um representante do gênero humano. É fundamental exaltar a humanidade e não a nacionalidade de um em detrimento da nacionalidade de outro.

O ideal do homem do comunismo relaciona-se à norma de que o homem é o bem supremo para o homem [...]. Os lemas de liberdade, igualdade, justiça social e, sobretudo, *fraternidade*, só ganham sentido e glória em tal situação. [...]. Por conseguinte, um comunista, por ser [...] um lutador pela igualdade e fraternidade, conforme o lema de que o homem é o bem supremo para o homem, não pode ter, ao mesmo tempo, o erro de considerar negros, judeus, armênios, gregos etc. – de acordo com a situação concreta na geografia do racismo – como monstros ou homens de menor valor. Se o fizer, será apenas racista, e não comunista. (SCHAFF, 1967, p. 242, grifos no original).

O indivíduo universal e livre de forma concreta é o que o marxismo defende. A individualidade para-si se delineia de modo mais preponderante em relações sociais baseadas na igualdade e no fim dos preconceitos, no reconhecimento do outro enquanto um ser que, assim como qualquer outro, deve ter sua liberdade garantida.

Um ponto crucial para a análise das características do capitalismo é ressaltar o seu aspecto positivo no que se refere à formação da individualidade. Historicamente, o ser humano só conseguiu expandir seus horizontes por meio da dissolução dos impeditivos comunitários. Esse processo foi importante para o desenvolvimento de relações essencialmente sociais, ou

seja, o modo de produção capitalista propiciou a universalização do mercado. Marx (2011a, p. 255-256) explica essa dinâmica inaugurada na sociedade capitalista quando afirma que:

Capital e trabalho comportam-se aqui como dinheiro e mercadoria; o primeiro é a forma universal da riqueza, a segunda é só a substância que visa o consumo imediato. Todavia, como aspiração incansável pela forma universal da riqueza, o capital impele o trabalho para além dos limites de sua necessidade natural e cria assim os elementos materiais para o desenvolvimento da rica individualidade, que é tão universal em sua produção quanto em seu consumo, e cujo trabalho, em virtude disso, também não aparece mais como trabalho, mas como desenvolvimento pleno da própria atividade, na qual desapareceu a necessidade natural em sua forma imediata; por que uma necessidade historicamente produzida tomou o lugar da necessidade natural.

A individualidade universal e livre é um produto histórico que teve a possibilidade de se desenvolver a partir do rompimento das barreiras presentes nas sociedades pré-capitalistas. Contraditoriamente, essa ampliação das possibilidades humanas aconteceu de forma alienada e restrita às leis de mercado. O capitalismo inaugurou as verdadeiras possibilidades de desenvolvimento da individualidade para-si, mas o passo para concretizá-la requer a tomada de consciência e a superação do modo de produção vigente.

Entender a dialética entre humanização e alienação no contexto da sociedade capitalista não significa ter uma postura neutra em relação às mazelas que a realidade nos impõe. Nossa função, enquanto professores é ultrapassar as barreiras de desenvolvimento postas pela realidade. A maneira de superar os limites objetivos é transmitindo, na escola, a cada sujeito, os melhores conhecimentos produzidos pelo gênero humano.

A arte, em linhas gerais, pode contribuir no processo de superar os impeditivos da existência alienada, tornando as relações e os indivíduos em seu conjunto mais humanizados, tal como Marx (2010, p. 109) afirmou:

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a *emancipação* completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado *humanos*, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, *humano*, proveniente do homem para o homem.

A arte promove um rompimento, ainda que momentâneo, com a alienação, promovendo nos indivíduos que dela se apropriam a possibilidade de se desenvolverem de forma mais próxima ao gênero humano. No próximo capítulo analisaremos a questão da formação da individualidade para-si e a arte, mostrando como as obras artísticas contribuem no processo de desfeticização e promovem a formação mais humanizada dos sujeitos.

Imagem 2 – The Piano Lesson; signed 'Kilburne 1871' de George Goodwin Kilburne – 1871.



Fonte: Wikimedia Commons – Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:George_Goodwin_Kilburne_The_Piano_Lesson_1871.jpg

>. Acesso em: 3 jun. 2018.

3 A INDIVIDUALIDADE NA *ESTÉTICA* DE GYÖRGY LUKÁCS

Esta natureza do efeito da obra como ente para-si significa, contudo, ao mesmo tempo, uma ampliação da autoconsciência muito mais além do âmbito das normais vivências individuais. As fronteiras de espaço e tempo se destroem e – em princípio ao menos – se suscita uma capacidade ilimitada de vivenciar todo o humano. (LUKÁCS, 1967a, p. 339).

Nosso objetivo desse capítulo foi o de trazer contribuições para o entendimento do papel da arte no processo de formação da individualidade para-si. Desse modo, debruçamos-nos, principalmente, sobre a obra *Estética: a peculiaridade do estético*, de György Lukács, mas também nos estudos que vêm sendo realizados por Newton Duarte e orientandos na pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski* e em especialistas na obra lukacsiana, nomeadamente, Carli (2012, 2015), Frederico (2000, 2005, 2013), Kiralyfálvi (1975), Konder (2013), Tertulian (2008), entre outros.

Essa obra grandiosa, tanto em riqueza do conteúdo como em extensão, reúne as elaborações teóricas do filósofo húngaro acerca do objeto estético, tomado a partir de uma fundamentação materialista histórico-dialética da realidade, ou seja, trata-se de uma fundamentação marxista da arte. Não nos propomos, evidentemente a apresentar aqui uma síntese da teoria estética de Lukács, o que estaria além de nossas possibilidades e extrapolaria os objetivos deste estudo. Nossa intenção é mais modesta. Pretendemos, tão somente, expor algumas ideias principais extraídas dessa teoria para, a partir dessas ideias, fundamentar nossa tese sobre as aproximações entre a estética lukacsiana e a socialização da arte por meio da educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Se a arte, assim como toda a realidade histórico-social, possui um caráter imanente não seria trivial nos esforçarmos no sentido de tentarmos compreender como e em que medida esse tipo de objetivação, ao alcançar uma forma genuína e exemplar de representação do gênero humano, incide no processo de humanização de cada pessoa na direção do desenvolvimento de uma individualidade mais universal e livre.

Levando em consideração essas questões, iniciamos o segundo capítulo da presente tese realizando um estudo dos aspectos gerais que caracterizaram o percurso do pensamento que resultou na elaboração da estética lukacsiana. Abordamos, posteriormente, a gênese e o desenvolvimento histórico-cultural da arte, considerando-a como uma das mediações fundamentais entre o indivíduo e o gênero humano. Desse modo, reforçamos que a arte é um produto da crescente complexificação das necessidades humanas gestadas ao longo da história e que, ao mesmo tempo, produz necessidades mais elaboradas nos indivíduos quando

submetidos a processos sistematizados de educação escolar. E é, nesse sentido, que apontamos as obras de arte como um instrumento que tende a romper com os limites impostos ao desenvolvimento da individualidade na estrutura social vigente.

Dando continuidade à discussão da individualidade na *Estética* de Lukács e caminhando para a conclusão do capítulo, acrescentamos à nossa análise o conceito de catarse e a compreensão exposta pelo filósofo húngaro da arte enquanto uma objetivação para-si.

3.1 O caminho de Lukács na elaboração da *Estética*

Antes de nos aprofundarmos nas considerações de ordem, propriamente, estéticas, é necessário explicitarmos alguns aspectos sobre o autor em pauta que nos auxiliem na compreensão dos seus enunciados de uma forma mais substancial. György Lukács nasceu em Budapeste, Hungria, no ano de 1885 e faleceu no ano de 1971 em sua cidade natal e é considerado um dos maiores e mais sólidos pensadores marxistas do século XX. Esse reconhecimento resultou dos frutíferos e, sobretudo, inovadores estudos que ele desenvolveu no campo do marxismo, em especial, no que se refere à estética.

Entretanto, como mostra José Paulo Netto (2004), em seu texto *G. Lukács: um exílio na pós-modernidade*, o filósofo marxista húngaro foi alvo de muitos ataques e sua obra condenada ao ostracismo:

Desde que abraçou a causa comunista, em dezembro de 1918 (quando já um ensaísta renomado), no curso desses desterramentos e até a morte, G. Lukács esteve no centro de polêmicas densas. Seus dois exílios ocorreram simultaneamente ao fato de seu trabalho continuar objeto de análise e controvérsia, de admiração e de recusas contundentes. O quadro modificou-se muito, passados trinta anos da sua morte. Nos debates contemporâneos, dentre os marxistas mais iminentes do século XX, G. Lukács figura como um grande ausente: mesmo em círculos de especialistas, a ressonância de sua obra (mais exatamente, como veremos: da parte essencial de sua obra) é reduzidíssima. E tanto que não será exagero sinalizar tal ausência como um *terceiro exílio* de G. Lukács, que o desterra do *mundo da cultura* dos dias correntes. (LUKÁCS, 1967a, p. 339).

Paulo Netto afirma que essa “parte essencial” da obra lukacsiana seria aquela que se pauta em uma perspectiva ontológica, que colidiria frontalmente com o antiontologismo da cultura pós-moderna:

Precisamente esse cariz ontológico incompatibiliza a obra lukacsiana posterior aos meados dos anos 30 – e, novamente, as derradeiras construções sistemáticas de Lukács, a *Estética* e a *Ontologia...* – com a ambiência cultural contemporânea. Os traços constitutivos dessa ambiência colidem frontalmente com os componentes estruturais do pensamento maduro de Lukács, direta ou mediamente vinculados à imposição ontológica: *a ambiência dominante hoje na cultura de oposição é visceralmente avessa às preocupações ontológicas.* (PAULO NETTO, 2004, p. 149, grifos no original).

Se as reflexões ontológicas de Lukács não encontram espaço na cultura contemporânea de oposição, é evidente que é ainda mais hostil a elas a cultura reacionária que hegemoniza a realidade social brasileira e estrangeira na atualidade. Arriscamo-nos a dizer que a pedagogia histórico-crítica padece de vicissitudes semelhantes, já que, desde seu surgimento em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, tem encontrado muita dificuldade em ser considerada como uma interlocutora legítima pela “cultura de oposição” na área de educação e, obviamente, é ignorada pelas pedagogias hegemônicas, a ponto de estar ausente de muitos (arriscaríamos dizer que da maioria) dos cursos de formação de professores no Brasil. Não pautamos, porém, nossas escolhas em índices de popularidade, mas sim em valores que consideramos essenciais, o que nos leva a nos alinharmos com os esforços iniciados por Duarte, nos anos de 1990, de aproximação entre o pensamento lukacsiano e a pedagogia histórico-crítica.

Ao longo da história, a questão na arte foi estudada por Marx e Engels e por várias correntes do marxismo. Lukács deu continuidade as ideias já gestadas no interior do materialismo histórico-dialético e, por isso, o filósofo húngaro afirmou, nas primeiras páginas de sua *estética*, que com suas análises ele não pretendia “nenhuma originalidade de método. Pelo contrário, esses estudos não querem ser mais que uma aplicação, o mais correta possível, do marxismo aos problemas da estética” (LUKÁCS, 1966a, p. 14).

Mas, evidentemente, Lukács não deve a elaboração de sua obra apenas ao marxismo. Ele reconhece a importância dos pensadores clássicos para a sua formação enquanto intelectual e para a edificação da sua teoria da arte e é, por essa razão, que o filósofo húngaro esclarece, ao se referir a sua *Estética*, que “todos os detalhes de execução desta obra – precisamente porque deve sua existência ao método de Marx – depende do modo mais profundo dos resultados conseguidos por Aristóteles, Goethe e Hegel não apenas em seus escritos diretamente relativos a estética, senão a totalidade de suas obras” (LUKÁCS, 1966a, p. 18).

É importante acentuar que o filósofo húngaro não desmereceu a herança estética deixada pelo marxismo e pelos clássicos da filosofia. Ele não parte para uma investigação da estética sem respaldo, ou sem uma sustentação teórica bem definida e estruturada. O pensador húngaro aplica o método e aprofunda as diretrizes estéticas legadas por Marx e Engels. Ao

mesmo tempo, Lukács nos alerta para o fato de que se faziam necessários, naquele momento histórico, estudos mais detalhados, sobre questões referentes à arte na área marxista. Levando em consideração o cenário que se colocava, o seu objetivo foi o de entender a arte a partir do processo de humanização que ela provoca, bem como detectar a sua função no interior da vida social.

Apesar das inúmeras tentativas, muitas vezes, equivocadas de se estabelecer um percurso do pensamento e obras do filósofo húngaro, é importante analisar a evolução do pensamento de Lukács “sob duplo condicionamento: a atenção à totalidade da obra de Lukács e a referência ao momento histórico de que emerge. Em suma: a verdade da obra lukacsiana só é passível de ser tomada estabelecendo-se seu tempo e seu modo” (PAULO NETTO, 1992, p. 30).

A concepção de mundo marxista que guiou os estudos estéticos de Lukács não foi, entretanto, a primeira corrente filosófica que o influenciou. Tampouco, o marxismo foi por ele construído e apropriado de maneira simples no decorrer dos seus longos anos de pesquisa e dedicação. Desse modo, Lukács superou inicialmente uma forte influência da concepção transcendente e apriorística da realidade baseada em Kant e apropriou-se dos elementos essenciais presentes na perspectiva do idealismo objetivo de Hegel.

Com uma bagagem enriquecida, Lukács enveredou-se definitivamente para o caminho do marxismo. Isso nos faz afirmar que o estudioso húngaro, em sua longa jornada em busca do conhecimento, explorou o percurso desenhado por toda a filosofia clássica alemã. Essa efervescente e itinerante vida intelectual resultou em um conjunto extenso de textos e obras emblemáticas. Lukács foi um autor que exerceu, em cada momento de sua obra, uma influência sobre o pensamento social.

Em especial, o caminho até consolidar a perspectiva materialista histórica-dialética como a teoria que explica a realidade se caracterizou, segundo o próprio Lukács (2010b), por três grandes fases ou momentos. No primeiro deles, prevaleceu uma imagem economicista e sociologizante das obras marxianas, mas desde as primeiras aproximações com Marx, o filósofo húngaro se impressionou com a convicção e exatidão contida em suas análises.

O segundo momento de estudo de Marx se deu em decorrência da eclosão da primeira Guerra Mundial. Naquele período foi perdendo força a nação de economista e sociólogo que Lukács nutria por Marx. Prevaleceu uma compreensão de cunho mais filosófico, entretanto, por meio das lentes idealistas de Hegel.

Ao filiar-se ao Partido Comunista Húngaro e participar do movimento operário, Lukács sentiu a necessidade de aprofundar seu entendimento acerca dos escritos marxianos chegando, pois, ao terceiro momento de sua trajetória intelectual em direção ao marxismo. Após anos de estudo e de prática, Lukács entendeu o conjunto da obra de Marx como um todo unitário, dialético e materialista. O filósofo húngaro afirmou, sobre a necessidade de estudarmos Marx em sua totalidade, que:

Por outro lado, a doutrina de Marx, em sua inatacável unidade e totalidade, constitui a arma para a condução da prática, para o domínio dos fenômenos e de suas leis. Se dessa totalidade for destacado (ou apenas subestimado) um só elemento constitutivo, teremos de novo a rigidez e a unilateralidade. Basta que se perca a relação dos momentos uns com os outros, e lá se vai o chão da dialética marxista sobre o qual apoiamos os pés. (LUKÁCS, 2010b, p. 3).

Voltando-nos, novamente, para o percurso do filósofo húngaro, Nicolas Tertulian (2008, p. 25, grifos no original), estudioso da vida e obra lukacsianas, afirmou que “A evolução intelectual de Georg Lukács oferece uma imagem singular da formação e do *devoir* de uma personalidade [...]. Lukács enfrentou as mais variadas experiências espirituais e, aparentemente, as mais heterogêneas: sua biografia intelectual é por demais sinuosa”. Podemos destacar do fragmento acima que Lukács não deixa de ser um bom exemplo de formação da individualidade para-si e, mais que isso, de como o desenvolvimento da individualidade das pessoas não ocorre seguindo uma linearidade unívoca. De modo contrário, no processo de formação de uma individualidade mais desenvolvida incidem muitas crises.

Tertulian explica, ainda, que esse caminho tortuoso em termos de uma orientação acerca da teoria que explica a realidade não deve ser julgado e encarado como um equívoco, ou como uma característica que menospreze ou desprestigie o percurso trilhado por Lukács enquanto um intelectual. Na verdade, esse fato contribuiu, decisivamente, para que ele se tornasse um estimável estudioso da filosofia e da arte no marxismo.

Sobre esse aspecto, Tertulian (2008, p. 26, grifos no original) reforça que “não se trataria de diminuir a significação considerável de todas as rupturas, de todos os deslocamentos e de todas as soluções de continuidade de seu *devoir* ideológico; trata-se de descobrir a *organicidade* desse processo, sua causalidade íntima e seu valor exemplar”. Lukács foi um pensador do seu tempo e contexto históricos e a sua grandeza enquanto um intelectual situa-se na ideia de que:

O valor de um pensador radica, assim, na medida em que elabora um conhecimento do seu tempo histórico-social de modo a desvelar, no emaranhado de fenômenos ocorrentes, o que é nuclear e essencial para o ser social.

A singular posição ocupada por Georg Lukács no interior do pensamento contemporâneo reside justamente na peculiar modalidade com que examinou a problemática do seu tempo. (PAULO NETTO, 1992, p. 25-26).

Na fase pré-marxista, na qual Lukács estava influenciado pelas filosofias kantiana e hegeliana sua preocupação maior era a de compreender a especificidade do romance burguês. Ele fez isso contrapondo o romance burguês com a epopeia clássica. O que lhe impactou nesse estudo foi perceber que na epopeia clássica havia uma integração plena entre o ser humano e mundo, ao passo que o romance burguês apresentava, justamente, um rompimento entre o ser humano e o mundo. Interessava a Lukács, nesse período, salientar a busca do romance por unificar o mundo cindido (FREDRICO, 2013).

Lukács buscava compreender as peculiaridades da literatura e da arte quando se dedicou a escrever sua obra estética. Nesse momento, ele já estava em uma fase de sua evolução intelectual, na qual seus estudos haviam atingido um elevado nível de elaboração, constituindo-se a *Estética* como uma síntese de suas análises. Sobre esse assunto, mais uma vez Tertulian (2008, p. 26, grifos no original) traz esclarecimentos ao se referir, ainda, à trajetória intelectual de Lukács, sinalizando que “A publicação da *Estética* e da *Ontologia do ser social*, permite reconstruir, sob uma nova luz, sua evolução intelectual e torna possível, com maiores chances de sucesso, a descoberta de motivos comuns e de orientações análogas ao longo de sua atividade”.

Como é possível notar, a obra lukacsiana é uma rica fonte para o estudo da arte e do marxismo e precisa ser mais analisada para que mais pessoas tomem contato com suas ideias. Lukács coloca a obra de arte, propriamente dita, no centro de suas pesquisas e a analisa como um produto resultante da atividade humana. Ademais, a obra de arte é concebida, grosso modo, como um microcosmo em-si, mas que se torna um para-nós devido a ação evocativa que exerce sobre o sujeito que a cria e a recebe, sendo retraduzida afetiva e intelectualmente pelos indivíduos de todas as épocas históricas. Essas características fazem com que a arte seja um testemunho da criação humana, um testemunho da imanência do ser social.

Esses pontos elementares percorrem toda a obra sobre arte elaborada por Lukács. Mas, é importante lembrar que a *Estética* não se esgota aí. Por meio dela é possível, como faremos neste trabalho, extrair formulações sobre outros campos do conhecimento que a ela se

coadunam, como a formação geral dos indivíduos e as suas relações com a educação escolar e a sociedade.

A *Estética* de Lukács, em sua edição espanhola, perfaz 1.840 páginas, divididas em quatro volumes. Porém, esta foi apenas a primeira parte de um projeto interrompido por decisão do próprio autor. O objetivo inicial de Lukács era o de escrever uma estética em três grandes partes. Na primeira delas, o autor realizou um estudo filosófico da arte; na segunda parte sua ideia era analisar o comportamento estético em suas mais profundas particularidades e, por fim, na terceira parte, seriam estudadas as relações entre os determinantes estéticos e os determinantes históricos (FREDERICO, 2013).

Apesar de Lukács não chegar aos três grandes momentos do que seria a sua idealizada *Estética*, a primeira parte de sua obra já condensa ideias de suma importância sobre a arte. Nela o filósofo húngaro investiga o surgimento e desenvolvimento da arte no decorrer da história humana e, para tanto, ele adotou o chamado método histórico-sistemático que consiste, basicamente, em trabalhar com as relações dialéticas entre um fenômeno em sua fase mais desenvolvida e a gênese e o desenvolvimento processual desse fenômeno. Trata-se do método sintetizado por Marx na sentença: “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011a, p. 58).

Adotando essa indicação metodológica marxiana, Lukács entendeu que para se investigar a essência do fenômeno artístico seria necessário partir da análise da forma mais desenvolvida, sempre mantendo, porém, a perspectiva de sua gênese e desenvolvimento histórico. Lembrando que a essência do fenômeno não aparece de forma direta, mas sim mediatizada pelo processo de análise que utiliza as abstrações.

Lukács parte então da existência da arte em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas, para buscar as tendências essenciais de desenvolvimento histórico das objetivações artísticas, remontando à sua gênese, que ele localiza nos inícios da atividade humana de transformação da natureza, o trabalho, que constituiu a esfera da vida cotidiana. Dessa esfera emergiram e se diferenciaram, segundo Lukács, todas as formas superiores de objetivação humana, entre as quais o autor destaca a ciência e a arte. Trata-se, sobretudo, de uma análise ontológica concreta que considera os determinantes históricos na busca pela explicação da especificidade do reflexo artístico da realidade.

Antes de passarmos à discussão dos temas que destacamos em nosso estudo dessa obra, entendemos ser necessária uma apresentação sumária dos capítulos e itens que compõem a obra no seu todo. O primeiro volume da edição espanhola da *Estética*, está dividido em quatro

capítulos precedidos de um prólogo no qual Lukács faz considerações de grande importância sobre o significado da elaboração de uma estética marxista.

No primeiro capítulo, Lukács (1996a, p. 33-146) apresenta uma caracterização geral do pensamento cotidiano e analisa o que poderíamos considerar os primeiros passos da humanidade no sentido da diferenciação desse solo comum da vida cotidiana, do reflexo científico e do reflexo artístico da realidade. No segundo capítulo, Lukács (1966a, p. 147-216) analisa, filosoficamente, em grandes linhas, o processo de desenvolvimento da ciência, que ele caracteriza como uma luta pela superação do antropomorfismo. Um dos exemplos do antropomorfismo, analisados por Lukács é o do pensamento teleológico, que transpõe para a natureza a característica própria ao trabalho, de ser atividade que cria algo a partir de finalidades previamente estabelecidas. No terceiro capítulo, Lukács (1966a, p. 217-264), analisa algumas questões preliminares sobre o processo de diferenciação entre a arte e a vida cotidiana. Finalmente, o quarto capítulo (LUKÁCS, 1966a, p. 265-368) é dedicado ao que o autor chama de formas abstratas do reflexo estético da realidade que estavam presentes na gênese dessa esfera de objetivação humana, como o ritmo, a simetria e a proporção e, ainda, a ornamentação.

O segundo volume reúne os capítulos 5 a 10, estando dedicado a questões relativas à arte como mimese da realidade humana. Assim, no capítulo 5, Lukács (1966b, p. 7-104), analisa a gênese do reflexo estético, iniciando por problemas gerais da mimese para, em seguida, abordar as relações entre magia e mimese e a gênese da mimese artística a partir da. No capítulo 6 (LUKÁCS, 1966b p. 105-202) o foco volta-se para a tendência da arte a refletir de maneira humana o mundo como obra dos seres humanos. Assim, inicialmente, Lukács aborda o que ele chama de “carência de mundo nas pinturas rupestres paleolíticas”, em seguida os pressupostos do caráter terreno (mundano) das obras arte, mesmo daquelas que empreguem temáticas religiosas. Finalmente, ele analisa os pressupostos do mundo próprio às obras de arte, ou seja, aquilo que faz com que uma obra de arte constitua uma totalidade que faz sentido em si mesma.

O sétimo e oitavo capítulos são dedicados, respectivamente, ao polo do sujeito e ao polo do objeto na relação estética entre sujeito e objeto. Assim, no capítulo 7, Lukács (1966b, p. 203-294) inicia pela análise de “questões preliminares da subjetividade estética”, para depois abordar a dialética entre exteriorização e interiorização na arte e, enfim, mostrar a importância da arte para o processo de desenvolvimento da individualidade, na direção que já abordamos no capítulo anterior desta tese, ou seja, da individualidade que existe na espontaneidade da vida cotidiana à individualidade que toma como objeto de sua consciência e de suas ações, seu pertencimento ao gênero humano. No capítulo 8, Lukács (1966b, p. 295-378) analisa “o mundo próprio das obras de arte”, principiando pela continuidade e descontinuidade nas relações entre

a obra de arte, os gêneros artísticos, os tipos de arte etc; para, em seguida, analisar a questão da homogeneização.

Neste caso, Lukács analisa como cada tipo de arte, tanto em sua produção, como em sua fruição (recepção), constitui-se num meio homogêneo que, portanto, exige do sujeito a superação momentânea da heterogeneidade extensiva que caracteriza o conjunto das atividades que realiza em sua cotidianidade. Lukács encerra esse capítulo com uma discussão sobre as relações entre o fato da arte exigir a criação de meios homogêneos e, ao mesmo tempo, ela ser constituída por uma pluralidade bastante diversificada de tipos de objetivação artística. No capítulo 9, Lukács (1966b, p. 379-464) defende que a arte teria uma missão, que seria a de refletir a realidade humana de maneira desfetichizadora.

Partindo da caracterização que Marx faz, em *O Capital*, do fenômeno do fetichismo da mercadoria, Lukács analisa a tendência do pensamento cotidiano a trabalhar com representações fetichistas da realidade e mostra como a arte, em suas expressões mais autênticas, produz um movimento quase espontâneo de superação desse fetichismo. Esse segundo volume é, por assim dizer, concluído com o décimo capítulo, no qual Lukács (1966b, p. 465-543) sintetiza sua análise da relação sujeito-objeto na arte, abordando, inicialmente, a importância da arte para o desenvolvimento da relação consciente do indivíduo para com o núcleo de sua individualidade (ou sua personalidade). Nesse sentido, desempenha um papel decisivo a catarse, que é analisada no segundo item desse capítulo, que é concluído com a análise do “depois da vivência receptiva” da obra de arte.

No terceiro volume estão reunidos os capítulos 11, 12 e 13. No extenso capítulo 11, Lukács (1967a, p. 7-197) apoia-se na psicologia de Pavlov para defender uma teoria sobre os processos psicológicos que estariam envolvidos na atividade artística, tanto de produção como de recepção (fruição). Duarte já apontou esta questão quando diz que:

Lukács (1967a, p. 7-197) toma a teoria pavloviana, especialmente no que se refere aos conceitos de “primeiro sistema de sinalização” e “segundo sistema de sinalização”. Como é sabido, o segundo sistema de sinalização é constituído, na teoria pavloviana, pela linguagem, que seria um sistema de sinais de segunda ordem, isto é, um sistema de sinais de sinais. Embora Lukács destaque a importância da reflexologia pavloviana para a construção de uma psicologia científica, portanto materialista, ele critica o fato de Pavlov não ter analisado o surgimento da linguagem a partir da atividade especificamente humana que é o trabalho. Isso teria impossibilitado uma correta compreensão, por parte de Pavlov, das relações entre os reflexos condicionados (primeiro sistema de sinalização) e a linguagem (segundo sistema de sinalização). Em consequência disso, a teoria de Pavlov não daria conta também das especificidades das relações entre o indivíduo e a obra de arte. Para tentar superar isso Lukács lança mão da proposição da existência de um terceiro

sistema de mediação, intermediário entre o primeiro e o segundo. (DUARTE, 2010, p. 156-157).

Não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre essa tentativa de Lukács de analisar os processos psíquicos envolvidos nas atividades artísticas a partir da leitura peculiar que ele fez da reflexologia pavloviana. Apenas registramos o comentário de Duarte, nesse mesmo texto, acerca das críticas de Vigotski aos limites da reflexologia:

Uma das críticas feitas por Vigotski [...] à reflexologia de Pavlov bem como à de Bejterev era a de que tal reflexologia era uma espécie de psicologia sem a psique, sem a consciência e os processos subjetivos. Vigotski afirma que, a tentativa de se construir uma ciência do comportamento humano baseada apenas nos reflexos, apesar de pretender superar todo idealismo, acaba deixando intacto o idealismo das correntes psicológicas subjetivistas. Dessa forma mantinha-se a psicologia separada em dois grandes grupos, o dos estudos científicos dos reflexos e o dos estudos subjetivistas, baseados na introspecção, voltados aos processos psicológicos especificamente humanos, como é o caso dos processos no plano da consciência. Como mostra Vigotski [...], Pavlov não adotava o método inverso, ou seja, para ele não é a anatomia do homem a chave para a anatomia do macaco, mas sim esta que explica aquela. O comportamento humano poderia ser explicado pelo comportamento animal, e não o contrário. Vigotski discordava dessa forma de encarar-se o que seria uma abordagem materialista na psicologia e que, portanto, superasse as abordagens idealistas nesse campo de conhecimento. A solução para a construção de uma psicologia materialista estaria, segundo Vigotski, em abordar-se o psiquismo humano como uma síntese de relações sociais. (DUARTE, 2010, p. 157-158).

Ainda nesse terceiro volume da Estética, Lukács (1967a, p. 199-276) analisa a categoria de particularidade (*besonderheit*), iniciando pela discussão sobre particularidade, mediação e centro para, em seguida, discutir a particularidade como categoria estética, na linha da discussão que ele já havia feito no livro *Introdução a uma estética marxista* (LUKÁCS, 1970). No capítulo 13, Lukács (1967a, p. 277-342) emprega as categorias hegelianas de em-si, para-si e para-nós, para voltar a abordar as diferenças entre ciência e arte. Ele mostra que a ciência trabalha constantemente com a dialética entre a necessidade de conhecimento da realidade naquilo que ela é em si mesma e a transformação da realidade em algo para nós, isto é, em objeto da ação humana. Já no caso da obra de arte, Lukács mostra que ela se constitui num ente para-si, tanto no sentido já mencionado de que é uma totalidade em si mesma, como no sentido de que a obra de arte põe o sujeito em relação com a realidade humana como sua realidade, como parte orgânica de sua própria vida.

O quarto e último volume é constituído pelos capítulos 14, 15 e 16. O capítulo 14 (LUKÁCS, 1967b, p. 7-263) aborda “questões fronteiriças da mimese artística¹⁴” e está dividido em seis itens dedicados respectivamente aos temas: a música, a arquitetura, a arte decorativa, a jardinagem, o cinema e “a problemática do agradável”. O capítulo 15 (LUKÁCS, 1967b, p. 263-367) é dedicado aos “problemas da beleza natural”, estando dividido em dois itens: “entre a ética e a estética” e “a beleza natural como elemento da vida”. O capítulo 16 (LUKÁCS, 1967b, p. 368-576) conclui a *Estética* com a discussão sobre “a luta da arte pela libertação”, no qual o filósofo mostra que as obras de arte de maior valor são aquelas cujos efeitos apontam em direção à emancipação humana. Esse capítulo divide-se em quatro itens, a saber: “questões básicas e etapas principais da luta pela libertação”, “alegoria e símbolo”, “vida cotidiana, pessoa particular (*partikulare Person*) e necessidade religiosa” e, por fim, “base e perspectiva da libertação”.

3.2 Gênese e desenvolvimento histórico-cultural da concepção lukacsiana de arte

Até aqui sistematizamos alguns elementos que caracterizaram a trajetória intelectual de Lukács e que resultaram na edificação de sua obra estética, cuja estrutura apresentamos sinteticamente. Agora passaremos aos temas da *Estética* lukacsiana que se destacaram para nós e que serão a base para nossas reflexões sobre a importância da arte na educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Nesse ponto do texto discorreremos acerca da origem e do desenvolvimento histórico-cultural da arte. Antes, porém, de enveredarmos nesse sentido, cabe elucidarmos, brevemente, o pressuposto teórico e metodológico que atravessa toda a obra lukacsiana, ou seja, o marxismo.

Afirmar que Lukács realiza, em seu compêndio estético, uma análise marxista da arte significa dizer que ele parte de uma fundamentação alinhada à concepção do materialismo histórico-dialético. Como dissemos no primeiro capítulo dessa tese, o princípio nuclear que diferencia o materialismo histórico-dialético de outras correntes filosóficas, em especial, do idealismo objetivo e subjetivo, é aquele no qual se entende que a realidade existe independentemente do fato dos seres humanos terem ou não consciência dela.

¹⁴ Newton Duarte nos informou que o título desse capítulo em alemão é “*Grenzfragen der ästhetischen Mimesis*” e, também, que a tradução do termo *Grenzfragen* seria “questões fronteiriças”.

Para o marxismo, ao mesmo tempo em que a realidade existe, independente, do indivíduo, essa mesma realidade passa da condição de algo que existe em si à condição de algo que existe para o indivíduo quando é tomada por este como objeto de sua atividade e de sua consciência. O idealismo analisa as ideias como algo separado e isolado das condições objetivas que determinam a realidade, entendendo o conhecimento humano como produto de um direcionamento realizado pelo espírito. Para o materialismo, ao contrário, as elaborações ideativas e todo o universo cultural construídos pelos seres humanos resultam de suas próprias atividades sobre a realidade.

O materialismo histórico-dialético analisa os produtos do pensamento conectando-os diretamente à prática social humana, em uma relação dialética na qual os produtos do pensamento advêm da prática social e, ao mesmo tempo, incidem sobre ela transformando-a. Em outras palavras, os elementos da cultura resultam tanto da prática social como das elaborações ideativas incorporadas e exteriorizadas pelos indivíduos.

Diante dessas colocações devemos sinalizar para um equívoco conceitual que, muitas vezes, ocorre ao se estabelecer uma relação direta entre os conceitos de ideia e subjetividade e entre os conceitos de realidade e objetividade. Ou melhor, ao se afirmar que o termo ideia pertence estritamente àquilo que seja de ordem subjetiva e que o termo realidade corresponde apenas ao que é objetivo. Um cuidado que precisamos ter é o de não tratar essas categorias como correspondentes diretas. Na tentativa de esclarecer esse engano Duarte (2008, p. 86-87) afirma que “aquilo que é ideal pode ser tão objetivo quanto aquilo que é material, ou seja, o grau de idealidade de um fenômeno não mantém obrigatoriamente uma relação de proporcionalidade inversa ao grau de objetividade desse fenômeno”.

Inferimos, portanto, que as ideias produzidas pelos seres humanos possuem uma dupla determinação, ou seja, uma existência social e objetiva. As ideias estão presentes na cultura e na estrutura da sociedade. Elas não fazem parte apenas dos indivíduos, não pertencem, exclusivamente, a eles. As ideias estão integradas e interagem na realidade social, existindo objetivamente.

Entendendo que a ideia possui também objetividade, podemos avançar em nossa análise dizendo que a arte, assim como qualquer elemento cultural, é uma ideia fruto da criação dos seres humanos que foi objetivada e que ganhou traços delineados, isto é, ganhou objetividade. A arte é um produto da subjetividade humana que ao ser objetivada, ao possuir forma e conteúdo definidos, passa a ter também existência objetiva. A arte é resultado de uma autoafirmação da humanidade e Frederico (2013, p. 44-45), adotando uma fundamentação marxista assevera, nessa mesma direção, que a arte nada mais é do que uma “atividade

teleológica que reúne o projeto subjetivo do homem ao mundo material, a arte é entendida não só como um modo de conhecer o mundo exterior, mas também como um fazer, como umas práxis que permite ao homem afirmar-se ontologicamente”.

A característica dialética da práxis humana determina uma marca em todas as criações humanas e isso não seria diferente no campo artístico. A obra de arte expressa e, ao mesmo tempo, cria a realidade que existe enquanto arte. Kosik (1976, p. 115) elucida essa ideia exemplificando que “uma catedral da Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo”, ou seja, a obra de arte não reproduz apenas a realidade, mas também a produz artisticamente.

Ao se debruçar sobre a arte, Lukács a analisou, sistematicamente, por meio do método marxista, pois, segundo ele, essa seria a única maneira de alcançar a compreensão do fenômeno estético em sua essência e como síntese de inúmeros determinantes. Lukács (1966a) não pretendia ser original em suas proposições estéticas, mas sim fiel ao método marxista e, conseqüentemente, fiel às contribuições deste às questões de natureza artística. Ele deixa evidente o seu objetivo de construir uma estética marxista sendo, para tanto, indispensável a adoção correta e coerente do método marxista:

[...] ainda que não seja de um modo imediato nem visível à primeira vista, os métodos do materialismo dialético indicam com clareza quais são os caminhos e como se há de percorrê-los caso se queira traduzir a realidade objetiva em conceitos, em sua verdadeira objetividade, e se aprofundar na essência de determinado território de acordo com sua verdade. Somente realizando e mantendo, durante a própria investigação esse método, a orientação desses caminhos, se oferece a possibilidade de se alcançar o buscado, de construir corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de se acercar à sua essência verdadeira. (LUKÁCS, 1966a, p. 16).

O filósofo húngaro se dedicou com rigor metodológico ao estudo de seu objeto e, buscando atingir a essência da arte, ele optou por situar a gênese e o desenvolvimento da estética em suas formas mais genuínas de expressão ao longo da história, definindo-a como uma maneira específica de objetivação do gênero humano que coloca em relevo aspectos objetivos e subjetivos da realidade e dos seres humanos. Como enfatiza Carli (2012, p. 7) “na estética lukacsiana, a arte em momento algum pode ser pensada independentemente do homem: em sua gênese, em seu desenvolvimento, em sua necessidade social, a arte está irresistivelmente vinculada ao devir de nossa espécie”.

Saviani (2012a) também sinalizou que uma pedagogia de inspiração marxista deve apropriar-se dos fundamentos do materialismo histórico-dialético para, então, analisar os processos pedagógicos. Nota-se que dois autores marxistas salientaram, em épocas e em campos de conhecimento distintos (arte e educação) a questão da importância, para a construção de uma teoria marxista, de se conhecer o seu fundamento e o seu método.

Dessa tomada de posição metodológica decorre uma ponderação importante. O próprio filósofo húngaro justifica o estudo da gênese do fenômeno artístico admitindo que “A verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno desta classe está vinculada do modo mais íntimo à sua gênese” (LUKÁCS, 1966a, p. 24). A ideia central que é colocada em pauta e confere todo o movimento à estética lukacsiana é a de que a arte nem sempre existiu. Ela é um produto histórico que veio a responder às necessidades mais elaboradas surgidas em um processo contínuo e cada vez mais complexo de evolução e autodesenvolvimento da humanidade. Segundo Kiralyfálvi (1975, p. 42-43), Lukács enfatiza em sua obra uma visão histórica para todas as ações humanas. Por isso, é necessário evidenciar que “o progresso cultural nunca começa a partir de uma página em branco, mas sim incorpora as realizações de épocas anteriores de acordo com suas necessidades atuais”.

Portanto, como afirmamos, a arte resultou da atividade complexa e específica do trabalho. Sobre a questão do surgimento da arte por meio da atividade de trabalho, o filósofo afirma que “do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e que todas as atividades sociais do homem, a arte é um produto da evolução social, do homem que se faz homem mediante o seu trabalho”. (LUKÁCS, 1966a, p. 24). Mais uma vez Kiralyfálvi (1975, p. 43-44) nos auxilia na compreensão desse processo moroso e gradual de desenvolvimento da arte pelo trabalho analisando a estética lukacsiana. O estudioso pondera, a esse respeito, que Lukács considera o trabalho “como gerador de todo o desenvolvimento humano, inclusive a arte. Ele rejeita, dessa maneira, o mito idealista de que a arte é inata ao ser humano, que a poesia é a língua materna da humanidade”.

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, a atividade de trabalho é central na análise marxista do surgimento do ser humano e da cultura. O trabalho é, pois, a atividade exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferente dos animais que apenas se adaptam à natureza, o ser humano transforma e domina a natureza de acordo com as suas necessidades. O trabalho como produção dos recursos materiais necessários à vida humana é a base de toda cultura, tanto em termos históricos como em termos da estrutura de qualquer sociedade em qualquer época.

Com a atividade de trabalho temos o início do desenvolvimento humano e isso tem implicações decisivas para o tema aqui estudado, pois a arte é um produto derivado do trabalho que evidencia o desenvolvimento das capacidades humanas físicas e mentais. Ou seja, com o surgimento de formas mais elaboradas de expressão, comprova-se a existência de um processo de desenvolvimento da objetividade e da subjetividade humana.

Dizer que a arte se desenvolveu a partir do trabalho humano significa afirmar, ao mesmo tempo, o seu caráter **imanente**. A imanência da arte pode ser entendida como o fato da arte ser uma forma de expressão essencialmente humana, pensada e elaborada pela e na atividade própria aos seres humanos.

A arte é analisada como uma maneira específica de expressão dos mais genuínos sentimentos e posicionamentos perante o mundo. A obra de arte, mesmo quando se utiliza de elementos transcendentais e, independentemente da intenção do artista e do receptor, apresenta-se como um testemunho de que é o ser humano quem cria o seu mundo.

A estrutura categorial objetiva da obra de arte faz com que todo movimento da consciência para o transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano, se transforme de novo em imanência ao obrigar-lhe a aparecer como o que é, como elemento de vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento. (LUKÁCS, 1966a, p.28).

Em estágios primitivos do desenvolvimento humano a relação dos seres humanos com o mundo exterior produziu formas personificadas de compreensão da realidade e a arte não ficou fora do círculo de compreensão transcendental. Lukács busca, nesse sentido, estudar a existência do que ele denominou de pré-história da arte, demonstrando a origem das diferentes formas de manifestação artísticas presentes nas sociedades primitivas e o seu progressivo desenvolvimento.

A arte se originou em um período imaturo em termos de desenvolvimento humano como resposta às necessidades elementares impostas pela realidade e pela vida cotidiana dos indivíduos. Foi por essa razão que nesse momento a arte também estava vinculada a aspectos místicos. A ideia defendida por Lukács é justamente a de que a origem da arte esteve ligada às práticas mágicas que eram parte dos esforços realizados pelos seres humanos daquela época no sentido de dominar as forças da natureza, incluindo-se a natureza humana. (FISCHER, 1987).

Nessa hipótese teórica, parece plausível considerar-se que, nos primórdios da história humana, a função da arte fosse diferente daquelas que ela assume na atualidade. No início, talvez a arte ainda não se diferenciasse da magia, sendo também possível hipotetizar-se que as práticas mágico-artísticas infundissem nos indivíduos emoções que lhes ajudassem ao

enfrentamento dos desafios que lhes colocava a luta pela sobrevivência, da mesma forma que se pode também supor que esse início de representações miméticas da realidade fosse também uma forma de se trabalhar mentalmente com fatos ocorridos e de se imaginar fatos que poderiam vir a ocorrer.

Mas, como destaca Lukács (1966a, p. 217-219), é de se supor que a gênese da arte tenha ocorrido mais tardiamente do que a da ciência, ou melhor, do conhecimento objetivo da natureza. Isso porque, como explica o autor, a própria produção de instrumentos e seu emprego na luta pela sobrevivência teriam que impulsionar, inevitavelmente, ao avanço do conhecimento das legalidades objetivas da natureza, por mais incipiente que tal conhecimento possa nos parecer na atualidade. Já no caso da arte, para que surgissem suas primeiras manifestações teria sido necessário, segundo Lukács, que a atividade de transformação da natureza já tivesse alcançado um certo nível de desenvolvimento tanto dos instrumentos produzidos como das capacidades físicas e mentais necessárias à produção e ao uso desses instrumentos.

Eram vários os elementos que constituíam as formas de expressão artísticas nesse período. Não é correto considerarmos apenas um elemento como o responsável pelo surgimento das expressões artísticas. Na verdade, foi um conjunto complexo de elementos da natureza, bem como a forma dos seres humanos se relacionarem uns com os outros que favoreceram o surgimento da arte. Podemos dizer que alguns desses elementos são “A atração das cores brilhantes, luminosas, resplandecentes [...] a atração sexual, as cores vivas, os cheiros fortes, as esplêndidas peles, pelos e plumagens do reino animal, as pedras preciosas, fibras, palavras, gestos de sedução, tudo isso pode ter funcionado como estímulo”. (FISCHER, 1987, p. 44).

Lukács (1966a, p. 265) destacou também que na fase pré-histórica da arte os elementos próprios da vida cotidiana se colocavam como fundamentais para as primeiras formas, ainda que rudimentares, de objetivação artística. O filósofo húngaro analisou manifestações estéticas que foram produzidas a partir de fenômenos existentes na própria natureza, mas que ao serem incorporados à atividade social humana assumiram, aos poucos, uma finalidade genuinamente estética. Ou seja, formas de mimese da realidade que foram se constituindo nos prenúncios da forma artística de objetivação.

Essas formas abstratas do reflexo artístico da realidade são analisadas, minuciosamente, pelo filósofo húngaro em sua obra. Referindo-se a elas Kiralyfálvi (1975, p. 44) escreve que a “longa história de desenvolvimento da peculiaridade do reflexo artístico consiste no desenvolvimento de certas formas abstratas preliminares que em si mesmas não constituem a arte por si só, mas transformam-se em componentes essenciais da arte em estágios posteriores”.

A primeira forma abstrata de manifestação seria o ritmo. O ritmo esteve e, ainda está, presente tanto na natureza quanto na vida cotidiana. Mas, segundo Kiralyfálvi (1975, p. 44), o filósofo húngaro contrapõe-se à teoria idealista que entende o ritmo como “uma característica humana dada pelos céus e, também, ao pressuposto aristotélico na *Poética* de que o senso de ritmo seria natural ao ser humano”.

O ritmo animal é espontâneo e inato, já o ritmo, especificamente, humano é desenvolvido e aperfeiçoado por meio da atividade consciente. Há, porém, os elementos rítmicos que integram a natureza. Nós percebemos os elementos rítmicos naturais pela sua constância e regularidade e eles se expressam em fenômenos como a alternância entre o dia e a noite, as quatro estações do ano, as fases da Lua entre outros.

Outro tipo de ritmo observado é aquele próprio à fisiologia humana como podemos notar nos movimentos específicos da nossa respiração, nos batimentos cardíacos, além dos hábitos cotidianos que adquirimos no decorrer nossa formação e que se tornam reflexos condicionados, ou seja, que são de certa maneira naturalizados por nós, como o ritmo com o qual caminhamos.

A passagem da esfera natural para a esfera social do ritmo aconteceu devido à atividade de trabalho. Esse momento da história humana foi considerado por Lukács como um divisor de águas no que se refere à compreensão da evolução social do ritmo.

O ritmo, ao ser incorporado como forma de expressão humana pelo trabalho, deixa de lado as conexões naturais e casuais e ganha propriedades que estão diretamente submetidas à necessidade e, principalmente, à intencionalidade humana em sua atividade. Ou seja, o ritmo não se limita somente a uma expressão regular da natureza, mas também passa a ser dirigido por fins conscientes. Em linhas gerais, o ritmo nada mais é que o resultado da relação entre os ritmos de base fisiológica e os ritmos da atividade social humana, isto é, o ritmo é um intercâmbio entre a natureza e a sociedade. E foi o ser humano que deu significado e função ao ritmo na atividade de trabalho.

A função do ritmo no trabalho é, justamente, a de facilitar a sua execução. Quanto mais automatizados estão os movimentos durante a atividade, menor é o desgaste físico e mental da pessoa. Por isso são importantes movimentos rítmicos na atividade de trabalho. A característica do ritmo, nesse momento, não é a de despertar um sentimento estético, mas sim, a de auxiliar no cumprimento de tarefas práticas. Aos poucos foram surgindo na própria atividade de trabalho algumas formas de ritmo com características artísticas como é o caso de cantos e de certos movimentos que podem ser considerados precursores da dança.

Contudo, a evolução e diversificação das atividades de trabalho e das ferramentas contribuíram para que o ritmo se libertasse da sua aplicação imediata na vida cotidiana dos indivíduos e ganhasse um significado estético, sendo empregado, ao longo do tempo, como um elemento essencial no processo de criação artística. O que ocorreu foi a migração do ritmo da natureza para o trabalho e do trabalho para os domínios da arte que lhe conferiu, portanto, uma peculiaridade estética.

O ritmo ganha propriedades estéticas quando é representado não mais como um momento do trabalho, ou seja, quando ele se destaca como reflexo da realidade na consciência. O ritmo quando refletido em uma forma e um conteúdo específicos alcança o seu caráter estético e é inserido no mundo dos indivíduos com um significado e uma intensidade consciente e decisivamente estéticos.

O ritmo, ao ser incorporado como parte da expressão artística, é empregado de forma muito mais elaborada. Nas obras de arte, o ritmo é encontrado nas danças, nas melodias, nas rimas e métricas poéticas. Mas, segundo Lukács (1966a, p. 266), o ritmo era fundamental nas cerimônias mágicas, atendendo, como já explicitamos a pouco, uma necessidade prática dos indivíduos. Nesse período histórico, os ritos eram realizados com a intenção de se “conseguir a regularidade das estações, a produção normal da colheita, a abundância dos frutos, insetos e animais comestíveis”.

A simetria e a proporção também são elementos basilares para a estética. De acordo com Kiralyfálvi (1975, p. 45), “proporção e simetria, características do mundo objetivo, também foram descobertas pelo homem por meio do trabalho como um resultado de ter ele criado instrumentos proporcionais e úteis, o que tornava o processo em si mesmo mais eficiente”.

Além de ser produto do trabalho humano a simetria, assim como o ritmo, é encontrada também na natureza e está intimamente vinculada ao seu contrário, ou seja, à assimetria. Passando dos domínios da natureza para os domínios da arte, podemos pensar, por exemplo, nos traços do rosto humano. O rosto humano representa a contradição que se instala entre a simetria e a assimetria, mas quando se trata de arte essa contradição existente nos traços do rosto humano é intensificada.

A proporção também está presente na natureza e no trabalho humano, mais especificamente, nas produções artesanais. No trabalho artesanal, a proporção é um reflexo da realidade que tem apenas uma função técnica e não artística. A proporção passa a ser uma forma abstrata e artística de reflexo da realidade quando começa a transmitir e evocar determinados sentimentos no sujeito receptor.

Os ornamentos são analisados por Lukács enquanto um elemento que existe tanto para os seres humanos quanto para os animais. Mas, é importante esclarecer que o adorno é usado pelo ser humano não como algo inato, natural e dirigido por necessidades fisiológicas, tal como ocorre no caso dos animais. O animal não produz nem modifica os ornamentos, sendo que a função desses objetos no reino animal obedece às demandas biológicas, especialmente, no caso de favorecer a reprodução. Para o ser humano, a utilização de ornamentos está relacionada com necessidades de ordem social. De acordo com Lukács (1966a, p. 330), “o homem não está adornado por natureza, senão que se adorna ele mesmo; adornar-se é para ele atividade própria, um resultado do seu trabalho”.

Vale dizer que, no início, os ornamentos eram feitos com objetos retirados da natureza, como flores, galhos, folhas, penas de aves, ossos de animais etc. Esses objetos retirados da natureza podem ter uma utilização prática e imediata como adorno. Podemos pensar em uma flor, por exemplo, que pode ser retirada da natureza e colocada nos cabelos a fim de enfeitá-los. Essa flor pode ser colocada também em um jarro deixando-o, desse modo, mais bonito. É necessário entender que o ornamento não altera a utilidade do objeto, uma vez que a sua função é a de ornamentar. Mas, o jarro pode perder a sua função social primeira e se tornar, de forma deliberada pelos indivíduos, apenas um objeto de decoração.

Quando a representação e a função do objeto começam a ser a de manifestar a beleza podemos dizer que estamos em zonas limítrofes ao mundo das obras de arte. Frederico (2005, p. 125) explica que “Até os objetos mais “naturais” (pedras, conchas etc.), quando usados como adornos, despregam-se da fixidez a que estavam condenados e passam a ganhar novos significados pelo contexto humano e social em que são inseridos”.

É interessante acentuarmos que as formas como os grupos humanos se organizavam no início da história muito se diferenciava da forma como hoje nos organizamos. Naquele momento a sociedade era, sobretudo, coletiva e comunal, não havia divisão em classes sociais. As atividades eram realizadas pelo grupo local em um estreito vínculo de cooperação e ajuda mútua. Nesse contexto, a arte também era uma ação coletiva.

Não existia uma forma de expressão artística isolada e produzida por um único indivíduo, não haviam bandeiras que se erguiam por meio da arte, nem ideologias que se disseminavam, muito menos, propagandas. De acordo com Fischer (1987, p. 47) “A arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social por excelência, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal”.

O que não podemos deixar de lado é que a arte, desde o seu surgimento, trouxe possibilidades fundamentais de desenvolvimento humano, mesmo em um período no qual ela assumia um papel mágico. A arte sempre foi uma forma de expressão que permitiu ao ser humano se diferenciar da natureza. Isso não significa que arte possibilitou aos indivíduos dominarem e enfrentarem a natureza de modo direto. Ela se configurava como um instrumento de auxílio aos seres humanos.

É plausível pensar-se que a arte tenha contribuído com o trabalho no sentido de produzir o desenvolvimento, pelos indivíduos, de um certo domínio de si mesmos perante as adversidades e necessidades impostas pela natureza. Se pensarmos na situação de caça nos tempos antigos, era fundamental ao indivíduo ter precisão e uma postura agressiva diante de seu alvo. Talvez essa maneira de comportamento ganhasse reforço em ritos e cerimônias, nos quais os indivíduos se encorajavam e se orientavam para agir em momentos de extrema necessidade, onde a sobrevivência estava em jogo. Esse poder que a arte, provavelmente, conferia aos homens primitivos teria modificado consideravelmente a sua maneira de se colocar no mundo, de entender o outro, fortalecendo o coletivo e enriquecendo as relações humanas em seu interior.

A função da arte na sociedade pode ter se modificado com o passar do tempo, a arte pode ter ganhado novos atributos, mas aquele que sempre existiu foi a de agir sobre a subjetividade humana mesmo quando, no caso das práticas mágicas, o ser humano acreditasse estar agindo sobre a natureza externa a ele.

Os exemplos dados e a explicação dos elementos abstratos do reflexo estético reiteram a ideia de que a arte é um produto das necessidades criadas pelos próprios seres humanos, ou seja, reforça a ideia da natureza imanente da arte e do seu fundamento na atividade de trabalho.

Não há a gênese da arte sem a gênese das capacidades e forças humanas. As forças e as necessidades humanas emergem de uma atividade primeira que é o trabalho. Da atividade de trabalho emergem, por sua vez, novos meios, novas mediações, novas capacidades humanas e novas necessidades. O professor precisa entender essa dinâmica de produção de capacidades e necessidades, porque um dos objetivos do ensino da arte é produzir no aluno a necessidade da arte.

A realidade histórica gera necessidades que serão satisfeitas à medida que incitam os indivíduos a agirem, mobilizando suas capacidades, no processo de criação de mediações para atender as demandas que lhes são colocadas pela prática social. Tal como afirmam Abrantes e Martins (2007, p. 319), “ao transformar a natureza, o homem se transforma, desenvolvendo

habilidades, criando necessidades, tornando complexa sobremaneira sua atividade vital, isto é, constituindo-se como ser prático”.

O ser humano, situado historicamente, tem a necessidade de conhecer o real para além das aparências, desenvolver suas funções psicológicas. A educação escolar é o caminho indispensável para que isso aconteça. Pode-se dizer que a necessidade, por ser uma construção social e estar em contínuo processo de transformação, não é o ponto de partida da prática educativa, mas sim o seu ponto de chegada. A educação escolar numa perspectiva crítica deve proporcionar as condições para o desenvolvimento de novos interesses, novas necessidades, qualitativamente, mais elaboradas (DUARTE e DUARTE, 2017).

A educação escolar é um espaço privilegiado para se provocar nos sujeitos a necessidade de se relacionar com as produções culturais mais ricas, ocasionando o enriquecimento da subjetividade dos alunos, desde sua visão de mundo até seus sentimentos mais íntimos e suas formas de percepção do mundo, das pessoas, de si mesmo e de sua vida. Isso ocorre porque a arte não é apenas uma forma de se conhecer a realidade humana, mas de se vivenciá-la de maneira a que ela se torna parte de nossa vida e nossa individualidade. Por meio do contato com as grandes obras, o indivíduo revive as experiências e momentos importantes da humanidade como se fossem parte da sua própria existência. De acordo com Duarte (2009, p. 469) “Uma obra de arte produzida em sociedades do passado gera em nós essa autoconsciência porque a relação entre seu conteúdo e sua forma leva-nos a viver os conflitos humanos representados na obra artística como nossos conflitos”.

Uma questão que poderia ser levantada é sobre o fato de existirem obras de arte exemplares, produzidas em sociedades, que se comparadas à sociedade atual, apresentavam níveis mais elementares de desenvolvimento social e humano. Marx (2011a, p. 62-63), ao se referir a grandeza das obras de arte greco-romanas, afirma:

Na arte é sabido que determinadas épocas de florescimento não guardam nenhuma relação com o desenvolvimento geral da sociedade, nem, portanto, com o da base material, que é, por assim dizer, a ossatura de sua organização. Por exemplo, os gregos comparados com os modernos, ou mesmo Shakespeare. Para certas formas de arte, a epopeia, é até mesmo reconhecido que não podem ser produzidas em sua forma clássica, que fez época, tão logo entra em cena a produção artística enquanto tal; que, portanto, no domínio da própria arte, certas formas significativas de arte só são possíveis em um estágio pouco desenvolvido do desenvolvimento artístico. Se esse é o caso na relação dos diferentes gêneros artísticos no domínio da arte, não surpreende que seja também o caso na relação do domínio da arte como um todo com o desenvolvimento geral da sociedade. A dificuldade consiste simplesmente na compreensão geral dessas contradições. Tão logo são especificadas, são explicadas.

Independentemente do momento histórico em que foi concebida, a obra de arte pode certamente ser considerada uma obra de arte genuína na medida em que o seu conteúdo e a sua forma provoquem no indivíduo uma reflexão crítica sobre si mesmo e sobre a realidade, revelando-se novas traços de relações humanas possíveis de serem realizadas e situando-o como indivíduo participante das grandes questões humanas. Mesmo quando a obra de arte não mostra a realidade como uma construção humana, mas como resultado de vontades divinas ela tende a refletir a realidade de forma imanente, pois o próprio fato da obra de arte existir, de alguém a produzir já é um testemunho da capacidade do ser humano de criar.

Com o passar do tempo, entretanto, a arte foi seguindo um rumo diametralmente oposto às premissas transcendentais, foi perdendo seu elo inicial com as formas místicas de compreensão da realidade e se tornando independente, constituindo o seu mundo próprio, ou seja, o mundo próprio das obras de arte. Nos quadros e pinturas os aspectos místicos começaram a dar lugar às representações de figuras humanas, os tipos de personagens se remetem ao humano e à realidade objetiva e concreta. A ênfase no ser humano foi, paulatinamente, sendo um ponto predominante nas obras de arte.

A concepção fundamentada no materialismo histórico-dialético e analisada por Lukács entende que a arte foi se afirmando enquanto um reflexo factual que provoca uma evocação terrena e que se dirige aos indivíduos. Isto é, a arte apresentou, ao longo da história, uma tendência a se libertar de seus vínculos iniciais com a magia e, posteriormente, com a religião. Ela foi se lapidando e se tornando uma forma cada vez mais genuína de reflexo da realidade. Desse modo, passou a ser analisada como uma objetivação que reflete o ser humano e a realidade material do mundo. E começou, portanto, a ser entendida não como um resultado transcendente, mas sim como um produto imanente, como um produto resultante da atividade de trabalho.

Nas palavras de Frederico (2013, p. 125), “a arte, criando um “mundo próprio” conformando às mais profundas necessidades humanas, permite ao homem, enfim, tornar-se autoconsciente, reconhecendo-se como criador da própria existência”. Mais evidente se torna a ideia da natureza histórica da gênese do fenômeno estético. Os estudos estéticos evidenciam que a arte não é uma categoria originária de aspectos espirituais e transcendentais, mas sim, o reflexo de um longo e complexo processo de desenvolvimento social e cultural dos seres humanos.

Um dos objetivos de Lukács (1966a, p. 28) ao escrever a sua enciclopédica obra sobre estética, foi o de explicar esse processo de superação da arte dos aspectos místicos, salientando a sua característica imanente. De acordo com o autor “A estrutura categorial objetiva da obra

de arte faz todo movimento que a consciência fez ao transcendente, tão natural e frequente na história do gênero humano e se transforma de novo em imanência ao obrigá-la a aparecer como é, como elemento de vida humana, de vida imanente”. O caráter imanente da arte relaciona-se, na estética lukacsiana, ao processo pelo qual os seres humanos reconhecem a realidade social como resultante da sua própria atividade, da sua própria atuação no mundo.

3.3 Conceitos fundamentais da Estética de Lukács

No item anterior, ao abordarmos a gênese e o desenvolvimento histórico-cultural da arte, ressaltamos o seu caráter imanente, ou seja, afirmamos que as obras de arte apresentam a realidade enquanto um produto das atividades engendradas pelo conjunto dos seres humanos. Disso decorre que a arte se configura como uma das mediações que se estabelecem entre o indivíduo e o gênero humano.

O ser humano é o elemento que move a obra de arte e, por essa razão, a obra de arte é também uma representação **antropomorfizadora**. A arte coloca, em primeiro plano, o ser humano como o produtor da história, como o responsável pela construção da sociedade e da realidade em que vive. Ademais, salientamos aqui, mais uma vez, a propriedade específica às grandes obras artísticas que é a de evocar sentimentos no sujeito receptor, intensificando e aprofundando vivências que o indivíduo não experimentaria se não estabelecesse contato com a obra de arte. Podemos dizer que a arte desperta sentimentos que fogem da rotina do cotidiano. Por suas inúmeras características, a vida cotidiana dificulta e cerceia as condições para sentirmos e expressarmos os sentimentos em suas formas mais humanas de representação.

É nesse sentido que as obras de arte devem ser investigadas como uma vivência objetiva, da qual se pode captar a realidade como produto da atividade produzida pelo conjunto dos seres humanos. Um ponto importante que merece nossa atenção é o de que, assim como a arte, a religião também se volta ao indivíduo, ou seja, a religião também se caracteriza como uma forma antropomórfica de objetivação criada pelo ser humano.

Esse fato, entretanto, não significa que a arte e a religião reflitam o antropomorfismo da mesma forma. Na verdade, o antropomorfismo religioso distingue-se, profundamente, do antropomorfismo artístico. No primeiro caso, o indivíduo e a realidade são colocados em um posicionamento de submissão a um conjunto de forças extramundanas. Já no segundo caso, o ser humano e a prática social são considerados como produto de uma realização humana.

Com efeito, o antropomorfismo religioso não está vinculado ao gênero humano e à humanidade, mas sim ao indivíduo alienado, limitado à sua singularidade, que direciona as suas ações para alcançar a salvação própria. Desse modo, na religião, segundo Kiralyfálvi (1975, p. 49), “tanto o tema central como a forma de reflexo são dados pela subjetividade individual”.

A arte, por sua vez, busca enriquecer as subjetividades de modo que elas possam superar suas restrições particulares, direcionando-se efetivamente ao gênero humano. A arte vai além desses limites e reflete a subjetividade e a objetividade socialmente existentes. Trata-se, pois, do “reflexo do homem inteiro (subjetivo e objetivo), porque é resultado do trabalho mental, da observação da relação profundamente enraizada do homem com as muitas facetas do mundo físico” (KIRALYFALVI, 1975, p. 49).

Não apenas a religião, mas a vida cotidiana também se caracteriza como uma esfera antropomórfica de objetivação. E assim como no caso da religião, o antropomorfismo da vida cotidiana não equivale ao da arte. No cotidiano o ser humano relaciona-se com o mundo de forma exclusivamente espontânea, pragmática, imediata. A vida cotidiana é constituída por um conjunto heterogêneo de atividades que são demandadas aos indivíduos para a sua preservação.

Heller (1977, p. 95-96) afirma que na vida cotidiana os tipos de atividade “são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os afetos; ou mais exatamente: como a vida cotidiana requer tipos de atividade nitidamente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos nitidamente heterogêneos”. Os fenômenos presentes no cotidiano, tendencialmente, são assumidos com certa naturalização. Isso é consequência do fato de que as atividades dos outros seres humanos, tanto daqueles que nos precederam como dos nossos contemporâneos, não são vistas por nós como um produto resultante de um longo processo de estudo e conhecimento. Por exemplo, a relação cotidiana que estabelecemos com a energia elétrica é a de que ela sempre existiu. Nós só nos damos conta da complexidade que a envolve quando, por algum motivo, ela falha.

No cotidiano nós perdemos a perspectiva histórica e, muitas vezes, não captamos o trabalho dos outros indivíduos que chega até nós. A arte pode contribuir para a ruptura com essa naturalização da realidade sociocultural. Mesmo quando a arte retrata o mundo das coisas, o mostra como coisas humanas ou como coisas que são vistas de forma humana, como é o caso dos quadros de paisagens e cenas da natureza. Nesse sentido, por um lado, a arte tira dos elementos cotidianos a aparência de vida própria e, por outro, dá à vida humana os objetos estéticos que possibilitam aos indivíduos se apropriarem artisticamente da realidade e experimentarem as emoções que não seriam disponibilizadas em seu cotidiano.

A arte, ao promover um reflexo mais genuíno da realidade, não deixou de lançar mão dos aspectos cotidianos. A cotidianidade é o ponto de partida e ponto de chegada das manifestações artísticas. São das demandas da vida que surge a necessidade dos indivíduos se objetivarem, de se superarem e de se expressarem por meio da arte. Mas a arte reelabora os elementos que extrai da vida cotidiana e dá a eles uma configuração qualitativamente nova, exigindo das pessoas relações também novas com esses elementos que deixam, assim, de se apresentar da maneira como se apresentam na cotidianidade.

Não importa a quantidade de ideias que a obra de arte expresse, mas a concentração e a intensidade com que elas estão reunidas na obra que, dessa maneira, é capaz de superar a realidade tal como ela é vista pelo indivíduo da vida cotidiana, promovendo ao receptor da obra um reflexo “mais fiel, pleno, vivo e dinâmico dessa realidade, possibilitando-lhe uma mais profunda e mais concreta visualização de alguns aspectos daquela realidade na qual ele próprio vive, sente e age” (LUKÁCS, 1966b, p. 528).

Ao refletirem a realidade de forma autêntica, as objetivações humanas mais elaboradas retornam à vida cotidiana conferindo-lhe, permanentemente, características mais enriquecidas e possibilidades de novas e mais elaboradas objetivações. Com isso, a vida social dos indivíduos ganha mais sentido por meio das conquistas da arte e da ciência. Fazendo uma metáfora da vida cotidiana como a imagem do rio de Heráclito, Lukács (1966a, p. 11-12) analisa que:

O comportamento cotidiano do homem é o começo e o final, ao mesmo tempo, de toda atividade humana. Se nós representarmos a cotidianidade como um grande rio, pode se dizer que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, se diferenciam, se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançam sua forma pura nessa especificidade – que nasce das necessidades da vida social – para logo, a consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos homens, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana. Esta se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, os assimila às suas cotidianas necessidades práticas e assim dá lugar posteriormente, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação.

A questão levantada pelo filósofo húngaro é a de que a arte e a ciência são formas mais elaboradas de reflexo e de recepção da realidade na consciência dos indivíduos. Mas, entre a arte e a ciência, que são formas mais puras de reflexo, encontramos a vida cotidiana. Não podemos negar que na vida cotidiana existe um conhecimento acerca da realidade, mas esse conhecimento é limitado pelas demandas pragmáticas e imediatistas. Mesmo assim, como

mostrou a citada passagem de Lukács, a ciência e a arte retornam, de uma maneira ou de outra, ao manancial originário da vida cotidiana, enriquecendo-o e transformando-o.

Na sua heterogeneidade, a vida cotidiana carrega componentes do reflexo artístico e do científico, sem desenvolver plenamente nenhum deles. Em contrapartida, a arte e a ciência são as duas esferas superiores que, quando se realizam plenamente, distinguem-se cada vez mais. Sobre essa diferenciação entre arte e ciência, Lukács (1966a, p. 35) aponta:

Não se pode sequer imaginar uma real gênese histórico-sistemática do reflexo científico ou do artístico sem o esclarecimento dessas interações. Por isso, é imprescindível, para captar filosoficamente os problemas que aqui se põem, não perder nunca de vista em nossas considerações a dupla interação com o pensamento da vida cotidiana nem a peculiaridade específica em desenvolvimento das duas formas diferenciadas.

Já citamos aqui as diferenças entre a arte e a religião e entre a arte e a vida cotidiana. Vale mencionar agora as diferenças da arte em relação à forma de objetivação científica. A ciência, assim como a arte, surgiu em decorrência das demandas sociais e, mais especificamente, do solo comum da vida cotidiana. No entanto, essas esferas de objetivação foram se diferenciando, se tornando esferas autônomas que se destacaram do cotidiano e alcançaram, como mostramos, um modo mais rico de reflexo, caminhando de maneira mais aproximada com os elementos característicos do gênero humano.

Federico (2013, p. 85) afirma sobre as diferenças entre ciência e arte que “o reflexo científico, segundo Lukács, se propõe a refletir a totalidade extensiva da vida. Já o reflexo artístico reflete uma totalidade intensiva da vida, um mundo que se encerra em si mesmo”. Assim sendo, a ciência é uma forma de reflexo da realidade que se preocupa em compreender a realidade em toda sua extensão de modo objetivo, extraindo-lhe o máximo possível da sua verdade. A arte, por sua vez, está decidida a refletir a realidade intensificando os seus traços.

Ademais, distinguindo-se da arte, a ciência se configura ainda como um reflexo desantropomorfizadora realidade, ou seja, o reflexo científico procura captar a realidade para além dos sentidos que ela possa ter diante das necessidades e das limitações dos seres humanos. Tertulian (2008, p. 205, grifo do autor) afirma que “A intenção de refletir, de modo tão adequado quanto possível, as propriedades e relações dos fenômenos, a purificação dos conhecimentos de todo traço de subjetividade [...] conferem a ciência o caráter de reflexo *desantropomorfizante* do mundo”. Uma característica das formas desantropomórficas de refletir a realidade é a de que elas tendem, majoritariamente, a restringir a influência dos aspectos subjetivos na compreensão dos fenômenos.

Isso não significa que o reflexo científico se relaciona a algo desumano, ou que privilegiaria a razão em detrimento da emoção e da sensibilidade. Aqui é fundamental frisar que, apesar de seu caráter desantropomorfizador, a objetividade científica também se volta ao ser humano.

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

É nesse sentido que o conhecimento científico forneceu as bases para que o ser humano pudesse se libertar do universo da magia, da superstição, da esfera imediata do cotidiano e fosse conhecendo e dominando, objetivamente, a natureza e a realidade (FREDERICO, 2005).

As formas diferenciadas do reflexo decorrem de seu caráter ativo, seletivo, ordenador, e não da existência de inúmeras realidades. Isso não denota que cada uma dessas formas seja uma espécie de alucinação, desvario ou modulação subjetiva. O processo de diferenciação é oriundo da própria natureza seletiva de cada reflexo (arte, ciência e cotidiano), visto que ele não significa mera fotocópia da realidade.

Desse ponto podemos prosseguir afirmando que o reflexo estético da realidade não se caracteriza como algo passivo, natural e imediato. A forma artística de reflexo foi denominada como **mimese**. A mimese é um conceito que busca explicar a peculiaridade da forma como a arte reflete a realidade objetiva, bem como a relação sujeito e objeto. A palavra mimese significa imitação. Tal como afirma Carli (2015, p. 56):

Certo que a reflexão estética e o movimento do real sejam instâncias que possuem legalidades próprias e que a criação artística não é uma transposição fotográfica do real para as letras de um romance, as cores de uma tela ou as notas de uma sinfonia; dito isso, no entanto, não se descarta em Lukács a noção de que a arte se debruça sobre a vida real dos homens para lhes legar uma forma de conhecimento a seu propósito.

Lukács, especialmente no mencionado volume 2 da Estética, analisa a questão da mimese na vida cotidiana, na magia e nas artes. Ele mostra que mesmo na vida cotidiana, onde a imitação tem uma participação bastante importante e diversificada, ela não se constitui numa reprodução da realidade externa ao sujeito. Muito menos isso acontece nas práticas mágicas e na arte. Duarte (2016b, p. 88), apoiando-se em Vigotski, assinala a importância da imitação

para o desenvolvimento psíquico desde a infância: “Por um lado, a imitação é reprodução do existente, mas por outro é o meio para a produção do novo no desenvolvimento psíquico da criança. Os estudos nesse terreno poderão oferecer muitas contribuições à compreensão das relações entre educação e liberdade”.

Tertulian (2008, p. 251, grifo no autor), afirma que a arte visa “conservar, através da *mimesis*, a objetividade do mundo em si, inalterada pelas ilusões ou pelos preconceitos, mas evocá-la exclusivamente em função da ampliação e fortalecimento da subjetividade”. Vê-se que aquilo que Lukács (1966a, p. 25) nomeia reflexo estético não deixa de ser a apropriação do real pela consciência humana, que tem como ponto de partida o “mundo humano e que se orienta em direção a ele”.

O objeto artístico reproduz e produz vivências por meio da mimese. Todavia, o indivíduo reproduz, na vivência artística, uma realidade transfigurada. O artista imita a própria vida humana na obra de arte, mas não se trata de um mero traslado de fatos e pessoas da vida cotidiana para as obras de arte. Essa imitação é, na verdade, o reflexo refigurador da realidade não para se distanciar dela, mas para ser mais fiel a ela, mesmo que para isso precisem ser usados recursos de aparente distorção, como na pintura de Portinari, ou elementos fantasiosos, como em *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo (2005), pois, “o caráter evocativo da arte – sua tentativa de transmitir sentimentos humanos para os receptores, convicções, paixões etc. – exige que o artista carregue nos traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície sensível” (FREDERICO, 2013, p. 126).

A maneira não superficial e não imediata de expressão artística afasta qualquer tipo de tendência artística que se prenda ao que é imediatamente perceptível. Nessa direção, a forma artística de refletir a realidade que vai além do cotidiano é o realismo. Tertulian (2002, p. 15), referindo-se à originalidade da *Estética* de Lukács, afirma: “O realismo é para Lukács uma qualidade construtiva da grande arte, sempre e em todos os lugares”.

A conotação atribuída à palavra realismo na obra lukacsiana é a de um princípio de busca de expressão do que há de mais radicalmente humano (positiva ou negativamente) num determinado contexto ou evento. O realismo da arte, segundo Lukács, sempre existiu, não se confundido com o uso desse termo para se referir a uma corrente artística, a um período ou estilo. A noção de realismo pressupõe, evidentemente, uma concepção de realidade. E ao defender uma postura dialética da social, Lukács entende a realidade como uma unidade contraditória entre essência e aparência, entre forma e conteúdo. Além disso, para o filósofo húngaro, toda concepção realista tem como objetivo mostrar a conexão entre o movimento da sociedade e os destinos individuais.

Para o filósofo húngaro o realismo da arte promove nos indivíduos uma percepção da realidade humana de forma mais rica do que os tipos de arte que refletem aquilo que já está disponível no cotidiano. Um bom artista, mesmo que não tenha plena consciência disso, é um artista realista, pois, de alguma forma, ele se propõe a investigar a realidade e a exprimi-la captando suas contradições essenciais, promovendo nos indivíduos uma compreensão mais profunda da dinâmica do real.

Ao se posicionar em favor ao realismo, o filósofo húngaro se opõe à arte panfletária e estritamente pragmática, na qual o artista deve, para que sua criação seja considerada autêntica, expressar diretamente alguma opinião sobre um determinado tema. Tal recurso, muito utilizado pelos meios de comunicação de massa na sociedade capitalista, tem servido como estratégia na luta ideológica. Empregar essa mesma estratégia mudando apenas o sinal político da direita para a esquerda é fazer o jogo da classe dominante.

Lukács (1966b, p. 522) afirma que a denominada arte de tendência está voltada ao indivíduo situado na vida prática do cotidiano e tem como objetivo “movê-lo diretamente a uma tomada de posição prática imediata a favor ou contra um determinado e atual fenômeno da vida”. Esta pseudo-arte fica presa ao utilitarismo social, reforçando a imediatez da vida cotidiana e, nesse sentido, não desperta uma vivência estética, não se preocupa em promover e desenvolver uma formação humana integral, pois, à revelia dos pressupostos artísticos, visa um resultado imediato no contexto da realidade social.

Lukács (1966b, p. 522) também tece ferrenhas críticas as chamadas “tendências retórico-publicistas” na esfera estética. Essas tendências existem desde os primórdios da estética e persistem até a atualidade. No entanto, não apresentam um “reflexo especificamente estético”, pois “o meio homogêneo deixa de reunir e unificar o mundo representado”. E no que diz respeito à fruição artística, “o efeito já não apela ao receptor esteticamente orientado, ao homem inteiramente tomado, nem tenta evocar nele vivências estéticas”.

As imagens da realidade refletida por essas obras podem ser verdadeiras, mas ao mesmo tempo, podem não produzir um efeito especificamente estético na medida em que ficam totalmente dependentes do utilitarismo social, abordando temas atuais e úteis para a vida cotidiana. Lukács entende que, embora essas produções possam ter tido utilidade prática, elas poderiam ter sido mais bem transmitidas por meio de outros procedimentos.

Um ponto essencial na obra lukacsiana foi a análise da ideia de **particularidade (besonderheit)** desenvolvida para melhor compreender as especificidades do reflexo estético. O conceito de particularidade perpassa toda sua obra *Estética*, mas ele foi detalhadamente

trabalhado no livro intitulado *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da Estética* (1970).

Nesta obra, o filósofo húngaro afirma que para se investigar a estética é essencial situá-la como um ponto médio, isto é, como uma síntese entre outras duas categorias que andam juntas com a categoria da particularidade (*besonderheit*). Isto é, a particularidade é a síntese entre o singular e o universal. Isso significa dizer que a arte se configura como uma mediação, nas palavras lukacsianas “o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade” (LUKÁCS, 1970, p. 85).

A relação dialética entre singular-particular-universal constitui-se como um parâmetro de análise para a compreensão da realidade e dos reflexos que se constroem a partir dela. O conhecimento e o pensamento humano se desenvolveram nesse sentido, caminhando do singular ao universal pela mediação do particular. Toda a trajetória do conhecimento humano consiste no fato de que nós, segundo Lukács (1970, p. 94), “pelo pensamento elevamos o singular da singularidade à particularidade e desta à universalidade”.

Os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade são princípios do materialismo histórico-dialético que nos fornecem a possibilidade de apreensão dos fenômenos para além de suas aparências imediatas e, desse modo, permitem a captação da essência do fenômeno em suas múltiplas determinações. A dinâmica entre singular, particular e universal na estética marxista não se coloca, portanto, como algo novo, mas como um desdobramento do que os clássicos do marxismo já analisavam no que tange às questões sociais. Consciente disso, Lukács (1970, p. 96-97) afirma que “a análise mais profunda e refinada, que leva em conta todos os traços irrepetíveis da singularidade de uma situação política, social e econômica, é ligada inseparavelmente, nos clássicos do marxismo-leninismo, à descoberta e aplicação das leis mais universais do desenvolvimento histórico”.

Para Lukács (2009, p. 33) “a particularidade se manifesta em relação a qualquer realidade, em todos os aspectos da nossa vida”. A particularidade presente na vida cotidiana caracteriza-se como uma particularidade em si (“surda e muda”). Isso porque os indivíduos na vida cotidiana não estabelecem uma relação consciente com o gênero humano. Como as atividades da cotidianidade têm como objetivo principal o de assegurarem a continuidade da existência do indivíduo, o fato deste pertencer ao gênero humano é algo assumido espontaneamente, sem a exigência, em muitas circunstâncias, da elevação desse pertencimento da condição do em si à condição do para-si.

A categoria de particularidade explica como uma obra de arte constitui-se numa produção singular na qual determinados eventos humanos são representados de forma única e, ao mesmo tempo, essa obra conecta-se à universalidade da história humana. A obra de arte é concreta sem se aprisionar aos limites do pragmatismo cotidiano e é universal sem se tornar uma representação vazia de conteúdo e desconectada da vida.

A partir da categoria de particularidade, Lukács vê a obra de arte como única e ligada ao desenvolvimento histórico da humanidade e do indivíduo, pois, como esclarece Frederico (2000, p. 306, grifos no original):

O indivíduo, perante a figuração estética, pode se generalizar e, assim, confrontar a sua existência com a epopeia do gênero humano, retratado pela arte, num momento determinado de sua evolução. Ocorre então uma *suspensão* da cotidianidade, uma *elevação* da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal).

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

A categoria de particularidade permite compreender que a singularidade da obra de arte, seja uma poesia, uma escultura ou uma dança, não se isola do desenvolvimento da humanidade em sua universalidade. A obra de arte realiza, na verdade, uma síntese dialética entre o singular e o universal. De acordo com Duarte (2010, p. 150):

Para Lukács, a fruição da obra de arte pelo indivíduo teria como efeito a subsunção das singularidades de sua personalidade ao universo particular constituído pela obra de arte, universo esse que seria uma síntese mediadora entre as singularidades de um contexto sócio histórico e a universalidade do gênero humano. Essa vivência estética receptiva teria um caráter formativo justamente por colocar a personalidade do indivíduo nesse movimento dialético que insere sua subjetividade no curso histórico objetivo da humanidade, por meio da subjetividade humana representada na obra artística.

A obra de arte é uma totalidade que reflete a realidade social, mas o faz de uma forma intensificada, colocando os sujeitos em contato com a realidade de uma maneira que não acontece na vida cotidiana. Essa síntese entre o singular e o universal faz da obra de arte um

recurso que permite às pessoas viverem com maior intensidade aquilo que custou à humanidade muito tempo, muitas gerações, muitas vidas. Alegrias e sofrimentos mostram-se, assim, sintetizados e expressos de uma maneira tal que produzem no indivíduo uma luta, uma elevação, podemos dizer uma purificação.

Além da dialética entre singular, particular e universal as obras de arte apresentam uma dinâmica entre **aparência** e **essência**. Segundo Lukács (1966b, p. 209), a peculiaridade da orientação estética está no “desejo de buscar e encontrar na aparência do presente a profunda interioridade do essencial”. Para entendermos as categorias de aparência e essência na arte, podemos compará-las com a forma científica de reflexo da realidade.

Como já afirmamos, a ciência tem como objetivo alcançar a essência da realidade e explicá-la por meio de abstrações. Isso significa que a ciência tende a ultrapassar os sentidos humanos. A ciência trabalha com a subjetividade humana de maneira diferente das obras de arte. A subjetividade, no caso da ciência, “consiste, sobretudo, na ampliação intensiva e extensiva no alargamento e no aprofundamento da consciência, do saber consciente sobre a natureza, a sociedade e os homens” (LUKÁCS, 1970, p. 274). Além disso, a ciência tem como finalidade formular leis universais que sintetizem a forma como a realidade, essencialmente, funciona.

A arte, por sua vez, não formula leis universais, mas tem como objetivo intensificar e concentrar aspectos importantes que a humanidade vivenciou ou que está vivenciando. Duarte (2016a, p. 77), diferenciando o reflexo científico do artístico afiança que neste último “a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade de maneira intensificada”. Ademais, a arte realiza um salto qualitativo superando, por incorporação, a subjetividade cotidiana, ou seja, a subjetividade pautada apenas na aparência.

A trajetória da arte para levar o indivíduo ao concreto e à realidade não se faz pelo afastamento em relação às aparências. A arte tem como especificidade transformar a maneira do indivíduo perceber e sentir essas aparências cotidianas, colocando-o perante outras aparências, construindo outro mundo das aparências, para, desta maneira, obrigar o indivíduo a perceber o que ele antes não percebia, apurando os seus sentidos.

É apresentada, assim, aos indivíduos uma reprodução fiel da realidade, porém de uma forma própria, que não se prende ao que é considerado normal pelas percepções cotidianas e, menos ainda, pelos preconceitos da época. Ou seja, a reprodução estética da realidade é mais rica e livre do que aquela vivida e sentida pelos indivíduos mergulhados na vida cotidiana. É nesse sentido que a arte tem a capacidade de enriquecer a concepção de mundo dos indivíduos

que se encontra fragmentada. A arte proporciona aos indivíduos uma relação com o gênero humano e isso contribui, diretamente, para formação de uma individualidade mais enriquecida e plena.

Lukács (1966a, p. 254) discute, ainda, o que seria autoconsciência do gênero humano na arte. Esse questionamento acerca da autoconsciência na arte que pode ser sintetizado na seguinte questão levantada pelo filósofo húngaro: “até que ponto é realmente este mundo um mundo do homem, um mundo que ele possa afirmar como mundo próprio, adequado a sua humanidade?”.

Nesse sentido, Lukács destaca o processo de **desfetichização** dos seres humanos. A missão da arte é mostrar o mundo como resultado da atividade humana. A arte intensifica sentimentos e evoca a sensibilidade humana para que se torne cada vez mais consciente a responsabilidade humana pela nossa realidade e forma de existência. O filósofo húngaro defende que a arte deve romper com a aparência fetichizada do real e, para que isso aconteça, a obra precisa colocar em primeiro plano a centralidade da ação dos seres humanos sobre a vida e sobre a realidade social. Desse modo, a estética contrapõe-se aos elementos que enganam os sentidos humanos, que distorcem os aspectos essenciais da vida e que reforçam uma formação humana esvaziada de sentido, na qual os indivíduos se veem como seres isolados, sozinhos e indefesos.

Lukács (1966b, p. 472), para melhor explicitar a missão desfetichizadora da arte, lança mão de um verso de Goethe no qual ele afirma que “A natureza não tem núcleo nem casca; olha-te melhor, se casca ou núcleo és”. A peculiaridade decisiva para a estética é a coincidência existente, na obra de arte, entre a objetividade artística e o mais essencial e nuclear no ser humano.

A metáfora da casca e do núcleo se encaixa perfeitamente ao objeto de estudo desse trabalho, ou seja, pode levar à compreensão da formação da individualidade para-si por meio das obras de arte. A relação emblemática entre casca e núcleo nos remete à relação entre a substância essencial da individualidade de uma pessoa *versus* a fragmentação dessa pessoa em uma multiplicidade de papéis sociais alienados (DUARTE, 2006). Não é por acaso que, ao longo da história da literatura, inclusive, autores mundialmente reconhecidos eternizaram em suas obras representações animais para fazer emergir a metáfora da casca e do núcleo como é o caso de Franz Kafka (1997) no livro *A metamorfose* e de Clarice Lispector (2009) no romance *A paixão segundo G.H.*

O indivíduo, ao fruir uma obra de arte, tem a sua individualidade colocada em questão. Muitas vezes, o momento de contato com a obra e as suas consequências sobre o nosso próprio ser, podem nos trazer uma miríade de sensações indescritíveis, mas ao mesmo tempo, a obra de arte nos revigora e nos impulsiona para o futuro. Por meio da experiência estética, que nos tira de nosso invólucro superficial, que nos instiga ao questionamento de si e da vida e que nos leva até os mais puros sentimentos humanos, podemos desenvolver nossa individualidade.

Como analisamos no capítulo anterior, a alienação é um fenômeno de origem social que ganhou grandes proporções no modo capitalista de organização da produção. A atividade humana de trabalho, de suma importância no desenvolvimento dos indivíduos, ao longo da história, foi perdendo seu sentido humanizador e se tornando uma atividade que escraviza e aprisiona as pessoas, uma vez que o seu objetivo é suprimir as necessidades básicas de sobrevivência em troca do dinheiro. Ou seja, nos moldes da sociedade capitalista, a vida da maioria das pessoas se restringe à venda de sua força de trabalho em troca do salário.

A primeira forma pela qual a arte rompe com a alienação é quando reitera a natureza e as propriedades humanas em detrimento dos princípios transcendentais. A estética também se coloca em posição contrária ao pensamento imediatista e pragmático do cotidiano, ao proporcionar aos indivíduos vivências que tornam mais concreta sua inserção no curso mais amplo da história da humanidade. Para Lukács, a eternização do que se apresenta fetichizado na sociedade é uma atitude antiartística.

A fetichização consiste em que – por motivos histórico-sociais diversos em cada caso – põem-se objetividades independentes nas representações gerais, objetividades que nem em si mesmas nem em relação aos homens o são realmente [independentes]. [...] tentaremos mostrar que a arte autêntica tem uma tendência desfetichizadora – no sentido anteriormente dito – ao qual não pode renunciar sob pena de dissolver-se. (LUKÁCS, 1966a, p. 383).

O estético se caracteriza por sua força evocativa, por promover a desfetichização, gerando transformações na subjetividade. Não nos esqueçamos que a arte, assim como todas as formas de atividade humana nas sociedades marcadas pela luta de classes, está subordinada aos processos alienantes. Na sociedade capitalista tudo se transforma em mercadoria e não é diferente com a arte. A produção artística torna-se, não raro, uma objetivação alienada, pois a arte passa a viver também sob a lei geral da produção.

Esse fato, contudo, não exclui as possibilidades de rompimento com a alienação que as obras de arte trazem consigo. Elas podem agir, indiretamente, sobre a base das relações sociais de produção, na medida em que se voltam à desfetichização da realidade humana refletida na

consciência dos indivíduos. Para que o processo de desfetichização ocorra é fundamental que as condições objetivas existentes levem a uma valoração e caracterização das possibilidades máximas e essenciais da arte, de modo que ela não progredirá na realização dessa essência se não se configurar como uma possibilidade concreta, produzida, conhecida e utilizada pela humanidade.

A alienação estética se dá quando a possibilidade de apropriação e objetivação da arte não é conhecida, tampouco utilizada pelos indivíduos. Esse fenômeno aliena os indivíduos da essência humana, portanto, da síntese de possibilidades humano-genéricas esteticamente produzidas ao longo da história. Por isso insistimos na socialização das objetivações humanas mais desenvolvidas no âmbito da educação escolar.

É preciso salientar que a arte não é um artifício automático de humanização do ser humano, mas pode ser uma poderosa mola propulsora de desenvolvimento subjetivo e, por consequência, de um processo social contra a alienação e em benefício da humanização da sociedade. Nas palavras de Heller (1977, p. 203), a arte por si mesma não pode humanizar a vida, “porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc. – a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação”.

Como já analisamos a verdadeira arte, mesmo que apareça com roupagens místicas, ao mostrar o mundo como, autenticamente, criado e transformado pelos indivíduos, dá passos, ainda que de formas contraditórias, na direção do rompimento com a alienação de cada um dos indivíduos. Lukács (1966b p. 446) complementa que, por meio da arte, “o individual, sem perder sua individualidade participa de ordens superiores, através dela essas ordens aparecem desfetichizadas, como relações entre os homens, como objetos que medeiam essas relações”.

Esse processo de luta contra a alienação promove nos indivíduos a possibilidade de relação com o gênero humano. Então, ocorre a passagem de uma relação em-si com o gênero para uma relação para-si, ou seja, há a elevação da individualidade para um patamar mais desenvolvido. No momento em que ocorre essa passagem dissemos que houve a **catarse**.

Até aqui explanamos algumas dos conceitos presentes na estética de Lukács. O conceitos, entretanto, não se esgotaram. A partir de agora analisaremos outros aspectos da arte que nos aproximam, mais decisivamente, da relação entre a estética e o desenvolvimento da individualidade para-si. A catarse é um dos pontos cruciais para compreendermos essa relação indissociável.

3.4 A catarse e os seus efeitos sobre a individualidade

O termo catarse surgiu na antiguidade grega e, etimologicamente, significa purgação, purificação. O conceito de catarse foi, inicialmente, empregado por Aristóteles ao se referir à comoção purificadora desencadeada pelas peças trágicas, pois ele acreditava que nesse gênero literário os conflitos e as relações entre os personagens se apresentam de forma mais aguçada, colocando em evidência a individualidade, já que na tragédia reside “a verdade da vida que a arte reflete purificada e intensificada” (LUKÁCS, 1966b, p. 509).

Lukács (1966b, p. 508) concorda e ratifica a ideia de Aristóteles, quando este afirmou ser a tragédia o gênero que produz uma descarga catártica mais intensa e purificadora “o conteúdo da tragédia está formado pelas relações mais agudas do homem com seu entorno, que a extrema contraditoriedade de sua existência, expressa nessas relações, trabalha em sua autoconsciência com uma veemência e uma intensidade que correspondem a esse conteúdo e desencadeiam a forma clássica da catarse”.

O filósofo húngaro embora reconheça que a categoria de catarse, tanto na vida como na arte, tenha uma certa afinidade com o trágico, discorda de Aristóteles que reconhece a catarse apenas deste gênero. Lukács se apropria das análises aristotélicas em seus estudos sobre a estética, todavia afirma que o conceito de catarse é muito mais amplo, aplicando-o em outros gêneros artísticos.

Lukács contrapunha-se também à compreensão de Adorno que afirmava que a catarse “significava uma perigosa repressão aos instintos humanos, uma forma ideológica de neutralização e incorporação da subjetividade humana à totalidade alienada”. Por sua vez, o filósofo húngaro concebia a catarse como uma “etapa harmônica das relações entre subjetividade e objetividade, indivíduo e gênero” (FREDERICO, 2000, p. 299).

Lukács acreditava que a catarse tem sua origem na própria vida social humana e não na arte. Cabe dizer ainda que, para o filósofo húngaro, a catarse é a categoria geral da estética, que “ajuda a formular sob um ponto de vista determinado a essência do estético”. (LUKÁCS, 1966b, p. 509). Lukács afirmou também que a catarse está presente em diferentes âmbitos da realidade dos indivíduos, ou seja, ela extrapola o âmbito estético.

Em suma, a catarse é parte da vida e tem sua gênese nas demandas da vida de cada um de nós. Progressivamente, o termo catarse passou a ser utilizado em diversos contextos como, por exemplo, na medicina, na psicanálise, na psicologia e na educação, assumindo, portanto,

significações distintas. Esclarecemos, porém, que o significado desse termo para Lukács está bastante distante de seu significado na psicanálise.

Portanto, Lukács analisa a catarse como um processo, ao mesmo tempo, estético e ético que caracteriza o efeito da obra de arte sobre o indivíduo. Trata-se da consequência e do desfecho da autêntica experiência estética, rica em sentido e significado. O pensador húngaro, mostra que para alcançar a catarse é preciso “se elevar acima de sua singularidade, ao menos enquanto dure sua relação com um mundo com a representação estética do mundo real” (LUKÁCS, 1967b, p. 476).

Elevar-se acima de sua singularidade significa dizer que o efeito catártico promove um momento de relação mais efetiva com o gênero humano. Heller (2004, p. 42) endossa os pressupostos lukacsianos afirmando que “o cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse”. Desse modo, a catarse é o processo pelo qual “o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade”.

Lukács (1967b, p. 571), em sua obra, sintetiza os traços essenciais do conceito de catarse destacando que se trata de “uma ruptura da imagem cotidiana de mundo, das ideias e dos sentimentos costumeiros relativos aos homens, aos seus destinos, aos motivos que os movem: porém uma ruptura que reconduz a um mundo melhor entendido”. Pode-se perceber, pois, que a catarse estaria relacionada ao processo de desenvolvimento da autoconsciência, tanto no sentido do autoconhecimento como pessoa, como no sentido do aprofundamento da consciência de si próprio como membro de uma classe social, como indivíduo inserido num momento histórico e, mais amplamente, membro do gênero humano.

Lukács (1966b, p. 502) afirma que na obra de arte há dois aspectos que se relacionam “o dela mesma, a obra de arte, com a realidade objetiva como totalidade a que deve seu próprio nascimento, e o da possibilidade de exercer alguma influência na alma do receptor”. Essa possibilidade de exercer influência sobre o indivíduo reafirma a concepção da arte como um meio adequado de reflexão consciente sobre a própria existência da humanidade, atingindo e modificando o sujeito que estabelece contato com a obra.

Lukács (1966b, p. 517) afirma que a catarse é um critério decisivo para diferenciarmos uma obra autêntica de outra não autêntica, para determinarmos a sua importante função social, além de explicitar a “natureza do depois de seu efeito, de sua difusão na vida, da volta do homem inteiro à vida, após haver-se entregado inteiramente ao efeito de uma obra de arte e haver vivido a comoção catártica”.

Segundo Duarte (2007, p. 69) “[...] a categoria de catarse expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de consciência para-si”. Concordando com Lukács, Duarte também afirma que a catarse não se faz presente apenas na estética, mas também na ciência, na moral, na ética e em todos os campos de atividade humana em que acontece uma diferença qualitativa entre o antes e o depois da relação do indivíduo com algum campo de objetivação humana para-si.

Segundo Heller (2004, p. 27):

O meio para essa superação dialética [*aufhebung*] parcial ou total da particularidade [*partikularität*], para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a homogeneização. [...] O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregaremos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não pode se realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Essa é uma questão crucial para as ideias que aqui são colocadas, principalmente, a ideia de que a formação de uma individualidade plena passa, necessariamente, por meio de uma relação mais intensa entre o sujeito e as objetivações humanas mais elaboradas. Essa relação somente se fortalece se aos indivíduos forem disponibilizados esses elementos culturais, por isso a importância da educação escolar nesse processo de apropriação. Desse modo, os indivíduos passam de um nível de vinculação direta com os aspectos que garantem reprodução e continuidade de sua vida, para um nível mais aproximado de relacionamento com a genericidade para-si.

É por entendermos as implicações positivas da ciência, da arte, e da filosofia para o desenvolvimento da individualidade dos sujeitos e da sociedade que defendemos, neste trabalho, a importância do ensino sistematizado. E é, por isso, que defendemos também que os conteúdos escolares devem se diferenciar e se distanciar daquilo que já está posto no cotidiano de cada aluno, voltando-se mais decisivamente às objetivações genéricas para-si.

Vale salientar que a escola não visa uma utilização pragmática dos produtos da ciência e da arte. Ela visa que o indivíduo possa fundamentar seu pensamento e sua ação nas objetivações mais desenvolvidas em vários momentos da vida social. Espera-se, portanto, que o sujeito guie suas atitudes baseando-se no conhecimento como um todo. Assim, haverá

momentos nos quais o indivíduo superará, ainda que parcialmente, a heterogeneidade e o pragmatismo da vida cotidiana e se dirigirá por uma relação homogênea com as esferas da ciência, arte, filosofia, política, entre outras (DUARTE, 2007).

Sabemos que, no âmbito da cotidianidade, as relações entre os indivíduos e as suas atividades estão, geralmente, pautadas pelo espontaneísmo, pragmatismo, imediatismo, generalização, probabilidade. Mas, quando falamos em educação escolar, essa passagem às esferas mais complexas de objetivação e de relacionamento com a genericidade não deve ocorrer da forma como ocorre no cotidiano, pelo contrário, o ato de ensinar na escola deve ser intencional.

A formação da individualidade será possível se for estabelecido como critério as formas mais elaboradas de objetivação humana. Deve ficar claro que essa capacidade de desenvolver o pensamento não se limita à ciência, mas está presente nas mais diferentes esferas de objetivação humana para-si.

Voltando, novamente, ao conceito de catarse na arte, podemos salientar que ela seria, pois, o momento crucial, o ponto máximo no qual a criação e a recepção artística podem chegar. É o momento em que o indivíduo dá um salto na apreensão da realidade em seus processos essenciais. A catarse, no mais das vezes, não ocorre rápida e facilmente. É preciso que o indivíduo se aproprie e analise várias obras para que, ao longo do tempo, ele possa compreender a realidade de forma mais fidedigna, chegando até as raízes dos problemas da prática social.

Segundo o filósofo húngaro, a crítica da vida realizada pela arte está relacionada com a crítica da sociedade. Todavia, Lukács preferiu utilizar a terminologia “crítica da vida” ao invés de “crítica da sociedade”, com o intuito de “dirigir a atenção para o fato de que o que se manifesta imediatamente na obra de arte o faz na forma da vida e “pode descrever-se com a expressão vida a universalidade dos conteúdos que evoca a arte de um modo mais compreensível” (LUKÁCS, 1966b, p. 502).

Em última instância, a catarse não ocorrerá de modo satisfatório se o sujeito for insensível, se a sua subjetividade não estiver desenvolvida o suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra potencialmente venha a despertar. Isso implica afirmar que os sentidos humanos não se desenvolvem espontaneamente. Disso decorre que, “Um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o ‘percebe’ não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade” (KOSIK, 1976, p. 120-121).

A formação dos sentidos, das sensibilidades humanas é um processo dialético e em constante movimento que se desenvolve ao longo da história social e está subordinado às condições objetivas de cada momento histórico. Uma concepção materialista e histórica do indivíduo e da arte entendem que a sensibilidade humana no geral e a sensibilidade estética em particular, seja para a música, a dança, as artes plásticas, enquanto uma objetivação, repercutirá sobre a subjetividade de cada um na extensão e na profundidade em que os sentidos são trabalhados para a percepção e criação artísticas. Esses sentidos subjetivos, na fruição estética, são sentidos que se confirmam como as legítimas potências essenciais humanas.

O materialismo histórico-dialético defende os sentidos como capacidades humanas tão importantes no processo de desenvolvimento quanto a razão. Tal como a razão, os sentidos surgem e se aperfeiçoam por meio da atividade humana de apropriação e objetivação. Isso implica afirmar que os sentidos não são dados reconhecidos *apriori*, mas construídos ao longo da história por cada indivíduo.

É nessa direção que Marx acentua, dando como exemplo, que uma bela música nada significa para um ouvido não musical. Seguindo essa análise, podemos destacar a importância da educação dos sentidos na escola, a fim de que eles possam atingir um grau de desenvolvimento que permita ao indivíduo receptionar e criar obras artísticas, ou seja, que o permita romper com o cotidiano alienado, aproximando-se do gênero humano (KONDER, 2013).

Mas, é necessário ressaltar que o ser humano, após o momento de recepção ou criação de uma obra de arte, não foge da realidade concreta, muito pelo contrário, volta a se deparar com sua cotidianidade. Mas, para Lukács, esse ser humano enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero humano, passará a ver o mundo com outros olhos (FREDERICO, 2005, p. 114).

A catarse é esse duplo movimento de crítica da vida, da sociedade e da subjetividade individual. Para que ela ocorra faz-se necessário, pelo lado da obra de arte, que esta reflita com riqueza e profundidade a dialética entre a singularidade de uma determinada realidade social e a universalidade do gênero humano. E pelo lado indivíduo é elementar que ele tenha sido educado, esteticamente, e desenvolvido os seus sentidos para a recepção das obras de arte.

O reflexo estético e suas peculiaridades, o jogo de relações entre essência e aparência, a questão da imanência, a intensidade da vivência artística, a superação da particularidade do sujeito, a comoção catártica e a função de desfetichizadora, podem não exercer efeitos diretos e plenamente perceptíveis, muito pelo contrário, podem exercer efeitos bastante sutis, mas ao mesmo tempo, podem claramente transformar o mais essencial do sujeito, podem desenvolver

a sua individualidade. Sobre a função do processo catártico no processo de desenvolvimento da individualidade, Duarte (2016a, p. 84), baseando em Lukács, afirma que:

A catarse é entendida por Lukács como um momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo. No caso da recepção de uma obra de arte, Lukács entende que o questionamento da sociedade não se apresenta de forma direta. O mais que diretamente se apresenta é uma crítica à vida, uma crítica às diversas formas de alienação e um questionamento à própria individualidade. Para Lukács, a relação entre o indivíduo e as grandes obras de arte é sempre um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano.

A arte não tem influência direta na prática social, todavia sua influência é indireta, na medida em que ela transforma a vivência do indivíduo com a cotidianidade, pois “sem transformação do comportamento do homem com a vida não pode haver nenhuma transformação séria da realidade, nenhum progresso social” (LUKÁCS, 1966b, p. 539). Na citação abaixo Lukács se refere ao antes e depois da vivência artística:

O poema culmina - precisamente no sentido de nossas anteriores considerações - com uma exortação da estátua àquele que a contempla: "Tens que mudar de vida". [...] A reprovação ao Antes, a exigência para o Depois, ainda que ambos pareçam quase apagados na imediatez da vivência, constituem um conteúdo essencial do que antes chamamos forma maximamente generalizada da catarse: uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de "disposições virtuosas. (LUKÁCS, 1966b, p. 504).

Com efeito, quando o indivíduo receptor entra em contato com a obra de arte, há uma ruptura com o imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. Na fruição estética o indivíduo depara-se com uma figuração da vida e do humano que foge às impurezas do cotidiano. Nesse momento catártico, toda sua atenção é voltada ao mundo fechado da obra de arte, ocasionando uma elevação do cotidiano e, na mesma medida, uma elevação da subjetividade do indivíduo que entra em contato com o gênero humano. O nexos com o gênero humano esmaecido pelo cotidiano é retomado na apreciação estética:

A catarse que produz a obra nele não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e novas relações de todas essas coisas com ele mesmo. (LUKÁCS, 1966b, p. 531).

Após a vivência estética, o indivíduo volta à cotidianidade com as mesmas finalidades de antes, pois a suspensão de suas finalidades perdura apenas enquanto o sujeito está tomado pela receptividade da obra. No entanto, a elevação da subjetividade pela via estética não pode ser entendida como uma fuga da realidade. Depois da fruição estética o indivíduo, sacudido pela obra de arte, volta a se deparar com a mutabilidade do cotidiano.

Mas, o indivíduo ao passar pela experiência estética retorna à vida analisando-a de modo diferente. Aqui, mais uma vez, reforçamos a ideia central deste trabalho que é a do caráter educativo que fruição e percepção estética conclamam, a partir de um movimento de desfetichização e, por conseguinte, produzindo um contínuo processo de desenvolvimento subjetivo dos indivíduos.

O filósofo húngaro acreditava também que no processo criativo o artista trabalha um determinado conteúdo até que este atinja a forma pretendida, alcançando a perfeita fusão de forma e conteúdo, a transformação de um em outro. A forma faz-se conteúdo e vice-versa até atingir uma unidade sensível. A receptividade das obras de arte é conduzida pela forma que guia o sujeito a um determinado conteúdo sem que ele tenha plena consciência dessa ação da forma. Por outro lado e, ao mesmo tempo, a vivência estética é marcada pela incorporação do seu conteúdo.

De acordo com Kiralyfálvi, se por um lado pode parecer que a obra de Lukács não dá importância para a forma, quando por exemplo, o filósofo húngaro critica a ênfase excessiva na forma, por outro, “suas teorias parecem sugerir que a forma e não o conteúdo tem a maior importância na arte, porque tem peso final e é o elemento que entra em contato direto com o receptor” (KIRALYFALVI, 1975, p. 103). Paralelamente, a obra de Lukács explicita visivelmente a importância do conteúdo como substância da obra artística. “Quando todos os comentários são estudados, uma imagem nítida indica que Lukács vê a relação entre forma e conteúdo na reflexão artística como dialética, os dois completam um ao outro na obra de arte individual” (KIRALYFALVI, 1975, p. 103).

Notamos aí a dialética entre **forma** e **conteúdo** na arte. Para Lukács (1966b, p. 531), a “vivência estética ingênua e genuína é uma vivência de conteúdo”. Na catarse do receptor desaparece a onipotência das formas, originando um mundo próprio, homogêneo e único, “referido ao sujeito receptor no todo e nas partes, mundo, pois, que pode atuar como "mundo", ou seja, como conteúdo” (LUKÁCS, 1966b, p. 531). O conteúdo da obra artística está mascarado pelo grande número de camadas da forma. Há um jogo entre forma e conteúdo, no qual o conteúdo pode ser acessado por diferentes caminhos.

Nesse sentido, a maneira como o sujeito receptor se apropriará de determinado conteúdo depende do antes da vivência estética e, também, “depende em troca da universalidade e da intensidade da conformação quantas outras "camadas" vibram nessa impressão imediata, talvez até sem consciência do receptor” (LUKÁCS, 1966b, p. 531). É nessa direção que não podemos nos esquecer que a eficácia da obra de arte sobre a individualidade do sujeito vai depender do fato de o sujeito receptor se colocar “incessantemente em confronto com a realidade refletida pela arte, com as experiências que ele mesmo adquiriu” (LUKÁCS, 1970, p. 271).

O aspecto formativo da vivência artística não se dá de maneira imediata, mas sim de maneiras mediatizadas. Nesse sentido, o filósofo húngaro garante-nos que a adequada “compreensão do caráter formativo da obra de arte requer a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência” (DUARTE, 2010, p. 152).

A relação entre o conteúdo e a forma nas obras de arte não é, especificamente, harmônica, muito pelo contrário, há uma luta entre esses dois aspectos divergentes. O conteúdo não se mostra, tranquilamente, ao receptor da obra, o que por sua vez, exige do indivíduo a capacidade de compreendê-la e vivenciá-la esteticamente.

Como explicitou Duarte (2009, p. 469) “A obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida, leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial”. Nesse sentido, por meio do jogo de relações entre a essência e a aparência, ou seja, por meio da rica dialética entre forma e conteúdo das obras de arte, rompemos com nossa vivência espontânea, enriquecemos nossa subjetividade e expandimos nosso entendimento acerca da prática social.

Lukács (1966b, p. 436) afirma que “para o reflexo estético a individualidade dada dos homens representados, das relações humanas, dos objetos etc., inseparável de uma co-determinação pelo casual, é precisamente o fundamento concreto de toda generalização estética”. A citação lukacsiana enfatiza que a unidade entre forma e conteúdo é atingida quando a obra literária, teatral ou cinematográfica retrata personagens típicos em situações típicas. Um personagem é sempre uma individualidade inconfundível, mas como ele é um ser social, ele é mais do que isso porque as tendências universais passam pela vida dos indivíduos, expressam alguma coisa maior que a sua própria individualidade.

O personagem típico é estruturado quando o artista consegue mostrar as relações entre os traços individuais do personagem e os grandes problemas de uma época, os quais são vivenciados da forma mais intensa possível pelo personagem, como se os problemas sociais

fossem os seus, assumindo uma importância vital. Para Lukács (2010a, p. 193), o núcleo da personalidade do personagem típico consiste em “sair do imediatismo, do dado acidental, a fim de viver o próprio destino individual em sua generalidade, em sua relação com o universal”. O personagem típico é aquele, portanto, que permite superar a singularidade e, ao mesmo tempo, permite superar a abstratividade do universal.

O essencial é que as ideias emitidas pelos personagens não são meras abstrações, mas são resultados de uma personalidade construída pelo artista na qual ficam evidentes os argumentos, o modo de se posicionar e de resolver determinado problema. Deve se sobressair na obra de arte as qualidades e os defeitos humanos a partir da intensificação das características típicas de um personagem. Os personagens são individualizados pela postura e pela atitude que assumem diante de questões cruciais da época em que foi criada a obra.

É indispensável que os seus personagens estejam conectados com a realidade histórico-social em que se situam. Quanto mais esse envolvimento com as questões do seu momento histórico aparecerem na obra e quanto mais se evidenciar as atitudes dos personagens em relação ao seu contexto mais importância a obra de arte adquire, na medida em que assim procedendo, o sujeito criador disponibiliza em sua obra a possibilidade de uma aproximação mais rica e efetiva com a vida em suas múltiplas determinações.

No que se refere às obras literárias, por exemplo, Lukács (2010a, p. 189) adverte sobre a importância de que o criador se preocupe em delinear a concepção de mundo dos personagens que deseja dar vida. Para o filósofo húngaro, a concepção de mundo de personagem literário é “uma profunda experiência pessoal do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época”. Não se trata, ressalta Lukács, de que a personalidade representada na obra seja aquela que da maneira mais depurada e correta reflita a realidade. Muitas vezes, personagens que apresentam equívocos e tropeços constantes sintetizam um tipo de personalidade que não se perde na história e todo esse conjunto de características singulares lhes conferem uma vivacidade que tende ao universal.

No geral, é de grande necessidade que os personagens sejam caracterizados de forma aprofundada. O pensamento do personagem deve se manter acima do pensamento comum do cotidiano sem romper com a sua capacidade de expressão pessoal, demonstrando o caráter vital e possível da relação entre indivíduo e gênero humano. Essa relação será melhor demonstrada na obra quanto maior for o grau de compreensão e análise crítica que o artista possui sobre uma época histórica e os seus dilemas.

Todos os contrastes que aparecem obscurecidos no cotidiano só se manifestam plenamente se todos esses elementos forem levados às últimas consequências na representação artística. Isso não quer dizer que o artista, para criar uma obra de arte autêntica, deva tomar como parâmetro fundamental a vida cotidiana, pelo contrário, o artista precisa elaborar, segundo Lukács (2010a, p. 196), “personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz suprema da dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias”.

O sujeito criador e receptor deve ultrapassar a sua condição particular para que possa se envolver profundamente com a obra. A superação dialética da singularidade ao mesmo tempo em que transforma, supera e incorpora o que antes existia, mas agora em uma forma superior qualitativamente diferente, produzindo nos indivíduos uma contradição entre as suas vivências e o reflexo das condições humano-genéricas explicitadas no objeto estético.

O artisticamente conformado se liberta da individualidade meramente particular e, assim, da satisfação prática da necessidade, mundana ou transcendental, mas sem perder o caráter de vivência individual e imediata. Ainda mais: este tipo de generalização tem precisamente a tendência de robustecer e aprofundar esses traços. Mas preservando a individualidade no objeto e em sua recepção, sublinha o genérico e supera desse modo o mero particular. (LUKÁCS, 1966a, p. 255).

Essa é, pois, a importância da arte na formação da individualidade. As obras de arte são uma frutífera fonte de representação a partir de personagens singulares daquilo que constitui a essência de todos os seres humanos. E além disso, a individualidade expressa nas obras, ultrapassa a “particularidade”, no sentido indicado por Duarte, da *Partikularität*, apresentando um comportamento e um conjunto de atitudes preocupadas em solucionar questões amplas que caracterizam o seu contexto social. Nesse processo Lukács (2010a, p. 191) afirma que “o artista inventa situações e meios expressivos através dos quais torna-se evidente que as paixões individuais transcendem os limites do mundo puramente individual”.

A obra de arte quando construída a partir de personagens típicos possibilita a passagem do em-si ou para-si na medida em que “os personagens reflitam sobre suas próprias ações. É preciso atingir a alteridade da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências dos personagens” (LUKÁCS, 2010a, p. 197).

Esse trecho lukacsiano vai ao encontro do objeto de estudo dessa tese, considerando que a obra de arte faz com que os seus personagens alcancem o para-si por meio de um exercício constante de reflexão sobre os seus atos e sobre a situação social mais ampla. De forma similar ao que acontece na arte, guardadas as suas especificidades, esse salto ao para-si também pode ocorrer com os indivíduos na atualidade e, na esteira da afirmação de Lukács, podemos dizer que essa elevação do indivíduo ao gênero humano tem todas as possibilidades de acontecer pela via da educação estética.

Como vimos em momentos anteriores, para que o indivíduo se desenvolva é necessário que ele se forme como membro do gênero humano, ou melhor, seja um integrante consciente na história do gênero humano. Além disso, fazer valer a universalidade do gênero humano não significa anular a subjetividade do indivíduo, mas sim elevá-la a um nível superior. Esse é o segredo para elevar a individualidade à tipicidade sem retirar os traços individuais. A arte atua, pois, neste âmbito, ou seja, no âmbito da subjetividade humana, trazendo as capacidades e possibilidades humanas adormecidas no cotidiano, de fato, para a vida dos indivíduos que se apropriam de grandes obras.

A questão da **objetividade** e da **subjetividade** permeia toda a discussão feita até aqui sobre a catarse. A ideia é que os indivíduos, para se desenvolverem, para ampliarem a consciência de si mesmos devem estar em contato direto com o mundo objetivo, devem se relacionar com a realidade e com outros indivíduos. A formação das pessoas não ocorre, portanto, seguindo um caminho de introspecção e relativo isolamento. Pelo contrário, a individualidade humana se desenvolverá de maneira mais plena quanto mais humanizadora e significativa for a sua relação com o mundo circundante e com seus pares.

Conhecer a si mesmo e se formar enquanto ser humano no sentido mais pleno da palavra requer reconhecer as formas de reflexo e expressão determinantes e essenciais da realidade já produzida pelos indivíduos. Em outros termos, para nos conhecermos devemos, em primeiro lugar, conhecer da forma mais genuína e límpida o mundo exterior que, ao mesmo tempo, traz as marcas das ações e reações humanas.

A arte tem a função de exprimir esse movimento de objetividade e subjetividade. A obra de arte expressa o mundo exterior em suas múltiplas e essenciais determinações do modo mais fidedigno possível. Porém, as artes só fazem isso a partir de uma forma de relação com os objetivos e aspirações basilares dos próprios seres humanos que as criam.

A obra de arte é, como já mencionamos, um mundo autônomo, objetivamente existente com características próprias, mas o conteúdo refletido está posto inevitavelmente a partir e

somente por meio da forma de expressão subjetiva de um indivíduo que coloca em suas possibilidades de expressão o que há de mais profundamente humano e sensível.

A riqueza da expressão artística reside, justamente, nessa relação, na qual a profundidade da expressão subjetiva coabita com a compreensão genuína da realidade exterior. Essa possibilidade que se concentra na obra de arte é que faz dela um instrumento de elevação da subjetividade ao gênero humano.

É necessário destacar que a relação entre objetividade e subjetividade no caso dos objetos sociais comuns são epistemologicamente diferentes da relação sujeito-objeto no âmbito da arte. Isso porque “não pode existir um só momento da obra de arte – conquanto possa em si ser objetivado – que possa ser concebido independente do homem, da subjetividade humana” (LUKÁCS, 1970, p. 178).

O objeto estético tem existência independentemente do sujeito, mas tão-somente em sua forma material. Para que o objeto exista como uma obra de arte é imprescindível que ele produza nos indivíduos certo efeito, é preciso que esse efeito exista em potencial. De acordo com Lukács (1970, p. 181), “o objeto (a obra de arte) é carregado de subjetividade em toda a sua estrutura, não existe nele “átomo” ou “célula” sem subjetividade, o seu conjunto implica a subjetividade como elemento do princípio construtivo”.

A obra de arte é, pois, um objeto que apenas realiza, efetivamente, sua função estética na relação sujeito-objeto, ou melhor, na relação com a subjetividade do sujeito. No reflexo estético, como afirma Lukács (1966b, p. 252, acréscimos nossos entre colchetes), “A individualidade particular, aproxima-se ao genérico, consome e sofre em si mesma uma generalização, porém apaga ou neutraliza ao menos parcialmente seus traços meramente particulares [*partikulare*], não perde a peculiaridade real da individualidade, mas, pelo contrário, dá a esta, sua essência, um reforço, uma intensificação”.

Não obstante, é precisamente a relação objetividade-subjetividade que compõe “o fundamento da captação do objeto em sua inteira concreticidade e do autêntico e fecundo desenvolvimento do sujeito que se constitui em portador, organizador, concentrador da objetividade percebida em um ‘mundo’”. (LUKÁCS, 1966b, p. 468).

Devemos entender que o objetivo e o subjetivo na arte são dois lados de uma mesma moeda. A obra de arte reproduz uma certa vivência que será intensificada pelo sujeito que a apreciar. Essa imitação é o reflexo intensificado da realidade, abordando, ao mesmo tempo, a aparência e a essência.

A objetividade criada na arte não tem sentido senão a de estar voltada a uma subjetividade. O que justifica a existência da arte é, justamente, a sua função de ultrapassar e superar a subjetividade própria ao ambiente cotidiano. Assim, a superação da particularidade [*partikularität*] do sujeito faz com que ele eleve a sua subjetividade à objetividade estética, ultrapassando o cotidiano.

Ainda sobre a relação sujeito-objeto na arte, o filósofo húngaro mostra que alguns traços dessa relação podem ser encontrados também na vida cotidiana e realizam um papel muito importante. Como apontamos, Lukács (1966b, p. 469) diz que o desenvolvimento da personalidade apenas se dá na relação com o mundo, por isso é prejudicial quando uma pessoa se fecha em si mesma e quando ela se adapta, incondicionalmente, à realidade. Não obstante, cabe à arte, ser uma força antagônica às influências degenerativas, na medida em que:

Suas conformações singulares possuam quase sempre também um concreto caráter modelo - negativo ou positivo - em determinado sentido não diminui esse efeito geral, antes o reforça. Esse efeito consiste em ser modelo de um comportamento digno do ser homem, um comportamento que capte e dê forma à objetividade do mundo de tal modo que nela se manifeste a relação sujeito-objeto. Porém isso acarreta para o sujeito criador a necessidade de formar em si o comportamento correspondente para com o mundo.

A arte, ainda que não seja produzida com finalidades deliberadamente educativas, relaciona-se, por seus efeitos, aos processos formativos das pessoas. O conteúdo artístico mostra o ser humano como o responsável pela realidade em que vive e como o único capaz de modificá-la, melhorá-la, mesmo quando não tenha sido essa a intenção do artista. A arte pode atingir o núcleo social da personalidade humana ao refletir o passado da humanidade como presente, fazendo com que esse passado não seja apenas conhecido, mas vivenciado pelos indivíduos.

Na vivência estética o indivíduo pode se generalizar e se colocar como membro pertencente ao gênero humano. Isso proporciona um desenvolvimento significativo da individualidade da pessoa. É correto afirmar que a arte expressa um reflexo sensível e imediato da realidade por meio de uma criação homogênea que rompe com a fragmentação da vida cotidiana. O caráter fragmentado da realidade aparece na obra como uma nova imediaticidade, como uma unidade entre forma e conteúdo, configurando o mundo da obra de arte. Esse mundo cercado em si mesmo da obra é um mundo que deixou de ser em-si e passou a ser um mundo para-si, voltando ao indivíduo.

Podemos dizer que o efeito da arte é direto e imediato apenas no sentido estético, não no sentido prático. Não se pode prever, com exatidão mudanças que uma determinada obra de arte produzirá, por exemplo, em termos do comportamento ético das pessoas. A arte exerce um efeito ético, mas de uma forma muito indireta que é a de agir sobre a consciência que os seres humanos têm da própria condição humana historicamente construída. Nesse sentido, embora o efeito estético da obra de arte seja direto, seus efeitos sobre a vida cotidiana e sobre as ações e atividades dos indivíduos são extremamente indiretos. Não há como afirmar de fato quais são os efeitos das obras de arte na vida humana, mas pode-se afirmar que mesmo se forem tardios são, indubitavelmente, humanizadores, enriquecem o núcleo humano por meio da crítica à realidade alienada e fetichista.

Já no caso, por exemplo, das ciências naturais podemos dizer que elas não afetam diretamente a vida cotidiana, mas com o desenvolvimento da tecnologia pode-se prever e planejar mudanças na vida cotidiana a partir da aplicação tecnológica de conhecimentos científicos. Além disso, os conhecimentos científicos podem gerar transformações na concepção de mundo, como nos mostra Duarte (2016a).

Os efeitos, extremamente indiretos da obra de arte estão relacionados às características desse tipo de objetivação, tal como descreve o filósofo marxista:

[...] temos entendido a arte como autoconsciência da evolução da humanidade e dissemos que o conceito mais geral de seu conteúdo é o conceito do humano existente na imanência imediata em toda obra, como refiguração do presente humano ou do passado visto a partir do presente. Se considerarmos agora essa imanência do ponto de vista de sua especificidade estética, resulta, como em muitos outros casos, que o reflexo estético expressa sempre uma verdade da vida, que sua essência particular consiste em referir ao homem essa verdade e sua estrutura objetiva, ou seja, em ordenar o dado objetivamente existente e importante para a evolução da humanidade de tal modo que esse momento seja dominante, tanto no que diz respeito ao conteúdo que concentra o disperso na vida, que resume o jogo, aparentemente desordenado nas singularidades da vida, entre o acaso e a necessidade, a facticidade e a significação, em uma harmonia concretamente contraditória e as vezes trágica, quanto no que diz respeito à forma, que cresce até converter-se em princípio orientador de cada um desses microcosmos concretamente locais e únicos. (LUKÁCS, 1966b, p. 527-528).

Cada obra de arte é um microcosmo que prefigura elementos importantes da realidade humana, porém num conjunto de relações que fazem sentido naquela obra. Com isso, a obra de arte realça e reordena aspectos do que constitui o humano em um determinado contexto, em uma determinada trama histórica, trazendo esses aspectos a uma nova luz, dando-lhes outras

cores, expressando-os por outros sons, tornando-os objeto artístico que se oferece à relação estética com os seres humanos.

A recepção estética possui dois lados “por uma parte o caráter pura ou predominantemente de conteúdo que tem a vivência. Por outra parte, essa vivência não pode ser estética mais que se a evocam as formas da obra de arte” (LUKÁCS, 1966b, p. 492). Lukács afirma que o sujeito receptor é introduzido em um mundo que é novo e, ao mesmo tempo, familiar ao apreciar a obra de arte. Quando não existe essa familiaridade, não ocorre o efeito, verdadeiramente, estético, ocorre apenas uma relação com o conteúdo da obra de arte, ou seja, ocorre, tão-somente, um efeito intelectual relacionado com a técnica.

A obra de arte coloca o sujeito receptor defronte à realidade para que não se aproprie dela de maneira imediata e prisioneira das aparências, mas sim que o indivíduo capte a essência da realidade por intermédio das obras de arte. A relação estética entre forma e conteúdo exige que o sujeito receptor da obra de arte modifique suas reações subjetivas ao objeto, ou seja, transforme suas formas de percepção da realidade.

Nesse sentido, apenas a superação da particularidade [*partikularität*] do sujeito pode fazer com que a subjetividade seja elevada à objetividade estética, isto quer dizer que a individualidade se eleva acima da vida cotidiana e o artista expressa sua individualidade de forma não cotidiana. Sem dúvidas ocorre uma individualização, todavia supera-se a particularidade [*partikularität*] cotidiana a caminho da genericidade.

Enquanto não existir uma sociedade unificada as relações entre indivíduo e gênero humano continuarão ainda postas de modo muito contraditório. É necessário compreender que a arte não trata a humanidade como utopia, mas revela a tendência histórica para a unificação. A arte traduz o ser humano no processo histórico, no qual a universalidade é uma conquista e uma luta.

Afirmar que a arte pode promover o desenvolvimento da individualidade para-si significa também afirmar que arte é uma forma de objetivação humana para-si. No próximo item deste capítulo nos dedicamos a entender melhor as relações entre a arte e formação da individualidade, considerando-a como uma objetivação para-si.

3.5 A obra de arte como objetivação para-si

Lukács acreditava que a arte promove a consciência de si e do gênero humano, ou seja, que por meio da arte é possível nos desenvolvermos como indivíduos que sintetizam de maneira

cada vez mais consciente a singularidade pessoal e a universalidade do gênero humano. O filósofo húngaro defendeu a ideia de que o autoconhecimento é produto das relações entre os indivíduos e o mundo objetivo. Desenvolver a individualidade e o conhecimento de si próprio advém da totalidade das relações estabelecidas com o mundo circundante. O autoconhecimento remete, pois, ao conhecimento do mundo exterior que reage e sofre as ações dos indivíduos. O ato estético está, justamente, destinado a refletir esse movimento entre o que é objetivo e subjetivo.

Esse processo concomitante no qual há um enriquecimento e aprofundamento subjetivo, na medida em que o indivíduo é colocado em processo de compreensão do mundo exterior por meio da arte, desemboca no movimento de “transformação da subjetividade contingente em subjetividade dotada do atributo da universalidade” (TERTULIAN, 2008, p. 64).

Essa passagem evidencia mais uma vez a importância da arte como um instrumento favorecedor do processo de desenvolvimento da individualidade para-si. Nas páginas seguintes vamos compreender a inserção da arte como uma forma de objetivação humana mais elaborada, ou seja, para-si que tem a função, em decorrência disso, de contribuir com o desenvolvimento de uma individualidade também mais elaborada, de uma individualidade para-si.

O fato da arte ser uma forma de expressão humana mais desenvolvida não significa que ela não reflita aspectos que se vinculam a categoria em-si. O filósofo húngaro explica que “O em-si está presente em todas as partes e em nenhuma no ato de encadeamento estético determina imperativamente cada momento singular e está ao mesmo tempo sempre encoberto e escondido pela atividade criadora, até a imperceptibilidade muitas vezes” (LUKÁCS, 1967a, p. 306).

A duplicidade do reflexo estético está no fato de que ele, por um lado, se orienta exclusivamente ao mundo dos seres humanos e por isso tem que se diferenciar em traços decisivos do reflexo desantropomorfizador da ciência. Por outro lado, o reflexo estético não pretende, de modo algum, suprimir a objetividade da vida cotidiana, ou seja, a objetividade circunscrita ao em-si.

O em-si é importante para a arte, na medida em que ela reflete o materialismo espontâneo e a dialética também espontânea presentes na vida cotidiana. Segundo Lukács (1966b, p. 489), a conformação artística é contraditória, pois necessita “descobrir formas em um determinado sentido, pois a realidade em si mesma é esteticamente neutra, a ordenação e a hierarquia de suas categorias são profundamente estranhas à estética”, ou seja, a objetividade artística é distinta da objetividade cotidiana e, por isso, exige uma transformação. Mas dialeticamente, a objetivação artística também não deixa de ser “uma reprodução da realidade

tal como esta é objetivamente, em si, e tal como aparece determinada e concretamente em cada fragmento de realidade convertido em material temático”.

Na obra de arte o mundo em-si para o indivíduo se desfaz por meio da relação autoconsciente com a realidade. A obra de arte abarca, portanto, “todas as alegrias e todos os sofrimentos que o homem pode experimentar e viver ante o mundo, e adquire nas obras aquela voz que eleva essa mudez específica à linguagem autoconsciente e a articula nele (LUKÁCS, 1966b, p. 542 e 543).

Ademais na criação artística, o núcleo dos fenômenos cotidianos deve tocar o mais profundamente a subjetividade do indivíduo. O artista deve, portanto, “intensificar até chegar à substancialidade estética essa unidade do interno e do externo que objetivamente está presente em todas partes, e levar evocadoramente à consciência sua unidade absoluta” (LUKÁCS, 1966b, p. 481).

Porém, o em-si da arte pode experimentar modificações essenciais. E tais modificações procedem da necessidade social que deu nascimento ao reflexo estético da realidade. Com efeito, a arte “ao se converter ao mundo do homem em objeto último e decisivo de refiguração estética, deu ao objeto alcançável da arte – o objeto ao qual se refere – uma inerência e uma compreensão indissolúvel da subjetividade e da objetividade” (LUKÁCS, 1967a, p. 308). Isso quer dizer que o em-si, quando expresso esteticamente, faz com que a obra represente um mundo fechado em si mesmo para a consciência individual, represente uma realidade independente do sujeito. Mas, ao mesmo tempo e inseparavelmente dessa objetividade transmitida, a obra também reflete um produto da atividade comum a todos os seres humanos, a toda humanidade.

No reflexo científico a objetividade presente tem que ser o elemento dominante. Ocorre que na arte a situação é diferente, pois não se trata somente “de captar o mundo do homem do seu mais amplo sentido – e apenas nesta perspectiva aparece nele a natureza –, senão, ademais, de referir de novo esse mundo de um modo imediato aos homens” (LUKÁCS, 1967a, p. 308).

O caráter evocador da arte deve mais uma vez ser salientado para reforçarmos a ideia de que a arte reflete o mundo dos seres humanos para os seres humanos. Portanto, este reflexo da humanidade expressada na obra se volta imediatamente ao indivíduo singular. Isso porque a arte tem como objetivo que o indivíduo receptor viva toda a objetividade própria ao mundo dos seres humanos.

Por meio do contato com a obra de arte o indivíduo tem maiores possibilidades de encontrar a si mesmo, seu próprio passado ou seu próprio presente na realidade social, ou seja, o indivíduo pode tomar consciência de si mesmo como parte da evolução da humanidade. A

arte é capaz de despertar a autoconsciência do indivíduo, ampliando a sua percepção de existência e pertencimento ao núcleo do gênero humano. Segundo Lukács (1966b, p. 496), o poder orientador e evocador da arte adentra à vida do receptor e “subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe, sobretudo um "mundo" novo, lhe faz pleno de conteúdos novos ou vistos de modo novo e lhe move assim a receber esse "mundo" com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados”. Esta passagem da obra lukacsiana mais uma vez vai na direção do pressuposto de que a arte promove uma nova e mais desenvolvida concepção de mundo e também atua na formação da individualidade para-si.

Retomemos, então, o ponto no qual Lukács acentua a importância do em-si na arte. Segundo o filósofo húngaro, a evocação artística só se concretiza na medida em que a obra realiza uma reconfiguração fiel do em-si. Nessa direção Lukács (1967a, p. 309) afirma que “a autoconsciência pela evocação artística seria um engano, uma frase oca, até uma armadilha, se seu conteúdo não fosse – em última instância – um momento importante para a evolução da humanidade e precisamente tal como é ou foi em-si”.

Por essa razão, Lukács insiste em dizer que a categoria em-si é onipresente no reflexo estético. Mas, o em-si do reflexo estético não aparece em sua forma pura e abstrata, tal como aparece no reflexo científico. O efeito evocador sobre o indivíduo receptor é alcançado mediante a reconfiguração da realidade concreta, ou seja, a partir da reconfiguração do em-si. Mediante essa reconfiguração a realidade não deixa de manifestar os seus traços essenciais, embora as figuras representadas na obra, ao expressar a evolução humana, recebam uma certa intensificação dos elementos que as constitui justamente para que o processo evocador chegue em seu ponto máximo.

O em-si no reflexo estético é importante no sentido de que ele, ao mesmo tempo que mostra a realidade com seus elementos circunscritos à esfera do em-si, a mostra também como uma realidade humana que está no curso da evolução social e, conseqüentemente, podemos afirmar que o em-si transmite o momento de imanência da obra artística.

No reflexo estético perpassam dois pontos dialéticos e deve ser entendido “tanto como algo objetivamente incluído no ser-em-si da realidade refletida pela obra de arte quanto como subjetividade presente nessa realidade e capaz de elevar em todos os homens o em-si a uma vivencialidade imediata”. Essa vivencialidade imediata do em-si no reflexo estético não se iguala a outros tipos de reflexo, como os da vida cotidiana ou da ciência. A imediatez a que se refere Lukács é uma imediatez que coloca em jogo, no reflexo estético, o estabelecimento de uma unidade entre aparência e a essência.

A imediatez estética, na verdade, é uma imediatez que dá vida a uma realidade na qual cada aspecto da aparência se faz visível e pleno de ser vivenciado de um modo imediato, suscitando evocações que alcançam a essência. Desse modo, Lukács (1967a, p. 310) evidencia que na realidade representada pela obra “passa a ser um para-nós a mesma estrutura do em-si”. A união indissociável do em-si e para-si por meio da fusão entre aparência e essência no reflexo estético resulta na evocação que a obra de arte provoca no sujeito receptor. Isso nos permite afirmar que a arte, em suas peculiaridades, propicia a constituição de uma individualidade que, dialeticamente a partir da condensação do em-si, transforma-se em para-si direcionando-se ao desvelamento da realidade revelada na obra.

O reflexo estético cria uma reprodução da realidade, na qual o ser em-si é transformado em um ser para-si por meio da estruturação de forma e conteúdo transmitida pela obra. Quando o sujeito receptor experimenta uma obra com esse em-si intensificado, surgem elementos para a formação de uma relação autoconsciente com o gênero, isto é, surge uma relação para-si que não se desliga totalmente da realidade cotidiana, mas confere uma tomada de posição que promove uma relação mais rica e mais profunda com a realidade.

O sujeito estabelecendo contato com a obra tem a possibilidade, diferentemente do reflexo científico, de formar sua individualidade por meio da evocação dos sentidos e da sensibilidade e da aglomeração sistematizada de aspectos fetichizados da realidade, que nos contornos do artista, ganham uma nova forma e um novo conteúdo fazendo o sujeito tomar consciência de si enquanto indivíduo particular e consciência de si enquanto representante do gênero humano. O para-si na arte acontece “quando os aspectos antropomorfizadores, sua essencial natureza evocadora, se fundam objetivamente no em-si. O fundamento deste se encontra manifestamente no objeto do reflexo estético a evolução da humanidade” (LUKÁCS, 1967a, p. 316).

O em-si no reflexo científico tem como função descobrir e fazer concebível o mecanismo e a conexão reais entre aparência e essência e o sistema dinâmico de mediações entre ambas. O reflexo estético, por sua vez, coloca em relevo a unidade e a inseparabilidade objetiva da aparência e da essência de modo propício para o sujeito vivenciá-las. A arte e a ciência são modos distintos de compreender a realidade, mas tanto um como o outro, refletem fielmente a realidade.

Situar a relação do em-si e do para-si na arte requer que voltemos à categoria de particularidade [*besonderheit*]. A particularidade na estética é o ponto médio entre a singularização e a generalização. Portanto, a obra de arte não pode nem ser tão singular de modo a desbotar a realidade objetivamente existente e nem tão centrada na universalidade na medida

em que pode incorrer no risco e emudecer a expressão subjetiva. Convém, então, localizar a obra de arte como um meio particular [*besonder*] que sintetiza uma singularidade viva e um alto grau de generalidade para que o objetivo da arte seja alcançado.

Lukács (1967a, p. 314-315) explica com clareza as relações entre aparência e essência, entre singular, particular e universal e entre em-si e para-si, evidenciando o papel evocativo na arte e as suas possibilidades de formação da individualidade mais desenvolvida.

O centro ativo da particularidade [*besonderheit*] é, por uma parte, como singularidade superada e, portanto, preservada na superação, algo o suficientemente próximo à vida para poder estar em uma relação imediata com o homem individual; e, por outra parte, a generalidade superada, mas preservada como movimento generalizador, levanta toda singularidade acima de sua idiossincrasia, a liberta de suas vinculações e relações puramente privadas e produz aqui nos objetos e conexões conformados um peculiar reino intermediário que unifica organicamente a aparência imediata da vida com a transparência do mundo aparential com o brilho da essência. Nessa particularidade como centro se desenrolam objetivamente no ser-em-si os momentos que o fazem significativo para a espécie humana.

A arte para se aproximar do indivíduo imerso no cotidiano precisa refletir a aparência da vida. Juntamente com a capacidade de superar esses aspetos pela via a generalidade, eleva a singularidade do indivíduo das relações estritas e fechadas em si mesmo do cotidiano e produz uma unificação entre a aparência limitada e essência libertadora. Ademais, no trecho acima, o filósofo húngaro justifica o porquê de classificarmos a obra de arte como um ponto médio sintetizado na categoria de particularidade e, como elemento primordial para esta tese, explica como a arte favorece um gradual descolamento da individualidade cotidiana em-si para o desenvolvimento da individualidade não cotidiana para-si.

O aspecto evocador da obra de arte traz uma consequência que determina mais uma característica do reflexo estético. A obra de arte, ao evocar sentimentos e aguçar a compreensão da realidade pela sua sensibilidade, provoca no sujeito receptor uma tomada de posição seja contra ou a favor do conteúdo da obra. Ao assumir uma postura sobre determinado tema, o sujeito receptor, por meio do processo catártico e evocador da arte, pode mais incisivamente criticar a sua concepção de mundo, a sua própria existência e o conjunto de suas ações.

O estudioso italiano Antonio Gramsci, no livro *Concepção dialética da história* afirma a importância de nos questionarmos. Em suas palavras “criticar a concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

O artista, ao elaborar a obra de arte, também toma a realidade objetiva e as suas tendências. Deve ficar claro que as tendências não são produtos da imaginação ou uma fantasia criada pelo artista, não se trata de um capricho ou de posições subjetivistas. As tendências são, na verdade, parte da própria realidade, elas estão inseridas e dadas no mundo real. E é diante das tendências do real que o artista não deve se colocar com neutralidade e indiferença.

O mais simples poema quando endereçado a alguém demonstra que seu remente se interessa e almeja a atenção daquela pessoa. O artista toma atitude, ousa muitas vezes e, por isso, nenhum verdadeiro artista é indiferente e frio aos dramas, alegrias e paixões humanas. O verdadeiro artista está a favor da causa humana e contra as forças reificadoras da sociedade. Toda arte esteticamente grande é partidária. Tomar partido perante a realidade significa também elaborar uma crítica adequada à vida social em que vivemos e atingir, com isso, as formas mais coerentes de pensamento é um dos benefícios propiciados pelas obras de arte.

Como já discorremos, em momentos anteriores desse trabalho, a arte por meio da autoconsciência que ela nos desperta, faz com que o indivíduo reavalie a sua condição como ser humano e gradativamente altere o seu comportamento. A arte, portanto, revitaliza aspectos amortecidos do indivíduo encorajando-o a tomar atitudes diferentes. Essa potencialidade reflexiva própria à vivência estética que nos faz questionar o passado e descortinar o presente nos amplia as possibilidades de agir e viver no mundo de um modo mais humanizado.

Assim como na escultura em que o artista começa lidando com a matéria bruta e, aos poucos, vai a moldando e a lapidando semelhante processo acontece com o desenvolvimento da nossa individualidade. O contato com o conhecimento humano em geral e com a arte provoca essa lapidação e reorganização da nossa individualidade.

Precisamos reiterar agora a importância do para-si no terreno estético e Lukács (1967a, p. 320), sobre esse assunto, afirma que esta categoria “se trata de um reflexo da realidade formado como figura fixa que retende validade geral e, em princípio, acima de decurso temporal, mas ao mesmo tempo, tem um caráter individual concluso”. O para-si na arte é parte do processo artístico que apresenta na obra as suas características específicas que a define enquanto uma obra individual e que a partir de sua forma e conteúdo únicos ascendem ao que é mais geral, ou seja, a obra se universaliza.

A estrutura e a objetividade do em-si no reflexo estético, o ser concreto e a evolução da humanidade, as objetivas etapas e fases históricas representadas encarnadas no aqui e agora de um acontecimento singular só podem se converter em uma possibilidade de análise crítica de si e da realidade se for convertido em um para-si. A realidade espiralada e dialeticamente construída que a arte prefigura provoca as mais diversas inquietações dirigindo o indivíduo a

um necessário processo de autoconhecimento e, além disso, desvelando a vida em sua forma mais humana, independentemente do quão positivo ou negativo se apresente o humano em cada situação histórica e social.

A verdade e a objetividade do para-si se funda com o em-si representado na obra e desencadeia o processo de evocação, ou seja, o processo catártico. A obra de arte que é um para-si também o é enquanto um em-si que se coloca ao receptor como necessidade fundamental. Porém, a objetividade da obra centrada no em-si se converte em totalidade colocando em pauta o para-si. A totalidade correspondente ao para-si na obra de arte é, ao mesmo tempo e inseparavelmente dessa objetividade, modos de aparição e manifestação de uma subjetividade determinada e particular.

Na tentativa de explicitar as peculiaridades do para-si na arte, Lukács elenca algumas das suas características. A primeira delas é a de a obra a individualidade da obra de arte é sempre algo definitivo. Essa sentença, para Lukács (1967a, p. 321), deve ser entendida na medida em que “a obra individual há de expressar de modo evocadoramente eficaz a essência vivenciável de uma etapa importante da evolução da humanidade”.

Isso significa que a arte, independente da sua forma de expressão, seja pintura, dança, música, literatura entre outras, apresenta um mundo próprio que por meio dele deve representar a realidade da forma mais elaborada possível. A individualidade da obra não pode ser, nesse sentido, substituída por outra, pois cada forma de representação da realidade apresenta um para-si que nos aproxima da verdade e da vida em suas máximas possibilidades.

Outra característica do para-si na arte é o seu caráter pluralista. A termo plural aqui não se aproxima de uma conotação relativista, contudo, deve ser entendido no sentido de que a arte ao ser individual também é plural, manifesta a evolução da humanidade por meio da intensificação de momentos específicos. É nesse momento de relação entre o que é singular e o que é plural que o para-si artístico se manifesta em sua plenitude. Lukács (1967a, p. 323) explica a pluralidade da arte asseverando que a obra de arte “sem romper a imanência do presente concreto, sem ultrapassar a fechada imanência do seu mundo, contém os momentos pelos quais um determinado acontecimento pessoal se conecta com o curso da evolução do gênero humano”. É em função desse pluralismo que a obra de arte irradia a imanência da realidade refletida com seus elementos sensíveis. É também em decorrência dessa dialética relação que a obra se incorpora à memória e à autoconsciência da humanidade. Vale acrescentar que o caráter plural da arte se mostra também no fato de existirem vários tipos de expressões artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, literatura, cinema etc.

O pluralismo da arte também está presente na questão das várias possibilidades de a obra despertar uma mudança de comportamento e de visão sobre a realidade. Não há como prever se será necessário o contato com inúmeras obras ou se basta uma única obra para provocar uma transformação na vida do indivíduo (LUKÁCS, 1966b, p. 536 e 537).

Para expressar e comunicar a realidade concreta, o para-si tem que produzir um em-si com propriedades novas. A obra de arte é um para-si que se apresenta fundido com um em-si. Lukács (1967a, p. 326) direcionando suas análises ao efeito da obra de arte, afirma que este deve provocar uma espécie de comparação entre os conteúdos expressos na obra e aqueles conteúdos próprios da vida do indivíduo receptor, pois com isso “se estabelece a relação geral entre o em-si e o para-nós”. O filósofo húngaro admite que esse exercício de comparação é inevitável como momento efetivo do processo de eficácia da obra de arte sobre a individualidade do sujeito.

A obra de arte apresenta-se como um em-si e um para-si em relação permanente. A arte expressa nessa relação entre ambas as categorias a infinidade imanente da realidade social. Como já acentuamos, a arte, para o marxismo, não é uma fuga da realidade ou uma tentativa de ilusão. Não se trata de um reino fechado em si mesmo, ou de uma subjetividade nula. As artes inserem os sujeitos na realidade social. Ademais, a individualidade da obra é “o modo de manifestação mais alto, mais rico e mais desenvolvido de subjetividade humana. Sua capacidade de levar ao florescimento da subjetividade dos homens é ilimitada” (LUKÁCS, 1967a, p. 338).

A afirmação do filósofo húngaro corrobora a tese central deste trabalho. A função da arte é, pois, exercer alguma influência sobre os indivíduos. Por se tratar de uma forma de objetivação humana para-si, o sentido a partir do qual a arte dirige o desenvolvimento da individualidade é aquele que vai do em-si a para-si. Consideramos todas as especificidades da forma artística de refletir a realidade e as suas peculiaridades em nada diminuem a sua capacidade de agir na subjetividade dos indivíduos.

O efeito da obra de arte como objetivação para-si significa a ampliação da autoconsciência muito mais acima das vivências individuais corriqueiras. As fronteiras entre espaço e tempo se dissolvem e é instaurada a possibilidade ilimitada do indivíduo vivenciar todo o humano. O que ganha maior destaque na arte é o caráter social da personalidade humana. Diante de uma obra de arte autêntica o indivíduo pode confrontar a sua realidade e a sua existência com o gênero humano. Lukács (1967a, p. 340) enfatiza ainda que “a ação estética coloca cada homem em situação íntima e orgânica de conexão com a autoconsciência de tudo que a humanidade tem feito, sofrido, conquistado ou abandonado, vivenciando-as – em um

amplo sentido – como uma experiência própria”. Essa forma de elucidar a verdade está contida apenas na arte e somente ela pode, do seu modo, comunicá-la aos indivíduos. A arte comunica, pois, evocadoramente, momentos singulares do curso de evolução da espécie humana, fazendo o indivíduo singular se situar nesse mesmo percurso.

A essência da individualidade da obra de arte consiste precisamente não apenas em evocar os recônditos da subjetividade humana em cada indivíduo, mas também em dar-lhe largura, intensidade e a profundidade que não se alcança em plenitude nas atividades do cotidiano. Duarte (2016a, p. 100) explica que “quanto mais uma pessoa se desenvolva como uma individualidade para-si, mais individualizada será a sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, mais ela será representativa da universalidade do gênero humano”.

Da passagem acima vale mais uma observação. A ampliação da subjetividade que a obra de arte potencialmente provoca está voltada a superar o que há de mais meramente particular [*partikulare*] na personalidade do indivíduo, porém sem lhe retirar o que são as suas características pessoais. Lukács (1966b, p. 356) explica que “o despegar-se das veleidades particulares explicita mais intensamente, até de forma mais plástica o núcleo da individualidade”.

A aproximação ao específico elabora em si mesmo uma generalização. Embora neutralize, ainda que parcialmente, os traços particulares do indivíduo não perdem a peculiaridade real da individualidade, mas sim os reforça, intensifica e, principalmente atingem sua essência. Trata-se de preservar o que é característica do indivíduo, afastando-se de elementos alienantes para que, de fato, a individualidade para-si possa se desenvolver.

Assim como a obra de arte apresenta a objetividade em-si de um modo tal que dela emerge uma compreensão para-si da realidade, somente uma individualidade em-si pode se elevar a uma individualidade autêntica para-si. É importante entendermos que o desenvolvimento da individualidade significa que uma pessoa se torna ainda mais única, irrepetível e, ao mesmo tempo, mais fortemente se apresenta como integrante da coletividade máxima que é o gênero humano.

A arte por si só não pode humanizar a vida. Da mesma forma, a educação, por si só, não transforma a sociedade. Mas, quando se tem a necessidade de se humanizar a própria vida atingindo níveis mais elevados, a arte funciona como um parâmetro e cumpre uma função de apoio, contribuindo no âmbito objetivo e subjetivo para operar uma transformação (HELLER, 1977). E, da mesma maneira, a educação pode dar um forte impulso ao processo coletivo de transformação da sociedade ao possibilitar que os indivíduos incorporem às suas atividades e à sua individualidade a riqueza cultural resultante da práxis humana.

Imagem 3 – Crianças Brincando de Candido Portinari – 1937.



Fonte: Projeto Portinari – Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2906/detalhes>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI

Ela já aprendera a ler, contudo isso sempre exigia esforço e quando lia cansava-se depressa, perdendo o fio da meada. As figuras no livro absorviam-na como uma criança: descortinavam diante dela um mundo compreensível, quase palpável, novo e maravilhoso. Erguiam-se cidades imensas, prédios maravilhosos, máquinas, navios, monumentos, riquezas incalculáveis, criadas pelos homens, e dádivas espantosas da natureza. A vida alargava-se, desvendando maravilhas, e excitando a alma faminta e desperta da mulher com suas riquezas e infindáveis belezas. (GORKI, 2011, p. 409-410).

Este capítulo de fechamento da tese tem como objeto principal sintetizar as análises feitas dos capítulos anteriores, bem como discorrer sobre o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica. Nosso intuito é o de refletirmos, mais minuciosamente, sobre a importância do ensino de arte na formação da individualidade para-si. A análise filosófico-pedagógica que propomos neste capítulo busca levantar discussões sobre o ensino da arte na pedagogia histórico-crítica, justificando o porquê de adotarmos determinados critérios orientadores da prática pedagógica.

Para compreendermos a relevância do ensino de arte para o desenvolvimento da individualidade para-si, lançamos mão de alguns conceitos presentes na obra estética lukacsiana, como o conceito de catarse, de conhecimento clássico, de homogeneização, a produção de necessidades, da relação indissociável entre forma e conteúdo, os quais já foram analisados nos capítulos anteriores deste trabalho, mas que agora são tratados na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

A partir dessa análise tecemos uma visão mais ampla sobre o ensino da arte e a sua contribuição no processo de formação da individualidade para-si, reforçando a tese central desse estudo que repousa sobre a ideia de que as objetivações humanas mais elaboradas, dentre elas a arte, se dirigem, em primeiro plano, às subjetividades dos indivíduos no sentido de provocar em cada uma delas uma transformação que caminha na direção de um relacionamento mais substancial com gênero humano.

Em outras palavras, a arte se coloca como um elemento de luta para a superação dos limites alienantes presentes no contexto da sociedade regida pela lógica do capital. Desse modo, nossa intencionalidade pedagógica está voltada à formação o mais integral e totalizante possível da individualidade para-siseguindo tal.

4.1 O efeito catártico

Antes de iniciarmos nossa análise, é fundamental recapitularmos o que dissemos no primeiro capítulo dessa tese sobre a alienação e, mais especificamente, sobre o conceito de autoatividade para entendermos a sua importância no processo de formação da individualidade para-si. Como bem sabemos, no interior da estrutura social capitalista convivemos com um fenômeno social que a caracteriza, chamado de alienação. Um dos aspectos mais determinantes do conceito de alienação é o de que esse fenômeno provoca uma ruptura entre o desenvolvimento das forças humanas no sentido social mais amplo e as barreiras apostas ao desenvolvimento dos indivíduos. Como explica Heller (2004, p. 38):

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. [...] o moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia de orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para essa última.

Uma das formas pelas quais o capitalismo aprisiona o indivíduo à estrutura da vida cotidiana é obrigando-o a vender sua atividade principal, ou seja, sua atividade de trabalho, o que tem por decorrência que o indivíduo deixa de ser sujeito da atividade e, tanto ele como sua atividade, tornam-se, tão somente, um meio para os objetivos do processo reprodutivo do capital. Segundo Duarte (2013a, p. 199-200):

Os indivíduos não podem ter uma vida plena de sentido se sua atividade vital, o trabalho, está reduzida a um simples meio de sobrevivência. Na sociedade capitalista, as pessoas, para continuarem a viver precisam desfazer-se de uma parte de sua vida, precisam vendê-la a outro e não vendem qualquer parte de sua vida, vendem a mais importante, que é precisamente sua atividade vital, aquela que permitiria seu desenvolvimento como ser genérico, como indivíduo conscientemente integrante do gênero humano. Como poderíamos esperar que nossa personalidade fosse plenamente desenvolvida vivendo numa sociedade na qual nos alienamos da principal parte de nossa vida? Claro que não estou desconsiderando que existem diferentes graus de alienação do trabalho na sociedade contemporânea, ou seja, não ignoro que há atividades de trabalho que são mais profundamente alienantes e degradantes do que outras. Mas o simples fato de que as pessoas precisem trabalhar em troca de dinheiro já caracteriza a alienação do trabalho. O fato de que alguns tipos de trabalho recebam em nossa sociedade o pagamento de um salário maior do que outros tipos de trabalho não faz dos primeiros uma atividade não alienada. 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. Na sociedade capitalista o ser humano trabalha para viver, na sociedade comunista o ser humano viverá para poder trabalhar porque trabalhar significará realizar uma atividade plena de sentido, na qual o indivíduo se desenvolva de maneira universal e livre.

Assim como mostra Duarte, na autoatividade o indivíduo se realiza plenamente como ser humano e como indivíduo para-si, isto é, o indivíduo que por meio das suas atividades conseguirá se expressar de forma mais universal e livre. O fato, porém, da autoatividade existir de maneira efetiva apenas no comunismo não impede que, ainda no capitalismo, caminhemos e reunamos esforços para que o processo de rompimento com a nossa realidade social aconteça. Nesse sentido é que emerge o papel da escola, em geral, e das artes, em particular, como elementos que colaboram para a formação da individualidade para-si, na medida em que promovem, diretamente, o desenvolvimento subjetivo dos indivíduos e, portanto, colaboram, indiretamente, para a superação da sociedade capitalista.

Logo, podemos afirmar que ensinamos as artes na escola para que os alunos possam ver o mundo de maneira mais rica e, mais que isso, para que seja possível enriquecer de sentido a sua própria vida, deixando-a mais plena de vivências e experiências que os façam alterar, qualitativamente, a sua concepção de mundo, rompendo com as barreiras alienantes e direcionando-se a patamares de desenvolvimento omnilateral (KOSIK, 1976).

O efeito de uma experiência de ensino e aprendizagem bem-sucedida em artes é aquela que desperta na mesma direção e intensidade aquilo que Lukács relatou vivenciar em sua infância:

Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara em prosa da *Ilíada*. O destino de Heitor, isto é, o fato de que o homem derrotado tinha razão e era grande herói, foi determinante para todo o meu desenvolvimento posterior. Isso se encontra, naturalmente, em Homero, e se assim não fosse, não poderia ter influenciado sobre mim desse modo. É claro, todavia, que nem todos lerem a *Ilíada* assim. (KOFER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 30-31).

Vale destacar alguns aspectos dessa situação. Em primeiro lugar, a riqueza da obra, pois, sem ela, tal efeito não teria se produzido. Em segundo lugar, que a obra não age por si mesma, sendo necessária a relação entre o sujeito e o objeto, como analisamos no capítulo anterior. Acrescentaríamos que o sujeito precisa ser preparado para ter uma rica e profunda relação com a obra e orientado nessa relação. E, por fim, note-se que a catarse teve em Lukács um efeito ético bastante forte.

Tomemos esse excerto sobre a experiência estética de Lukács ainda na infância como referência para entendermos, ao longo deste capítulo, a importância da arte para a formação da individualidade para-si. O objetivo que devemos alcançar ao ensinarmos as artes para as crianças, desde a educação infantil, passando pelas etapas do ensino fundamental e médio, é fazer com eles, por meio da apropriação dos conteúdos artísticos, devidamente selecionados e sequenciados, possam analisar a realidade de forma menos fetichizada, consigam, aos poucos, desenvolver a sua sensibilidade e racionalidade de forma mais elaborada, agindo e sentindo o mundo.

O nosso esforço caminha na direção de promover nos indivíduos, mesmo em condições desfavoravelmente alienadas, o movimento dialético entre o em-si e o para-si no desenvolvimento da individualidade. A educação comprometida com o pleno desenvolvimento da individualidade é uma educação preocupada em socializar a produção cultural humana universal, criando em cada indivíduo a necessidade de apropriações cada vez mais elaboradas e não uma educação voltada a desenvolver nos indivíduos capacidades de mera adaptação ao *status quo*.

Por isso a pedagogia histórico-crítica defende a transmissão e apropriação pela classe trabalhadora do conhecimento produzido pela humanidade em suas melhores expressões nos campos da ciência, da arte e da filosofia. O processo de apropriação do legado cultural faz com que o gênero humano ali condensado se torne um elemento que constitui a individualidade. Já mencionamos nesse trabalho que defendemos o ensino, especificamente, das artes na escola, entendendo a arte como uma forma de objetivação humana que eleva a consciência individual ao gênero humano.

Antonio Gramsci (1982, p. 133), polemizando com a ausência de perspectiva histórica de certas críticas feitas à escola tradicional, argumentou que mesmo o tão criticado ensino de latim e grego na escola tradicional tinha seu sentido como parte de um projeto mais amplo de formação cultural e, nesse sentido, acabava tendo efeitos educativos até no plano do desenvolvimento da autoconsciência.

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: essa finalidade não se revelava, pois, o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. Não se aprendia o latim e o grego para se saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de interprete ou de correspondente comercial. Aprendia-se a conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo.

Não estamos, é claro, afirmando que a pedagogia histórico-crítica veja o ensino das artes na escola na mesma perspectiva que a escola tradicional via o ensino de latim e grego. Mas dessa citação de Gramsci podemos extrair a ideia de que o ensino das artes na escola não deve ter um objetivo pragmático, utilitarista e sim fazer parte de um projeto formativo mais amplo e mais profundo.

No caso, o ensino das artes e das línguas, ao sintetizar aspectos do gênero humano faz com que a individualidade dos alunos, no processo de apropriação dessas produções culturais, se movimente em direção a uma unidade mais consciente de singularidade e universalidade em sua individualidade.

Nossas considerações sobre princípios que podem orientar a atividade pedagógica com as artes na educação escolar estão conectadas, como não poderia deixar de ser, à fundamentação teórica exposta nos dois capítulos anteriores. Mas, como procuramos explicitar em vários momentos da reflexão apresentada naqueles capítulos, a própria leitura que fazemos de autores marxistas, tanto em relação à questão da individualidade, como em relação ao papel das artes no enriquecimento da subjetividade humana, é influenciada por nossos estudos da pedagogia histórico-crítica e nossa adesão a essa corrente pedagógica.

É o caso, por exemplo, da discussão sobre a *catarse* que, aliás, carrega as contribuições de trabalhos já produzidos a partir da mencionada pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*, como a tese de Ferreira (2012) e o texto de Duarte, Ferreira e Dos Anjos (2014), além, é claro, da elaboração pioneira do professor Dermeval Saviani, sobre a *catarse* como um momento do método da pedagogia histórico-crítica, que recebeu recentes aprofundamentos e detalhamentos explicitados na entrevista concedida a Martins e Cardoso (2015).

Nosso alicerce para essa análise são, pois, os estudos realizados pelo processo coletivo de construção dessa teoria pedagógica. No tocante ao ensino, em geral, e ao ensino da arte, em particular, o conceito de *catarse* é altamente relevante, o qual também aparece nas obras estéticas de Lukács como nuclear para compreendermos os efeitos das obras de arte sobre a individualidade.

O filósofo húngaro, ao tratar da *catarse*, a define como “uma sacudida da subjetividade do receptor de tal maneira que suas paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção e, assim purificadas, convertam-se em embasamento anímico de “disposições virtuosas” (LUKÁCS, 1966b, p. 508). Essa sacudida promovida pela arte a que Lukács se referiu e que já mencionamos da presente tese, mostra o potencial das obras de arte para produzir nos indivíduos uma compreensão mais aprofundada da realidade, considerando seus

aspectos contraditórios. Desse modo, o ponto culminante no qual esse entendimento acerca dos conflitos postos pela realidade acontece é denominado de catarse.

Na pedagogia histórico-crítica, a catarse está situada em um dos momentos que constituem o seu método de ensino. Saviani, no livro *Escola e Democracia*, afirma que o método de ensino da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social global, sendo função do professor problematizá-la, instrumentalizando, ou melhor, transmitindo aos alunos os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade edificou, modificando qualitativamente a relação do aluno com a realidade em que ele vive, produzindo, assim, a catarse, momento do ápice da prática educativa, na qual se passa de uma compreensão em-si para uma compreensão para-si da realidade e, por fim, alterando qualitativamente as relações entre os indivíduos, no caso os alunos, com a prática social da qual fazem parte.

Dizer que a prática social é o ponto de partida e o de chegada não significa, porém, como esclarece o professor Saviani na citada entrevista (MARTINS; CARDOSO, 2015), que professor e alunos saiam da prática social para realizarem a prática pedagógica e, concluída esta, retornem à prática social. Mas isso já estava claro no próprio livro *Escola e Democracia*, quando Saviani afirmou que a prática pedagógica é mediadora no seio da prática social global. Ora, se a prática pedagógica está no seio da prática social global, então é parte dela e não um processo à margem da prática social.

Como a prática pedagógica é parte do processo formativo dos alunos, ou seja, de sua vida, afirmar que a educação produz catarses é considerar que ela gera saltos que o indivíduo dá, em termos de incorporação à sua individualidade das riquezas do gênero humano, enriquecendo as relações entre a subjetividade do indivíduo e realidade histórico-social.

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2018, p. 4).

A catarse refere-se, na educação, ao rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real, levando a uma forma mais rica de relação entre o sujeito e a realidade. Na catarse, a relação do sujeito com o mundo muda, a relação do indivíduo consigo mesmo e com seus pares se torna mais elaborada e mais complexa. Como explicitamos, Saviani (2007), analisa esse processo caracterizado como a elevação do senso comum à consciência filosófica.

No processo educativo verificamos uma diferença qualitativa que reside no antes e depois da catarse.

Saviani (2009, p. 65) conceitua a catarse como:

[...] 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.

Para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos selecionados para integrarem os currículos devem ser aqueles que possibilitam a emancipação humana, aqueles que produzem a humanização do indivíduo, enfim, aqueles que proporcionam ao educando a catarse.

O processo de apropriação dos conteúdos escolares pelo aluno gera essa transformação qualitativa sintetizada no conceito de catarse. A transformação cognitiva ocorre pelo fato de que o aluno passa a compreender a realidade de uma forma, relativamente, mais elaborada e mais complexa. Mas como a cognição e a afetividade formam uma unidade no psiquismo humano, a transformação cognitiva não ocorre de maneira dissociada das vivências afetivas. E tudo isso não deixa de ter reverberações, mais fortes ou mais tênues, em termos da formação ética das pessoas.

A catarse que ocorre na apropriação de produções científicas, artísticas e filosóficas contribui para a ruptura com as visões fetichistas da realidade, passando, aos poucos para uma compreensão histórica na qual a realidade social é vista como resultado da atividade humana em sua totalidade. A catarse produz no sujeito um conflito com a heterogeneidade da vida cotidiana que o impulsiona para uma superação, ainda que momentânea, desses aspectos dirigindo-se ao processo de homogeneização próprio das objetivações para-si. Segundo Duarte (2010, p. 152), a catarse “opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana”.

Nesse processo podem ocorrer catarses em diferentes graus de intensidade, profundidade e amplitude. A catarse proporcionada pela prática educativa realiza transformações na subjetividade dos indivíduos. Mas, a ascensão da consciência do indivíduo em face da realidade proporcionada pela educação escolar, ou seja, o salto qualitativo a qual se vincula o processo catártico não pode ser entendido como o portador de resultados e transformações imediatas na vida dos indivíduos, pois “[...] é mais comum que ela [a catarse] seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o

indivíduo e alguma objetivação” (DUARTE, 2007, p. 70-71). Mas também as grandes catarses podem acontecer na educação escolar, quando aprendizagens escolares promovem rupturas relativamente profundas com visões anteriores do aluno sobre a sociedade, a vida e as relações humanas. Pode-se dizer que movimentos conservadores como Escola Sem Partido se mobilizam para que essas catarses não ocorram na educação escolar.

No que tange ao ensino de arte, é essencial que a escola promova, desde a educação infantil, o contato do aluno com as obras de arte. A relação com as experiências estéticas, os conhecimentos artísticos devem promover catarses, isto é, devem proporcionar mudanças qualitativas irreversíveis nos sujeitos envolvidos. O objetivo, em outros termos, é organizar o ensino de arte de maneira a se potencializar o efeito transformador da subjetividade que está contida nas objetivações artísticas.

Não há que se duvidar que a catarse, enquanto aspecto decisório do sucesso da prática educativa se faz presente desde a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. A criança ao se apropriar, por exemplo, da língua falada atinge um novo e mais enriquecido patamar de desenvolvimento e de relação com o gênero humano. O mesmo acontece quando ela aprende a língua escrita e, porque não, quando ela domina e executa com precisão uma melodia em um instrumento musical.

Ao se apropriar desses elementos culturais o aluno os incorpora como à sua segunda natureza. O conhecimento passa a ser uma parte constituinte do indivíduo, tamanho é o domínio e a afinidade produzida com o conteúdo. Não por acaso, Saviani (2012a, p. 18) afirma, ao explicar a ideia de segunda natureza, que no processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos:

[...] são apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O constante processo de desenvolvimento da segunda natureza pelo processo educativo segue em direção a níveis cada vez mais complexos da individualidade. Todos esses exemplos, com as músicas, as linguagens falada e escrita são pertinentes para entendermos tanto a constância da catarse na educação, como a sua importância no desenvolvimento da individualidade.

É importante compreendermos o conceito de catarse, pois a partir dele temos mais critérios e embasamento para selecionarmos os conteúdos que integrarão os currículos. No próximo tópico analisamos outro conceito fundamental para a pedagogia histórico-crítica que se constitui como um critério para escolha dos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem, qual seja, os conteúdos clássicos.

4.2 Os conhecimentos clássicos

Saviani explica que o conceito de trabalho educativo, como ato de reprodução¹⁵ direta e intencional, em cada aluno, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pela totalidade dos seres humanos, implica dois movimentos: “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e “a descoberta das formas mais adequadas de se atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2012a, p. 13).

O primeiro aspecto, o da identificação dos elementos culturais que precisam ser aprendidos pelos alunos para que eles se humanizem, liga-se diretamente à questão da catarse, pois ela não ocorrerá sem conteúdos humanizadores. Mas conteúdos humanizadores são aqueles que foram produzidos pela práxis histórica de humanização. Nem tudo o que os seres humanos produziram ao longo da história deve ser transmitido aos alunos quando a perspectiva de trabalho educativo é a de humanização. Nesse ponto, para destacar o que deve desempenhar um papel principal na formação das novas gerações, Saviani lança mão do conceito de clássico¹⁶.

Seguindo tal procedimento, a escolha do conteúdo se dá, para além do critério da possibilidade de se promover processos catárticos, pelo fato do conteúdo em questão ser um conteúdo clássico. O conceito de clássico é largamente utilizado em diferentes acepções. Historicamente, segundo Saviani (2010, p. 15), “se incorporou à noção de “clássico” a ideia de algo que é referência para os demais, que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar”.

¹⁵ Duarte (2016a) mostra que o conceito de trabalho educativo de Saviani trabalha com uma noção dialética de reprodução.

¹⁶ No grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, o conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica vem sendo estudado por Carolina Góis Ferreira desde sua Iniciação Científica.

Duarte (2016a, p. 106), procurando contribuir para o aprofundamento desse conceito de clássico, conecta esse conceito a uma perspectiva marxista, portanto, materialista, histórico-dialética, dos valores:

Em sua análise dos “princípios ontológicos fundamentais de Marx”, György Lukács [...] apresenta uma importante reflexão sobre o caráter materialista, histórico e dialético do processo de desenvolvimento dos valores. Essa reflexão pode ser tomada como um ponto de partida para a discussão sobre os clássicos na educação escolar, se adotarmos a premissa de que algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem.

Nessa direção, o conteúdo clássico é aquele conteúdo principal, ou nas palavras de Saviani (2012a, p. 14), “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental”, são aqueles conhecimentos que foram consagrados pelo tempo por instituírem descobertas relevantes, por transformarem os modelos e costumes de uma época. Na discussão acerca do que é clássico, em especial quando tratamos de educação, Saviani (2012a, p. 18) esclarece que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala em cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Vitor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira”.

Saviani (2010, p. 16) nos aponta, ainda, que a concepção de clássico não está relacionada à noção de tradicional. O clássico não precisa necessariamente ser tradicional, mesmo porque o termo tradicional vem carregado por uma conotação negativa como algo que é ultrapassado e arcaico. Desse modo, conhecimento clássico pode sim ser um conteúdo moderno e atual. De qualquer maneira, seja antigo ou recente, o conhecimento será clássico na medida em que ele, como afirmamos acima, captar “questões nucleares que dizem respeito a própria identidade do homem como ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”.

De posse da ideia de que o conteúdo clássico designa o conhecimento humano que se cristalizou como essencial, o que devemos saber, nos diversos campos do conhecimento humano, é qual o conteúdo que se instituiu como um conteúdo clássico.

Cabe à escola dedicar-se ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2012a, p. 14). Mas, no que se refere à cultura popular, é importante também citar as palavras do próprio Saviani:

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2012a, p. 21-22).

O que deve ser transmitido na escola de forma mais substancial não é, pois, o conhecimento diretamente advindo do cotidiano, porque esse é um tipo de conhecimento que, além de todos termos acesso, se caracteriza por traços espontâneos, heterogêneos. Como explica Saviani (2012a, p. 21-22) esse conhecimento é a *doxa*. Também não devem ser objeto principal de ensino e aprendizagem no espaço escolar conhecimentos que resultam de uma longa experiência de vida. Tal conhecimento, que, como explica Saviani, é a *sofia*, é válido e deve ser considerado, em determinadas situações, mas não quando tratamos daquilo que fundamentalmente deve ser trabalhado na escola. O conhecimento que, de fato, deve estar presente na escola é aquele que tem sua origem na ciência, na arte e na filosofia que, como explica Saviani, é a *episteme*.

A escola não pode se limitar, portanto, aos eventos que todos temos ao alcance das mãos, ela não deve reproduzir o cotidiano dos alunos e negar-lhe o novo. A educação escolar tem como prioridade ampliar o horizonte de seus alunos, elucidando o que não é comum. Como afirma Saviani (2011, p. 201) “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Se pensarmos, por exemplo, em conteúdos clássicos no campo das artes, que é o nosso objeto de estudo e, mais especificamente, analisarmos os conteúdos clássicos pertencentes à área da música, Saviani (2010, p. 17) problematiza afirmando que:

Em alguns contextos, a ideia de clássico assume uma conotação específica, configurando uma espécie de sentido estrito (*stricto sensu*). É o caso da música na qual a galeria dos clássicos ostenta nomes como Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Tchaikovsky”. No entanto, na história da música Vivaldi e Bach, juntamente com Monteverde e Corelli, se inserem no período barroco; Mozart e Beethoven, ao lado de Haydn integram o período clássico;

Chopin e Tchaikovsky, em companhia de Liszt e Brahms, formam o período romântico.

Segundo o conceito de clássico, adotado por Saviani, não se ensinaria na escola, apenas aquilo que convencionou-se chamar de música clássica, pois esse é um sentido mais estrito. A propósito, no caso da música¹⁷, vale a pena mencionar a entrevista que Newton Duarte concedeu ao documentário *A Produção de Sabão no Assentamento Monte Alegre*¹⁸, onde menciona como exemplo de obra musical que poderia ser trabalhada nas escolas, a obra do violonista brasileiro Baden Powell, que faz uma síntese do violão erudito com a música popular de origem africana, como se verifica na composição intitulada *Berimbau*¹⁹.

Duarte utilizou esse exemplo, justamente, para mostrar que, ao contrário do que acusam certos críticos pedagogia histórico-crítica, a defesa dos clássicos na educação escolar nada tem de eurocentrismo, o que não quer dizer, que essa pedagogia concorde com a “eurofobia” que está presente em alguns posicionamentos pedagógicos de esquerda na atualidade.

Como ressalta esse mesmo autor em outro momento:

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. (DUARTE, 2016a, p. 109).

Os recursos didáticos necessários, por exemplo, nos anos iniciais do ensino fundamental se distinguem das formas de ensino destinadas aos alunos dos anos finais dessa mesma etapa de ensino. Por essa razão Duarte (2016a, p. 109) citou que no planejamento de ensino devemos levar em consideração “no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza”.

¹⁷ No grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, a questão da educação musical vem sendo analisada pelo doutorando Thiago Xavier de Abreu que tem a defesa de sua tese prevista para agosto de 2018.

¹⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=9PtU104wekI>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

¹⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=j1sok3vvsBE>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

A discussão sobre conteúdos escolares não se dissocia, portanto, da problemática das formas de ensino, ou seja, da maneira como se organiza o trabalho educativo. E, nesse ponto, parece-nos que a *Estética* de Lukács, ao trabalhar o conceito de homogeneização nas relações entre o sujeito e as objetivações artística, trouxe, sem ter essa intenção, uma contribuição bastante importante para as análises sobre as formas pedagógicas de trabalho com os conteúdos da cultura.

4.3 O processo de homogeneização

Heller (1977, p. 19-26) define a vida cotidiana como o conjunto de atividades que cada pessoa precisa realizar para reproduzir-se como ser humano. As esferas não cotidianas da prática social, por sua vez, seriam aquelas constituídas por atividades que precisam ser realizadas para reproduzir-se a sociedade. A diferenciação entre atividades cotidianas e não cotidianas deve, porém, ser relativizada posto que o processo de reprodução dos indivíduos e da sociedade acontece ao mesmo tempo, compondo uma unidade dialética.

Nessa teoria, o cotidiano não se identifica àquilo que ocorre todos os dias. Com efeito, Heller evidencia também que existem atividades que são realizadas diariamente, e isso não significa que elas devam ser classificadas como cotidianas. Um poeta pode escrever todos os dias, um físico pode fazer pesquisa todos os dias, um líder político pode realizar sua atividade política todos os dias, um professor pode ensinar todos os dias, mas essas não são atividades cotidianas segundo o conceito de Heller, qual seja, o de que o cotidiano é constituído por aquelas atividades que uma pessoa precisa realizar para se reproduzir, ou seja, para assegurar a continuidade de sua existência como indivíduo.

O centro do cotidiano é, portanto, a reprodução da existência do indivíduo. Segundo esse conceito, mesmo atividades que não necessariamente sejam realizadas todos os dias, como organizar-se a festa de aniversário de uma pessoa da família, são atividades cotidianas. As atividades não cotidianas são aquelas que têm por centro não a reprodução do indivíduo, mas a reprodução da sociedade. Os exemplos dados mostram, porém, que não há limites rígidos entre o cotidiano e o não cotidiano.

Outro aspecto importante é o de que o cotidiano se constitui por um amplo conjunto de objetos e fenômenos dos quais os sujeitos devem se apropriar para se integrarem ao contexto social a que pertencem. Cada indivíduo precisa incorporar os modos de ser e de agir, os costumes e valores característicos de sua época. Segundo Heller (1977, p. 21-22):

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

A vida cotidiana se caracteriza pela heterogeneidade porque exige dos indivíduos a mobilização e o direcionamento de suas energias, capacidades, sentidos e sentimentos para várias atividades ao longo do dia, isto é, o cotidiano reclama o ser humano por inteiro. No entanto, o indivíduo inteiro do cotidiano está sempre atuando no âmbito restrito da sua particularidade.

Para que o indivíduo ultrapasse a sua particularidade e desenvolva uma relação consciente com o gênero humano, ou seja, para que se alcance a catarse, é essencial que ele entre em contato com objetivações mais evoluídas, com objetivações não cotidianas como a arte, a ciência, a filosofia e a política. Esse contato exige o processo de homogeneização que já abordamos no capítulo anterior.

Em sala de aula, é essencial que as atividades propostas sejam ofertadas uma de cada vez. Compreendido o seu objetivo, o conteúdo e a forma de executá-la, o aluno tem a oportunidade de, ao lidar com o conteúdo não cotidiano, direcionar a sua atenção voluntária e toda a sua energia no cumprimento da proposta do professor.

Verificamos, novamente, a importância da intencionalidade nas ações e do conhecimento pedagógico do professor para disponibilizar um ambiente na escola que favoreça a concentração e o desenvolvimento da atenção voluntária, a qual está imbricada, enquanto uma função psicológica superior, com os processos de comportamento, levando a uma formação mais plena do aluno, da sua individualidade. Contrapondo a atenção involuntária à atenção voluntária, Martins (2013, p. 118) pondera que:

A atenção involuntária, subjugada à intensidade dos estímulos do campo perceptual, é comum aos homens e aos animais, limitando-se ao atendimento dos determinantes naturais da percepção, no que se incluem os seus mecanismos neurofisiológicos. Seu cunho natural corresponde, para ambos, procedimentos requeridos à adaptação do organismo ao meio. Diferentemente, a atenção voluntária é específica dos seres humanos, possibilitando-lhes concentrar a atenção, intencionalmente, sobre determinados estímulos em detrimento de outros.

A atenção voluntária é uma função psicológica própria aos seres humanos, porém o seu desenvolvimento dependerá da disponibilidade e, sobretudo, da qualidade dos processos formativos e educacionais sistematizados. Nesse sentido, a importância da atenção voluntária reside, entre outros fatores, no desencadeamento dos processos de homogeneização que são fundamentais à produção e efetivação da catarse pedagógica.

A atividade científica, por exemplo, para acontecer com precisão, requer um relativo afastamento da prática social imediata e das diferentes atividades que a integram para que seja possível a concentração, exclusivamente, a ela, bem como a apropriação das ideias, da lógica que rege um determinado fenômeno que está em fase de estudo. Não apenas a atividade científica traz essas exigências, mas toda atividade que integra as esferas das objetivações para-si. Na escola, o processo de apropriação dos conhecimentos mais elaborados, ou seja o processo de estudo demanda, tanto nas ciências como nas artes, um afastamento do cotidiano e uma concentração mais intensificada.

Outra característica elementar do processo de homogeneização e, por conseguinte, da catarse é o de que a relação com os conteúdos de ensino, ou seja, com as objetivações mais elaboradas exige que o sujeito empregue de forma mais complexa a sua individualidade no sentido de ir além de suas características particulares (*partikularität*), ampliando a possibilidade de se compreender os fenômenos da realidade que são bloqueadas no âmbito do cotidiano.

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

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

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

É fundamental que a passagem de um meio heterogêneo a um homogêneo leve o sujeito a buscar explicações para os fenômenos da vida tendo como critério as formas mais desenvolvidas de objetivação humana. Isso se aplica também ao ensino das artes na escola, pois esse campo do conhecimento humano é o que sofre intensas influências de concepções pragmáticas, espontaneístas e cotidianas. Não raro as aulas de arte concentram-se em atividades que buscam a livre expressão dos alunos, sem a sistematização dos conteúdos relevantes que integram esse campo de estudo e que deveriam estar presentes nos currículos.

O pensamento hegemônico acerca das teorias pedagógicas, as pedagogias do “aprender a aprender”, que embasam as concepções norteadoras na elaboração dos documentos curriculares oficiais adotam uma referência de cunho essencialmente construtivista e, por exemplo, no caso do ensino de artes na educação infantil o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica deve favorecer a “expressão e comunicação de sentimentos, emoções, e ideias das crianças, propicie a interação com os outros e facilitem a mediação com a cultura dos conhecimentos construídos (BRASIL, 1998a, p. 46).

Não é que seja errado estimular a expressão espontânea das crianças, tal como posiciona-se o documento oficial. Mas para que elas possam superar essa espontaneidade inicial e atingir a “espontaneidade de segunda ordem”, ou seja, para que possam, por exemplo, passar a desenhar de forma verdadeiramente livre, precisam passar pela mediação do ensino sistemático do desenho. Nesse sentido, o desenho produzido pela espontaneidade inicial (ou “de primeira ordem”) é menos livre do que o desenho de quem se apropriou das técnicas e habilidades desenvolvidas historicamente e transmitidas por meio de ensino sistemático (SACCOMANI, 2015, p. 151).

O desenho verdadeiramente livre não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do processo pedagógico, isto é, ele precisa se configurar como uma consequência de um ensino sistematizado que conta com o emprego intencional do conjunto dos conhecimentos incorporados pelos alunos. Reduzir a prática pedagógica em artes a meros estímulos de expressão e comunicação empobrece os processos de desenvolvimento da homogeneização e da catarse, o quais estão necessariamente ligados aos conhecimentos mais complexos. E isso traz aspectos negativos e limitadores para a formação da individualidade para-si.

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

enriquecimento da vida cotidiana que, assim enriquecida, lança novas questões e problemas a serem enfrentados pelas objetivações mais desenvolvidas.

Da análise do processo de homogeneização e dos conteúdos que devem fazer parte de currículo, uma discussão que recorrentemente emerge é a do porque os conhecimentos ensinados na escola não são aqueles que estão diretamente ligados aos interesses expostos pelas crianças. Verifiquemos os motivos da prática educativa, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica defender, contrariamente, às pedagogias hegemônicas que a educação é o que constrói o interesse e, mais que isso, produz necessidades mais elaboradas nos alunos.

4.4 A produção de necessidades e os interesses dos alunos

Para entendermos a dinâmica entre educação e a produção de necessidades superiores nos alunos, partimos do fato de que a educação tem como ponto inicial a prática social. Disso decorre que não existem práticas sociais distintas, uma para o professor e outra para o aluno. Porém, há formas qualitativamente distintas de compreensão dessa prática, pois o aluno está na condição de quem aprende e o professor na condição de quem ensina. Se a criança no primeiro momento da prática educativa, lida com os fenômenos do mundo de forma caótica e sincrética o professor possui, ou deveria possuir, uma compreensão mais sistemática da realidade²⁰.

Apesar do professor ter incorporado os conhecimentos necessários, haverá sempre outros elementos a serem analisados e apropriados, pois a apreensão do real nunca se esgota. Por essa razão Saviani (2009, p. 63) afirma que o professor no primeiro momento da prática pedagógica possui uma “síntese precária”. Essa síntese é precária tanto pelo fato do professor, no início do processo educativo, não conhecer ainda concretamente os alunos que tem diante de si, como pelo fato de que o professor precisa constantemente avançar em suas próprias aprendizagens, em seu domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Mas afirmar que neste primeiro momento o professor possui uma síntese precária e o aluno possui uma síntese caótica não significa, de modo algum, que a prática educativa permanecerá em um nível mais próximo do cotidiano. É necessário entender que esse é apenas o primeiro momento para que o trabalho educativo forneça as condições indispensáveis à passagem de uma concepção de mundo heterogênea do cotidiano para uma concepção sistemática da realidade.

²⁰ Muito embora não seja objetivo deste texto versar sobre o tema da formação docente é necessário sinalizar, ao menos de passagem, que a dimensão sintética de compreensão das relações sociais objetivas pelo professor será possível se lhe for oferecida uma formação de qualidade.

Verifica-se a necessária desigualdade de nível cognitivo entre professor e aluno e é, nesse sentido, que a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da transmissão de conhecimento pelo professor. Antonio Gramsci, ao fazer a crítica às concepções educacionais que consideram que a instrução (ensino) não educa, afirma que a relação entre instruir (ensinar) e educar precisa ser compreendida a partir da ação do professor:

[...] na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Em favor de uma falsa democracia, as pedagogias hegemônicas difundem a ideia de que a relação pedagógica, para ser efetiva, deve priorizar a igualdade entre professor e aluno. Ou seja, o professor deve estar ao lado do aluno, acompanhando-o. Ora, se o professor não estiver em um patamar cognitivo mais elevado do que o aluno e não se colocar na condição de quem domina conhecimentos que o aluno não domina e sabe como fazer o aluno vir a dominar tais conhecimentos, o resultado será uma anulação do trabalho educativo.

No início do trabalho pedagógico, professores e alunos estão em níveis diferenciados. Segundo Martins (2013), professor e aluno possuem funções distintas no interior da prática social, sendo que a atividade de cada um deles é operada de modo também diverso. O professor atua no âmbito da lógica do ensino, ao passo que o aluno se insere na lógica da aprendizagem.

Na pedagogia histórico-crítica a lógica dialética do ensino caracteriza-se por partir “[...] do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno” (MARTINS, 2013, p. 230). Já a lógica da aprendizagem caminha do “particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síncrese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (MARTINS, 2013, p. 229). É, pois, a contradição entre esses processos que resulta no movimento necessário de ascensão e desenvolvimento da subjetividade para que os alunos alcancem níveis mais elevados de objetivação.

É por isso que a pedagogia histórico-crítica entende que os conteúdos escolares não são aqueles circunscritos aos limites do cotidiano dos alunos ou dos professores, tal como defendem as teorias em voga na atualidade. Entendemos que quanto mais identificada com o cotidiano estiver a prática educativa, mais intensamente ela reproduz a alienação presente na

sociedade como um todo. A concepção pedagógica histórico-crítica por ser uma teoria marxista em educação afirma que o objetivo da educação escolar é o de promover uma permanente luta contra a alienação e, para tanto, defende o ensino dos conhecimentos mais desenvolvidos, cuja apropriação dificilmente acontece sem a mediação da educação escolar. Teorias educacionais que se colocam a favor de conteúdos próximos ao cotidiano acabam atuando pela perpetuação do capitalismo, uma vez que negam à classe trabalhadora a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos mais ricos já produzidos.

Em se tratando dos conhecimentos que devam ser transmitidos, além de seu caráter não cotidiano, a pedagogia histórico-crítica, aponta para a necessidade de eles responderem aos problemas postos pela prática social da humanidade. Aqui vale fazer uma ressalva fundamental, pois a concepção de problema em pauta não é, como em outras perspectivas, limitada aos problemas imediatamente ligados à vida cotidiana dos alunos.

Saviani (2009, p. 13) explica as concepções acerca da palavra problema. Em um primeiro esclarecimento mostra que problema, do ponto de vista filosófico, não se refere necessariamente a uma indagação, pois “[...] uma questão, em si, não é suficiente para caracterizar o significado da palavra ‘problema’. Isso porque uma questão pode comportar [...] resposta já conhecida”.

Problema também não é aquilo que se desconhece, pois, o fato de se ignorar algo, bem como “a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra ‘problema’ encerra” (SAVIANI, 2009, p.14-15).

Vê-se, portanto, que problema se vincula ao fato de que os fenômenos da vida se apresentam em sua aparência, sendo necessário (e aqui se explicita a concepção filosófica de problema) ultrapassar essa aparência em direção à essência. O ser humano situado historicamente tem a necessidade de conhecer o real para além das aparências, desenvolver suas funções psicológicas e, portanto, humanizar-se nesse processo. A educação escolar é o caminho indispensável para que isso aconteça.

As pedagogias hegemônicas na educação brasileira propagaram a ideia de que o processo educativo deve ter como eixo norteador os interesses dos alunos, pois assim procedendo, garante-se a harmonia no processo de aprendizagem, instituindo uma relação democrática entre professor e aluno. Novamente o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que está alinhado às tendências hegemônicas em educação, aponta que os critérios para seleção dos conteúdos na educação infantil devem ser estabelecidos de acordo com as necessidades e prioridades expostas pelas crianças, ao afirmar que “como são múltiplas

as possibilidades de escolha de conteúdo, os critérios para selecioná-los devem se atrelar ao grau de significado que tem para as crianças” (BRASIL, 1998a, p. 53).

Poderíamos questionar, nesse aspecto, o que seja para as crianças em idade escolar o “grau de significado” de um conteúdo. Do espírito geral do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e do construtivismo, depreende-se que o significado que um conteúdo teria para uma criança seria diretamente proporcional aos seus vínculos imediatos com o cotidiano. Trata-se, pois, do aluno empírico que “[...] se interessa por satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2009, p. 49).

Isso não significa, entretanto, que o interesse do aluno não seja importante para o processo educativo, sem sombras de dúvidas o é. Acontece que o interesse corresponde apenas a uma parte do conjunto de fatores essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. O interesse da criança tende a aumentar, aos poucos, conforme o aluno vai se apropriando do conhecimento.

Pode-se dizer que a necessidade, por ser uma construção social e estar em contínuo processo de transformação não é o ponto de partida da prática educativa, mas sim o seu ponto de chegada. Ou seja, a educação escolar tem de proporcionar as condições para o desenvolvimento de novos interesses, novas necessidades que se caracterizam por serem qualitativamente mais elaboradas.

A prática educativa desenvolvida desta maneira pode aparentemente despertar a ideia de que não estaria atendendo aos interesses do aluno, mas isso é só a aparência, decorrente de se reduzir a visão que se tem do aluno ao indivíduo empírico. Quando se vai além dessa aparência e vê o aluno como indivíduo concreto, compreende-se que o trabalho educativo atende aos interesses do indivíduo aluno na medida em que este, “por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade” (SAVIANI, 2009, p. 49).

Para que os interesses sejam realmente produzidos nas crianças um ponto fundamental na prática pedagógica é o da relação entre o que deve ser ensinado (conteúdo) e os procedimentos e recursos indispensáveis (forma) para que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos. No próximo tópico analisaremos tais relações que são indispensáveis para se atingir o êxito da educação escolar.

4.5 A relação entre conteúdo e forma

No segundo capítulo desta tese vimos que as obras de arte possuem, por um lado, uma forma que as caracterizam e as diferenciam das demais e, por outro lado, um determinado conteúdo. A forma e o conteúdo são elementos complementares entre si e constituem o núcleo de uma obra de arte específica. Tanto a criação artística quanto a recepção demandam do sujeito a capacidade de se apropriar e de se objetivar a partir dessa unidade indissolúvel entre a forma e o conteúdo representada nas obras artísticas.

Da mesma maneira que existe uma imbricada relação entre conteúdo e forma nas obras de artes no campo pedagógico, o conteúdo escolar apresenta uma relação também indissociável com a forma. A arte de modo amplo, mas também quando pensada como conteúdo escolar contempla diversos tipos de manifestações e expressões que foram produzidas pela humanidade, por exemplo, a música, a dança, as artes plásticas, as artes visuais, e a literatura.

Tais conteúdos apresentam características específicas que os singularizam e os fazem pertencer a uma determinada categoria de expressão artística. Todas essas expressões artísticas devem ser objeto de ensino na escola. A criança, desde a mais tenra idade e o adolescente devem ter contato com as diversas manifestações artísticas, devem conhecer as suas singularidades e especificidades.

Ademais, cada conteúdo artístico será ensinado na escola com procedimentos e recursos didáticos diferenciados. A maneira de ensinarmos música não será exatamente a mesma de ensinarmos literatura, pois essas manifestações artísticas por se diferenciarem em seu conteúdo requerem, para que a prática educativa seja bem-sucedida, uma forma específica de ser transmitida aos alunos.

Para compreendermos melhor a relação entre conteúdo e forma no ensino das artes tomemos como exemplo a literatura. Já afirmamos que o ensino das artes na escola tem como finalidade o desenvolvimento do sujeito, na medida em que por meio do conhecimento o aluno tenha condições de, aos poucos, romper com os limites do cotidiano e perceber os processos de alienação. Essa finalidade justifica o porquê de a escola proporcionar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos que estão afastados da realidade cotidiana. É desta maneira, isto é, distanciando-se da alienação generalizada da vida cotidiana e dirigindo-se às objetivações mais elaboradas que o aluno poderá se desenvolver mais plenamente e em múltiplos sentidos.

No entanto, o ensino de literatura²¹, no geral, se coloca na escola de duas formas principais. Uma delas se limita ao conhecimento das características das várias escolas ou tradições literárias ao longo da história e, dentro dessas fases e tendências, aquisição de informações sobre os mais importantes escritores. Não que esse conhecimento não seja necessário. Na verdade, eles precisam fazer parte das aulas e serem objeto de estudo dos alunos, mas o ensino de literatura não deveria se restringir a eles. Reduzir todo o currículo a esse conhecimento das características das correntes literárias e dos principais autores significa suprimir o que de fundamental deve integrar as aulas de literatura, ou seja, o contato do aluno com a obra.

A atividade de ensino não pode substituir a vivência do sujeito com a obra. A educação em arte deve, portanto, preparar e encaminhar o aluno para esse contato essencial com as obras. Em outras palavras, o ensino não tem como objetivo suprimir a relação do aluno com a obra literária, mas o ensino é necessário porque o aluno talvez não consiga sozinho enveredar pelos caminhos apresentados pela obra. A apropriação de conhecimentos é fundamental como preparação para a recepção estética da literatura.

Como se pode deduzir de toda a argumentação aqui apresentada, nem sequer colocamos em questão a necessidade do trabalho educativo escolar com as artes, ou seja, não consideramos válida a ideia de que a relação dos indivíduos com as objetivações artísticas dispense a mediação da educação escolar. Muito menos concordaríamos com a visão de que as artes seriam um conteúdo secundário ou dispensável na educação escolar. O ensino de arte é elementar na escola para o desenvolvimento da individualidade em patamares mais elevados, bem como nesse processo é indispensável o papel do professor na transmissão dos conhecimentos essenciais para a fruição da obra pelos alunos.

A outra posição presente no ensino de literatura é a que considera importante incentivar o hábito de leitura e promover o prazer da leitura²². Não foi a busca do prazer que moveu o ser humano a produzir arte ao longo da história e a busca do prazer não se constitui num bom encaminhamento para o trabalho educativo com as artes nas escolas. Nessa perspectiva prevalece uma visão fetichizada dos gostos e das necessidades dos alunos. Mas, como já ponderamos, a escola deve apresentar aos alunos aquilo que está além das suas

²¹ No grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, a investigação sobre o ensino de literatura na perspectiva da pedagogia histórico-crítica vem sendo realizada por Larissa Quachio Costa, que tem a defesa de sua tese prevista para agosto de 2018.

²² Essa questão será abordada mais aprofundadamente em estudos posteriores.

possibilidades cotidianas. Cabe à escola, como dissemos anteriormente, produzir necessidades mais complexas.

A função precípua da arte é a de proporcionar um processo que momentaneamente afasta os alunos do cotidiano. O ensino das artes não tem como objetivo primordial produzir mudanças nas atitudes efetivas dos indivíduos. De acordo com Lukács (1966b, p. 495), na fruição estética da obra o predomínio é do caráter puramente receptivo:

Ainda que a fantasia possa intervir ativamente, complementarmente, por via da interpretação, isto não elimina a atitude básica de recepção; pode inclusive se dizer que nesse papel auxiliar de toda atividade anímica se expressa puramente o primado da contemplação.

As pedagogias hegemônicas em educação, entre elas, o construtivismo, têm produzido, entre outros aspectos, uma ênfase unilateral na atividade criativa, opondo-a à atividade receptiva. Valoriza-se, por exemplo, a mera expressão dos sentimentos por parte dos alunos, sem que aconteça o processo educativo que oriente essa possibilidade de se objetivar artisticamente. Isso tem efeitos diretos no ensino de literatura, pois o elemento predominante desse ensino é o da recepção das grandes obras literárias.

Não se trata de livre expressão apenas, como dissemos mas da capacidade de objetivação a partir de apropriações enriquecedoras realizadas em situações de ensino. Um dos objetivos principais do ensino de literatura é o de fazer com que o aluno aprenda a se deixar absorver pelo “mundo” criado pela singularidade de cada obra literária. Nesse “deixar-se absorver” há uma profunda dialética entre passividade e atividade, entre razão e emoção e também entre conservação e transformação.

Com as análises realizadas até aqui, evidenciamos alguns elementos que devem ser considerados no ensino, em geral, e no ensino da arte, em particular. A prática educativa atingirá sucesso se for direcionada tendo como referência, especialmente, os conceitos explanados no presente texto. Dessa forma, o ensino das artes podem contribuir para formação mais plena e integral dos alunos, edificando o processo de desenvolvimento da individualidade para-si.

5 CONCLUSÃO

O objetivo principal da educação escolar é promover o processo de desenvolvimento de e humanização de todos os indivíduos sem distinção, ou seja, nas palavras de Saviani, a especificidade da escola é a socialização do saber sistematizado. Daí a imprescindibilidade de um sistema público, gratuito, universal e laico de educação.

Ademais, embora a escola não tenha o poder de, por si mesma, transformar a sociedade, nem sequer de resolver problemas como desemprego, fome, desigualdades sociais, violência, destruição ambiental, trânsito etc., ela pode, ao realizar aquilo que é sua função específica dentro da prática social, contribuir para o processo coletivo de luta pela superação da forma capitalista de organização social. A inserção mediadora da escola nesse processo de superação da ordem do capital se dá pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. A partir da apropriação pelo aluno desse legado humano-genérico há o processo de formação e enriquecimento da sua individualidade.

Seria, porém, ingenuidade atribuir à escola o poder de transformação revolucionária da consciência de professores e alunos e maior ingenuidade seria, ainda, entender que desse trabalho realizado no plano das consciências resultaria, naturalmente, uma prática revolucionária. Por outro lado, no atual grau de complexidade do capitalismo e do desenvolvimento das forças produtivas, é igualmente ingênua a ideia de que a superação do capitalismo possa ocorrer sem que a classe trabalhadora se aproprie dos conhecimentos que, na atualidade, estão postos à serviço dos interesses da burguesia, isto é, sem que os indivíduos, por meio da escola, avancem em direção a fazer de si próprios uma unidade mais consciente entre singularidade e universalidade.

Ao longo deste estudo verificamos o processo de desenvolvimento do ser humano em suas relações com o processo de formação da individualidade para-si. Verificamos como a individualidade para-si origina-se do trabalho, atividade fundante do ser social, ressaltando a relação dialética entre o indivíduo e o gênero humano. Analisando os determinantes sociais próprios ao capitalismo, abordamos a contradição entre o fenômeno da alienação e a formação da individualidade.

Situamos também os fatores decorrentes do trabalho na transformação produzida na natureza e nos seres humanos, destacando, entre eles, a emergência da arte como uma expressão humana que se coloca como autoconsciência do gênero humano.

Mostramos que as ferramentas foram as primeiras mediações criadas pelos seres humanos. Por meio dos instrumentos, os seres humanos desencadearam um processo crescente e complexo de produção e satisfação de suas necessidades. Inicialmente, os instrumentos estavam voltados ao domínio da natureza, mas, aos poucos, os seres humanos, nesse processo de produção de instrumentos físicos e simbólicos, foram criando atividades cuja peculiaridade mostrava-se cada vez mais distanciada da relação imediata com a natureza. As artes constituem uma esfera de objetivação do gênero que, embora tenha surgido da esfera primária da vida cotidiana, ou seja, da atividade de trabalho, criou necessidades e meios de satisfação dessas necessidades que se muito se distanciam da simples reprodução biológica dos indivíduos e da espécie.

A arte autêntica é um tipo de objetivação humana que transmite a humanidade aos indivíduos em uma direção que aponta para o gênero humano. A arte é uma forma de reflexo da realidade objetiva que tem como função principal, tal como a educação escolar, incidir sobre a constituição da individualidade. Ela deve provocar nos sujeitos sentimentos que não se conectam imediatamente à cotidianidade, produzindo efeitos que contribuem para a desfetichização da realidade humana. Uma arte verdadeiramente grande é aquela que faz os indivíduos tomarem consciência dos conflitos humanos, possibilitando assim um entendimento mais acurado do contexto em que se vive. Além disso, a criação e fruição artísticas não se desenvolvem naturalmente, mas dependem de um processo educativo.

Os estudos de Lukács lançam luzes sobre a função da arte no interior da prática social, ou melhor, na vida dos indivíduos. Lukács esclarece a função evocadora e desfetichizadora da arte, afirmando que ela é uma forma específica de reflexo mimético da realidade humana, que mostra o mundo humano visto de forma também humana, que Lukács chama de antropomorfismo da arte. Trata-se da promoção da autoconsciência da humanidade, de sua história, de seus conflitos, seus dramas, suas contradições e suas aspirações.

A arte pode humanizar a subjetividade dos indivíduos porque é ela mesma é constituída por objetivações nas quais a subjetividade humano-genérica apresenta-se de forma mais rica, mais complexa e mais profundamente humana do que a subjetividade da cotidianidade, seja a vida cotidiana confortável da classe dominante, seja a vida cotidiana sofrida da classe trabalhadora. O momento da catarse seria o ponto alto da relação entre o indivíduo e a obra de arte, momento este em que há uma transformação na forma como o sujeito compreende a realidade na qual ele vive.

Em outras palavras, a arte confere existência social e objetiva para os sentimentos humanos (VIGOTSKI, 1999) e o sentido da arte está em elevar, reelaborar aquilo que encontramos no cotidiano. A arte, nessa direção, intensifica nossos sentimentos e o que de mais humano há em nossas criações. A reação frente a um objeto artístico não se dá de modo a despertá-lo imediatamente para realizar ações efetivas na realidade. Pelo contrário, a fruição estética promove uma sensibilização, e o mais importante, uma ampliação da subjetividade e da consciência humana de cada indivíduo.

As relações entre arte e a individualidade para-si, segundo Lukács e a pedagogia histórico-crítica, acontecem de forma indireta. Tais relações dialeticamente surgem da vida e dela se afastam, intensificando os traços humanos que nela existem e produzindo resultados que se verificam nos processos de formação e requalificação da individualidade. Nesse sentido, confirmamos a hipótese inicial desta pesquisa, qual seja: a de que os estudos estéticos de Lukács apresentam importantes contribuições para a compreensão do caráter formativo da arte, constituindo-se em um importante aporte para propostas sobre o ensino de arte nas escolas na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Tanto a educação como a arte se enquadram como um tipo de trabalho não material que estabelece uma relação indireta com a sociedade, mas que por outro lado é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, na medida em que os dota das ferramentas indispensáveis à compreensão das raízes dos problemas sociais.

Uma obra de arte pode gerar esse desenvolvimento na medida em que sintetiza a humanidade e esclarece que a realidade social foi e será criada por nós. Sensivelmente educados, os indivíduos concentram possibilidades ampliadas de atuarem na prática social a fim de transformá-la. Não se pode esquecer que não são a arte e a educação escolar as únicas formas de objetivação humana que promovem esse desenvolvimento, mas todas as objetivações que se voltam ao gênero humano como a ciência, a filosofia e a política.

A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante. A escola tem em potencial essa possibilidade de, ao se comprometer com a transmissão e assimilação dos conhecimentos mais elaborados, fazer com que os indivíduos possam interferir na realidade no sentido de romper com o modelo vigente.

Clarificamos, sob uma perspectiva pedagógica, as premissas estéticas de Lukács, com o objetivo de compreendermos as relações entre o ensino da arte e a formação da individualidade para-si. Indicamos que o trabalho educativo, ao ser intencionalmente dirigido,

deve adotar critérios para seleção dos conteúdos que serão objeto de apropriação pelos alunos, em especial dos conteúdos artísticos.

Desse modo, mostramos alguns desses critérios que estão diretamente relacionados ao fato de tais conhecimentos no campo das artes produzirem a catarse e, conseqüentemente, o processo de homogeneização que se afasta da heterogeneidade da vida cotidiana. Desse modo, consideramos essencial elencarmos conteúdos para a prática educativa em geral que são considerados clássicos em sua área de conhecimento, inclusive nas artes.

Colocamos em discussão a ideia generalizada pelas pedagogias hegemônicas de que os conteúdos devem partir dos interesses e necessidades dos alunos, apontando que este não é um critério que deve balizar o planejamento das aulas. Entendemos que a produção de necessidades e os interesses dos alunos se colocam como ponto de chegada e não como ponto de partida da prática educativa.

Sinalizamos como elemento que perpassa toda a prática educativa a relação indissolúvel entre forma e conteúdo como mais um determinante que merece nossa atenção e intencionalidade pedagógica. Tal relação está submetida aos fatores presentes na sala de aula como o professor que ensina, o conteúdo a ser ensinado, a quem se destina a transmissão do conhecimento e qual a condição objetiva em que o trabalho educativo se desenvolverá.

Em síntese, o nosso objetivo principal foi o de mostrar como o ensino de arte, fundamentado na pedagogia histórico-crítica, caminha na mesma direção dos estudos lukacsianos quando se afirma o caráter educativo das objetivações artísticas em evocar os sentimentos humanos mais genuínos reunindo, assim, os pressupostos básicos para desenvolver a individualidade para-si. Analisadas e confirmadas as hipóteses e o objetivo a que se pretendeu essa tese, podemos reiterar, que o ensino da arte favorece a formação da individualidade para-si, na medida em que a função da arte e da educação é incidir objetivamente na consciência, ou melhor, na individualidade dos alunos.

Um sujeito educado artisticamente e que possui uma sensibilidade apurada tem enormes possibilidades de, diante de uma obra de arte autêntica, captar seus elementos, analisá-los de modo crítico. Em última instância, o ensino da arte deve, paulatinamente, desenvolver a individualidade do aluno para que ele possa atingir um patamar suficiente para sentir as contradições e emoções que a obra venha a despertar.

A educação escolar e o processo de transmissão intencional do conhecimento artístico contribuem efetivamente para o enriquecimento humano-genérico dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em 2 maio 2018.

ANJOS, Ricardo Eleutério, DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathália Botura de Paula. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; VALLE, Lílian. (Org.). **Filosofia da educação: posições sobre a formação humana**. Curitiba: Appris, 2014. p. 147-168.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <<http://200.145.6.238/handle/11449/115678>>. Acesso em 15 fev. 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF/MEC, 1998a, v. 1.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF/MEC, 1998b, v. 3.

CARLI, Ranieri. **A estética de György Lukács e o triunfo do realismo na literatura**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

CARLI, Ranieri. Lukács, literatura e o imperativo da catarse realista. In: Alexandre Pilati. (Org.). **O realismo e sua atualidade: estética, ontologia e história**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 55-70.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O indivíduo na teoria de Marx. **Dialectus**, Fortaleza, n. 1, p. 1-16, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/dialectus/article/viewFile/5162/3794>>. Acesso em 21 mar. 2018.

CHASIN, José. **Ad Hominem: rota e prospectiva de um projeto marxista**, São Paulo: Ad Hominem, 2001.

DUARTE, Elaine Cristina Melo; DUARTE, Newton. The Vygotskyan concept of mediating activity and the educational production of needs. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY RESEARCH, 5., 2017, Quebec. **Taking a 360° view of the landscape of cultural-historical activity research: The state of our scholarship in practice**. Anais... Quebec: ISCAR, 2017. p. 101. Disponível em: <<https://www.academia.edu/35683121>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-posições**, Campinas, 2018. [no prelo]

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013a.

DUARTE, Newton. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p461>>. Acesso em 9 abr. 2018.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 145-163.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. Introdução: O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-19.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

DUARTE, Newton. **Questões terminológicas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <mariana.c.assumpcao@hotmail.com> em 5 nov. 2013b.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00078.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Vamos brincar de alienação? A brincadeira de papéis na sociedade de papéis alienados. In: DUARTE, Newton; ARCE, Alessandra (Org.). **A brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-98.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

ELYSIUM. Direção e roteiro: Neill Blomkamp. Produção: Sue Baden-Powell et al. Culver City: Sony Pictures Entertainment, 2013. 1 Blu-ray (109 min).

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Ômega, [1982?]. p. 171-207.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na evolução do homem**. Brasília: Kiron, 2012.

FERREIRA, Nathália 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) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FREDERICO, Celso. **A arte no mundo dos homens: o itinerário de Lukács**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREDERICO, Celso. Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-308, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a22.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

FREDERICO, Celso. **Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica**. Natal: UFRN, 2005.

GORKI, Máximo. **A mãe**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia – a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KIRALYFÁLVI, Béla. **The Aesthetics of György Lukács**. Princeton: Princeton University Press, 1975.

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

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOFLER, Leo; ABENDROTH, Wolfgang; HOLZ, Hans Heinz. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo H.G.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade: escritos estéticos de 1932-1967**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009a.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético. v. 1. Cuestiones previas y de principio.** Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético. v. 2. Problemas de la mimesis.** Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético. v. 3. Categorías básicas de lo estético.** Barcelona: Grijalbo, 1967a.

LUKÁCS, Georg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético. v. 4. Cuestiones liminares de lo estético.** Barcelona: Grijalbo, 1967b.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura.** São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

LUKÁCS, György. Meu caminho para Marx. **Verinotio**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 13-20, out. 2010b. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.69454763056203.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009b.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010c.

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro primeiro: O processo de produção do Capital. v. 1. 29. ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 2000. Disponível em: <<http://outbrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

PAULO NETTO, José. Lukács: tempo e modo. In: PAULO NETTO, José (Org.). **Georg Lukács: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. p. 25-56.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo**. Alagoas: Uenal, 2010. p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 1-11.

SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos Francisco, CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29>>. Acesso em: 15 out. 2017.

SCHAFF, Adam. **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

TERTULIAN, Nicolas. A estética de Lukács trinta anos depois. In: PINASSI, Maria Orlanda; LESSA, Sérgio (Org.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002. p. 13-26.

TERTULIAN, Nicolas. **Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético**. São Paulo: UNESP, 2008.

VAISMAN, Ester. Marx e Lukács e o problema da individualidade: algumas aproximações. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, 441-459, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2009v27n2p441/15288>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.