



## O MARXISMO E A QUESTÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

Newton Duarte<sup>1</sup>

Mariana de Cássia Assumpção<sup>2</sup>

José Luis Derisso<sup>3</sup>

Nathalia Botura de Paula Ferreira<sup>4</sup>

Maria Cláudia da Silva Saccomani<sup>5</sup>  
(UNESP)

### Resumo

Este artigo pretende contribuir para os debates sobre os conteúdos escolares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. É resultado de uma pesquisa em andamento, realizada pelo autor principal, intitulada *Arte e formação humana em Lukács e Vigotski* (com apoio de CNPq e CAPES) e das pesquisas dos coautores, articuladas à primeira, desenvolvidas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado (com apoio de CNPq, CAPES e FAPESP). Situado no campo dos fundamentos filosóficos e psicológicos da educação, este artigo alinha-se ao pensamento pedagógico de inspiração marxista e toma por base estudos realizados por Georg Lukács no campo da Estética e por Lev Vigotski no campo da Psicologia da Arte. Parte-se da análise do papel da educação escolar na mediação entre, por um lado, a vida cotidiana e, por outro, as objetivações mais elevadas do gênero humano, com destaque para a arte e a ciência. A partir da gênese, na atividade de trabalho, desses dois tipos superiores de objetivação, discute-se a especificidade de cada um deles como formas de apropriação da realidade. Nesse sentido são discutidas as relações entre concreto e abstrato, essência e aparência, conteúdo e forma, singularidade e universalidade. É abordado o tratamento especial que tanto Vigotski como Lukács dão à categoria de catarse, entendida como categoria estética e ética. Defende-se a tese de que a imprescindibilidade tanto da arte como da ciência para os currículos escolares fundamenta-se no papel desfetichizador que ambas podem e devem ter na formação humana. Argumenta-se, então, que se faz necessária a discussão sobre o conflito fundamental existente entre, por um lado, a visão imanentista de mundo que está na base tanto da arte como da ciência e, por outro, a visão religiosa, que tem por base a crença na transcendência em relação a este mundo. Entendem os autores do artigo que o enfrentamento dessa questão se faz necessário para a construção de uma perspectiva ética que seja imanentista em relação ao mundo humano e que, ao mesmo tempo, oriente a formação das novas gerações em direção à luta pela superação da alienação da vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Pedagogia histórico-crítica. Conteúdos escolares. Arte. Ciência.

<sup>1</sup> Professor Titular e livre-docente da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Estudos Marxistas em Educação*. Desenvolve atualmente a pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*. Para a realização desse estudo recebe bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq e recebeu, de Agosto de 2011 a Julho de 2012, bolsa de estágio sênior no exterior, pela CAPES. E-mail: [newton.duarte@uol.com.br](mailto:newton.duarte@uol.com.br) Agência Financiadora: CAPES/ CNPq

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP, campus de Araraquara. Na graduação em Pedagogia recebeu bolsa PIBIC do CNPq para participação na pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*. Agência Financiadora: CAPES/ CNPq

<sup>3</sup> Professor de História na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, cidade de São Carlos. Defendeu, em Março de 2012, tese de doutorado intitulada *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação do ensino religioso na escola pública*, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP, campus de Araraquara. Agência Financiadora: CAPES/ CNPq.

<sup>4</sup> Graduada em Ciências Sociais e em Letras. Defendeu, em Março de 2012, tese de doutorado intitulada ***A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições ao ensino de literatura. Para realização dessa pesquisa recebeu, em diferentes momentos, bolsa da FAPESP e da CAPES***. Agência Financiadora: CAPES/ CNPq/ FAPESP.

<sup>5</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNESP, campus de Araraquara. Na graduação em Pedagogia recebeu bolsa PIBIC do CNPq para participação na pesquisa *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski*. Agência Financiadora: CAPES/ CNPq





## Introdução

Este artigo pretende contribuir para os debates sobre os conteúdos escolares na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e, para tanto, serão apresentadas algumas reflexões sobre a imprescindibilidade da ciência e da arte na formação humana, tomando-se como referências principais as obras *Estética: la peculiaridade de lo estético* de Georg Lukács (1966a, 1966b, 1967a e 1967b) e *Psicologia da Arte*, de Lev Vigotski (1999). Parte-se da análise do papel da educação escolar na mediação entre, por um lado, a vida cotidiana e, por outro, as objetivações mais elevadas do gênero humano, com destaque para a arte e a ciência. A partir da gênese, na atividade de trabalho, dessas duas formas superiores de objetivação, discute-se a especificidade de cada uma delas como forma de apropriação da realidade. Nesse sentido são abordadas as relações entre concreto e abstrato, essência e aparência, conteúdo e forma, singularidade e universalidade. É abordado o tratamento especial que tanto Vigotski como Lukács dão à categoria de catarse, entendida como categoria estética e ética. Defende-se a tese de que a imprescindibilidade tanto da arte como da ciência para os currículos escolares fundamenta-se no papel desfetichizador que ambas podem e devem ter na formação humana. Argumenta-se, então, que se faz necessária a discussão do conflito fundamental existente entre, por um lado a visão imanentista de mundo que está na base tanto da arte como da ciência e, por outro, a visão religiosa, que tem por base a crença na transcendência em relação a este mundo. Entendem os autores do artigo que o enfrentamento dessa questão se faz necessário para a construção de uma perspectiva ética que seja imanentista em relação ao mundo humano e que, ao mesmo tempo, oriente a formação das novas gerações em direção à luta pela superação da alienação da vida cotidiana.

## A pedagogia histórico-crítica e os conteúdos escolares

Em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Dermeval Saviani (1997, p. 14) expõe que a tarefa dessa pedagogia em relação à educação escolar implica:





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A discussão sobre os conhecimentos que devam fazer parte dos currículos escolares está, portanto, entre as principais tarefas dos educadores e pesquisadores que trabalham nessa perspectiva. Quando Saviani define que se trata da identificação das formas mais desenvolvidas já alcançadas historicamente pelo conhecimento, coloca-se já de partida uma perspectiva que vai em direção oposta à do relativismo epistemológico e cultural que, segundo Duarte (2010) caracteriza as pedagogias hegemônicas na atualidade. Em primeiro lugar, a simples menção a conhecimentos mais desenvolvidos remete ao pressuposto da existência de desenvolvimento, de progresso. As necessárias críticas à concepção capitalista de progresso não deveriam obscurecer a visão dialética e histórica do desenvolvimento do gênero humano. A negação da possibilidade de progresso social é algo que deve ser alvo da crítica marxista, como explicitou Antônio Gramsci (1978, p. 45):

É indubitável que o progresso foi uma ideologia democrática, bem como é também indubitável que tenha servido politicamente na formação dos modernos estados constitucionais etc. Igualmente é incontestável que ela hoje já não mais está em seu auge. Mas em que sentido? Não no sentido de que se tenha perdido a fé na possibilidade de dominar racionalmente a natureza e o acaso, mas no sentido “democrático”; ou seja, de que os “portadores” oficiais do progresso tornaram-se incapazes deste domínio, já que suscitaram forças destruidoras atuais tão perigosas e angustiantes quanto as do passado [...], tais como as “crises”, o desemprego etc. A crise da ideia de progresso, portanto, não é uma crise da ideia em si, mas uma crise dos portadores dessa ideia, os quais se tornaram, eles mesmos, uma “natureza” que deve ser dominada. Os ataques à ideia de progresso, nessa situação, são muito interessados e tendenciosos.

É muito importante esse alerta feito por Gramsci. Os portadores da ideia de progresso, ou seja, a burguesia e seus representantes, é que precisam ser criticados. A burguesia deixou de ser representante do progresso para se tornar um obstáculo a ele. Nesse contexto, interessa à burguesia que se abra mão da ideia de progresso, pois isso terá como consequência a aceitação do





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

capitalismo como o fim da história. A classe trabalhadora não pode cair nessa armadilha. Não se trata de abrimos mão do progresso, mas sim de tomá-lo em nossas mãos.

Mas poderia ser argumentado, com razão, que a perspectiva marxista da história e do progresso não é teleológica, ou seja, que não há na história humana uma meta transcendente que determine um ponto a ser alcançado. Ocorre que a noção de desenvolvimento não implica necessariamente uma visão teleológica e transcendente da história. A existência de desenvolvimento na história social caracteriza-se por avanços em termos da criação de possibilidades de maior universalidade e liberdade da atividade de transformação consciente da realidade. É assim que entendemos a afirmação de Gramsci, na passagem citada, acerca do domínio racional da natureza e do acaso. Entretanto, admitir que a história social não persegue finalidades transcendentais não significa renunciar à liberdade e assumir uma posição fatalista. Significa, pelo contrário, que se as finalidades não estão estabelecidas por alguma força transcendente, elas podem e devem ser estabelecidas pelos seres humanos que, individual e coletivamente, se posicionem em relação às possibilidades objetivamente existentes e lutem, também individual e coletivamente, em favor de algumas dessas possibilidades e contra outras. A concepção de sociedade comunista em Marx contém, entre outros aspectos, o princípio segundo o qual os rumos da prática social em sua totalidade deixam de ser definidos espontaneamente pelas forças sociais postas em movimento pelos seres humanos e passam a ser definidos conscientemente por eles próprios. Trata-se de um processo no qual a prática social passa da condição de prática social em-si à de prática social para-si. Esse aspecto fundamental à prática humana, isto é, a escolha entre as possibilidades existentes, de maneira a se concretizarem e se desenvolverem algumas e a se reprimirem ou até se eliminarem outras, se faz presente tanto no plano da sociedade em seu todo, como no plano da vida dos indivíduos, a começar do seu próprio processo educativo. Isso foi abordado por Lukács (2010,p. 221) em *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*:

[...] toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir, ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos etc. etc., no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas

3956





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que pareçam socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que será um dia um adulto.

Não há contradição em se reconhecer que o conhecimento é inteiramente perpassado pela luta de classes e, ao mesmo tempo, admitir-se que ele se desenvolve, mesmo que esse desenvolvimento seja heterogêneo e contraditório. Isso foi reconhecido por todos os grandes marxistas. Vigotski, por exemplo, no que se refere à arte, afirmou que “as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos e não ao contrário”. (1991, p. 374).

Admitir que existe desenvolvimento da sociedade e do conhecimento é, porém, apenas o ponto de partida, importante mas não suficiente, para a definição do que ensinar nas escolas. Qual o critério para se definirem quais conhecimentos são os mais desenvolvidos? A referência para se responder a essa questão não pode ser outra que não a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo, conforme sintetizou Saviani (1984, p. 2) ao extrair as consequências de seu conceito de trabalho educativo:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Se o trabalho educativo é entendido como humanização dos indivíduos e se ele ocorre no interior do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, a educação é uma prática no interior da prática social em seu todo. É por essa razão que Saviani (2000, p. 73) conceituou a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nessa mesma acepção da prática pedagógica como mediação no interior da totalidade da prática social, Duarte (1993; 1996) defendeu a tese de que a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência e a arte. A compreensão desse caráter mediador da educação

3957





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

escolar requer a compreensão das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

### A função social da arte segundo Vigotski<sup>6</sup>

Vigotski abordou a questão das relações entre arte e vida cotidiana ao criticar a teoria segundo a qual o efeito de uma obra de arte seria simplesmente o de contagiar os indivíduos receptores com os sentimentos do indivíduo artista. Segundo o psicólogo soviético, se a teoria do contágio estivesse correta, a arte realizaria tão somente uma difusão dos sentimentos individuais, não ocorrendo sua transformação. Vigotski (1999, p. 307) entende que o papel da arte não pode se limitar ao de contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa dos sentimentos. Para exemplificar seu raciocínio Vigotski faz uma analogia com uma das lendas bíblicas, a do milagre da multiplicação dos peixes e dos pães. Segundo essa lenda Jesus teria mandado alimentar uma grande multidão com cinco pães e alguns poucos peixes, que não apenas teriam sido suficientes para alimentar a todas as pessoas, como também ao se recolherem os restos teriam sido enchidos doze cestos. Vigotski (1999, p. 307) então argumenta:

Aqui o milagre é apenas quantitativo: mil pessoas que se saciaram, mas cada uma comeu apenas peixe e pão, pão e peixe. Não seria isso o mesmo que cada uma delas comia cada dia em sua casa e sem qualquer milagre?

O mesmo aconteceria com a arte se seu objetivo não fosse outro senão o de tomar o sentimento que uma determinada pessoa experimentou em sua vida cotidiana e transmitir a outras o mesmo sentimento. Vigotski afirma que um poema que trate da tristeza não tem por objetivo meramente contagiar o leitor com a tristeza do autor do poema, pois nesse caso, triste seria o próprio papel da arte. Para ele o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação, para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir. Há

<sup>6</sup> Adotaremos a grafia “Vigotski”, mas no caso de edições com outra grafia, informaremos a referência usando a grafia adotada em cada edição.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

um nítido paralelo entre a maneira como Vigotski analisou o papel da arte na elevação dos sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano e a maneira como ele analisou o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento na infância e na adolescência. No livro *Pensamento e Linguagem*, elaborado mais de dez anos depois de *Psicologia da Arte*, Vigotski (1993) afirmou, sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual, que a aprendizagem dos conceitos científicos na escola produz uma grande transformação nos conceitos espontâneos que a criança adquire em sua vida cotidiana. Mas, segundo Vigotski, os conceitos científicos operam essa transformação no pensamento da criança e do adolescente a partir da base formada pelos conceitos espontâneos. Trata-se de um processo de superação por incorporação. A aprendizagem escolar dos conceitos científicos é considerada por Vigotski não como o ponto de chegada de um desenvolvimento psicológico precedente e independente do ensino, mas sim como o ponto de partida, ou seja, o desencadeador de um processo posterior de desenvolvimento do pensamento. Isso ocorreria, segundo Vigotski, em consequência das diferenças entre as relações que ambos, conceitos espontâneos e científicos, estabelecem com os fenômenos da realidade. No caso dos conceitos espontâneos haveria uma relação direta entre o conceito e o objeto. Já no caso dos conceitos científicos a relação com o objeto deixa de ser direta. O conceito científico, por estar inserido em um sistema teórico no qual o significado de cada conceito encontra-se em relação com os significados dos demais conceitos constitutivos do sistema, a relação com o objeto passa a ser indireta. Vigotski então se remete às considerações de Marx sobre a necessidade das abstrações para o pensamento racional se apropriar da realidade objetiva<sup>7</sup>. Os conceitos científicos teriam, segundo Vigotski, quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. A fraqueza dos conceitos científicos estaria, porém, em seu caráter abstrato. Já os conceitos espontâneos teriam a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas teriam a fraqueza de sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências. Sem os conceitos espontâneos a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirirem os conceitos científicos, mas sem estes

<sup>7</sup> Sobre a dialética em Marx e em Vigotski, veja-se Duarte (2000).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

seu pensamento tornar-se-ia prisioneiro da imediatez da vida cotidiana. De maneira similar, a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá uma configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. Novamente então faz Vigotski (1999, p. 307) uso de uma lenda bíblica, desta feita, a da transformação da água em vinho, que teria ocorrido numa festa de casamento em que Jesus é procurado por sua mãe, que diz que havia acabado o vinho e então Jesus ordena que lhe sejam trazidos tonéis com água, que ele transforma em vinho, aliás, de melhor qualidade do que o que até então fora servido na festa. Nessa situação as pessoas não se limitaram ao que já tinham normalmente em sua vida cotidiana, como no caso da lenda da multiplicação dos pães e peixes. A água não foi multiplicada, mas transformada em vinho. Comer aquilo que já se come todos os dias apenas sacia a fome. Tomar água apenas mata a sede. Mas o vinho produz efeitos diferentes nas pessoas. Trata-se evidentemente de uma analogia entre uma arte pobre, que apenas repete e multiplica o que as pessoas já têm na sua vida cotidiana e uma arte de real valor, que produz, nos indivíduos, efeitos distintos daqueles sentidos no cotidiano: “aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido”.

Vigotski então concorda com a afirmação de um pensador cujo nome ele não informa, que teria dito que a arte está para a vida assim como o vinho está para a uva. Note-se que em ambos os casos não se trata de nenhum milagre operado por forças divinas tal como no caso das lendas bíblicas, mas de uma transformação realizada pela atividade humana. Diga-se, de passagem, que Vigotski utilizou em outros momentos de sua obra esse argumento de que os verdadeiros milagres são as transformações que os seres humanos realizam no mundo em que vivem. Um exemplo nesse sentido é quando Vigotski, analisando as transformações na sociedade e na educação que seriam realizadas pelo socialismo, afirmou que dessa maneira ocorreria o verdadeiro milagre que faria os cegos verem e os surdos falarem:

A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso: que os cegos vejam e os surdos falem. Provavelmente a humanidade vencerá, cedo ou tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental.

3960







## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Porém a vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. (MGOTSKY, 1997, p. 82)

### Vida cotidiana, ciência e arte em Lukács

Lukács analisa as relações entre arte e vida cotidiana na perspectiva histórica de gênese de todos os campos de atividade humana a partir da atividade primordial de trabalho, isto é, de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas. Dessa primeira e fundamental forma da prática social surgiram, num longo processo, diferentes tipos e níveis de objetivação do gênero humano. Na vida cotidiana seriam desenvolvidas, espontaneamente, ao longo da história, objetivações como os objetos e a linguagem, fundamentais a qualquer tipo de sociedade. A partir desse nível teriam se desdobrado e se diferenciado outras formas, mais elevadas e complexas, de objetivação do gênero humano, como a ciência e a arte<sup>8</sup>. Lukács (1966a, p. 11) usa uma metáfora para ilustrar as relações entre a vida cotidiana, a arte e a ciência. Ele compara a vida cotidiana a um grande rio do qual a ciência e a arte se desmembrariam para fazer seus próprios percursos e depois retornar, com seus efeitos, ao grande leito da vida social.

Esta se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, os assimila a suas necessidades cotidianas práticas e assim dá então lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação. (LUKÁCS, 1966a, p. 12).

Ao contrário de algumas tendências muito influentes ao longo do século XX no que se refere à análise filosófica da ciência e da arte, Lukács jamais estabeleceu uma relação de oposição entre ambas. Muito menos uma oposição pautada na equivocada ideia de que a ciência seria necessariamente a expressão de um racionalismo positivista e a arte necessariamente a expressão de um irracionalismo subjetivista. Isso é muito importante para a pedagogia histórico-crítica pois, nessa perspectiva, não há nenhuma razão para se tratar a arte e a ciência como representantes de diferentes concepções de mundo, uma objetivista, racionalista e positivista e outra subjetivista, irracionalista e pós-moderna. Para Lukács, assim como para a pedagogia histórico-crítica, o

<sup>8</sup> É claro que não foram essas as únicas formas de objetivação do gênero humano que se desenvolveram a partir do trabalho e da vida cotidiana. A filosofia, a religião, o direito, a política e os sistemas de valores morais também são objetivações do gênero humano. Entretanto, em razão dos seus objetivos, este artigo concentra-se na arte e na ciência.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto. A ciência e a arte refletem de maneiras distintas a mesma realidade, mas não constroem diferentes realidades como pretendem os idealistas. O reflexo da realidade no psiquismo humano teve sua gênese histórica na atividade de trabalho. Sendo o trabalho uma atividade social que em suas formas mais primitivas realiza-se necessariamente como atividade coletiva de luta pela sobrevivência, nele se desenvolveram, além dos instrumentos propriamente ditos, também as relações entre os integrantes do grupo e com elas os meios de comunicação ou os signos, para usar a terminologia de Vigotski. Martins (2012, p. 66) mostra a importância, na teoria vigotskiana, do uso dos signos para o desenvolvimento da consciência:

Vigotski reiterou que da mesma forma que o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das funções psíquicas. O sistema de atividade do indivíduo determina-se a cada etapa pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio de signos. É o desenvolvimento conjunto de ambos que abre as possibilidades para um terceiro e mais decisivo patamar de desenvolvimento: a ampliação cultural do raio das ações humanas.

Embora Lukács não tenha se apoiado nos estudos vigotskianos para desenvolvimento de sua Estética, parte do mesmo princípio de que há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, entre as quais se encontra a arte. Mas é longo e complexo o processo que leva das primeiras formas de produção simbólica ao desenvolvimento da arte e à necessidade de produção e fruição artística. Sabe-se que os primórdios da arte estiveram relacionados às práticas de magia, que faziam parte do conjunto de recursos que os seres humanos desenvolveram com o objetivo de controlar as forças da natureza, incluindo-se entre elas a própria natureza humana. Ernst Fischer elabora uma sucinta análise sobre os primórdios da arte e sua estreita relação com a magia e os mitos:

A arte era um instrumento mágico e servia ao homem na dominação da natureza e no desenvolvimento das relações sociais [...]. A atração das coisas brilhantes, luminosas, resplandecentes e a irresistível atração da luz podem ter desempenhado também o seu papel no aparecimento da arte [...] a função decisiva da arte nos seus primórdios foi inequivocamente a de conferir poder sobre a natureza [...]. Nos alvares da humanidade a arte pouco tinha a ver com a beleza e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético:

3962





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência (FISCHER, 1987, p.44-45)

Evidentemente foge aos objetivos deste trabalho a discussão detalhada sobre os estudos no campo da gênese histórica da arte. Sequer podemos abordar aqui a análise que Lukács fez do processo histórico, lento, heterogêneo e contraditório de separação entre arte e religião. É necessário, porém, assinalar com base em Lukács que a arte não está contida numa essência humana supratemporal. A arte não é uma dádiva da natureza muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente desse solo originário que foi o trabalho, como atividade coletiva de transformação da natureza e produção da vida humana. As origens da arte, assim como da ciência, são, portanto, as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social. Continuidade e ruptura, transformações graduais e saltos revolucionários.

Também não podemos neste texto abordar em detalhes a análise que Lukács faz da gênese da ciência a partir do trabalho. Mas é importante destacar que essa gênese esteve relacionada à produção de instrumentos, que exigiu do ser humano o conhecimento dos objetos e fenômenos da natureza nas suas conexões e propriedades objetivas, ultrapassando assim a fusão própria ao reflexo psíquico animal, na qual não se distingue o objeto das necessidades do organismo que a ele se dirige. Assim, a produção de instrumentos foi o primeiro passo na direção do que Lukács considera a característica fundamental do reflexo científico da realidade, qual seja, a desantropomorfização do reflexo da realidade. A ciência reflete a realidade buscando o máximo de objetividade e, por consequência, tenta eliminar de seu reflexo todo subjetivismo e todo antropomorfismo. Essa forma de conhecimento presta-se a explicar a realidade em si mesma, elaborando leis explicativas dos processos e fenômenos, especialmente obtidas e testadas por uma investigação racional ou pelo estudo da natureza por meio do método científico. Isso não significa, porém, que Lukács considere o conhecimento científico como um reflexo neutro da realidade. A este propósito, vale lembrar a distinção feita por Saviani (1997) entre objetividade e neutralidade, mostrando que para se negar o pressuposto positivista da neutralidade do conhecimento não é necessário negar-se a objetividade, pois isso seria cair na armadilha positivista que identifica as duas coisas. Marx, ao escrever O Capital, não assumiu uma posição neutra em relação à sociedade capitalista e isso não o impediu de explicar de maneira científica e

3963





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

objetiva as leis que regem a dinâmica da economia burguesa. Assim, os conhecimentos científicos se situam no domínio da universalidade e buscam a desantropomorfização, no sentido de que buscam restringir a influência dos aspectos subjetivos, humanos na compreensão dos fenômenos. Além disso, o processo de desantropomorfização também remete ao princípio de que a natureza tem uma dinâmica de funcionamento imanente. Um exemplo bastante emblemático é o de que não existe teleologia na natureza. Assim como não existe criação na natureza. Ela não foi criada e nela não há o ato de criação. Esse ato só surgiu com a atividade teleológica humana, ou seja, com o trabalho. As explicações que, a exemplo da religião cristã, consideram a natureza como sendo fruto de um ato criador, são explicações antropomórficas. A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade como produtos das ações humanas. À base dessa linha de reflexão, Lukács faz um recuo à Antiguidade grega para depois percorrer, em grandes linhas, o desenrolar histórico do conhecimento, até atingir o mundo contemporâneo, com o intuito de demonstrar o desafio da ciência de construir um reflexo desantropomorfizador da realidade.

Em contrapartida, o reflexo artístico da realidade volta-se exatamente para o mundo dos seres humanos, das relações humanas e da sensibilidade humana. Nesse sentido a arte é antropomórfica. Mas não se trata de um antropomorfismo fetichista como os que existem no pensamento cotidiano e no reflexo religioso. Trata-se de um antropomorfismo que mostra a realidade social como obra humana. Baseando-se em Lukács, Heller (1977, p. 108) assim explica a diferença entre o antropomorfismo da arte e o antropomorfismo da vida cotidiana:

A arte é antropomórfica ao máximo, na medida em que apresenta o mundo do homem como criação do homem; seu antropomorfismo (assim como seu antropocentrismo) está orientado para a genericidade; dada esta orientação, a arte é mais antropomórfica que o pensamento cotidiano. Este último – precisamente por sua projeção analógica da estrutura pragmática da vida cotidiana – com frequência é fetichista: aceita as coisas e as instituições como “dadas definitivamente”, tal como são e desconsidera sua gênese.

Sendo a ciência e a arte duas diferentes formas de reflexo da realidade, essa diferença se apresenta tanto em seus produtos como nos processos pelos quais se dá a produção e a recepção das obras da ciência e da arte.





### Os caminhos para o concreto: ciência e arte

Tendo a arte e a ciência suas origens históricas nas atividades da vida cotidiana e nas formas de subjetividade que são geradas nessas atividades, é importante entender quais seriam, na vida cotidiana, as formas de reflexo psíquico que se constituem em bases para o desenvolvimento do pensamento científico e da sensibilidade artística. Como já foi mencionado acima, Lukács não incorporou aos seus estudos as contribuições da psicologia vigotskiana. Não dispomos de informações sobre as razões para isso, pois não encontramos até o momento nas obras escritas por Lukács qualquer menção de concordância ou discordância em relação aos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev ou qualquer outro integrante dessa escola psicológica soviética. Lukács (1967a, pp. 7-197), embora se dedare um leigo em psicologia, dedica um extenso capítulo à discussão dos processos psicológicos envolvidos no reflexo estético da realidade, apoiando-se, com críticas fundamentais em vários aspectos, na teoria de Pavlov dos sistemas de sinalização. Não há espaço neste artigo para analisarmos essa incorporação crítica que Lukács fez da psicologia pavloviana. Esse tema vem sendo analisado em outro trabalho que estamos elaborando. Mas precisamos abordar um aspecto tratado por Lukács no mencionado capítulo de seu livro, referente à distinção entre o pensamento conceitual e a representação evocativa, que são duas formas complementares de reflexo da realidade na consciência.

Sem o pensamento conceitual, que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre atividade, pensamento e linguagem, o ser humano não seria capaz de dominar os processos mais complexos e profundos da realidade. É bastante conhecida a afirmação de Marx (1985, p. 271) de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Na vida cotidiana dificilmente conseguimos, em nossa apreensão da realidade, ir além da aparência das coisas e, no mais das vezes, a partir dessas aparências, interpretamos a realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana. Entretanto, os seres humanos desenvolveram historicamente dois caminhos que permitem ir além da aparência fetichista cotidiana das coisas. Um deles é o caminho do pensamento teórico, da ciência. Na ciência, como explicou Marx, o concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas deve ser alcançado pela atividade





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

pensante pela mediação das abstrações, que, num processo de elaboração teórica, permitem ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta (DUARTE, 2000, p. 90-107). Claro que esse é um processo nunca conduzido, pois a realidade está sempre em transformação e o pensamento está sempre dela se aproximando. O outro caminho para a superação da aparência fetichista que as coisas têm na vida cotidiana é o da arte. Diferentemente, porém, da ciência, o caminho da arte não é o do afastamento em relação à aparência, em busca das leis essenciais explicadas por meio dos conceitos abstratos. Na arte a aparência é mostrada de outra forma, numa fusão com a essência, num processo que revela ao sujeito a realidade com suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade ou de sua comicidade. O realismo da arte, que Lukács tanto procurou esclarecer e que, entretanto, foi na maior parte das vezes mal compreendido, não significa reprodução fotográfica e plana do que as pessoas já veem no seu cotidiano, mas sim uma forma de por em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da autenticidade da mesma individualidade.

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte<sup>9</sup>. Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana.

<sup>9</sup> A palavra “mundo” foi colocada entre aspas porque Lukács a usa nesse contexto, para referir-se ao fato de que cada obra de arte constitui-se numa totalidade que dá sentido a cada um de seus elementos e à relação entre eles. Isso não tem qualquer proximidade com a ideia, aqui já criticada, de que a arte criaria uma realidade à parte.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Segundo Lukács, a contribuição específica da arte a esse processo de desenvolvimento do gênero humano seria a de elevação da subjetividade a um nível superior, no qual a personalidade objetiva-se como uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo. Todo artista é um indivíduo cuja vida transcorre em condições ao mesmo tempo singulares e universais. Toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade. Todo indivíduo receptor de uma obra de arte realiza a recepção em circunstâncias específicas, tanto do ponto de vista objetivo quanto do ponto de vista subjetivo. Como uma obra de arte produzida em outra época, em outro contexto, por alguém muito diferente do sujeito receptor pode nele produzir efeitos muito profundos, emoções mais fortes do que aquelas que esse indivíduo experimenta na maior parte dos momentos de sua vida cotidiana? A resposta de Lukács é que a arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade. Ele dá o exemplo da juventude soviética indo a apresentações teatrais de peças como *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e afirma que essa juventude revivia de forma apaixonada todo o drama vivido pelas personagens. Lukács (1970, p. 268) assinala que evidentemente um jovem soviético que assistisse àquela peça teatral sabia que eventos daquela natureza não faziam parte de sua vida, que pertenciam ao passado da humanidade. Mas então Lukács indaga:

Mas de onde deriva a força evocativa desses dramas? Acreditamos que resida no fato de que neles é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior como pertencente à humanidade.

Essa força evocativa atinge o espectador independentemente de serem obras contemporâneas, que abordem temas do presente, ou do passado ou de outra realidade social, outro país, outra classe social.

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

É importante enfatizar esse aspecto. A obra de arte não é apenas um meio para o indivíduo saber da existência presente ou passada de fatos, eventos, dramas, mas sim de reviver tudo isso de uma maneira condensada e intensa, como se tudo isso fizesse parte de sua própria vida.





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Essa conexão da obra de arte com os grandes problemas do desenvolvimento da humanidade é que faz a diferença entre obras que conservam seu valor ao longo do tempo, ou seja, obras que se tornam clássicas e aquelas que envelhecem, que perdem sua importância. Lukács esclarece o que se constitui em fator definidor do valor de uma obra de arte para a humanidade. Segundo ele, para que uma obra de arte mantenha seu valor ao longo da história é preciso que esta consiga estabelecer relações entre seu mundo interno e as questões fundamentais do desenvolvimento da humanidade.

As obras de arte (ou consideradas como tais) que, embora reajam de maneira viva a certos problemas cotidianos, não estão, por outro lado, em condições de desenvolvê-los até tocar nos problemas decisivos da humanidade [...] são obras que envelhecem num tempo relativamente breve. (LUKÁCS, 1969, p. 33)

O processo de recepção da obra de arte é complexo e pode ocorrer em níveis muito diversificados. Lukács pretendia abordar mais detalhadamente esse processo receptivo naquela que seria, segundo o plano original, a segunda parte de três que constituiriam a obra de síntese de seus estudos no campo da Estética. Infelizmente, porém, essa segunda parte nunca chegou a ser escrita<sup>10</sup>. Entretanto, mesmo de maneira “inicial”, Lukács aborda questões do processo de recepção da obra de arte no capítulo 10, dedicado ao tema da relação sujeito-objeto na arte. Nesse capítulo o autor esclarece que a relação entre conteúdo e forma segue, no processo receptivo, a direção oposta à do processo criador. Neste a atividade do artista volta-se primordialmente para a forma que ele busca dar a um determinado conteúdo. Para expressar o conteúdo em toda a sua riqueza, o artista busca a perfeição da forma e, se sua objetivação artística for exitosa, ao conduzir a obra ele atinge a fusão de forma e conteúdo (LUKÁCS, 1966b, p. 492). Por sua vez, o receptor tem sua atenção voltada prioritariamente para o conteúdo. Mas o que o conduz à riqueza do conteúdo é a forma dada pelo artista à obra de arte. O indivíduo receptor relaciona-se antes de tudo com o conteúdo da obra de arte. Sem essa relação primordialmente voltada para o conteúdo não ocorre o efeito estético da obra sobre o indivíduo receptor. Mas isso requer que o artista tenha dado a esse conteúdo uma forma que produza no sujeito receptor uma “duplicidade”, caracterizada ao mesmo tempo por um distanciamento em

<sup>10</sup> A primeira parte foi publicada originalmente em alemão, em dois volumes, tendo sido posteriormente publicada em espanhol, em quatro volumes, num total de 16 capítulos (aproximadamente 1600 páginas).







## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

relação às manifestações superficiais da vida cotidiana e uma aproximação em relação aos aspectos essenciais da vida dos seres humanos. Segundo Lukács (1966b, p. 493), a obra de arte coloca diante do indivíduo, de forma confrontadora, a vida humana, mas não como uma cópia fotográfica da vida cotidiana desse indivíduo e sim como um “mundo” construído de tal maneira que o indivíduo é levado a vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa. Nada disso, porém, é alcançado se o artista não conseguir essa transformação do conteúdo em forma e da forma em conteúdo.

### Arte e Ciência contra o fetichismo.

As relações entre os efeitos da vivência artística sobre o indivíduo e sua vida cotidiana ocorrem de maneira não imediata, passam por complexas mediações, razão pela qual Lukács discorda de dois extremos no campo da estética: por um lado, as visões idealistas que separam a arte inteiramente da vida real e a colocam como um mundo à parte e por outro as visões instrumentalistas para as quais a obra de arte teria funções práticas imediatas pela via da propaganda direta, centrada no conteúdo, cabendo à forma um papel quase nulo. Lukács opta por outra perspectiva e mostra que ela tem suas origens na antiguidade grega e tem representantes na estética da época burguesa, embora na segunda metade do século XIX e ao longo do século XX não tenham deixado de proliferar as duas posições acima mencionadas, em especial aquela que desvincula a arte de qualquer perspectiva social crítica. A estética grega, segundo Lukács, não tinha dificuldades ideológicas em reconhecer o papel social da arte. Mas a função formativa da arte não era vista na antiguidade de maneira simplista, direta e mecânica. A estética da antiguidade grega explicava a significação social da arte:

[...] no fato de que um determinado exercício de determinadas artes é parte das forças transformadoras da vida humana e, portanto, da vida social; que a arte é capaz de influir nos seres humanos nas direções de efeito inibidor ou promotor na formação de determinados tipos humanos. Por isso distingue Aristóteles entre o efeito musical que se limita ao gozo sensível e o outro efeito da música – sem dúvida intimamente entrelaçado com o primeiro – que é ético e pelo qual essa arte “influi no caráter e na alma”. (Idem, p. 499).





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Esse efeito da obra de arte sobre o indivíduo é analisado tanto por Lukács como por Vigotski por meio da categoria de *catarse*. Os pensadores da antiguidade foram os primeiros a cunhar o termo *catarse* e a partir de então ele foi utilizado em diversos contextos. Cumpre, porém, esclarecer que o significado desse termo tanto em Lukács como em Vigotski está bastante distante de seu significado na psicanálise.

Lukács concorda com Aristóteles que, no campo da arte, a tragédia seja o gênero no qual a *catarse* se manifesta de forma mais evidente. Nesse sentido a tragédia seria o gênero artístico no qual a especificidade da arte mostrar-se-ia em sua forma mais pura, mais desenvolvida. Por essa mesma razão Vigotski analisou uma tragédia de Shakespeare, *Hamlet*. Eis como Lukács aborda a tragédia

A posição central do ser humano para a arte não é um “programa” retilíneo unidimensional. Na medida em que se trata de algo “programático”, a finalidade é a conquista da realidade pelo ser humano e para o ser humano: o mundo como pátria que o ser humano produz para si mesmo. (...) Por isso, a confissão mais profunda dos grandes poetas, desde o coro de Antígona até Gorki, é a declaração de que, de todos os seres que verdadeiramente existem, o homem é o mais alto. E por isso a afirmação desta terra se estende desde o idílio até a tragédia e até alcança nesta sua culminação, sua mais íntima autoperfeição. (LUKÁCS, 1967b, p. 437)

A tragédia constrói-se tendo por centro um conflito. Lukács explica que ainda que esse conflito apareça na forma de conflito entre o ser humano e os deuses, em realidade o divino é apenas uma forma de representação da ética. Então o conflito não é entre a realidade humana e outra realidade, mas sim entre diferentes valores imanentemente humanos. Eis, então, porque é na tragédia que se mostra mais visivelmente aquela elevação acima da cotidianidade que é própria da arte:

[...] em primeiro lugar a tragédia é o choque de duas esferas éticas e, portanto, terrena e mundanal em sua inteira substância; a tragédia mostra [...] a culminação dessa imanência humana, sua mais profunda contraditoriedade interna, a qual, precisamente por isso, é também sua culminação imanente e não remete nunca a nada que vá além. Em segundo lugar, o herói trágico supera, com o mero ato da colisão posta, sua mera singularidade pessoal. (LUKÁCS, 1966, p. 444)





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

Para explicitar ainda mais a importância da questão da imanência da realidade humana na arte em conexão à categoria de catarse, Lukács (1967b, p. 386-388) analisa os argumentos empregados contra a arte pelo teólogo cristão Tertuliano que viveu entre os séculos II e III.

Tertuliano condena a catarse que, segundo Lukács (idem, p. 387), “é a categoria central do efeito humano moral da arte no florescimento da Antiguidade”. A condenação que Tertuliano faz da catarse revela que ele percebeu que arte e religião possuem tendências intrínsecas diametralmente opostas. Ele condena justamente o fato de que, por exemplo, no teatro, o espectador vivencie como seus, os sentimentos dos personagens. E também condena aos atores por fingimento hipócrita.

Em alguns argumentos o pensamento de Tertuliano permanece sem dúvida ao nível da tradicional acusação de “mentira” lançada à arte o que apenas soma sua voz a um coro milenário no qual já se juntaram muitas outras; porém a natureza de seu ataque tem mais importância que isso. Pois a recusa da catarse, da participação intensa das alegorias e das dores alheias, não “reais”, de seres humanos “não reais”, adquire todo seu autêntico sentido religioso se compreendermos que a fé exige do ser humano uma concentração sobre a salvação da própria alma que exclui qualquer outra ocasião de concentrar-se; a fé exige que a pessoa se concentre no destino ultraterreno de sua própria personalidade singular. Mais tarde poderemos estudar com algum detalhe esta situação e veremos que com ela se captou a especificidade central da religiosidade: o amor, a caridade etc., podem ser perfeitamente virtudes religiosas e até podem ocupar um lugar importante na moral religiosa, porém sempre estão a serviço dessa tarefa central, a salvação da própria alma. (LUKÁCS, 1967b, p. 387)

Nesse sentido Tertuliano condena a catarse, pois dada a natureza da obra de arte, a catarse faz com que, na direção oposta à religião, o indivíduo não se mantenha limitado à sua singularidade:

Vimos que essa superação das atitudes perante a vida limitadas à singularidade constitui precisamente um momento essencial da catarse como categoria geral da estética e funda assim a profunda vinculação entre a ética autêntica (mundanal) e a arte autêntica (mundanal). (Idem, p. 387-8)

Segundo Vigotski, toda arte provoca uma contradição emocional, suscita sentimentos opostos entre si, promovendo no indivíduo uma espécie de “curto circuito”. A lei geral da reação estética seria a de que essa reação “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p.270). Pode-se dizer, baseando-se no estudioso russo, que o alicerce da reação

3971





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

estética seria a emoção provocada pela arte, a qual é experimentada com toda realidade e força e que: “é nessa transformação das emoções, nessa autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética.” (idem, p.272).

A catarse é vista por Lukács como um momento no qual o indivíduo vê-se diante da necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo. No caso da recepção de uma obra de arte, Lukács entende que o questionamento da sociedade muitas vezes 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” (1966b, p. 504). A catarse é, nesse sentido, uma categoria ética. A partir desse ponto pode-se ter uma ideia da direção na qual Lukács pretendia, a partir de sua Estética, elaborar uma Ética. Ele considerou, entretanto, que deveria suspender seu plano de elaboração de uma Estética e, ainda com o objetivo de chegar a uma ética, passou a elaborar uma Ontologia Social, que ficou inconclusa com sua morte.

Apoiando-se na clássica análise de Marx, em *O Capital*, do fetichismo da mercadoria, Lukács define o “conhecimento desfetichizador” como uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social. Nessa mudança a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando-se a vê-los como produtos da atividade humana coletiva. O conhecimento desfetichizador seria constituído por um duplo movimento: em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história. (1967b, p. 379). Nas ciências o primeiro momento seria dominante, ao passo que nas artes o momento dominante seria o segundo. É nesse sentido que ele afirma ter a arte uma missão desfetichizadora, ou seja, a missão de mostrar ao ser humano o mundo como obra humana (em seus aspectos positivos e negativos). A tendência histórica da arte, alcançada de forma contraditória e heterogênea, seria a de produzir obras que desencadeiem nos indivíduos o efeito de questionamento das formas fetichistas da consciência. Um exemplo literário do questionamento do fetichismo da vida cotidiana encontra-se na obra *Mãe*, de Máximo Gorki





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

(1979), que, ademais, é um romance no qual se acompanha com grande riqueza de detalhes o processo catártico pelo qual passa Pelaguéa Nilovna, mãe de Pavel Vlassov (*Pacha*), jovem operário e militante de um movimento socialista. A partir do momento em que têm início na casa de Pelaguéa as reuniões de estudo do grupo do qual Pavel fazia parte, o leitor passa a acompanhar a maneira como ela vê essas reuniões e as atitudes das pessoas que delas participam. Uma das suas primeiras reações é a da sensação muito positiva que lhe trazia o ambiente que se formava, mesmo com as discussões acaloradas que ocorriam várias vezes. Esse ambiente destoava do cotidiano ao qual ela estivera habituada ao longo de toda sua vida até ali transcorrida, fazendo com que, aos poucos, ela fosse deixando de aceitar a naturalidade e a inevitabilidade das relações humanas degradadas pelas condições precárias de vida. Em certas passagens do romance vê-se com toda clareza esse processo de desfetichização da vida cotidiana, como na passagem abaixo:

Veza por outra, quem vinha da cidade, no lugar de Natacha, era Nicolai Ivanovitch, de óculos, com clara e pequena barbicha, natural de algum estado distante, falava com sotaque original, carregando no “o”. Tinha uma aparência distante, falava de coisas simples, da vida familiar, de filhos, do comércio, da polícia, dos preços do pão e da carne – de tudo aquilo enfim que fazia parte do cotidiano do homem. E em tudo ele revelava a falsidade, a confusão, às vezes o ridículo, outras o gozado, aproveitando aquilo que não convinha aos homens. A mãe tinha a impressão de que ele provinha de algum ponto longínquo, de outro reino, lá onde todos levavam uma vida fácil e honesta; ao passo que aqui tudo era-lhe estranho, e que ele não conseguia acostumar-se àquele tipo de vida, aceita-la como algo inevitável, que lhe desagradava, provocando-lhe o desejo tranquilo e obstinado em reconstruir tudo à sua maneira. (Idem, p. 248)

Mas como o tema deste artigo está voltado para os conteúdos escolares, os autores não gostariam que o exemplo apresentado induzisse à conclusão de que estejamos defendendo que os conteúdos escolares só possam ter efeito desfetichizador quando tratam diretamente de questões relativas à exploração da classe trabalhadora. Isso seria totalmente contrário ao espírito deste artigo, às proposições da pedagogia histórico-crítica e à análise que Lukács e Vigotski fazem do papel da arte e da ciência na formação humana. O processo de desfetichização é também uma ampliação da visão de mundo e essa ampliação não ocorre se os conteúdos escolares se restringirem àqueles assuntos que tenham relação imediata com a luta de classes. Isso seria um marxismo bastante empobrecido. O próprio romance de Gorki apresenta exemplos de formas de objetivação do gênero humano que aos poucos foram exercendo efeitos transformadores,

3973





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

catárticos, sobre Pelaguéa. Uma dessas objetivações foi a música. Numa certa noite, estando com essas pessoas que eram companheiras e amigas de seu filho, Pelaguéa ouve uma música tocada ao piano por Sofia. A música então produz efeitos profundos na mãe de Pacha:

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. (...) A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por quê, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga dareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço [...] Sofia jogou fora o cigarro recém aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: - Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: - A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... - Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desnorteadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas. (GORKI, 1979, pp. 384-387)

A música era, para Pelaguéa, algo diferente do que ela estava habituada a ouvir e que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto. Mexeu com sentimentos e recordações de mulher sofrida, produziu efeitos que a incomodaram, fez com que ela sentisse necessidade de falar de sua vida, mas como quem fala em nome da vida da maior parte da humanidade:

Ela não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desfiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinha dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los.. Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma

3974





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

infinitude de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico. (GORKI, 1979, pp.387-388)

Além da música, também produziu efeitos desfetichizadores em Pelaguéa sua aproximação aos livros, que por sua própria condição de analfabeta eram-lhe, anteriormente, objetos estranhos e distantes:

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. Ela gostava especialmente de examinar as gravuras do atlas zoológico e, embora seu texto fosse impresso em língua estrangeira, dava-lhe nítida ideia da beleza, riqueza e amplitude da terra. – Como é grande o mundo! – dizia ela a Nicolai. Vibrava com os insetos e, principalmente, com as borboletas; examinava, maravilhada, os desenhos e comentava: – Que beleza, Nicolai Ivanovitch, hein? E quanta beleza em toda a parte, e tudo isso nos é vedado, a gente não vê nada. As pessoas ficam correndo: não sabem de nada, não apreciam nada, não gozam a vida, não tem tempo para isso, nem vontade. Quanto prazer e alegria poderiam obter, se soubessem como a terra é rica. E tudo para todos e cada um para tudo, está certo? (GORKI, 1979, pp. 409-410)

Note-se que o livro no campo das ciências naturais, o atlas zoológico, mostrando um mundo muito maior do que ela conhecia, distante de sua realidade imediata, teve sobre ela um forte efeito transformador. Mesmo não chegando a ter acesso a todo àquele conhecimento, formava-se nela a consciência da importância desse conhecimento para todos e do quanto ele fazia falta à vida das pessoas. Não seria justamente essa consciência da importância do conhecimento que a escola deveria produzir nas pessoas? É nesse sentido que insistimos que a ciência e a arte têm um efeito desfetichizador e, para isso, não é necessário que sejam conteúdos que tratem diretamente de questões ligadas à luta de classes, à exploração da classe trabalhadora, embora, é claro, não estejamos defendendo o oposto, ou seja, que tais questões não possam fazer parte desses conteúdos.

A análise do papel da ciência e da arte na desfetichização conduz a um problema decisivo. A definição dos conteúdos artísticos e científicos que deverão constituir os currículos escolares contém, de forma explícita ou implícita um posicionamento em relação à religião. Isso é uma

3975





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

consequência inevitável do fato de que a ciência e a arte, em última instância, mostram que Deus não existe na natureza e que na sociedade ele é apenas uma criação do ser humano:

Deste modo – e vistas na história universal – a ciência e a arte são órgãos autoproduzidos pela humanidade, para conquistar-se a realidade e se submetê-la com o objetivo de se converter o ser em-si da natureza em posse duradoura e sempre disponível do gênero humano, em um para-nós no mais amplo sentido. Como é natural o cumprimento desta tarefa está imediatamente nas mãos dos indivíduos singulares. Porém estes não podem colaborar fecundamente nela ao não ser que consigam em sua produção ao menos aproximar-se (por meio de todas as mediações já estudadas) àquele nível do humano genérico a partir do qual podem ser percebidos e compreendidos os autênticos problemas da ciência e da arte, ou seja, somente quando são capazes de levantar-se intimamente acima de sua própria singularidade imediata. Em todas essas questões resultam insuperáveis as contraposições entre, de um lado, a ciência e a arte e, do lado oposto, a religião. (LUKÁCS, 1967b, p.549)

Essa afirmação de Lukács não se dirige a uma forma determinada de religião, mas a todo e qualquer tipo de crença de que a natureza e os seres humanos possam ser conduzidos ou de alguma forma influenciados por forças espirituais transcendentais. O que está em questão é o princípio da imanência na formação ética dos seres humanos.

Gramsci abordou essa temática ao analisar as relações entre a filosofia e o senso comum, bem como as relações entre os intelectuais e a população de baixa escolaridade. Na verdade Gramsci estava preocupado com a auto-organização da classe trabalhadora e o papel dos processos formativos nessa organização. Tendo essa preocupação ele via claramente que o problema da influência da religião na educação escolar não deveria ser menosprezado pelos marxistas. Mas também entendia que precisava ser encontrado um caminho para se desenvolver a educação com base numa ética imanentista que substituísse o papel até aqui desempenhado pela religião na vida de boa parte da humanidade:

Uma das maiores debilidades das filosofias imanentistas em geral consiste, precisamente, em não terem elas sabido criar uma unidade ideológica entre o superior e o inferior, entre os “simplicírios” e os intelectuais. Na história da civilização ocidental, o fato verificou-se em escala europeia, com a falência imediata do Renascimento e, parcialmente, também da Reforma, em face da Igreja Católica. Esta debilidade manifesta-se no problema escolar, na medida em que – partindo das filosofias imanentistas – nem mesmo se tentou construir uma concepção que pudesse substituir a religião na educação infantil, já que o sofisma pseudo-historicista defendido por pedagogos a-religiosos (a-confessionais) e realmente ateus, permite o ensino da religião porque ela é a filosofia da infância

3976







## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

da humanidade que se renova em toda infância não metafórica. (GRAMSCI, 1978, p. 17)

Essa crítica de Gramsci à ausência de uma concepção que, na educação escolar, substitua a religião mantém, infelizmente, sua atualidade. Foge aos limites deste artigo analisar as razões dessa situação. Não podemos, porém, deixar de registrar que consideramos necessário que as discussões sobre os conteúdos escolares, por parte dos educadores marxistas, avancem na análise do significado, para o processo de superação da sociedade capitalista, de difusão de uma concepção de mundo imanentista. Alguns intelectuais de esquerda por vezes mostram-se avessos a essa discussão, seja por acreditarem que o multiculturalismo seja compatível com a perspectiva revolucionária, seja por entenderem que uma tática mais apropriada em termos de mobilização das massas seria não tocar no tema da religião. Os autores deste artigo tem uma análise distinta dessa questão. Em que pese o caráter necessariamente processual da luta pela superação de todas as formas de alienação, a começar, é claro, pela alienação econômica, discutir a educação escolar e em especial a questão dos conteúdos escolares sem enfrentar o debate sobre a religião é abrir mão da possibilidade da educação escolar contribuir para a superação do fetichismo que domina a vida cotidiana contemporânea. Enquanto agirmos assim, além de não avançarmos na difusão da ciência e da arte, permitiremos que concepções irracionalistas e profundamente manipuladoras das consciências continuem a contribuir para a perpetuação da ordem social capitalista.

A heroína do romance de Gorki têm, como grande parte da humanidade, crenças religiosas. Essas crenças misturam-se à visão crítica da sociedade que ela forma ao longo de seu processo de transformação. Elas não são inteiramente abandonadas, mas passam a ocupar um lugar cada vez menos importante no mundo afetivo de Pelaguéia:

A mãe olhou pela janela, lá fora o dia estava frio e vibrante; a sensação no seu peito era luminosa, porém sentia calor. Desejava falar de tudo, falar muito, com alegria, como uma vaga sensação de gratidão, a alguém desconhecido, por tudo o que se acumulou no peito e ardia com a luz do pôr-do-sol. Há muito que a ausência de vontade de rezar preocupava-a. Lembrou-se do rosto jovem de alguém, e a voz sonora gritou em sua memória: “Esta é a mãe de Pavel Vlassov!...” Os olhos de Sasha faiscaram ternos e contentes; ergue-se a figura imponente de Rybin; sorria o rosto duro, de bronze, do filho; Nicolai piscava, encabulado; e, súbito, tudo estremeceu num suspiro profundo e leve, fundiu-se e misturou-se,

3977





## IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

formando uma nuvem transparente, multicolorida que revestiu de paz todos os pensamentos. (GORKI, 1979, p. 525)

Pelaguéa sente com toda intensidade a transformação pela qual passou, da qual participaram todas aquelas pessoas que agora passaram a fazer parte da sua individualidade, do seu ser mais profundo. Ela quer agradecer e talvez seu impulso anterior fosse o de rezar para agradecer, mas esse impulso estava sendo substituído por outro, aquele que se dirige aos seres humanos, às relações que engrandecem a vida exterior e interior. Temos aí uma imagem artística que pode ser usada como tradução da ideia gramsciana de substituição da religião por uma ética imanentista. É nessa direção que este artigo convida ao debate sobre os conteúdos escolares.

### Referências

DUARTE, N. (1993) **A Individualidade Para-Si**. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (1996) **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados.

\_\_\_\_\_ (2000) A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educ. Soc.** vol.21, n.71, pp. 79-115.

\_\_\_\_\_ (2010) O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: Martins, L M; Duarte, N. (orgs.) **Formação de Professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 33-49.

FISCHER, E. (1987) **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. 9.ed. Guanabara, Rio de Janeiro.

GORKI, M. (1979) **Pequenos Burgueses**. Mãe. São Paulo: Victor Civita.

GRAMSCI, A. (1978) **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed.

LUKÁCS, G. (1966a) **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 1. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1966b) **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 2. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1967a) **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 3. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1967b) **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 4. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1969) **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1970) **Introdução a uma estética marxista – Sobre a particularidade como categoria estética**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_ (2010) **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo.

MARX, K (1985) **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural.

3978





IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”

Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5

SAVIANI, D. (1984) Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em Aberto*. Ano 3, número 22, Brasília: INEP/MEC, Jul-Ag. 1984, p. 1-6.

\_\_\_\_\_ (1997) **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 6ª ed.

SAVIANI, D. (2000) **Escola e Democracia**. 33ª ed. Campinas: Autores Associados.

VIGOTSKI, L S (1999) **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKY, L S (1991) **Obras Escogidas, tomo I**. Madri: Visor.

\_\_\_\_\_ (1993). Pensamiento y lenguaje. In: **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, pp. 11-348.

\_\_\_\_\_. (1997). **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor.

