

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Raquel Antonio Alfredo

**A ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE MAKARENKO POR LUKÁCS E A
RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO EDUCATIVO E O DE
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SER HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2013

**A análise da pedagogia de Makarenko por Lukács e a relação
entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-
social do ser humano: contribuições à psicologia sócio-histórica**

Raquel Antonio Alfredo

Tese apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do
título de DOUTORA em Educação:
Psicologia da Educação, sob a orientação
da Profª. Drª Wanda Maria Junqueira
Aguar.

SÃO PAULO
2013

Banca Examinadora

Dedico este trabalho às principais fontes
de motivação à sua consecução:

À Ia e à minha família

... investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. (Vigotski, 1996, p.368)

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa se tornou possível graças à coincidência de múltiplas determinações, não há meios de se realizar o agradecimento nominal a cada pessoa que se constituiu como meu determinante par nesta conquista. Assim, tomarei este espaço para fazer de cada nome mencionado, a representação de todos que sabem que, também, se fizeram presentes como meus pares.

In memoriam agradeço à minha mãe Leonilde, viva em mim como anseio pela vida sempre bem vivida; ao saudoso Mons. Hamilton Prebianchi pela disposição e estímulo à busca por explicações para além das aparências dos fatos, aos queridos professores Adelino Brandão, Moisés Gicovate e Edgar Carone, pela dedicada atenção e paciência em ampliar meus horizontes culturais.

Dedico especial gratidão,

ao meu pai Octavio, por todo apoio e compreensão;

ao meu irmão Octavio, como representante dos meus irmãos e, pelo exemplo de busca incessante pelo conhecimento mais desenvolvido;

ao Moacir, ao Guilherme e à Jussara pela leal presença em todos os momentos do árduo processo de estudo em nível *stricto sensu*;

à Sandra, como representante das minhas irmãs, pela contribuição e favorecimento ao meu estudo;

ao Lorenzo, pelo amor tão manifesto;

à Monike e à sua família pela confiança e primeiro incentivo ao trabalho de Orientação;

em especial, à Ia, por todo apoio, pela credibilidade dada às minhas possibilidades de produção acadêmica e, também, pela presença e luta em favor da realização da defesa desta pesquisa;

à Vera Placco e a todos os professores do Programa, pela deliberada declaração de confiança e estima;

ao secretário Edson, pela solicitude em atender e sanar às minhas dúvidas e necessidades acadêmico-burocráticas;

à Prof^a Dr^a Ana Mercês Bahia Bock, à Prof^a Dr^a Sueli Terezinha Ferreira Martins e ao Prof^o Dr^o Celso João Ferretti, pelo incentivo e imprescindíveis contribuições dadas à sistematização desta pesquisa, na ocasião do exame de qualificação.

ao Prof^o Dr^o Sérgio Lessa, pela gentil leitura do esboço desta pesquisa e pelas importantes considerações comunicadas;

ao Prof^o Dr^o José Paulo Netto, pela gentil leitura do esboço desta pesquisa e incentivo à sua efetivação;

ao Prof^o Dr^o Silvio Duarte Bock, pela gentil leitura de uma das muitas versões desta pesquisa e pelo parecer favorável à sua defesa;

ao Sr Napoleão dos Santos, como fiel representante de todos os meus colegas do “Divino”, cuja estima e apoio, a mim dedicados, se consolidaram em possibilidades da continuidade do meu percurso na PUC-SP;

à Prof^a Dr^a Maria de Los Dolores Jimenez Peña, como representante de todos os meus professores da graduação, pela declaração de confiança e pelo auxílio dado à manutenção de perspectivas de realização na carreira acadêmica;

à Daniella B.M. de A. Câmara e Monica Mirabile leais amigas e companheiras de graduação e da luta pela vida mais desenvolvida;

ao Rabino Sobel e ao Rabino Garzon pelo respeito manifesto às minhas dúvidas e idéias;

ao Jacob e ao Joaquim, pelo auxílio sempre manifesto em momentos difíceis e, também, por todos os momentos alegres que compartilhamos;

ao Profº Drº Newton Duarte, pela gentil concessão do texto que deu origem a esta pesquisa;

ao Profº Drº José Vieira, das mãos de quem recebi a *Ontologia do Ser Social*, pelo incansável apoio na luta pela defesa desta pesquisa;

à Maria Teresa e Tânia pela confiança, amizade e lealdade na luta por relações mais humanizadas e humanizadoras;

ao Profº Marcos G. Montagnoli pela dedicada atenção e, principal auxílio, no percurso de apropriações na Língua Alemã, em especial, pela incansável atenção dedicada ao processo de tradução do texto que deu base a esta pesquisa;

ao Horst Jakob Happel e ao Rodrigo Sabbag Happel pela valorosa contribuição com vistas a ampliar meu domínio da Língua Alemã;

à Ir. Eunice Nicacio Lima pelo dedicado e atencioso auxílio no trabalho de tradução do texto de Jovine (1977);

ao Eduardo Grigolo pelo incentivo e apoio às minhas apropriações na Língua Italiana;

Ao Profº Drº Homero de Freitas Andrade pela dedicada atenção em disponibilizar tempo e conhecimento sobre a literatura russa e sobre o realismo;

ao Robério, como representante de todos que declaram confiança e estima pelo meu trabalho de orientação na cidade de Araraquara;

à Juliana, como representante de todos do Sun House, pela estima, confiança, cuidado e contribuição por sempre melhores condições para minha vida em Araraquara;

ao CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento do segundo ano de estudos no curso de doutorado e ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo financiamento desta pesquisa, durante os anos de 2008, 2009 e 2010.

RESUMO

Esta pesquisa tem como origem o texto “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”, escrito em 1951 e tomado de uma compilação alemã das obras de G. Lukács (1971), especificamente, do volume II de um subconjunto de três volumes, que se encontra sob o título “Problemas do Realismo”. Nesta pesquisa, este texto de Lukács é defendido como referencial para análise de questões educacionais, por se considerar que, nele, à semelhança do modo como em sua “Ontologia do Ser Social” (2004, p.75), o filósofo húngaro oferece a possibilidade de que se depreenda a proposição da ferramenta, como “a chave mais importante para conhecer aquelas etapas da evolução humana sobre as quais não possuímos outros documentos”. Dito de um modo mais específico: defende-se que, da análise sobre a Pedagogia de Makarenko realizada por Lukács, pode-se depreender a proposição do “Poema Pedagógico”, como objetivação, isto é, ferramenta que contém “muito mais sobre a vida dos homens que a manejaram, do que imediatamente parece haver nelas”; e que, o “Poema Pedagógico”, “não só pode revelar a própria história evolutiva, senão que abre perspectivas amplas sobre os modos de vida inclusive a visão de mundo, etc, daqueles” [Gorki Colonistas]. Deste modo, com auxílio dos pressupostos fundamentais do Materialismo Histórico Dialético, objetivou-se tornar explícitos os elementos teórico-metodológicos que mediaram a referida análise de Lukács, consolidando-a como fonte de teorização sobre a dialética relação entre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e o processo educativo, como “uma chave” ao entendimento das possibilidades que dormitam na pedagogia socialista. Por tudo isso, submeteu-se à análise, a tese pela qual Lukács sustenta o “Poema Pedagógico” de Makarenko, como obra que contém elementos teórico-metodológicos suficientes à sua afirmação como obra referente à pré-história da Pedagogia Socialista, como “Acumulação Originária” dessa perspectiva educacional. Além disso, considerando-se o fato de que o materialismo histórico dialético tenha se constituído como núcleo teórico comum na produção dos autores fundamentais à produção desta pesquisa, analisou-se possíveis aproximações teóricas entre as produções de Makarenko (1989), de Lukács (1971) e Vigotski (1996). Inicialmente, comunica-se a tradução e a delimitação do referido texto analítico de Lukács como fonte bibliográfica principal, a partir da qual se consolidou a análise teórico-metodológica sobre a relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano, por meio da articulação da análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács, com as proposições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica, cuja principal referência se constitui do legado de L. S. Vigotski (1896-1934) e A. N. Leontiev (1903-1978) e A. R. Luria (1902-1977). E, com o fito de ampliar e aprofundar o debate teórico recorreu-se, principalmente, à contribuição de Jovine (1977), de Heller (1972) e de Frederico (2005), Bock (1999) e Duarte (1993). Concluiu-se, por meio desta pesquisa, que o estudo do texto de G. Lukács sobre a experiência de Makarenko contempla a ampliação do campo de pesquisa em Psicologia da Educação, também, por meio da análise de possíveis proximidades teóricas entre o método de análise objetivado na obra do filósofo húngaro e aquele defendido pela chamada escola de Vigotski, portanto, com os fundamentos teóricos defendidos pela psicologia sócio-histórica. **Palavras chaves:** G. Lukacs, A. S. Makarenko, L. S. Vigotski, Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

This research has its origin in the text "The Socialist Construction and the Birth of the New Man - Makarenko: The path to Life" written in 1951 and taken from a German compilation of the work of G. Lukacs (1971), specifically, volume II of a subset of three volumes, which is entitled "Problems of Realism." In this research, this text of Lukács is proposed as a reference in the analysis of educational problems, considering that in it like in his "The Ontology of Social Being" (2004, p.75), the Hungarian philosopher offers the possibility to conclude that the proposition that the tool as "the most important key in understanding those steps in the human evolution over which we detain no other documents. Saying it in a more specific way: it is argued that from the analysis of the Pedagogy of Makarenko made by Lukács, we can deduce the proposition of "The Pedagogical Poem" as objectification, meaning the tools that tell us "much more about the life of the men who handled them, than that it appears to be in them at first sight, and that the 'The Pedagogical Poem' "not only reveals the evolutionary history in itself, but also opens broad perspectives on lifestyles including a vision of the world, etc., from the [Gorki colonists]. Thus, with the help of the fundamental assumptions of historical dialectical materialism, the aim being to make the theoretical methodological elements explicit, that mediated the referred analysis of Lukács, consolidating it as a source of theorizing about the dialectical relationship between the process of the social-historic development of the human being and the educational process, like "a key" for understanding of the possibilities which slumber in socialist pedagogy. For this reason, we submit the thesis by which Lukacs argues "The Pedagogical Poem" by Makarenko for analysis, as an elaboration which contains sufficient theoretical methodological elements for its assertion that work relates to the pre-history of the socialist pedagogy like "Primitive Accumulation" does to this educational perspective. Beyond this, considering the fact that the historical-dialectical materialism was constituted as a common theoretical essential part of the production of the principal authors of this study, we analysed possible theoretical approaches between the production of Makarenko (1934, 1989), Lukacs (1951, 1971) and Vygotsky (1996). Initially we established the translation and definition of this analytical text of Lukacs as the main bibliographic source, based on which we consolidated the theoretical-methodological analysis of the relationship between the educational process and the socio-historical development of the human being, by means of a joint analysis of the pedagogy of Makarenko by Lukacs with the theoretical-methodological assertions of socio-historical psychology, whose main reference constitute the legacy of L.S.Vygotsky (1896-1934), and A.N.Leontiev (1903-1978) and A.R.Luria (1902-1977). With the aim of broadening and deepening the theoretical debate, we mainly used the contribution of Jovine (1977), Heller (1972) and Frederico (2005), Bock (1999) and Duarte (1993). By means of this research we came the conclusion that the study of text G. Lukács on Makarenko's experience provides an enlargement of the field of research in Educational Psychology and also in the analysis of possible theoretical approaches between the method of materialized analysis in the work of the Hungarian philosopher and that one defended by the so-called School of Vygotsky and consequently with the theoretical fundamentals defended by the socio-historical psychology. **Keywords:** G. Lukacs, A. S. Makarenko, L. S. Vygotsky, Socio-Historical Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Das mãos dos homens.....	16
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. LUKÁCS E MAKARENKO: VIDA E OBRA	34
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA APRESENTAÇÃO DOS AUTORES.....	34
1.2 LUKÁCS: DAS OBJETIVAÇÕES DO CAMPO LITERÁRIO À LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	47
1.2.1 Infância e Escola.....	57
1.2.2 Inícios Literários.....	60
1.2.3 Perspectivas na Filosofia	64
1.2.4 Rumo à Mudança no Destino	69
1.2.5 Anos de Aprendizado da Conduta de Vida e do Pensamento	76
1.2.6 As Primeiras Rupturas	78
1.2.7 Alargamento do Campo de Conflito	85
1.2.8 Tentativas de Realização na Pátria	89
1.2.9 Somente Ideólogo.....	96
1.3 MAKARENKO: DA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA À OBJETIVAÇÃO NO CAMPO LITERÁRIO	98
1.3.1 Um Menino Frágil e Sonhador	102
1.3.2 A Educação Operária e o Pano Vermelho	104
1.3.3 Essa Escola não Foi Feita para Nós.....	105
1.3.4 No Reino dos Livros.....	107
1.3.5 A Educação dos Movimentos Sociais.....	109
1.3.6 Gorki: um novo modelo de educador.....	112
1.3.7 Nasce Makarenko, o jovem educador.....	114
1.3.8 Uma escola admirável.....	118
1.3.9 Novaia Jizn, a Nova Vida	122
1.3.10 O Ensaio Geral da Educação Revolucionária	123
1.3.11 O Instituto Pedagógico de Poltava	124

1.3.12 O Mundo Operário e o Mundo Príncipesco.....	125
1.3.13 Revolução: Primeiro Tempo em Fevereiro, Vitória em Outubro	129
1.3.14 Revolução na Revolução: a Efervescência Cultural.....	132
1.3.15 O Acerto de Contas	135
1.3.16 Uma Forte Intuição: a Educação pela Coletividade	137
1.3.17 Prometeu Desafia as Leis de Zeus.....	149
1.3.18 O Teatro Gorkiano Ilumina e Aquece o Inverno Camponês.....	167
1.3.19 O Parto Tormentoso do Poema Pedagógico	173
1.3.20 A Morte Viaja ao Seu Lado ou Será a Vida que Lhe Atravessa.....	183
CAPÍTULO 2. A ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE MAKARENKO POR LUKÁCS E A RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SER HUMANO: CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	189
2.1 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESSENCIAIS À ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SER HUMANO E O PROCESSO EDUCATIVO	196
2.1.1 O processo de apropriação e objetivação.....	198
2.2 O REALISMO: OBJETIVAÇÃO MEDIADORA DA PRODUÇÃO DO “POEMA PEDAGÓGICO” E DA ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE MAKARENKO POR LUKÁCS.....	218
2.3 A ANÁLISE DA ANÁLISE DE LUKÁCS	236
2.3.1 O “Poema Pedagógico”: Acumulação Originária da Pedagogia Socialista	240
2.3.2 Princípios fundamentais à apropriação da Pedagogia Socialista.....	263
2.3.3 O <i>Método da Explosão</i> de Makarenko: <i>Meio de ação</i> da pedagogia socialista para revolucionar almas.....	295
2.3.4 O “Poema Pedagógico”: elementos estético-literários como <i>meios</i> favoráveis à acumulação do “caminho para a vida”	315
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	338

APRESENTAÇÃO

[...] Nenhuma produção é possível sem um instrumento de produção, ainda que este instrumento seja somente a mão. Nenhuma é possível sem trabalho passado, acumulado, ainda que este trabalho seja somente a destreza que o exercício repetido desenvolveu e concentrou na mão do selvagem.

Marx - Grundrisse¹

Sob a intenção apresentar as origens do processo pelo qual esta pesquisa foi inicialmente organizada, tornou-se vívida a lembrança das dúvidas que submetiam o seu núcleo à objetivação em variados ensaios. E, neste histórico processo de formação, aconteceu o encantamento com uma obra de arte: duas mãos humanas plasmadas em bronze, frutos do trabalho das humanizadas mãos de “Vivi²”. Na ocasião, indaguei-me se tal processo poderia ser compreendido como um tipo de catarse.

O acontecido é que diante das “Mãos” de “Vivi”, surgiu-me ao pensamento, uma cadeia de lembranças sobre momentos de rico aprendizado, momentos dos quais a formação desta pesquisa tendeu a dar testemunho. E, importa dizer que o auxílio da presença de todos os meus pares, cada qual, à sua própria moda, se fez e, ou, se faz mediador do meu avanço na compreensão do processo de humanização, isto é, na compreensão do dialético processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, para além das condições que a natureza lhe dá.

Durante o processo de formação desta pesquisa, o auxílio recebido de cada um dos meus pares concretizou-se por muitos e contraditórios meios, tais como, os objetivados enquanto ministravam aulas, comigo dialogavam nos intervalos ou, ainda, enquanto alargavam meu horizonte cultural, auxiliando-me na feliz jornada de apropriações no campo da Literatura Russa e no fecundo campo da tradução das Línguas Alemã e Italiana para Língua Portuguesa.

¹*Grundrisse*: manuscrito de Karl Marx, publicado postumamente em 1941, trata-se da organização de rascunhos, cuja reorganização daria origem aos livros de O Capital.

²“Mãos”, escultura objetivada em bronze por Viviane Eberhardt (2006).

Dentre todos os meus pares, há, ainda, um grupo daqueles que nem sabem que o foram, nem sabem que foram postos a me dar auxílio, enquanto tinham suas falas, – as do “Conversando sobre Psicologia Sócio-histórica³”, ouvidas e transcritas.

Essa presença de todos foi convertida em forças objetivadoras, em auxílio último às minhas mãos que, só porque foram, assim, auxiliadas, puderam elevar a escrita para além das dúvidas, para além da angústia sobre o quê e, em qual direção materializar esta pesquisa. Pois, então, com este auxílio, espero ter tornado objetivas, como conteúdo latente, fagulhas da potência humanizadora encontrada nas fortes “Mãos” de “Vivi”. “Mãos” que acumularam conteúdo, cuja apropriação foi suficiente para guiar-me na escolha da curiosa afirmação de Saramago (2000, p.82-83) de que:

[...] Na verdade são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangeta. [...] Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não têm cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos vêem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto. Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto [...] O que no cérebro possa ser percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que for que signifiquem [...] foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lho ensinaram. Para que o cérebro da cabeça soubesse o que era a pedra, foi preciso primeiro que os dedos a tocassem, lhe sentissem a aspereza, o peso e a densidade, foi preciso que se ferissem nela. Só muito tempo depois o cérebro compreendeu que daquele pedaço de rocha se poderia fazer uma coisa a que chamaria ídolo.

Enfim, do processo pelo qual este estudo foi objetivado, os conteúdos aprendidos com o auxílio de todos os meus pares, sobretudo, aqueles que só pelo auxílio das “Mãos” de “Vivi” puderam ser “despertados”, foram convertidos em “traços” concretos realizados por minhas mãos. E, nesta condição, estes traços nutriram uma alegria que jazia num esquecido sono: a alegria de escrever para além do dever, de empreender as forças necessárias para que, de todo aprendizado vivido,

³ Ciclo de debates realizados, durante o ano 2005, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, coordenados pela Prof^a Dr^a Ana M. Bahia Bock.

pudesse ser “despertado” o poema que, com um pedido de licença aos representantes do rigor acadêmico, apresento na qualidade de um tipo de síntese estético-literária sobre minha concepção do dialético desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Das mãos dos homens

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que,
tomando a natureza para-si,*

*lascaram a pedra,
malharam o ferro,
lavraram a terra...*

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que,*

*do trabalho adormecido em possibilidades,
despertaram a história dos próprios homens e,
assim, só assim, da espécie, despertaram o
gênero, da ignorância, o conhecimento.*

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que,*

*do barro, despertaram mais que tijolos,
do metal, mais que armas,
do linho, mais que fios.*

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que*

*lavraram, com a pena, o papel,
lapidaram com a civilidade a história e,
assim, só assim, despertaram com tal gozo,
a arte, a música e a poesia.*

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que*

*despertaram do amargo, o doce,
do choro do bebê, o colo em acalanto,
da angústia do amigo, o calor do abraço.*

*Com o auxílio último das mãos
nos elevamos a homens,
mas somente com aquele das mãos que,*

*contendo a própria história
dos homens, foram capazes de despertar
das feridas da guerra, o cuidado,
da espera, o cioso preparo e,
do encontro com o corpo amado,
o incontinente afago.*

Raquel Antonio Alfredo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como origem bibliográfica o texto analítico de Georg Lukács⁴ (1951, 1971)* “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko⁵: O Caminho para a Vida”⁶. A proposição inicial do estudo deste texto, original na Língua Alemã, deu-se em novembro de 2006, em parceria com Prof. Dr. Newton Duarte e, consistia em traduzi-lo e analisá-lo, tendo como finalidade a produção de um artigo sobre as possíveis contribuições dessa análise de Lukács, à pesquisa educacional, tanto no que diz respeito ao campo da Filosofia da Educação, quanto ao da Psicologia da Educação. Todavia, mediante a dimensão que o estudo do texto tomou para a autora desta pesquisa, declinou-se da proposta inicial, em favor deste estudo, em nível *stricto sensu*.

“A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida” foi, primordialmente, constituído como raiz desta pesquisa que, considerada em sua totalidade, tem como eixo central a discussão sobre a dialética relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Mas, não obstante, se tenha destacado a referida relação à análise, assim se faz, ressaltando-se, a partir de Tonet (2009), que a atividade educativa tem com relação ao trabalho (ato ontológico-primário), um tipo de dependência ontológica.

⁴ Georg Bernhard Lukács von Szegedin (1885-1971), filósofo húngaro, cuja produção abrange desde a filosofia clássica alemã até os postulados sobre a “Ontologia do Ser Social”, que dão sustentação teórica à perspectiva marxista. A autobiografia de Lukács será desdobrada no capítulo primeiro desta pesquisa.

Parte das notas biográficas, reproduzidas nesta pesquisa, foi baseada no índice de referências biográficas que consta do “*Pensamento Vivido*” de Lukács (1971-1980, 1999). As demais, quando não constavam do “Petit Larousse en Couleurs” (1972), foram baseadas em conteúdos consultados na Wikipédia: a enciclopédia livre, 2012. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title \(...\)](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title (...))>. Acesso em 8 jul.2012.

* Quando disponível, a primeira data refere-se à data da primeira publicação do texto, a segunda, à data de publicação da obra consultada.

⁵ Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) educador e escritor Ucrâniano. Obteve grande sucesso na educação em colônias de trabalho de jovens, em condição de alta vulnerabilidade social devido às particulares circunstâncias pós-revolucionárias. Publicou *Pedagogitscheskaja Poema (Poema Pedagógico - O Caminho para a Vida)*.

⁶ O texto “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”, escrito em 1951, foi tomado da compilação alemã das obras de G. Lukács (1971), especificamente do volume II de um subconjunto de três volumes, que se encontra sob o título “Problemas do Realismo”.

Ainda inicialmente, declara-se considerado o período do retorno de Lukács, de Moscou para Budapeste, pós Segunda Guerra Mundial, como conteúdo circunstancial da produção de “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida⁷”. Texto, que é apresentado como análise de um caso particular do complexo da educação e que constitui convicta defesa de que a experiência educacional, relatada no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), contém acumulados os elementos fundamentais à consolidação de uma efetiva transição da educação burguesa à socialista. Tanto por esse elemento constitutivo, essa obra do pedagogo ucraniano poderia, então, servir como uma *objetivação prototípica no processo de formação e organização socialista da educação*. Todavia, recorde-se que a luta de Makarenko, no processo de transformação dos seus educandos, por meio de uma ação pedagógica fundamentada nos princípios socialistas, foi objetivada na Rússia pós-revolucionária, particularidade na qual, como se sabe, as forças do pré-capitalismo não declinaram. Mais ainda, *a posteriori*, se consolidaram numa forma integral do sistema capitalista de produção.

Mediante o exposto, julga-se necessário e, de certo modo, imprescindível, considerar, de Tonet (2009, p.1-2), o alerta sobre o equivocado caminho que se pode tomar para compreensão do pensamento de Marx⁸, quando se declina da opção de se depreender deste pensamento, a sua “arquitetura mais geral [...], para, em seguida, apreender o sentido da atividade educativa no interior desse quadro arquitetônico”. Posto isto, afirma-se que a finalidade principal de se tomar o texto analítico de Lukács como fundamento desta pesquisa, consiste em apreender da análise do

⁷ Sergio Lessa, mediante a leitura daquele que era o esboço desta pesquisa, alertou a autora sobre elementos considerados peculiares na produção de G. Lukacs, na época em que escreveu o referido texto analítico sobre a experiência educacional de Makarenko.

⁸ Karl Heinrich Marx (1818-1883), filósofo e economista alemão, o mais eminente teórico do comunismo. Doutorou-se em Direito pela Universidade de Iena com tese sob título: “Sobre as Diferenças da Filosofia da Natureza de Demócrito e Epicuro”, influenciado pela dialética de Hegel. Consta do Dicionário de Economia (1985, p.260-261) que, por ocasião de seu sepultamento, Engels fez o seguinte pronunciamento: “Assim como Darwin descobriu a lei do desenvolvimento da Natureza orgânica, Marx descobriu a lei do desenvolvimento da sociedade humana: o fato tão simples, mas que se mantinha oculto pelo ervaçal ideológico, de que o homem precisa, em primeiro lugar, comer, beber, ter um teto e vestir-se antes de fazer política, ciência e arte, religião, etc; que, portanto, a produção dos meios de subsistência imediatos, materiais e, por conseguinte, a correspondente fase econômica do desenvolvimento de um povo o de uma época é a base a partir da qual se desenvolveram as instituições políticas, as concepções jurídicas, as idéias artísticas e inclusive as idéias religiosas dos homens e de acordo com a qual devem explicar-se; e não o contrário, como se vinha fazendo até então”.

filósofo húngaro, justamente, os seus elementos fundamentais, parafraseando Tonet, aqueles referentes à “sua arquitetura mais geral”.

Apresenta-se, também, como conteúdo inicial à discussão que se propõe nesta pesquisa, o desdobramento realizado por Tonet (2009, p.1-2), a partir da indagação sobre “*como encontrar o sentido mais fidedigno possível das afirmações de Marx*” sobre um tema, tal qual a educação. No já referido artigo, Tonet afirma parecer indubitavelmente razoável, derivar estudos e pesquisas, a partir das proposições do próprio Marx, mesmo que tais proposições não se consolidem como “reflexão específica e acabada sobre o tema”. Entretanto, alerta que, ao se optar por essa via de estudo, confronta-se com o problema que surge na esteira das “interpretações do pensamento de Marx”. E, citando como interpretação predominante, a da II Internacional⁹, Tonet enfatiza que o problema desta interpretação é que, por meio dela, não se apreende aquela que consiste na “novidade mais radical” do pensamento de Marx, aquilo que, considerado o padrão científico-filosófico moderno, delimita e qualifica o pensamento de Marx “como uma perspectiva essencialmente nova”. Isto é, não se apreende a sua propriedade “radicalmente crítica e radicalmente revolucionária”. Para Tonet (2009, p.1-2), nas interpretações produzidas sob a II Internacional, ainda quando estas afirmavam a radicalidade crítica e revolucionária,

[...] seu conteúdo tinha, no máximo, um sentido político, enfatizando a existência de classes sociais, da luta de classes, do caráter de classe dos fenômenos sociais, da necessidade da revolução, etc. Porém, a fragilidade dessa interpretação salta aos olhos. Na medida que houvesse um fracasso do processo revolucionário, a teoria que o sustentava fatalmente se veria acusada de falsidade. E foi isso o que exatamente aconteceu e que levou muitíssimos marxistas a abandonarem essa teoria como algo ultrapassado e inservível ou então a mesclá-la com outras vertentes (fenomenologia, existencialismo, analítica, estruturalismo, etc.) na tentativa de revitalizar e “salvar” Marx.

Nesta pesquisa, defende-se que o texto analítico de Lukács (1951, 1971), sobre o “Poema Pedagógico”, se mantém como base favorável à produção de estudos

⁹ Neste artigo, especificamente, sobre as linhas de interpretações do pensamento de Marx, Tonet (2009, p. 1-2), se recusa a tratar da interpretação produzida sob o stalinismo, denominando-o de “completa contrafação”.

no campo da pesquisa educacional, bem porque, seu conteúdo não se restringe unicamente ao tipo de teor ideo-político explicitado no excerto anterior. O referido texto de Lukács é tomado como base suficiente a esta pesquisa, considerando que, a partir de sua análise, podem ser produzidas teorizações que radicalizam e ampliam a discussão da relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano, a partir de elementos concernentes ao conjunto de fundamentos gerais do pensamento de Marx. Mediante isto, ainda a partir de Tonet (2009), defende-se que a radicalidade no modo como uma questão é abordada no campo teórico resulta não só teoricamente, mas também, no que abrange à prática no campo da luta social pela emancipação humana.

O estudo do texto de Lukács (1951, 1971) sobre a experiência de Makarenko é proposto, nesta pesquisa, também, como atividade analítica contributiva à ampliação do campo de pesquisa em Psicologia da Educação, por meio da análise de possíveis proximidades teóricas entre o método de análise objetivado na obra do filósofo húngaro e o método defendido pela chamada Escola de Vigotski¹⁰.

No que tange à produção de análises das concepções centrais de Lukács e de Vigotski sobre o papel da arte na formação do ser humano, é mister que se afirme que, em 2008, sob coordenação do Prof. Dr. Newton Duarte, com o apoio do CNPq, deu-se o desenvolvimento de um projeto sob o título “O tema da formação humana nas análises desenvolvidas por Lukács e por Vigotski das relações entre o indivíduo e a arte”.

Neste trabalho, são destacados e articulados elementos teórico-metodológicos essenciais da análise do “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), por Lukács (1951, 1971), das proposições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica, considerando, como principal referência, o legado de L. S. Vigotski (1927, 1996; 2001a) e de A. N. Leontiev¹¹ (1978). Outrossim, com o fito de ampliar e aprofundar o debate sobre elementos específicos relacionados à obra de

¹⁰ L. S. Vigotski (1896-1934) formou-se em direito, aprofundou estudos pessoais em literatura e história, o que lhe favoreceu a consolidação de leitura crítica a respeito de toda produção teórica de sua época, mas destacou-se por sua produção na área da psicologia, notadamente sobre o desenvolvimento histórico-social do ser humano. Graduou-se também em medicina e formou, com Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, um grupo de pesquisa no campo da neuropsicologia que ficou conhecido como “Troika” (trio).

¹¹ A. N. Leontiev (1903-1979) graduou-se em Ciências Sociais, trabalhou com L.S. Vigotski.

Lukács e de Makarenko, recorre-se também à contribuição de Jovine¹² (1954, 1977)¹³, de Heller¹⁴ (1972, 1977) e de Frederico (2005).

No que diz respeito ao campo da produção contemporânea, na perspectiva sócio-histórica, tem-se principal auxílio em Bock (1999) e, em Duarte (1993, 2004), posto que na produção destes últimos, possam ser encontradas discussões nucleares acerca do processo de formação do ser humano, bem como, da concepção de tal processo, para além da perspectiva burguesa. Bock (1999) no que se refere à crítica das bases da concepção liberal de homem e Duarte (1993, 2004) pela centralidade da discussão sobre a contraposição entre a formação da individualidade *para-si* e o fetichismo na formação da individualidade, como processo desenvolvido sob o predomínio da alienação.

Do texto de Lukács (1951, 1971), são tomados excertos considerados essenciais à defesa da tese pela qual o autor húngaro sustenta o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989) como obra que contém, em si objetivados, elementos teórico-metodológicos suficientes à sua afirmação como objetivação da pré-história da pedagogia socialista, como tradução da *acumulação originária*¹⁵ desta pedagogia. Tais excertos formam a base, a partir da qual, por meio de articulações com a produção dos já citados autores, se realiza a exposição de elementos teórico-metodológicos, julgados fundamentais à compreensão da dialética unidade composta pelo processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Procede-se deste modo, tomando-se, como finalidade principal, a exposição e a análise de excertos, nos quais se torna patente a *regência ontológica*¹⁶ da objetividade sobre a atividade educativa do pedagogo ucraniano, dos educadores da Colonia Gorki, bem como, sobre as atividades dos Gorki colonistas. Posto isto, julga-

¹² Dina Bertoni Jovine (1898-1970), escritora, jornalista, pedagoga e docente universitária italiana, iniciou seu trabalho científico com Giuseppe Lombardo Radice, colaborando na produção denominada “Cadernos Pestalozzianos”. Dedicou-se ao estudo da pedagogia socialista e à análise da produção de educadores significativos para pedagogia mundial.

¹³ Texto original na Língua Italiana.

¹⁴ Agnes Heller (1929), aluna e assistente de G. Lukács. Vive há vários anos, principalmente, no Ocidente.

¹⁵ “Acumulação Originária”, traduzida da expressão alemã “ursprüngliche Akkumulation”, na Língua Inglesa, traduzida por “primitive accumulation”, categoria criada por Karl Marx para explicar a gênese histórica do sistema capitalista. Adam Smith denominou o processo como “previous accumulation”. Essa categoria é explicada no capítulo segundo desta pesquisa.

¹⁶ Como *regência ontológica*, defende-se a consideração da prioridade ontológica do *ser* sobre a consciência do ser humano.

se imprescindível, que se destaque, de Lukács (1972, 1979), a consideração de que a objetividade guarda em si, sua *propriedade primário-ontológica*¹⁷.

Salienta-se que a concepção de processo educativo, tomada como guia nesta pesquisa, é derivada de Leontiev (1978) e, propugna pela defesa de que o desenvolvimento das capacidades humanas não se consolida como processo *natural*, isto é, como um *dado* biológico de caráter genético-hereditário ou, por um tipo de relação imediata, isto é, direta com a objetividade. Mas, sim, o desenvolvimento histórico-social do ser humano está, na objetividade, apenas *posto*, como possibilidade de *vir-a-ser*, pode-se dizer, como propriedade ontológica dessa concreta objetividade. Para que o indivíduo faça dessa *objetiva possibilidade*, dessa propriedade contida nos objetos da cultura humana, os próprios “órgãos de sua individualidade”, isto é, para que ele se aproprie dessa possibilidade de *vir-a-ser* e, então, se desenvolva para além das condições dadas pela natureza, ele deve entrar em relação com tal objetividade, pela mediação de outros indivíduos. E, assim, coletivamente, *aprender* a atividade, por meio da qual foi objetivada a tal possibilidade de desenvolvimento. Por tudo isso, é que se consolida o processo educativo, como um *meio de ação*, como *um meio* de desenvolvimento recíproco do ser humano e da sociedade humana.

Indaga-se, por meio deste estudo, se as articulações teórico-metodológicas presentes na análise de Lukács (1951, 1971), do ponto de vista ontológico, podem ser tomadas como um tipo de base que acumula, em si, princípios ontológicos que servem à análise de outras objetivações sobre a relação entre o processo educativo e o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Considera-se a hipótese de que, nesta condição, as referidas articulações se consolidam como elementos teórico-metodológicos essenciais à análise de objetos de estudo, na perspectiva sócio-histórica, tanto no campo de pesquisa em Psicologia da Educação, quanto em Filosofia da Educação. Assim sendo, outras articulações, produzidas a partir do texto analítico de Lukács (1951, 1971), poderiam ser tomadas como contributivas, ao avanço das investigações no campo da educação, para além do

¹⁷ Na “Ontologia do Ser Social”, mais precisamente, no capítulo sobre a “Crítica da Economia Política”, Lukács (1972, 1979, p.36) afirma que “[...] a objetividade é uma propriedade primário-ontológica de todo ente, afirma-se em consequência que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade”.

registro sobre a aparência da imediaticidade, isto é, para além da descrição e circunscrição das problemáticas educacionais à esfera cotidiana.

Destaca-se que, para Lukács (1984, 2010, p.37), a objetividade se constitui como ponto de partida efetivo, mas não como um tipo de *ponto zero*, do qual o processo se origina. O filósofo húngaro enfatiza a exigência de que a produção científica considere as bases concretas dessa esfera cotidiana, mas, ao mesmo tempo, avance para além dela – da esfera cotidiana. E, ainda afirma que, para que isso se dê, é preciso que “os mais indispensáveis meios de domínio intelectual do ser sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples”. Nesta pesquisa, a proposição da “constituição ontológica mais simples” de um fenômeno é considerada como aquela referente à propriedade primário-ontológica do objeto. Deste modo, pode-se dizer que a possibilidade da “aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente, é”, se consolida pela elevação da contraposição existente entre o conhecimento restrito às objetivações *em-si*, à imediaticidade da esfera da vida cotidiana e o domínio intelectual das objetivações *para-si*¹⁸ – considerando, sempre, a regência ontológica da objetividade nos processos que se constituem como mediação da realidade social.

Ressalte-se que Duarte (2001) também defende a necessidade da não redução das pesquisas educacionais, ao conhecimento descritivo da *concreticidade social*¹⁹ e enfatiza a exigência do avanço na consideração das *possibilidades do vir-a-ser*, do desenvolvimento futuro, como parte da referida *concreticidade*. Duarte afirma que a concepção de educação escolar como “mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano” implica a necessária análise das específicas relações que o indivíduo-educando estabelece com os variados tipos de objetivações genéricas *para-si*, quer dizer, com a arte, a ciência, a filosofia, a política, etc. Deste modo e, só, se assim for, a educação estaria tendida ao desenvolvimento de individualidades *para-si*.

Nesta pesquisa, ratifica-se a proposição do necessário avanço na consolidação de pesquisas, que superem a descrição das concretas circunstâncias

¹⁸ As categorias *em-si* e *para-si* são tomadas como diferenciadoras das objetivações humano-genéricas, enquanto a primeira é referente ao conjunto das objetivações constituintes do cotidiano particular, a segunda é concernente à esfera não cotidiana (ciência, arte, política, moral, filosofia).

¹⁹ A expressão *concreticidade social*, utilizada por Duarte (2001), foi mantida no parágrafo que desdobra a idéia desse autor. Nesta pesquisa, infere-se que a concreticidade social seja correspondente à expressão realidade social.

escolares, para que, deste modo, sejam realizados mais esforços na produção de estudos, que não se restrinjam ao detalhamento daquilo que se refere à aparência do cotidiano escolar. E, tanto por isso, enfatiza-se que a importância do resgate da análise de Lukács sobre o “Poema Pedagógico”, nada tem da intenção de suscitar dados do imediato cotidiano vivido por Makarenko, na particularidade russo-soviética. Ao contrário, a experiência pedagógica de Makarenko, na Colônia Gorki, corresponde como objeto favorável, à produção de pesquisas no campo da Filosofia da Educação e, sobretudo, da Psicologia da Educação, precisamente, porque serve de base primário-ontológica, à realização da suspensão de elementos objetivos de um específico cotidiano vivido, ao abstrato. E, assim, por conseguinte, serve ao retorno da produção da síntese, como resultante do campo científico, à realidade social.

Apresentadas estas considerações iniciais, explicita-se a concepção de produção científica tomada como guia à realização desta pesquisa, como um estudo teórico-metodológico submetido à finalidade da exposição histórico-dialética. Isto, desde a delimitação de seu objeto de estudo até a análise de possíveis contribuições teórico-metodológicas, ao campo das pesquisas educacionais. Assim, considera-se, como mediação constante, à consecução desta, o alerta de Vigotski (1927, 1996, p.213) de que é necessário sempre tomar, do objeto estudado, o que o converte em objeto científico, como também, considerar que a observação do cientista incide no objeto, de modo distinto da observação feita sob direção da simples curiosidade. Esta última nota, apenas, alguns traços do objeto que chamam a imediata atenção, enquanto aquela – científica – destaca o que torna o objeto um “fato científico”.

Ainda sobre o tema desenvolvido no parágrafo anterior, toma-se como exemplar a explicitação de Vigotski (1927, 1996, p. 213) da distinção existente entre a observação que um astrônomo faz, do eclipse do sol, daquela que é feita, deste mesmo fenômeno, por um indivíduo guiado pela simples curiosidade cotidiana. Adiante dessa ilustrativa menção, o psicólogo russo, questionando-se a respeito do que haveria de comum nos fenômenos estudados pela psicologia, formula as seguintes questões: Afinal, quais elementos transformariam, em *atos psíquicos*, a multiplicidade de fenômenos, que se estabelecem “desde a secreção da saliva nos cachorros até o prazer da tragédia? O que possui em comum os desvarios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático?”.

Sob a direção das, já anunciadas, defesas e indagações de Vigotski, afirma-se que todas as questões, até aqui apresentadas, condensam em si mesmas, um extenso e histórico percurso de embate no campo da psicologia. Em específico, um embate no diz respeito à esfera teórico-metodológica. A fim de tornar mais evidente os elementos contraditórios deste embate, toma-se do texto de Vigotski (1927, 1996, p.203-204), “O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica”, o pressuposto de que os pesquisadores, tanto do campo da psicologia, quanto os da pedagogia, se encontram, ainda, num tipo de *beco sem saída teórico*. Isso, no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, ao acúmulo de dados experimentais e etnográficos, à sistematização dos conhecimentos produzidos e, sobretudo, à objetivação de princípios e leis fundamentais sobre os objetos estudados.

Vigotski (1927, 1996, p.203-204) destaca a ocorrência de um tipo de “esterilidade” metodológica que se mantém mediante a insistência em se seguir com pesquisas, cujo máximo resultado seja acumular, paulatinamente, mais dados, sem que sejam estabelecidos os *nexos dinâmicos causais* entre esses. Para Vigotski, a superação dessa crise metodológica depende da necessária direção dada a um processo que deslinde, em seu estado de desenvolvimento, uma série de disciplinas particulares; depende da coordenação crítica dos dados heterogêneos já acumulados, da sistematização das leis dispersas, da análise histórico-dialética dos resultados, dos métodos e dos conceitos já produzidos; depende da consolidação de princípios fundamentais. Enfim, diz ele – Vigotski – que é de tudo isso que depende o surgimento da ciência geral.

Devido ao acúmulo histórico-social contido nas questões, que formam a base deste estudo, bem como nas articulações teóricas inicialmente realizadas, tais questões e articulações foram tomadas como auxílio, no processo pelo qual se busca depreender e analisar elementos teórico-metodológicos essenciais, acumulados na análise de Lukács (1951, 1971), sobre a pedagogia de Makarenko. Reitere-se, ainda, que se procede tal análise, sob a intenção de se explicitar a consonância entre a produção de Lukács e as proposições teórico-metodológicas fundamentais dos já citados autores: Vigotski (1927, 1996, 2001a, 2004), Leontiev (1978), Jovine (1954,

1977), Heller (1972, 1977), Frederico (1997, 2005), Bock (1999) e Duarte (1993, 2001, 2004, 2005).

As indagações sobre o processo de delimitação do objeto de estudo daquela que se constituiria como psicologia geral favorece a consolidação de um impasse teórico que, não obstante seja antigo – tal como se depreende de Vigotski (1927, 1996) –, mantém-se na atualidade como lacuna teórico-metodológica a ser superada. E, quiçá, por esta razão, em uma das edições do “Conversando sobre Psicologia Sócio-Histórica²⁰”, foi reiterado por Duarte (2005). Neste debate, a referida lacuna ganhou corpo pelas seguintes palavras do Prof. Duarte:

[...] a psicologia só se desenvolveria como ciência, se ela se voltasse para o estudo da psicologia humana objetivada nas grandes obras da humanidade [...] acho que a grande idéia é: lá [*nas grandes obras da humanidade*], tem atividade humana acumulada, essa atividade humana acumulada tem que se transformar em movimento do pensamento do indivíduo; a riqueza do pensamento individual depende, no meu entender, da riqueza do pensamento socialmente existente. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

A defesa de que os produtos das atividades humanas trazem, em si, acumuladas as próprias capacidades dos seres humanos, oferece a oportunidade de se destacar Frederico (2005), quando explica, em Marx, a arte como *práxis*. Este autor, considerando o desenvolvimento dos sentidos humanos em sua concreta relação com a história social, destaca o *bloqueio* da própria possibilidade de desenvolvimento desses sentidos, pelo processo de alienação.

Feito o destaque do citado bloqueio, Frederico toma a expressão da categoria Modo de Produção e a qualifica como forma mais desenvolvida do que a expressão da categoria *História da Indústria*. Neste estudo, interessa reproduzir a afirmação depreendida, dos Manuscritos de Marx, por Frederico (2005, p.48), de que a história da indústria é

²⁰ Ciclo de debates realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, coordenados pela Prof^a Dr^a Ana M. Bahia Bock. Em específico, a participação do Prof. Dr. Newton Duarte, deu-se no ano de 2005. Para citação nesta pesquisa, recorreu-se à gravação realizada pela própria autora desta pesquisa.

[...] o livro *aberto das faculdades humanas*, é, na forma tangível, a *psicologia humana* [...]. A *Psicologia* não poderá converter-se na ciência *real*, cheia de verdadeiro conteúdo, enquanto este livro, ou seja, a parte da história mais presente e acessível aos sentidos, permanecer fechado para ela. (Marx, K. Manuscritos de Paris. In: *OME – 5/ Obras de Marx Engels*²¹.Barcelona: Grijalbo.p.384)

[após este destaque de Marx, Frederico afirma que o conteúdo explicitado] aponta para o caminho a ser seguido pela psicologia social enquanto parte integrante da nova teoria: uma psicologia centrada na atividade produtiva e no conjunto de relações sociais dela derivadas. O estudo do indivíduo, considerado não mais como um átomo, mas como um ser social inserido na trama das relações criadas pela atividade coletiva, foi assim, anunciado por Marx, mas não pôde ser desenvolvido, como ocorreu com mais ênfase em algumas passagens de *A Ideologia Alemã*. [Inserção de nota e acréscimo entre colchetes e, em itálico, meus].

Toma-se tanto da exposição do Prof. Frederico explicitada no excerto anterior, quanto da, anteriormente citada do Prof. Duarte, elementos que, na condição de fundamento ontológico, favorecem a reiteração da defesa de Leontiev (1967) acerca da atividade humana acumulada, como conteúdo latente, nos objetos que compõem o lastro histórico-cultural da humanidade.

Explicita-se que, para Leontiev (1967, p. 57-58), toda a produção humana, desde os primeiros e mais rudimentares instrumentos até a tecnologia mais avançada, desde as primitivas formas de comunicação até os contemporâneos e complexos meios e códigos de linguagem, contém em si, como conteúdo histórico-social, toda a cadeia de operações de trabalho socialmente produzida, todo conteúdo material e, também, abstrato das atividades de indivíduos concretos. Assim, o que se realiza na atividade humana, isto é, o resultado das próprias capacidades humanas, está contido em sua produção objetiva. Leontiev ressalta a afirmação de Marx de que as capacidades humanas aparecem nos produtos, resultantes de seu emprego, na forma

²¹ Friedrich Engels (1820-1895), pensador alemão, colaborador de Karl Marx na elaboração dos princípios do socialismo científico e do materialismo histórico. Filho de rico industrial alemão de Manchester seus trabalhos sobre economia antecederam as pesquisas de Marx sobre o modo de produção capitalista. Colaborou intensamente na redação do Livro Primeiro de “O Capital”. Depois da morte de Marx, editou o Segundo e Terceiro da mesma obra, com numerosas notas explicativas, além de redigir o capítulo “Rotação do Capital”, do qual Marx deixaria apenas o título. Como reconhecimento da contribuição de Engels à teoria econômica de Marx, dois trabalhos econômicos de sua autoria: “Lei do Valor e Taxa de Lucro” e a “Bolsa” passaram a ser editados como apêndice de “O Capital”. (Dicionário de Economia. 1ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985, p.141. Coleção Os Economistas).

de “natureza latente”. Mas, não obstante, esse processo de acumulação acompanhe a humanidade – desde os primórdios de sua existência – a cada ser humano, como indivíduo que se desenvolve em sociedade, cabe a condição de encontrar-se, inicialmente, com um mundo já constituído pela atividade das gerações que o precederam, com um mundo que acumula como propriedade sua, o desenvolvimento histórico-social resultante do mais amplo espectro de capacidades humanas. E, por meio de um processo tipicamente humano, o da educação, esse novo indivíduo deve apropriar-se desse mundo para se constituir como, verdadeiramente humano.

O desafio de se deprender, das grandes obras da humanidade, o acúmulo da atividade humana, nesta pesquisa, é traduzido pela síntese que propugna pela tarefa teórico-metodológica de objetivar, no processo de pesquisa, no qual se dá o embate de forças contraditórias radicadas numa realidade social, pela mediação entre a reflexão teórico-metodológica e a objetivação em estudo – neste caso, a análise de Lukács (1951, 1971) sobre o “Poema Pedagógico” –, a elevação do conteúdo que sintetiza a contradição deste embate. Quer-se dizer: a elevação do acúmulo humano-genérico que, na condição latente, se encontra objetivado neste produto, tomando-o, da atividade humana, não tão somente como instrumento em si. Outrossim, como objetivação genérica *para-si*, como acumulação do *meio de ação* que, num processo sócio-histórico, foi condensado como “força latente” de *operações de trabalho realizadas materialmente e, como cristalizadas nele*. (Leontiev, 1978, p.82).

Declara-se que a defesa de Duarte (2005) em favor de estudos que derivem “a psicologia humana das grandes obras da humanidade” engendra a formulação da seguinte proposição: da análise de Lukács sobre o “Poema Pedagógico” – obra que, para o filósofo húngaro, condensa a propriedade primário-ontológica a partir da qual foram desenvolvidos os princípios da pedagogia socialista – é possível deprender elementos teórico-metodológicos essenciais ao movimento pelo qual se pode realizar a elevação da riqueza humano-genérica que essa objetivação contém acumulada em si; a elevação de um tipo de *objetivação* favorável à ampliação do entendimento e de novas objetivações sobre o desenvolvimento histórico-social do ser humano, por meio do processo educativo. Deriva-se do exposto que, assim, se faz possível a elevação da *psicologia humana*, alí, condensada e, também, a *conversão desta*

elevação em movimento do pensamento, tanto de estudiosos do campo da Filosofia da Educação, quanto da Psicologia Educação.

Defende-se que a análise de Lukács (1951, 1971) sobre o “Poema Pedagógico” de Makarenko e, igualmente, as produções dos precursores da psicologia sócio-histórica, Vigotski (1927, 1996; 2001a; 2004) e Leontiev (1978), contém, de modo nuclear, como objetivações genéricas *para-si*, elementos teórico-metodológicos essenciais à explicação do processo de transformação do acúmulo da atividade humana em movimento do pensamento dos indivíduos. Evidentemente que, salvaguardadas as diferentes finalidades e, especificidades, das proposições teórico-metodológicas de cada autor.

Afirma-se, por meio deste estudo, que a tomada de elementos histórico-sociais relacionados com o embate das forças contraditórias radicadas na Rússia pós-revolucionária, isto é, a elevação do acúmulo resultante do embate entre elementos cotidianos e não-cotidianos, que se deu nessa particularidade e que estão objetivados, no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), foi tornada *movimento do pensamento* de Lukács e, objetivada, em nova síntese. E, infere-se que assim o foi, em defesa de que essa objetivação – o “Poema Pedagógico” – pudesse ser compreendida, pela mediação entre a reflexão subsidiada por elementos fundamentais do materialismo histórico dialético e a própria análise de Lukács (1951, 1971) sobre a pedagogia de Makarenko, para além da imediaticidade da vida cotidiana na qual foi forjada. Ou seja, em defesa de que a obra fosse compreendida para além da aparência de sua efetiva apresentação literária. Isto é, para além dos cânones que guiaram o realismo socialista²².

Nesta pesquisa, reitera-se a defesa de que, ao se elevar, da análise da pedagogia de Makarenko por Lukács (1951, 1971), a genericidade, nela acumulada, o *meio de ação*, nela condensado, pode se realizar, fundamentalmente, o mesmo percurso teórico-metodológico objetivado pelo filósofo húngaro a partir do “Poema Pedagógico”. E, submete-se a tal finalidade, com vistas à elevação dos pressupostos

²² O realismo socialista é explicado em suas peculiares características, no segundo capítulo desta pesquisa, no item sob o título “O realismo: elemento mediador da produção do “Poema Pedagógico” e da análise da pedagogia de Makarenko por Lukács”. Nesta introdução, como esclarecimento suficiente, entende-se a afirmação de que o realismo socialista se constituiu a partir da degradação do realismo clássico, conformando-se, sobretudo, em propaganda partidária.

teórico-metodológicos tomados em defesa de que o “Poema Pedagógico” constitui-se como a *acumulação originária da pedagogia socialista*. Por conseguinte, como uma objetivação *para-si* sobre as bases teórico-metodológicas que podem explicar, em consonância com os fundamentos da psicologia sócio-histórica, a dialética relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Em síntese, no processo de objetivação desta pesquisa, consolidou-se a proposição do núcleo teórico-metodológico da análise de Lukács (1951, 1971) como tradução da elevação do acúmulo de objetivações humano-genéricas *para-si*, que estão contidas no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989). E, por ser tal como é, este núcleo, pode ser apreendido como objetivação *para-si*, como objetivação que tem como origem a propriedade primário-ontológica de uma experiência didático-pedagógica, que se pretendeu desenvolver a partir das bases teóricas constantes na perspectiva dialético-materialista. Portanto, o relato de tal experiência pode ser considerado como uma objetivação prototípica no processo de formação e organização socialista da educação

Reitera-se que os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais o pedagogo ucraniano desenvolveu a experiência pedagógica na Colonia Gorki, acumulados tanto no “Poema Pedagógico”, quanto na análise deste *produto* por Lukács, podem ser tomados como um conteúdo humano-genérico primordial ao desenvolvimento teórico-metodológico de pesquisas no campo da Psicologia da Educação e da Filosofia da Educação. Outrossim, considera-se que o “Poema Pedagógico” contém, acumulados, os elementos humano-genéricos necessários a um efetivo movimento do retorno da literatura à vida, bem como, a análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács (1951, 1971), traz em si objetivado, um acúmulo humano-genérico suficiente, ao efetivo movimento de retorno da análise dialético-materialista da literatura à realidade social. Mais especificamente, ao campo da pesquisa educacional, quer dizer, à concreta vida acadêmica.

Para apresentação desta pesquisa, desenvolve-se, como matéria do primeiro capítulo, a exposição do conteúdo essencial sobre a vida e obra de Georg Lukács e Anton Semionovich Makarenko. Assim se faz, porquanto no texto constituído como *produto* que serve como origem objetiva, a esta produção, sejam articulados os pensamentos desses dois autores. Considera-se, igualmente, a existência do material

autobiográfico e biográfico sobre Lukács e Makarenko, como fonte oportuna e, irresistível, à objetivação de um tipo de análise que pode favorecer a discussão sobre o processo de formação de individualidades *para-si*.

A fim de dar centralidade à matéria eleita para o referido capítulo, como auxílio e guia, toma-se da “A Ideologia Alemã” a advertência de Marx (2007, p.19) de que a consciência humana não deve jamais ser considerada em sobreposição ao ser consciente, pois, o processo de vida concreta dos seres humanos é o próprio “ser dos homens”. E, ainda com Marx, se considera que, se os seres humanos, submetidos à dominação ideológica, aparecem com suas relações “de cabeça para baixo como em uma câmera escura”, quer dizer, submetidos à suas próprias criações, esse é um evento que “decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico.”.

Vaisman e Fortes, apresentando os “Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível”, de Lukács (1984, 2010, p.28), afirmam que o filósofo húngaro não entende a individualidade como “um dado humano imaginário”, mas, sim, como uma categoria que contém como acúmulo histórico-social do seu próprio desenvolvimento, um conteúdo humano-genérico. Contudo, somente tal consideração não bastaria para tratar da *individualidade*. Pois, para que a *individualidade* se constitua não como um “problema real, mas, também universal”, exige-se que a considere como resultante de “um processo extremamente lento”, como um processo que abrange nexos histórico-sociais multideterminados.

Faz-se, igualmente, oportuno destacar que Heller (1972, p.21) defende o indivíduo, também, como um “ser genérico”, “herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”, indivíduo que se constitui numa comunidade, na qual se produz objetiva e, subjetivamente, ao mesmo tempo em que, reciprocamente, se constitui como produtor dessa comunidade. Afirma-se que, neste estudo, o núcleo do debate não se circunscreve à produção da existência, *em-si*, dos indivíduos em análise, mas, sim, avança à explicitação do conteúdo que, objetivado na matéria de vida destes indivíduos, pode ser considerado como resultante de múltiplos nexos com o acúmulo de objetivações *para-si* sobre o contraditório processo que se realiza, numa determinada particularidade, entre o indivíduo e a genericidade.

O segundo capítulo contém a matéria central desta pesquisa, que é, primeiramente, desdobrada em articulações favoráveis à explicitação e análise dos elementos teórico-metodológicos fundamentais, que favorecem a aproximação teórica entre a produção de Lukács (1951, 1971; 1972, 1979; 1984, 2010) e a dos, já referidos, autores que, fundamentados no materialismo histórico-dialético, defendem a perspectiva sócio-histórica. Destaca-se que a exposição processual das articulações teórico-metodológicas teve como finalidade salvaguardar o movimento de sua composição final, por meio da objetivação de múltiplas relações. Deste modo e, só assim, esta pesquisa pode ser objetivada como resultante da elevação dos elementos teórico-metodológicos referentes às bases do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, contidos nas produções analisadas e, por conseguinte, como objetivação contributiva ao campo da pesquisa educacional.

Especifica-se a análise do texto “A construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida” como núcleo do segundo capítulo e comunica-se que tal análise é, também, submetida à finalidade de se explicitar elementos teórico-metodológicos contidos na defesa de Lukács em favor da categoria *acumulação originária* de Marx, como um dos princípios explicativos da dialética contida nas relações objetivadas na experiência educacional de Makarenko (1920-1928). O filósofo húngaro afirma que a *acumulação originária*, contida de modo *latente* no “Poema Pedagógico”, explica a dialética da Colônia Gorki como “princípio do novo”. Bem por isso, nesta pesquisa, são explicitados os elementos necessários à ratificação do “Poema Pedagógico” como objetivação literária referente à *pré-história da pedagogia socialista* e, assim, como fonte de elementos teórico-metodológicos essenciais às pesquisas educacionais fundamentadas pelo materialismo histórico dialético.

Comunica-se que, ao longo deste texto, foram incorporadas, como recorrente complemento, articulações teórico-metodológicas desenvolvidas a partir de considerações tomadas do estudo de Jovine (1954, 1977), denominado “Principi di Pedagogia Socialista”. Estudo que resultou na compilação de análises sobre educadores considerados significativos à consolidação do debate a respeito da relação entre a escola e o processo de transformação radical da sociedade. Nesta

pesquisa, em específico, destaca-se a análise tecida sobre a experiência de Makarenko.

Salienta-se, ainda, o dever tomado da não realização de transposições diretas ou, mesmo, de uma produção guiada por qualquer tipo de *caos*, decorrente do ecletismo teórico. Tal como Vigotski (1927, 1996, p.257) rejeita-se, neste estudo, o movimento pelo qual se eliminam as contradições “mais explícitas”, tal como na história da produção acadêmica já se “dessexualizou Freud”, com a finalidade de se criar “pseudo-condições” de aproximação entre os postulados dele e os de Marx. Da citada, produção do psicólogo russo, ressalta-se a afirmativa de que, justamente, os postulados freudianos da sexualidade é que formam “o nervo, a alma, o centro de todo o sistema. É possível aceitar um sistema sem seu centro? Porque o postulado da psicologia freudiana sem o postulado da natureza sexual do inconsciente é o mesmo que o cristianismo sem Cristo [...]”. A escolha de autores, cuja produção julga-se como fonte de auxílio e, base necessária, ao desenvolvimento desta pesquisa, justifica-se, sobretudo, em consideração da existência, em tais produções, da mediação comum dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético.

Destaque-se, ainda, que, em face da consideração de que tanto o texto de Lukács (1951, 1971), “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”, quanto o de Jovine (1954, 1977), sobre os “Princípios da Pedagogia Socialista” sejam – até este momento – inéditos na Língua Portuguesa, reproduz-se, por meio de citações, parte da tradução realizada livremente. Deste modo, acredita-se servir a outros pesquisadores com a possibilidade de derivar análises sobre as referidas produções, ampliando o debate acerca de possíveis contribuições, advindas desses textos, ao campo da pesquisa educacional. Afirma-se, também que, nesta exposição, não se furta à repetição de citações consideradas fundamentais e elucidativas, do ponto de vista da radicalidade filosófica. Assim se faz, sob a finalidade didática de se explicitar a elevação dos elementos teórico-metodológicos essenciais da psicologia sócio-histórica, bem como, daqueles defendidos como princípios da formação de uma pedagogia socialista, depreendida do material analisado.

CAPÍTULO 1. LUKÁCS E MAKARENKO: VIDA E OBRA

[...] o homem não é uma abstrata presença factual, mero objeto de consideração empírica e de atenção imediata, mas também não centro moral autônomo, como [...] na tradição filosófica cristã, nem fim vago da ação histórica, como no humanismo socialista. Aqui ‘cada curso singular de vida humana’ entra na história porque é seu ‘fator ativo’, além de seu produto. Lukács – *Ontologia*

1.1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Para dar início ao desdobramento da matéria central deste capítulo, vida e obra de G. Lukács e A. S. Makarenko, alinha-se com Duarte (2001) em defesa de que a categoria individualidade *para-si* seja tomada como referência nas análises do processo de formação da individualidade. Assim considerado, salienta-se a necessidade de que, sempre, se tome o dever e o desafio de que tais análises sejam produzidas para além da circunscrição da imediaticidade desse processo, para além da caracterização das formas alienadas de individualidade. Para tanto, apresenta-se como condição inescapável, o dever de que sejam desdobradas as conseqüências individuais e, também, coletivas da relação entre humanização e alienação. Mediante tal condição, de Duarte (2001, p.30), como pressuposto, depreende-se a ponderação do processo de formação da individualidade “fundamentada na relação entre objetivação e apropriação e na relação entre humanização e alienação do vir-a-ser possível da individualidade humana.”.

Apresenta-se a análise de objetivações, produzidas sobre a vida e obra de G. Lukács e A. S. Makarenko, considerando que ambos tiveram a formação de suas individualidades e, no decurso deste processo, a objetivação de suas obras, amalgamadas pelos fundamentos do materialismo histórico dialético. E, malgrado haja a possibilidade desta apresentação soar desanimadora à leitura, afirma-se que, nela, desdobrou-se o conteúdo entendido como suficiente à comunicação da base que legou como possibilidade, a realização deste estudo.

Com o auxílio de Lukács (1951, 1971, p.461)²³ explicita-se o conteúdo essencial da concepção que justifica e dá relevância à produção deste capítulo:

[...] importante elemento do modo de formação. Evidentemente, apenas para aqueles que aprenderam da contemplação dos maiores escritos autobiográficos que a auto-apresentação, de forma alguma, é um prevalecer, um colocar-se em evidência de uma personalidade, a qual entrega sujeito e objeto à autobiografia. Muito pelo contrário. As autobiografias clássicas têm, inclusive, como objeto imediato, sempre o desenvolvimento de uma personalidade significativa. Mas, um indivíduo realmente excelente deve sua importância e força de penetração, sobretudo, à capacidade de aprender fecundamente das crescentes tendências importantes desenvolvidas em sua época, de incorporá-las ao desenvolvimento de suas capacidades e, apoiado, sobre tal fundamento, propiciar a estas capacidades, por sua vez, um desdobramento mais forte. Neste sentido, Goethe²⁴ e Gorki²⁵ narram sobre suas vidas: para os dois – e isto é um traço típico, canônico – a representação do mundo exterior, das mais importantes correntes da época, constitui a maior parte da obra; o Eu (Selbst) do artista aparece, primeiramente, na ação recíproca com estas correntes, como algo, por elas produzido. O formar-se de uma personalidade significativa torna-se, assim, um acontecimento histórico; exatamente o acento, a vasta e profunda descrição do mundo circunstante (Umwelt) sócio-histórico faz a personalidade do autor mesmo aparecer como aquilo que ela verdadeiramente é, como individualidade histórico-universal.

Conforme o excerto anterior, neste capítulo, busca-se explicitar o movimento histórico-social da formação de indivíduos, que incorporaram as tendências importantes desenvolvidas em sua época. E, para uma compreensão histórica dessa formação, é imprescindível que tais tendências sejam consideradas como mediações que, em ação recíproca, constituíram-se e foram tornadas constituintes das individualidades analisadas neste estudo. Enfatize-se que, para exposição desta matéria, sobre a vida e pensamento de Georg Lukács e de Anton Semionovich Makarenko, apresenta-se somente o conteúdo entendido como

²³ A tradução do texto de Lukács da Língua Alemã para a Portuguesa foi realizada sob supervisão do Prof. Marcos G. Montagnoli, com contribuições de Rodrigo Sabbag Happel e Horst Jakob Happel.

²⁴ Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) escritor e pensador alemão, é tido como o mais importante representante da literatura alemã, autor de romances, peças de teatro, poemas, reflexões e escritos autobiográficos.

²⁵ Aleksei Maksimovich Peshkov, pseudônimo: Máximo Gorki (1868-1936), escritor, dramaturgo e ativista político russo.

essencial e, não aquele referente à ampla discussão historiográfica sobre suas concretas vidas ou à cronologia de suas publicações²⁶.

A respeito da moda como regularmente se tem tratado a “matéria de vida” de grandes autores e, com o fito de comunicar o modo pelo qual, nesta pesquisa, foi enfrentada esta tarefa, destaca-se a consideração de Lichtheim²⁷, contida em Pinassi e Lessa (2002, p. 185):

[...] os estudos críticos sobre escritores importantes começam com um breve esboço biográfico e depois se concentram na análise de sua obra. Qualquer um que tente seguir esse procedimento em relação a Lukács [*e, em particular medida, também, em relação a Makarenko*] estará fadado a reconhecer que o método é falho. A vida particular, mesmo do mais enclausurado erudito, não pode ser *totalmente* dissociada de seu perfil público, e, quando o autor em questão gastou meio século a serviço de uma causa revolucionária, é evidente que a distinção entre ‘vida’ e ‘pensamento’ se torna insustentável”. [grifo e acréscimos em itálico e, entre colchetes, meus].

Neste capítulo, apresenta-se uma articulação entre explanações teórico-metodológicas e excertos da fonte bibliográfica que versa sobre a vida e obra de G. Lukács e A. S. Makarenko. E, assim se procede, com a finalidade de trazer à tona relações que, nas concretas vidas de tais autores, foram consolidadas pelo dialético movimento que, na particularidade, envolve a relação do indivíduo com a genericidade. Outrossim, reitera-se que as existências individuais dos autores estudados, se consolidaram como frutos de seu tempo, isto é, como resultantes de um processo datado e produzido de modo coletivo, portanto, social e histórico. Posto isto, afirma-se que, neste capítulo, a finalidade principal é a de destacar elementos essenciais do movimento que se dá, na particularidade, entre individualidade e universalidade (genericidade), considerando, conforme Oliveira (2001, p.1-19),

²⁶ Como indicação para o contato extensivo com a biografia e vasta obra do filósofo húngaro sugere-se “Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér”, Lukács (1971-1980, 1999); “Lukács, o Guerreiro sem repouso”, Netto, (1983) e “Lukács, Introdução e Antologia”, Netto (1981). Já, para o contato com uma apresentação mais sintética, vide “Georg Lukács: Uma Breve Biografia”, contida em “Lukács e a Atualidade do Marxismo”, Pinassi e Lessa (orgs) (2002). Sobre a biografia e a obra do pedagogo ucraniano sugere-se “Anton Makarenko Vida e Obra – a Pedagogia na Revolução”, de Luedemann (2002).

²⁷ George Lichtheim (1912-1973), intelectual alemão, cujo foco de estudo incidiu sobre História e Teoria do Socialismo e Marxismo.

[a individualidade como] [...] síntese complexa em que a universalidade se concretiza histórica e socialmente, através da atividade humana, que é uma atividade social – o Trabalho [...]; *[a particularidade como instância concretizada, por meio do movimento dialético das]* [...] múltiplas mediações *[que são]* determinadas pelas relações sociais específicas do contexto [...] em que esse indivíduo está inserido.

[E, a universalidade, em sua totalidade, tomada como] [...] uma abstração que tem sua base concreta na própria realidade [...] *[entretanto]* não [...] compreendida por si mesma [...] *[mas como]* a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Dado que a discussão teórico-metodológica deste capítulo incida sobre relatos a respeito da vida concreta de indivíduos, cujas obras são destacadas, de modo geral, como objetivações que podem ser tomadas na condição *para-si*, a fim de que se produzam análises sobre temas concernentes ao campo educacional, seja ao da Filosofia da Educação e, ou, ao da Psicologia da Educação e, de modo específico, ao debate acerca do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, ressalta-se como auxílio consoante, o desdobramento realizado, a partir de Marx, por Duarte (2004, p.231), sobre as implicações entre história, gênero e individualidade:

As relações sociais fazem a mediação entre a vida do indivíduo e o gênero humano. Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e da consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural. Esse caráter essencialmente contraditório foi captado com precisão e em profundidade por Marx. Compreender como essa dialética é analisada por Marx é fundamental para entender sua visão da história humana, da individualidade e também sua perspectiva da sociedade comunista.

Como auxílio principal, à produção de uma apresentação da vida de G. Lukács, para além da cotidianidade, toma-se, do próprio Lukács (1971-1980, 1999), o “Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet

Vezér”. Assim se procede porque, nesta pesquisa, afirma-se o “*Pensamento Vivido*” como obra, na qual se encontra acumulado como propriedade sua, o contraditório movimento objetivado pelo filósofo húngaro sobre a produção de sua própria vida, como relação entre individualidade e genericidade.

Dito de modo extenso: neste estudo, os apontamentos autobiográficos de Lukács, contidos no “*Pensamento Vivido*”, foram tomados sob a finalidade de elevar, deles – dos referidos apontamentos –, o conteúdo humano-genérico, objetivado sobre a relação que o constituiu como individualidade *para-si*. E, nesta pesquisa, se defende que, assim o foram, com o fito de elevar o conteúdo referente ao *meio de ação*, ao concreto e, *específico, movimento realizado* por Lukács, a um conjunto de categorias teórico-metodológicas, para traduzir o movimento da contraditoriedade entre individualidade e genericidade em seu próprio pensamento, sobre sua matéria de vida. Deste modo e, para tanto, foram destacados, em desdobramentos teórico-metodológicos, excertos nos quais se julga acumulada a realização da “auto-elevação” do referido conteúdo humano-genérico.

Mediante o exposto, objetiva-se explicar a matéria autobiográfica de Lukács, como um exemplo do dialético movimento, objetivado na particularidade, entre individualidade e universalidade, que resultou num processo de constituição de individualidade *para-si*. E, como condição à consecução do objetivo didático desta pesquisa, comunica-se, a partir de Duarte (1993, p.15), a concepção que se defende sobre a individualidade desenvolvida num processo, pelo qual, em condições particulares, o usufruto das máximas possibilidades, culmina em consolidar a individualidade na condição *para-si*:

[...] **individualidade para-si**, enquanto categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano. [grifo do autor].

Da objetivação final do esboço autobiográfico produzido por Lukács (1971-1980, 1999), no qual são articuladas categorias teórico-metodológicas tais como,

particularidade, história, individualidade e genericidade, resultou o “*Pensamento vivido*”. E, em razão do preciso retorno teórico-metodológico, que Lukács faz destas categorias à sua matéria vital, comunica-se que a escolha pela utilização de citações, quiçá, consideradas longas, se deu pela consciência preferencial dada às próprias palavras do filósofo húngaro, quando as notações do filósofo foram julgadas como singular expressão de um movimento individual do pensamento que, de circunstâncias particulares, elevou elementos genéricos.

Lukács, sob a tarefa de escrever sua autobiografia, explana as finalidades que o guiaram em tal atividade. Nesta produção considera-se, concomitantemente, o movimento de tais explanações como direção, como *meio de ação* adequado para realização, tanto da apresentação da vida e pensamento de G. Lukács, quanto de A. S. Makarenko.

A seguir, de Lukács (1971-1980, 1999, p. 148), destaca-se a síntese do movimento de sua própria produção autobiográfica

Autobiografia: pretensão aqui concreta: retificação de determinadas atitudes em relação à vida social. Atualidade [*particularidade*], manipulação: pessoa particular como questão central. O aparato o prepara (cigarros Gauloise – vai até a questão do excitamento artificial [*referência de Lukács à propaganda do “Gauloise Zigarette” segundo a qual o apelo sexual é estimulado por estes cigarros*]). Luta contra isso: em objetivações até agora: tanto estética quanto filosoficamente em geral.

Viver aqui: depois dos 80 – subjetivamente manter o interesse pela efetividade –, num tempo em que muitíssimas vezes se perde o contato com a primeira juventude. Vida longa – e inegavelmente ainda produtiva: direito à tentativa de justificação desta orientação. Com isso, relação com luta pelo marxismo. Individualidade e problema da genericidade. Aqui, justamente, choque de particularidade e genericidade praticamente concretizada. (Portanto: oposição nunca passa para o transcendente / atitude negativa em relação a tudo que é religioso: esta vida terrena vencendo a particularidade/.) Também a este respeito – em que está implícita atitude prática em relação às tendências espirituais do tempo – complemento e comentário do que eventualmente já foi produzido literariamente até agora.

Subjetividade da autobiografia como complemento e comentário da própria atividade literária. A este respeito subjetividade insuperável. (No entanto, só para descrição. / Em última análise: história. Juízo inapelável, ou seja, apelável pelo

próprio decorrer da história.). A tais juízos submete-se também – convicta – esta forma de exposição.

Deste excerto de Lukács importa que seja elevado o modo de comunicação e de articulação realizada entre as finalidades – crítica e objetivação – as quais, segundo o próprio filósofo, justificam o exercício autobiográfico. Assim, de início, tem-se a categoria particularidade tomada como mediação necessária à crítica da manipulação do indivíduo: Lukács, destacando o papel da propaganda na criação do excitação sexual artificial da *pessoa particular*, defende a crítica à particularidade como necessária à sua própria luta contra isso – contra a manipulação da pessoa. Luta que se propõe realizar, por meio da produção de objetivações tanto no campo da estética, quanto no da filosofia (ética).

Infere-se, como elemento nuclear deste capítulo, a proposta de Lukács de, a partir dos dados de sua vida concreta, discutir o embate entre individualidade e generidade. E, ainda sobre esta proposta, afirma-se que crítica e, no caso da autobiografia, a *autocrítica é resultante do enfrentamento da contradição entre vida particular e genérica*. Aqui, torna-se oportuna a indicação de que os fragmentos destacados da autobiografia de Lukács, bem como os da biografia de Makarenko, são aqueles que foram entendidos como *acumulação* dessa contradição.

Note-se que a consideração da subjetividade na autobiografia é apontada, por Lukács, como “complemento e comentário” de sua atividade literária. Portanto, tal como todo fruto de seu trabalho, submetida à crítica. E, ainda, esta subjetividade, por sua vez, sempre considerada sob juízo da própria história.

Mas, por que submetida ao “juízo inapelável da história”? Ousa-se dizer que assim o é, porque na articulação “complemento e comentário da atividade literária”, elemento humano-genérico constituinte de sua subjetividade, Lukács condensa o *meio de ação* pelo qual fora objetivado o movimento de superação na produção do seu próprio pensamento. Produção que, embora seja concretamente radicada numa dada particularidade, foi guiada, de modo principal, por sua relação com a riqueza literária acumulada no lastro humano-genérico. E, somente por ter sido assim, pode consolidar a condição de “generidade praticamente concretizada” na subjetividade.

Afirma-se, por meio desta pesquisa, que Lukács, ao comunicar a condição de *generidade praticamente concretizada na subjetividade*, propõe essa condição

como constituída, principalmente, pela síntese resultante da atividade literária (crítica), por meio da qual, sem apelar à transcendência da *vida terrena*, quer dizer, mantendo as raízes do pensamento na própria vida, lhe foi possível vencer e, superá-la (a imediaticidade da vida cotidiana). E, aqui, entende-se por vida terrena a efetiva vida que cada indivíduo desenvolve numa dada particularidade que, além de ser mediada por objetivações humano-genéricas, também o é, por elementos *fetichizantes* referentes àquelas objetivações que, apesar de serem resultantes da atividade humana, num processo de reificação²⁸, tornam-se *estranhas* ao próprio ser humano que, a essas objetivações, confere existência e poder autônomos.

Ratifica-se, então, a síntese de Lukács (1978, p. 227)²⁹ em defesa da concepção dialético-materialista, como elemento teórico-metodológico essencial à compreensão do movimento do pensamento em direção à sua própria superação, à sua auto-elevação da vida cotidiana:

[...] De fato, tão somente a concepção dialético-materialista permite captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediaticidade que ocorre precisamente como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma [...].

Dado afirmar-se que o processo de superação na produção do desenvolvimento histórico-social do ser humano e do conjunto de objetivações resultantes de sua atividade seja, nesta pesquisa, concebido a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, não se furta a oportunidade de se objetivar aproximação teórico-metodológica entre elementos do lastro de objetivações legado por Lukács (1978) e por Leontiev (1978). Isto, por conta da elevação da consonância existente entre esses dois autores, no que diz respeito à concepção dos produtos da

²⁸ Reificação (origem latina da palavra, *res*: coisa), diz-se do processo pelo qual se confere condição de *coisa* autônoma a uma representação mental. Para Marx, a reificação é o ápice do processo de alienação do trabalhador, por meio desse processo, a força de trabalho do operário é transformada em *valor de troca* e, nas relações de dominação, lhe escapa do próprio domínio.

²⁹ Nesta pesquisa, o excerto reproduzido a partir de Lukács (1978, p. 227) serve como um dos princípios fundamentais e explicativos do objeto que se toma em análise. Por isso, anuncia-se a proposital repetição de seu conteúdo.

atividade humana, como objetivações que guardam acumuladas, em si, o longo percurso de desenvolvimento histórico-social da própria humanidade.

Reitera-se, como propósito didático, a consciente repetição de citações, cujo conteúdo foi julgado basilar à consolidação do eixo teórico-metodológico desta pesquisa, na qual o tema da relação entre processo educativo e desenvolvimento histórico-social do ser humano foi tomado como uma totalidade que favorece a articulação teórico-metodológica para além de um só e, específico, campo de pesquisa.

Para Lukács (1978): “A obra [...] aparece como uma reprodução abreviada, comprimida, da representação que o artista faz [...] do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade [...]”. Analogamente, para Leontiev (1967, p.57-58):

Todas as criações do homem, a partir do primeiro instrumento manual até a técnica mais moderna, desde a palavra mais primitiva, até as línguas vivas contemporâneas altamente desenvolvidas, levam a marca do trabalho do conjunto de seres concretos, de sua atividade material e espiritual, que adquire condição de objeto em seu produto; o que implica que o que se manifesta na atividade do homem, isto é, (...) suas aptidões, fica encarnado em seu produto (Marx disse: aparece na forma de natureza latente). Por outro lado, cada ser humano isolado que se desenvolve em sociedade se encontra com um mundo transformado e criado pela atividade de gerações precedentes, com um mundo que encarna os progressos do desenvolvimento histórico das aptidões humanas.

Mediante o compromisso de tornar explícita a articulação teórico-metodológica que guia a produção desta pesquisa, como também, de tornar patente a consequência da defesa do movimento de apropriação do lastro humano-genérico, como base do processo do desenvolvimento histórico-social do ser humano, toma-se o auxílio de Leontiev (1967, p.61) para afirmar que o processo de apropriação do mundo circunstante é tal, que possibilita o dialético movimento de transformação das “mais elevadas aptidões humanas, encarnadas de forma externa [*objetivadas nos objetos produzidos pela atividade humana*], em bens subjetivos da personalidade [...] em aptidões, em autênticos órgãos da individualidade”. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Ora, pois, com o auxílio tomado do excerto anterior, de Leontiev, atente-se ao percurso de apropriações literárias realizado por Lukács. Aqui, considerando somente aquelas apropriações que foram objetivadas em suas análises – e, diante do acúmulo humano-genérico contido e, elevado, desse lastro literário, derive-se a complexidade e, riqueza humano-genérica, contida na síntese da qual resultou sua individualidade, como “herdeira e preservadora do desenvolvimento histórico-social do ser humano”, quer dizer como individualidade *para-si*.

Oportuno tomar o início da exposição de Netto (1983) sobre aquele que ele qualificou como “Guerreiro sem Repouso”. Netto destaca a obra de Lukács como produção intelectual individual das mais extensas de nosso tempo e, simultaneamente, como “um verdadeiro *problema* no interior do pensamento do século XX”. Para Netto (1983, p.7), a produção de Lukács assim o é,

[porque] [...] Nela se questiona o complexo de indagações que fazem a perplexidade do homem contemporâneo no entrecruzamento da história e da cultura: a natureza e a função da arte; os modos de viver e de pensar instaurados na sociedade burguesa, a alienação e a manipulação; a transição socialista: o proletariado como sujeito revolucionário, a sua consciência de classe e o seu partido; e o repensamento da filosofia, das formulações “clássicas” (sintetizadas para Lukács, em Aristóteles, Hegel e Marx) às vertentes do moderno neopositivismo. Em face de um universo desta envergadura, enfrentado sem nenhuma concessão aos preconceitos dos “especialistas” que compartimentalizam o conhecimento em “saberes” autônomos, compreende-se que a reflexão luckasiana se estruture colocando problemas nem sempre inteiramente solucionados.

Uma segunda razão que confere à obra de Lukács o seu caráter problemático é a própria evolução do pensamento do filósofo. O desenvolvimento intelectual de Lukács realizou-se através de numerosas contradições e rupturas, que não impediram a *continuidade* de algumas preocupações básicas, mas que modificaram substancialmente o *tratamento* dado a elas. [grifos em itálico e, conteúdo entre parêntesis, do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Do excerto anterior, destaca-se, como nuclear, o destaque de Netto sobre o movimento histórico do desenvolvimento intelectual de Lukács, como movimento que condensa “numerosas contradições e rupturas”.

Nesta pesquisa, infere-se que a literatura, na vida concreta de Lukács, é tornada força de luta pela emancipação humana. É desse campo de objetivações genéricas, que o filósofo húngaro eleva categorias teórico-metodológicas para crítica da particularidade burguesa, na qual são contraditoriamente movimentadas, as mediações referentes à esfera de objetivações *para-si*, tais como as resultantes dos campos da arte, da ciência, da filosofia, etc., como também, as pertencentes ao conjunto de objetivações que fundamentam o processo de alienação, este é o caso daquelas que sugerem o vínculo humano com algum tipo de esfera transcendente. Ressalta-se, como oportuna, a afirmação de Frederico (1997, p. 62-63), em “Lukács: um clássico do séc.XX”:

Guardadas suas especificidades, a arte e a ciência são vistas por Lukács, como formas humanas de objetivação em permanente hostilidade contra a religião. Enquanto aquelas batem-se pelo domínio humano da realidade, a religião submete o mundo dos homens aos ditames da transcendência. Cada avanço da ciência solapa a explicação religiosa e aumenta o domínio humano sobre a realidade [...] [*Por sua vez, a*] arte [...] obriga o homem a confrontar-se com o gênero, com a espécie humana. Esse confronto também se realiza na ética. O indivíduo, às voltas com os grandes dilemas morais, entende o caráter “exemplar” e generalizante de seu comportamento. A existência do gênero, então, cobra a sua presença de forma imediata na consciência do indivíduo. Na arte, acontece um fenômeno similar expresso pela vivência dessa identificação do homem com seus semelhantes. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

No que diz respeito ao acúmulo da atividade humana, que se encontra condensada na obra de arte e à cobrança que este acúmulo suscita, às vezes, por meio da ocorrência de um tipo de *catarse*³⁰, na consciência do indivíduo, que dele se apropria, reitera-se a síntese de Frederico e afirma-se a arte como uma das principais mediações indicadoras da relação entre individualidade e genericidade. Ressalte-se, ainda, que o autor afirma que: “O indivíduo, às voltas com os grandes dilemas morais, entende o caráter “exemplar” e generalizante de seu comportamento. A existência do gênero, então, cobra a sua presença de forma imediata na consciência

³⁰ Catarse: categoria, a partir da qual, Aristóteles explicava o processo de transformação das paixões, vividas por personagens épicos, em habilidades virtuosas daquele que se apropria do conteúdo dramático. Essa categoria será desdobrada no capítulo segundo desta pesquisa, mais especificamente, na discussão sobre o Método da Explosão de Makarenko.

do indivíduo”. E, para mais especificar a referida relação, evoca-se, de Marx (1852, 2011, p.203) o seguinte auxílio:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem [*tão somente*] sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. [*acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu*].

Note-se que, na relação entre indivíduo e obra artística (considerada como obra que condensa um acúmulo humano-genérico referente ao decurso do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade), os elementos da genericidade ganham movimento no pensamento do indivíduo e tais elementos podem ser tornados *órgãos da sua individualidade*, os quais, por seu turno, *cobram* o seu *caráter exemplar e generalizante* da consciência do indivíduo, *cobram* a sua presença como *fato* na consciência do indivíduo.

Mas, questiona-se: é só o lastro humano-genérico que *cobra* sua presença na consciência do indivíduo? O que dizer do *acúmulo de elementos fetichizantes*, também, presentes na particularidade como mediação – recorde-se da menção de Lukács à manipulação da pessoa particular por meio da propaganda? Que dizer dos elementos que robustecem o movimento de alienação do indivíduo?

Netto (1983) afirma os elementos característicos da *belle époque*³¹ como constitutivos da atmosfera húngara, na qual o jovem Lukács se desenvolveu e, em plena consonância com a afirmação de Marx de que a “tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”, o autor defende que a tradição de miséria genérica desse clima se constituiu como opressora da subjetividade de Lukács. Contudo, Netto (1983, p. 15-20) ressalta que:

Nesta Hungria enrijecida, palco de uma “aliança desigual entre latifundiários feudais e o capitalismo em vias de desenvolvimento para exploração comum dos operários e camponeses” Lukács reconhece simultaneamente a necessidade e a impossibilidade da revolução. É por isso que ele se

³¹ *Belle époque*: período histórico europeu compreendido entre o final do século XIX e o início da Primeira Grande Guerra Mundial. Época de transformações significativas no campo cultural e no modo de vida cotidiana.

identifica plenamente com Endre Ady³², o poeta que escrevera, logo após a Primeira Revolução Russa, em 1905: “O exemplo russo deve edificar-nos. As sociedades apodrecidas e impotentes só podem ser salvas pelo povo, pelo povo trabalhador, invencível e irresistível”. [...] Contudo, Ady é uma figura dramaticamente *solitária* na cena húngara: ele representa e fala a homens que sabem que “há necessidade de uma revolução, mas é impossível ter esperanças inclusive na longínqua possibilidade de tentá-la”. [...] Lukács é um desses homens dominados pelo sentimento de uma impotência desesperada. Mas porque radicais, ambos, impotência e desespero, não deságuam no conformismo. Lukács procura uma alternativa radical na *análise* das formas culturais. [...] a literatura é quase um pretexto para Lukács tratar daquilo que lhe interessa: a relação entre a vida (autêntica, regida por valores absolutos [*genéricos*]) e a vida (ordinária, empírica degradada por compromissos)”. [grifos em itálico e parêntesis do autor. Conteúdo em itálico e, entre colchetes, meu).

Pode-se dizer que a luta da vida inteira de Lukács foi contra a generalização da *miséria genérica*, tal como a que reinou no clima húngaro no tempo de sua juventude. A relação entre a *vida autêntica* e a vida cotidiana “empírica degradada por compromissos” – entendendo-se “compromissos” como articulações, conchavos e concessões preconceituosas e antiéticas – foi alvo constante da crítica do filósofo húngaro que, impedido de fazê-la de modo direto, isto é, depreendendo elementos da concreta vida cotidiana (particularidade mediada por forças arbitrárias), a fez realizando um tipo de *détour*³³ pela literatura para, deste modo, realizar o efetivo retorno da arte à vida.

Vale salientar que, à finalidade posta neste capítulo, guarda-se, como princípio, a não redução da análise à consideração dos dados referentes à concreticidade da vida dos autores, mas, sim, compromete-se à tomada de elementos referentes ao processo de formação de tais individualidades, naquilo que qualifica suas vidas como guiadas, de modo predominante, por “uma relação consciente com o gênero humano”. Para Duarte (2001, p.28-29),

[...] Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para-si é a formação

³² Endre Ady (1877-1919), o mais importante poeta lírico húngaro do século XX.

³³ *Détour*, palavra francesa, traduzida para o português como *desvio*.

de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais realiza essa apropriação.

Mediante o exposto até aqui, apresenta-se, imediatamente a seguir, vida e pensamento de G. Lukács, como síntese resultante do movimento individual do filósofo húngaro entre a esfera das objetivações genéricas *para-si*, as do campo da crítica literária, das apropriações significativas do campo da filosofia e, de outros, bem como, daquelas objetivações que ele próprio produziu no campo da luta pela emancipação humana. Posteriormente, apresenta-se vida e pensamento de A. S. Makarenko, como síntese individual que tem por conteúdo fundamental o movimento realizado da particular esfera de luta pela emancipação humana, na forma de experiência didático-pedagógica na Colônia Gorki (1920-1928), à objetivação genérica *para-si* no campo literário, por meio da produção do relato desta experiência na forma do “Poema Pedagógico”.

1.2 LUKÁCS: DAS OBJETIVAÇÕES DO CAMPO LITERÁRIO À LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Data de 1971, a produção de Lukács que fundamenta este item e, em sua origem, constou de apontamentos autobiográficos que, posteriormente, foram tomados à realização de diálogo com István Eörsi e Erzsébet Vezér. Em 1980, o registro deste diálogo foi organizado, resultando na objetivação de um texto de 57 páginas que, por sua vez, deu base à edição alemã do “Pensamento Vivido: Autobiografia em Diálogo: Entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér”.

Declara-se a finalidade deste item, comunicando que, em consonância com o posicionamento do próprio Lukács (1971-1980, 1999, p. 170), defende-se que tratar a matéria vital, a vida singular de indivíduos, nesta pesquisa, afirmados como *significativos* ou, para se tomar a expressão que Lukács tomou de Hegel, *histórico-universais*, tendo por direção a *verdade mais profunda do marxismo*,

[*implica em considerar o próprio processo de vida como*] [...] tornar-se homem do homem como conteúdo do processo histórico, que se efetiva – de modo muito variado – em cada vida humana singular. Assim, cada homem – não importa com que grau de consciência – é um fator ativo no processo total, cujo produto ele é ao mesmo tempo: aproximação da generidade na vida individual é a real convergência de ambos os caminhos evolutivos reais inseparáveis. Direção e resultado: direção (papel da decisão individual; histórica + (inseparavelmente) profundamente pessoal). Resultado. Talento: também não simplesmente “dado”. Relação com a direção – decisiva, se o verdadeiro talento *pode* se desenvolver. Conduta de vida como luta de curiosidade (autêntica!) e vaidade – vaidade como principal vício: fixa o homem na particularidade (frustração como estacionar no nível da particularidade). [grifos em itálico do autor, acréscimos em itálico e, entre colchetes, meu].

Reitera-se que, neste capítulo, à semelhança do que defende Eörsi (apud Lukács, 1971-1980, 1999, p. 25) privilegia-se do roteiro em anexo no “Pensamento Vivido”, o que o próprio Lukács “considerou importante dizer sobre si mesmo e seu tempo”. Deste modo, por meio da articulação entre excertos autobiográficos e teorizações próprias, busca-se o alinhamento teórico-metodológico com os objetivos, que o filósofo húngaro se propõe, ao analisar a questão da autobiografia, submetendo-se esta produção à finalidade de se *reproduzir*, seja dos processos ou, das formas, *o meio de ação* objetivado em sua autobiografia, *o meio de ação* que pode ser elevado, pelo movimento de apropriação dos elementos teórico-metodológicos essenciais, contidos nos apontamentos de Lukács sobre o decurso do desenvolvimento de sua própria vida e pensamento.

No “Pensamento Vivido”, chama-se à atenção a precisão com que Lukács (1971-1980, 1999, p.147) objetiva o propósito mais genérico do exercício autobiográfico. Para ele, “Toda autobiografia: subjetiva, humana não pelo desenvolvimento social – e sim, no âmbito de uma dada evolução, como o homem chega *a si* ou falha.” [grifo, em negrito, meu]. Em face da tarefa de explicitar o *como* o filósofo húngaro chegou *a si*, de Lukács (1971-1980, 1999, p. 147-148), são destacadas as seguintes notações:

[...] Intenção: descrever diretamente meu desenvolvimento. O objetivo: *a que, como reagir*. Tarefa: seja quem você for, descrever corretamente. A caracterização do homem a partir

daqui – esperança: com isso, descrever *também* o que é objetivo – sem pretender uma caracterização ampla, histórica [historiográfica]. Certa se captar determinados traços essenciais. Não minha vida em sentido imediato. Somente como (humanamente como) resultou da vida esta direção de pensamento, este modo de pensar (este comportamento) para com a vida. Hoje, posteriormente: não individualidade como ponto de partida ou finalidade. E sim: *como* qualidades, inclinações e tendências pessoais num desdobramento máximo – conforme as circunstâncias – tornaram-se socialmente típicas, no meu atual (modo de pensar) genéricas, tentaram desembocar na generalização.

Não poeta. Só filósofo. Abstrações. Também memória dirigida a isso. Perigo: generalizar cedo demais o espontâneo. Mas poeta: recordação de sentimentos concretos, principalmente situações de sua manifestação. Já com isso: no lugar certo no decorrer do tempo. Principalmente infância. Mas, como lá, permanente tendência importante – agüentar. [grifos e parêntesis do autor, acréscimos em itálico e entre colchetes meu].

No excerto anterior, Lukács propõe o processo de desenvolvimento histórico-social do indivíduo – no caso, dele mesmo – como matéria da atividade autobiográfica e afirma que a individualidade não deve ser compreendida como *coisa* encerrada em-si mesma (*Ding an sich*), nem como um tipo de ponto zero para partida. Isto é, sem considerar, como pressuposto, o acúmulo histórico-social, as bases ontológicas mediadoras do processo que constitui a vida de cada ser humano que se *candidata à humanidade*. Para o filósofo húngaro, a individualidade não é substância natural perene, ela é resultante de um dialético e, pretendido, *desdobramento máximo das capacidades humanas*. Entretanto e, por conseguinte, esse desdobramento só se constitui como *máximo*, na medida em que as condições objetivas de existência permitem que se usufrua das máximas possibilidades destas condições, aqui, denominadas como suas circunstâncias particulares.

Em outras palavras, diz-se que a realização da riqueza humano-genérica *para-si* é manifestada pelas capacidades humanas que dormitam no indivíduo que, a partir das condições histórico-sociais e possibilidades nelas contidas, constitui-se e é constituído como individualidade que é, reciprocamente, *produto e produtora de si*. Outrossim, *produto e produtora dessas mesmas circunstâncias*.

Radicado na finalidade de explicitar a origem do processo histórico-social do seu desenvolvimento individual, Lukács pontua a necessidade da descrição do que

é objetivo, porquanto a raiz deste processo – o de desenvolvimento histórico-social do indivíduo – seja encontrada na objetividade das circunstâncias de vida concreta da qual ele medrou, isto é, sejam encontradas em suas bases primário-ontológicas. Considere-se, sempre, que é na particularidade que se dá a relação entre indivíduo e genericidade, relação que é mediada pelo acúmulo humano-genérico disponível nas objetivações.

Mediante o exposto, afirma-se que a concepção de processo de desenvolvimento histórico-social contida no excerto de Lukács, anteriormente citado, é fundamentalmente consoante à proposição de Marx (2007, p.19), quando este defende que as representações, ideias, etc são produzidas por indivíduos humanos concretos e ativos, os quais são, reciprocamente, “condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar”.

Sinaliza-se, também, a existência de consonância teórico-metodológica entre os elementos tomados por Lukács para comunicação de sua autobiografia e a defesa que, em “Formação Social da Mente”, Vigotski (1998) faz sobre o estudo histórico como requisito básico do método dialético. E, sobre as implicações de se tomar, para análise, o processo de desenvolvimento, a totalidade e, não, somente uma parte deste processo, como se constituísse um objeto encerrado em si mesmo. O psicólogo russo afirma que o estudo histórico exige que se analise, inclusive, o movimento das mudanças que se consolidam em tal processo, como também, exige que o estudo guarde como propriedade sua, a simultânea qualidade de *instrumento* e *resultado* da apropriação de elementos fundamentais do objeto em foco. Posto isto, destaca-se que, para Vigotski (1998, p.85-86):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. Como afirmou P.P. Blonski, “o comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento”.

A procura do método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

[...] O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. [grifos em itálico do autor].

Considerado o conteúdo já exposto, sobre o esboço autobiográfico de Lukács (1971-1980, 1999), depreende-se e, serve-se de um tipo de matéria que, do ponto de vista teórico-metodológico, pode ser denominada como um tipo de organização histórico-dialética, por meio da qual, Lukács apresenta sintética e, dialeticamente, a sua *matéria de vida* como síntese de um processo permeado por abalos e contradições, como também, de momentos do que se poderia denominar de “cotidianas normalidades”. Indaga-se: *como* produzir uma análise que seja histórico-dialética a respeito da referida síntese?

Nesta pesquisa, dada a centralidade concedida à discussão teórico-metodológica, defende-se a *categoria*, como *instrumento*, como *objetivação humano-genérica para-si*, na qual, historicamente, se encontra condensado o acúmulo teórico-metodológico necessário à penetração das relações que explicam tal ou qual processo. Neste caso, os processos que foram objetivados no relato autobiográfico de Lukács.

Julga-se imprescindível ressaltar que, da autobiografia de Lukács e da biografia de Makarenko se destaca um tipo de organização já realizada, em agrupamentos temáticos, a partir dos quais se pode depreender um tipo de acúmulo referente a um *meio de ação* que favoreceu sua objetivação sobre tal ou, qual, tema.

Feitos tais esclarecimentos, do esboço autobiográfico de Lukács, são destacados os seguintes *agrupamentos temáticos*: Infância e Escola; Inícios Literários; Perspectivas na Filosofia; Rumo à Mudança no Destino; Anos de Aprendizado da Conduta de Vida e do Pensamento; As Primeiras Rupturas; Alargamento do Campo de Conflito; Tentativas de Realização na Pátria; “Somente Ideólogo”.

Da auto-apresentação de Lukács, excertos são desdobrados em explicações entretecidas por elementos teórico-metodológicos concernentes, em geral, com o materialismo histórico dialético e, em específico, com o substrato teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica. Faz-se, assim, com o fito de dar corpo teórico à análise do embate contraditório do qual resulta o processo de desenvolvimento histórico-social da individualidade.

Sob o compromisso de se explicitar o modo como se torna objetiva a elevação dos elementos que compuseram, inicialmente, a dialética constitutiva de sua individualidade, Lukács explana o movimento recíproco entre o processo de apropriação de conteúdos humano-genéricos e as contradições vividas, na concreta realidade social. O filósofo húngaro declara que o seu próprio desenvolvimento dependia *do que veio antes* e afirma que, mesmo com o desenvolvimento de “novos métodos de domínio intelectual”, nele, manteve-se contínuo o “ódio aos resquícios do feudalismo húngaro” que forneceram ao capitalismo o que, nesta pesquisa, se considera ser sua base primário-ontológica. Lukács, também, tece considerações acerca do seu desenvolvimento no campo da literatura, destacando que esse desenvolvimento se deu pela mediação de categorias fundamentadas “na história da literatura conservadora e teoria estética.”.

Comunica-se, a seguir, aquele que se considera um relato exemplar do movimento de superação no decurso de apropriações de conteúdos, que formam um tipo de acúmulo individual de objetivações humano-genéricas, conteúdos favorecedores da consolidação da concepção de mundo e de ser humano do próprio Lukács (1971-1980, 1999, p.29-31; p.152-154). Assim considerado, explicita-se o seguinte registro do filósofo:

[...] O ideal da minha infância era que uma pessoa deveria viver como Tom Sawyer³⁴. Mais tarde, o romance de Auerbach³⁵ sobre Spinoza³⁶ também me influenciou, principalmente a

³⁴ Tom Sawyer é o personagem principal dos livros infantis de Mark Twain (1835-1910), este autor é considerado o “pai” da literatura americana moderna.

³⁵ Erich Auerbach (1892-1957) filólogo alemão, crítico de literatura, seu trabalho mais importante foi “Mimesis” (história da representação na literatura).

³⁶ Baruch Spinoza (1632-1677), filósofo holandês, tornou-se um dos maiores pensadores racionalistas do século XVII. Em 1633, lançou o livro “Princípios da Filosofia de Decartes”. De família judia, estudou profundamente os textos da cultura hebraica, depois, elaborou a proposição, segundo a qual o texto bíblico seria fruto de seu tempo, foi acusado de heresia e banido do círculo judaico religioso.

oposição de Spinoza à religião e à ética religiosa. [...] *[na] Degeneração* de Max Nordau³⁷. [...] ficou claro para mim que decadência extrema havia em Ibsen³⁸, Tolstoi³⁹, Baudelaire⁴⁰, Swinburne⁴¹ etc. Fiquei completamente fascinado e, é claro, aceitei de imediato Tolstoi e Ibsen, vituperados lá em casa. [...] começo a compreender que o auge do classicismo alemão está relacionado com a Revolução Francesa e Napoleão, que o presente é uma situação de compromissos miseráveis em todas as questões humanas importantes. Daqui: admiração pelo radicalismo da literatura escandinava e russa (início da influência de Tolstoi). [...] Antes, talvez motivos confusos e contraditórios, mas todos com tendência interna: busca de uma nova forma de revolução (mais tarde Tolstoi e Dostoiévski⁴²). [...] Vida burguesa: síntese da problemática da infância e juventude: vida plena de sentido é impossível no capitalismo; aspiração: tragédia e tragicomédia, esta última muito importante nas análises [...] [grifos em itálico e conteúdo entre parêntesis, do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu.]

Do excerto anterior, destaca-se que o dialético movimento de mudanças e de permanências do desenvolvimento da crítica de questões referentes a si mesmo, não se restringe somente a si, como indivíduo, mas, sim, se estende e abrange sua relação consciente com a particularidade húngara, com o desenvolvimento do capitalismo, bem como alcança o movimento e a consideração de elementos da universalidade. Isto, quando Lukács destaca o nexos existente entre as objetivações literárias do classicismo alemão e a revolução francesa. Quer dizer, a crítica autobiográfica de Lukács objetiva-se como produção sobre a vida concreta, não como um tipo de evento de uma individualidade solitária, que se constitui por si mesma, de modo isolado, mas, sim, como *síntese de inúmeras relações sociais*.

³⁷ Max Nordau, autor do bestseller “Degeneração”, pelo qual se propunha a explicar toda arte, música e literatura modernas, explicitando as características “degeneradas” dos artistas, desenvolvendo o que se poderia chamar de “explicação biológica dos problemas sociais”.

³⁸ Henrik Ibsen (1828-1906), considerado o maior dramaturgo norueguês do século XIX, tido como criador do teatro realista moderno, como “pai do drama em prosa”, poeta. Suas peças foram consideradas escandalosas à época em que foram lançadas.

³⁹ Lev Nikolaievich Tolstoi (1828-1910), também conhecido como Leon Tolstoi, considerado um dos maiores escritores de todos os tempos, por meio de suas principais produções (“Guerra e Paz”; “Napoleão”) denuncia a hipocrisia da sociedade da época. Em “Anna Karenina”, oferece um quadro feminino dos mais instigantes e profundos da Literatura. No final de sua vida, tornou-se pacifista.

⁴⁰ Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867), poeta e teórico da arte francesa, precursor do Simbolismo e reconhecido como o fundador da tradição moderna na poesia. Sua produção teórica também influenciou as artes plásticas.

⁴¹ Algernon Charles Swinburne (1837-1909), controverso poeta inglês que abordou temas fúnebres, anti-religiosos, além de sadomasoquistas e lésbicos. Sua tradução para a poesia de Safo é considerada como a melhor já escrita.

⁴² Fiodor Dostoiévski (1821-1881), considerado um dos maiores romancistas da literatura russa, por “Notas do Subterrâneo” é considerado como fundador do existencialismo.

Antes que se dê prosseguimento ao desdobramento deste item, reitera-se que de cada tópico criado por Lukács para objetivação de sua autobiografia, nesta pesquisa, apresenta-se, somente, o conteúdo julgado essencial à explicitação de elementos referentes ao processo de desenvolvimento histórico-social de sua individualidade, considerando-se, sempre, o vínculo do filósofo com a particularidade na qual se deu sua concreta vida, como também, tomando à comunicação elementos humano-genéricos, que se constituíram como objetivações mediadoras dessa particularidade.

Defende-se o acúmulo resultante do processo de apropriação de conteúdos humano-genéricos como base, a partir da qual se consolida o movimento do pensamento em direção às mais diferenciadas objetivações. Considerada a objetivação tomada como auxílio à consecução desta análise, afirma-se que o pensamento do filósofo húngaro foi dirigido ao desdobramento da própria matéria de vida por agrupamentos temáticos. E, porque assim se afirma, destaca-se o fato de Lukács (1971-1980, 1999, p. 146), para desdobrar a questão da categoria singularidade, tomar como auxílio a célebre explicação sobre a inexistência de duas folhas iguais, que Leibniz⁴³ oferece “às princesinhas”. Lukács destaca a idéia de Leibniz e afirma o decurso da historicidade contido na referida categoria, “desde a singularidade do seixo até a singularidade do homem”, destacando como necessária a consideração da totalidade do acúmulo humano-genérico, como pressuposto teórico-metodológico na análise da categoria.

Para Lukács, “a singularidade dos objetos é inseparável do seu ser e não pode ser reduzida a nada”. De tal modo que, a consideração do objeto de estudo, como própria origem da categoria singularidade, como raiz que condensa muito mais do que sua própria apresentação imediata, quer dizer, como categoria que, em específico, condensa a propriedade primário-ontológica do objeto, é pressuposto inescapável de uma análise que se pretenda histórico-dialética.

Reitera-se, ainda, que a tomada da singularidade do objeto não deve ser confundida com a restrição desta singularidade à condição de coisa *em-si*, como um

⁴³ Gottfried Wilhelm Leibniz, filósofo e matemático alemão, graduou-se em Direito, na Universidade de Leipzig, mas dedicou-se a outras áreas também (filosofia, alquimia e, sobretudo, matemática, foi precursor do uso do código binário), obteve cargo junto à corte de Mainz e, em missão, foi à França. Em Paris, viveu junto à aristocracia, ensinou filosofia a duquesas e princesas, que o ampararam durante toda sua vida.

tipo de *ente* autônomo, isolada da histórica totalidade da qual toma parte. Ao contrário, nesta pesquisa, defende-se que a singularidade deve ser tomada como resultante do processo histórico-social de desenvolvimento, que está contido na sua própria formação como um *instrumento* teórico-metodológico, que possibilita a elevação de explicações sobre as relações que constituem o objeto em estudo.

Mediante o exposto, das proposições do filósofo húngaro, como princípio ontológico, destaca-se que: “no sistema de categorias do marxismo, cada coisa é, primariamente, algo dotado de uma qualidade, uma coisidade e um ser categorial”. Então, aqui, em decorrência desta premissa, eleva-se um elemento teórico-metodológico essencial à aproximação entre as proposições de Lukács e as defendidas pela psicologia sócio-histórica. Nas palavras de Lukács (1971-1980, 1999, p. 146):

[...] o marxismo distingue-se em termos extremamente nítidos das visões de mundo precedentes: no marxismo, o ser categorial da coisa constitui o ser da coisa, enquanto nas velhas filosofias o ser categorial era a categoria fundamental, no interior da qual se desenvolviam as categorias da efetividade. Não é que a história se passe no interior do sistema de categorias, mas sim que a história é a transformação do sistema de categorias. [...] Naturalmente, à medida que se tornem formas ideais, são formas do espelhamento, mas, em primeiro lugar, são formas de ser. Desse modo, vêm a ser grupos e conteúdos categoriais totalmente diversos. [...] eu diria que o sistema de categorias, quanto ao aspecto da singularidade, revela aquele desenvolvimento no curso do qual a categoria da singularidade se desenvolveu, como resultado de um desenvolvimento extremamente longo, da singularidade do seixo até a singularidade do homem.

Dada esta oportunidade e, considerando como fim nuclear desta pesquisa a ampliação da discussão sobre os elementos teórico-metodológicos, de base comum, entre o lastro teórico produzido por Lukács e o da psicologia sócio-histórica, destaca-se o desdobramento de Vigotski (1927, 1996) sobre o movimento pelo qual, no próprio campo da psicologia, foi engendrada a necessidade objetiva de domínio científico mais amplo. E, por domínio científico mais amplo, entenda-se aquele julgado por Vigotski como necessário à consolidação da psicologia geral, como referente à superação da tendência da qual é originária a “rivalidade interdisciplinar pela supremacia”.

Vigotski (1927, 1996) afirma que, ao descartar o princípio dos reflexos condicionados, a psicologia subjetiva fica somente “com um sistema de movimentos e de formas de agir que têm sua explicação na consciência” e que, por sua vez, a psicologia “associacionista sensualista”, descartando o conceito, fica tão somente, com o princípio. É, justamente a partir da tendência, que surge deste embate teórico, que Vigotski indica “a necessidade objetiva que subjaz ao desenvolvimento da ciência”, necessidade que seria objetivada se a própria ciência fosse tomada a partir de um “ponto de vista também científico”. Posto isto, afirma-se que a proposição do psicólogo russo por uma metodologia científica, cuja base fosse histórico-dialética, está em plena consonância com a proposição de Lukács acerca da necessária consideração do desenvolvimento histórico, que se encontra acumulado na própria categoria de análise científica.

Vigotski (1927, 1996) também trata da questão do acúmulo existente no decurso histórico da produção “científica”, no interior do conjunto de disciplinas particulares, que lutam pela supremacia entre si, ao considerar a tentativa teórica da criação, não, mais de categorias, mas, sim, de um “princípio explicativo unitário”, a-histórico e, ao afirmar que a ciência geral surgiria somente se, no processo, a generalização do conceito e o próprio princípio generalizador “aparecessem ao mesmo tempo”. Para Vigotski (1927, 1996, p.217-219),

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações, etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento no estágio atual da investigação. Ou seja, com as exigências da realidade objetiva que a ciência em questão estuda.

Nesta pesquisa, submete-se à intenção de se realizar um tipo de análise que, a partir das condições existentes, prestigie as exigências comunicadas por Vigotski na citação anterior. Posto isto, toma-se o esboço autobiográfico de Lukács, como objeto de estudo exemplar, capaz de suscitar determinadas *exigências objetivas* ao campo de investigação da psicologia sócio-histórica. Assim e, somente assim, cada

tópico pelo qual o filósofo húngaro entreteceu elementos teórico-metodológicos e suas concretas experiências de vida oferece base possível à objetivação de uma nova síntese sobre *como* Lukács chegou *a si*.

Afirma-se que, somente relacionando a matéria de vida de Lukács e, de Makarenko, com o substrato sócio-histórico da época; com as leis e condições gerais do conhecimento científico e, ainda, com as exigências objetivas que a análise histórico-dialética, do embate contraditório entre individualidade e genericidade, coloca à produção de novas sínteses no campo de pesquisas na vertente sócio-histórica, se faz possível objetivar um movimento de análise, guiado pelo fito de elevar, da matéria vital exposta, desdobramentos teórico-metodológicos contributivos ao desenvolvimento de pesquisas, tanto no campo da Filosofia da Educação, quanto no da Psicologia da Educação.

Segue, então, a exposição comentada de cada agrupamento temático desdobrado por Lukács em “Pensamento Vivido” (1971-1980, 1999).

1.2.1 Infância e Escola

Lukács sintetiza sua infância como *normal* e, episodicamente, concretizada como vida protocolar (casamentos, enterros, cerimônias, chapéu na igreja, textos falados e cantados em hebraico, etc), isto é, desenvolvida num sistema consuetudinário de obrigação de reações formais, qualificadas por ele mesmo como “sem sentido”, *fetichizadas*. Reações das quais medrou, como um dos resultados, o que se poderia denominar como um tipo de submissão consciente, a qual, por sua vez, tomou corpo como “tática de guerrilha”.

Para Lukács (1971-1980, 1999, p. 29), por meio dessa “tática de guerrilha” era possível usar “protocolo contra protocolo”:

Eu travava uma guerra de guerrilhas contra minha mãe, pois ela era muito severa conosco. Em casa havia um depósito de lenha, um quarto escuro. Um dos seus castigos era nos deixar trancados lá até que lhe pedíssemos desculpas. Meus irmãos pediam desculpas imediatamente, ao passo que eu agia de modo muito diferente. Se ela me trancava as dez da manhã, eu pedia desculpas às dez e cinco e tudo ficava bem. Meu pai chegava em casa a uma e meia. Minha mãe evitava ao máximo que

houvesse tensão quando ele chegasse. Por isso, eu não pediria desculpas por nada neste mundo se fosse trancado após a uma hora, pois sabia que à uma e vinte e cinco seria solto sem ter pedido desculpas.

Sobre sua vivência escolar, Lukács (1971-1980, 1999, p. 150) indica a continuidade no que diz respeito ao *confronto com a questão protocolar* e destaca a transformação que o contato com literatura promovia em sua concepção de mundo, contribuindo para que sua consolidação fosse objetivada em contraposição à concepção de mundo de seus familiares:

[...] as narrativas históricas (por exemplo, heróis da guerra contra os turcos) [...] 9 anos: literatura em prosa (Heitor⁴⁴ e Aquiles⁴⁵, O Último Moicano⁴⁶). Ambos contrários à concepção de mundo lá de casa [...] Shakespeare⁴⁷ mesmo li muito antes de ser capaz de me aproximar da verdadeira compreensão. Leitura posterior melhor – não refutação, mas continuação rumo à efetiva compreensão. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Reitera-se, a partir da contradição explicitada no excerto anterior que, se por um lado, Lukács comunica como elemento freqüente em sua vida cotidiana, a consciente submissão ao *protocolo do costume*. Por outro, chama, à atenção, o contato com concepções e *modos de vida* distintos do seu. *Modos de vida* e, concepções, que estavam acessíveis a ele na forma de acumulação genérica contida em objetivações do lastro literário mundial.

Mas, antes que se dê continuidade a esta exposição, como relevante, sugere-se a leitura integral do “Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér”, Lukács (1971-1980, 1999), porquanto seja impossível objetivar o apaixonante modo como Lukács desdobra a narrativa sobre

⁴⁴ Heitor (príncipe de Tróia), personagem da mitologia grega, um dos maiores guerreiros na Guerra de Tróia, superado apenas por Aquiles.

⁴⁵ Aquiles, personagem principal da *Ilíada* (Homero), o mais belo herói da Guerra de Tróia. Segundo lendas, Aquiles era invulnerável em todo seu corpo, exceto em seu calcanhar, justamente, onde fora atingido por uma flecha envenenada. Daí, a origem da expressão “calcanhar de Aquiles” para indicação do ponto “fraco” de alguém.

⁴⁶ O Último Moicano (1826), de James Fenimore Cooper (1789-1851). O livro relata uma jornada pelo território americano, durante a qual, os personagens enfrentam dificuldades que movimentam as contradições existentes nas relações humanas.

⁴⁷ William Shakespeare (1564-1616), dramaturgo inglês, suas peças se mantêm mundialmente populares, dentre outras: Hamlet, Rei Lear, Macbeth, Sonho de uma Noite de Verão, o Mercador de Veneza, A Megera Domada, Romeu e Julieta, etc.

sua vida, permeando-a com categorias teórico-metodológicas que, somente por ter se tratado das quais tenham sido, puderam ser tomadas como auxílio, à elevação do conteúdo humano-genérico contido nela – na história de vida de Lukács.

Retoma-se o conteúdo do excerto anterior, a fim de fazer explícita a objetivação da processualidade contraditória e, continuamente, alargada pelo decurso histórico de apropriação de um vasto conjunto de elementos humano-genéricos contidos na literatura: “[...] Shakespeare mesmo li muito antes de ser capaz de me aproximar da verdadeira compreensão. Leitura posterior melhor – não refutação, mas continuação rumo à efetiva compreensão” (Lukács, 1971-1980, 1999, p. 150).

Oportunamente, do registro sobre as diferenças históricas contidas no decurso do desenvolvimento escolar do filósofo húngaro, ressalta-se do próprio Lukács (1971-1980, 1999, p.151) o que segue:

Em suma: época do colegial entre a infância e a juventude já orientada para a produção, **antes só preenchida do que promovida de modo essencial e concreto**. Caminho: da **rejeição infantil do protocolo até a crítica concreta da sociedade, lento, pouco consciente, cheio de grandes pausas**. Só por volta dos 15 anos: mudança. Encontrei *Degeneração* de Nordau na biblioteca do pai. Aqui “só” era preciso uma virada de 180 graus para descobrir: Baudelaire, Verlaine⁴⁸, Swinburne, Zola⁴⁹, Ibsen, Tolstoi como figuras retoras. Crítica: protocolo = convenção, com isso, elemento necessário da sociabilidade presente (a ser combatida). Autodefesa da harmonia infantil pode resultar de tais experiências, de tal compreensão – mesmo que no início muitíssimo abstrata – da essência do ambiente social até o fio condutor da práxis social, até norma do encontrar-se do homem neste processo. [Conteúdo entre parêntesis e, grifo em itálico do autor. Grifo em negrito meu].

Dado que a sede específica deste estudo seja o campo de pesquisa em Psicologia da Educação, torna-se relevante a consideração feita por Lukács sobre as diferenças históricas na formação do seu domínio intelectual. Ao pontuar sua produção como antes *preenchida* do que *promovida*, o filósofo húngaro oferece base à discussão sobre a imprescindível importância da garantia, via educação escolar, do acesso do indivíduo a conteúdos humano-genéricos, mesmo que esses possam ser

⁴⁸ Paul Marie Verlaine (1844-1896), popular poeta francês.

⁴⁹ Émile Zola (1840-1902), escritor francês da Escola Naturalista, procurou produzir descrições de fatos humanos e sociais com suposto rigor científico. Foi autor de “J’accuse”, artigo pelo qual acusa abertamente os envolvidos no fraudulento processo contra Alfred Dreyfus.

considerados como exigentes de capacidades, para além da condição de apropriação do educando. Note-se isso, em sua pontual declaração sobre a posição em relação à compreensão de Shakespeare, quando qualifica o resultado de seu contato posterior como *melhor*, sem, porém, deixar de ressaltar que não se tratava de refutação da compreensão anterior, mas da “continuação rumo à efetiva compreensão”. Pode-se dizer: rumo à efetiva apropriação.

Faz-se oportuno defender com o auxílio de Vigotski (1993, p.241-242), a afirmação de que:

Parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último [...]. *O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil.* [grifo em itálico do autor].

Ressalta-se, assim, que o registro de Lukács explicita o inequívoco movimento de superação, por incorporação, relacionado, aqui, ao movimento de apropriação de conteúdo humano-genérico, objetivado nas obras literárias, às quais ele teve acesso em diferentes momentos de sua trajetória educacional.

1.2.2 Inícios Literários:

Nesta pesquisa, os registros de Lukács, sobre o desenvolvimento de seu percurso no campo literário, foram tomados como afirmação de um tipo de relação decisiva no processo de desenvolvimento de sua individualidade. Individualidade, aqui, afirmada como um exemplo de individualidade *para-si*.

Inferre-se que, no decurso do desenvolvimento intelectual de Lukács, a relação com a literatura ofereceu, a ele, a possibilidade de apropriação de elementos humano-genéricos sobre distintos *modos de vida, concepções de ser humano* e de *sociedade*, elementos que foram tomados, por Lukács (1971-1980, 1999, p.152), como base do posterior processo de objetivação da crítica, aos limites da própria particularidade burguesa húngara:

[...] Os *Novos Poemas [de Endre Ady]* exerceram sobre mim uma influência absolutamente revolucionária e *grosso modo*, eram a primeira obra de literatura húngara com a qual me sentia em casa e que considerei como parte de mim. [...] Influências formativas recebi somente da literatura universal, em primeiro lugar da filosofia alemã [...] [*que*] perdurou por toda minha vida. E, no fundo, tal influência não foi, é claro, modificada em nada nem mesmo pela experiência chocante que tive com Ady. (Lukács, 1971-1980, 1999, p.40, *acrécimo*, entre colchetes e, em itálico, meu) [...].

[...] Compreensão que não tinha verdadeiro talento literário. Não muito depois do colegial: *todos os manuscritos destruídos*. Daí, critério espontâneo: onde começa a verdadeira literatura? b) Ilusão destruída quanto ao teatro. Justamente prática na *Thalia*⁵⁰ demonstra: sem talento para diretor. Forma especial da transposição aqui – e crítica e teoria. [...] Com isso, preparação para crítico, teórico, historiador da literatura: impulso maior. / Cada vez mais conhecimentos: Alemanha. (Positivismo franco-inglês propagado por radicais sem efeito substancial.) Alemanha: decepção com a história da literatura [...] Apesar de tudo: análise teórica da literatura nunca abandonou totalmente o chão da sociedade. Teoria social-democrata: negativa – até consideravelmente em relação a Mehring⁵¹. Grande influência: Lessing⁵², correspondência Schiller⁵³-Goethe, romantismo do Ateneu. Leitura: Schopenhauer⁵⁴ e Nietzsche⁵⁵. [Grifo em itálico e, conteúdo entre parêntesis do autor. *Acrécimo* entre colchetes e, em itálico meu].

Ainda sobre esse período de *inícios literários*, após premiação “não-desejada”, Lukács registra vontade de abster-se de publicar seu trabalho como “premiado” e anuncia querer sair da situação *a la Schopenhauer*. Malgrado que o conteúdo exposto a seguir, possa ser tomado como um tipo de inútil preciosismo

⁵⁰ *Sociedade Thalia*: fundada por Lukács, Bánóczy, Marcell Benedek e Sandor Hevesi, esta sociedade teve papel importante no aprendizado de Lukács, pois durante as atividades dramáticas compreendidas por seu desempenho em tal sociedade, o filósofo húngaro, ainda que não tenha se tornado diretor de teatro, teve a oportunidade de ver os textos “vividos” no palco.

⁵¹ Franz Erdmann Mehring (1846-1919), jornalista e historiador alemão. Foi editor-chefe do Social Democratic Leipziger Volkszeitung newspaper.

⁵² Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), filósofo, poeta, dramaturgo e crítico de arte alemão, tido como um dos principais representantes do Iluminismo. Sua obra foi determinante ao desenvolvimento da literatura Alemã moderna. Lutou contra o anti-semitismo e pela defesa do livre pensamento.

⁵³ Friedrich von Schiller (1759-1805), escritor alemão. Os dramas de Schiller situam-se entre a tragédia clássica e o drama shakespeariano.

⁵⁴ Arthur Schopenhauer (1788-1860), filósofo alemão da corrente irracionalista. O pessimismo deu tom à sua obra, pela qual defendia a Vontade como força fundamental da natureza. A vontade não se refere ao finito, individual e ciente.

⁵⁵ Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), filósofo e filólogo alemão. A leitura de “O Mundo como Vontade e Representação”, de Schopenhauer foi determinante para a formação das bases de seu pensamento. Participou da guerra franco-prussiana como voluntário. Esta experiência o teria impactado profundamente.

julga-se relevante a atenção ao registro do movimento de apropriação do conteúdo literário, como lastro do qual o filósofo húngaro se serve, inclusive, para com sua mediação, deixar explícita, na vida cotidiana, a superação do que se poderia chamar de *erudição fetichizada*. Posto isto, faz-se uma breve notação: se Lukacs não tivesse se apropriado da obra de Schopenhauer, não haveria como explicar a *saída* – superação – de uma particular e complicada situação, objetivando uma qualidade consoante a um posicionamento *à moda* do referido autor.

Em continuidade à explicitação da mediação do conteúdo humano-genérico na vida cotidiana, o filósofo húngaro registra a vivência de um momento de crise e destaca a apropriação de L. Popper⁵⁶ como auxílio à superação deste estado. Nestes registros fica patente a primeira característica, defendida por Leontiev (1978), como pertinente ao efetivo movimento de apropriação, a saber: a reprodução dos *elementos essenciais* contidos no objeto resultante da atividade humana. Objeto que, por sua vez, condensa um conjunto de *meios de ação* que, como parte, compõe a totalidade do longo decurso da história de desenvolvimento da humanidade.

Ainda no registro das circunstâncias histórico-sociais constitutivas de sua individualidade, Lukács destaca o posicionamento de seu pai como seu mecenas e o reconhecimento de sua produção por homens importantes, tais como Max Weber⁵⁷ e Thomas Mann⁵⁸ para, então, marcar o começo daquele que ele mesmo chamou de período ensaístico.

Sobre a produção de ensaios, Lukács destaca a variedade dos fenômenos como necessidade e a sensibilidade para a “simultaneidade da multilateralidade do fenômeno isolado em concatenações não-mecânicas com as grandes substâncias gerais (totalidades)”. E, para compreender tal dinâmica o filósofo húngaro busca

⁵⁶ Leo Popper (1886-1911), filho de David Popper*, crítico de arte e esteta.

*David Popper (1846-1913), violoncelista, estudou na Academia de Música de Praga, foi solista na Ópera Real de Viena. A partir de 1880 regeu a cátedra de violoncelo na Academia de Música de Budapeste.

⁵⁷ Max Weber (1864-1920), intelectual alemão, considerado um dos fundadores da Sociologia, foi jurista, economista, defendeu que elementos fundamentais da ética protestante ofereceram base favorável ao desenvolvimento do capitalismo.

⁵⁸ Thomas Mann (1875-1955), romancista alemão.

mediações em Kierkegaard⁵⁹, Meister Eckart⁶⁰, bem como na filosofia oriental. Contudo, anuncia que a linha geral (em direção a Marx) não é abandonada.

Os registros finais sobre o período dos ensaios condensam extensa articulação entre um rico conjunto de objetivações genéricas e a vida concreta de Lukács: há menções sobre a importância de Cézanne⁶¹, Giotto⁶², Matisse⁶³. Tais referências são comunicadas por meio de registros sobre seu posicionamento crítico com relação à produção artística.

Mas, alerta-se que, muito embora Lukács permeie seus registros autobiográficos com questões cotidianas, esse procedimento não se restringe à descrição de sua vida, no estilo da *vida como ela é*, quer dizer, em sua imediatividade. Ao contrário, o filósofo húngaro se serve das questões cotidianas para trazer à tona e, à crítica, as múltiplas determinações advindas das convenções burguesas. Convenções que podem se constituir como mediações reificadas que, por vezes, se tornam preponderantes em situações geradoras de impedimentos ao desenvolvimento das mais variadas capacidades humanas. Mais ainda, como mediações que podem se tornar determinantes na formação de sentimentos contraditórios, de severos sofrimentos e, inclusive, de movimentos que podem fazer parte do direcionamento do indivíduo ao suicídio, pela síntese que este mesmo realiza das múltiplas determinações que se consolidam em seu cotidiano.

Lukács (1971-1980, 1999, p. 154) explica o

Período Kierkegaard [...] Irma Seidler⁶⁴, a cuja memória é dedicado *A Alma e as Formas*. Como no modelo – espontâneo, certamente não com intenção consciente: âmbito das rígidas convenções burguesas [...] Neste caso, o casamento seria única possibilidade de solução erótico-sexual. Comigo, ao contrário, –

⁵⁹ Soren Kierkegaard (1813-1855), filósofo e teólogo dinamarquês, crítico de Hegel, produziu reflexões sobre situações de escolha. Tornou-se influência no pensamento contemporâneo em várias esferas: filosofia, teologia, psicologia e literatura.

⁶⁰ Meister Eckart (Eckhart von Hochheim) (1260?-1328?), teólogo, filósofo e místico alemão, teve suas teorias condenadas pelo papado.

⁶¹ Paul Cézanne (1839-1906), pintor francês impressionista.

⁶² Giotto di Bondone (1267-1337), pintor e arquiteto italiano. Como resultado de suas pesquisas sobre o volume e o espaço, introduziu a perspectiva na pintura, no período do Renascimento. Giotto foi considerado como um dos criadores da pintura moderna.

⁶³ Henri Émile-Benoît Matisse (1869-1954), pintor francês, considerado como principal representante do fauvismo (les fauves – subst. Francês: as feras). Marcou sua época com Picasso e Marcel Duchamp.

⁶⁴ Irma Seidler (1883-1911) pintora húngara, amor da juventude de Lukács. Suicidou-se.

independência para produzir, absoluta, justamente por isso recusa muda. Assim, deu-se o “grande amor” no âmbito mais estreito do “decoro” social reinante. Para minha orientação de vida naquela época: formação de uma conduta de vida “ensaística”; para ela: insuficiência justificada na dubiedade da solução. Por isso (fins de 1908) casamento – mais tarde, revelou-se ruim [...] Ruptura [...] Após suicídio dela (1911) fim do período ensaístico (1911). Diálogo *Pobreza de Espírito*: tentativa de um acerto de contas ético com a minha cumplicidade no suicídio. Ao fundo: diferenciação das possibilidades de uma atitude ética como renovação espiritual do sistema de castas. Aqui o beco sem saída é claramente visível.

Destaca-se que Lukács não se privou de registrar fatos da vida cotidiana, que interferiram diretamente em sua produção intelectual: note-se o registro do triste desfecho da vida de Irma Seidler, por quem o filósofo húngaro se apaixonara em 1908 e a quem permanecera *vinculado platonicamente*. Netto (1983), tomando o período desse episódio, registra que Lukács vivera uma “enorme depressão” e que essa vivência teria favorecido ao filósofo húngaro a consolidação da hipótese do suicídio. Contudo, o autor também registra que Lukács, em movimento de “superação desta crise emocional, escreve, em 1912, o ensaio *Da Pobreza de Espírito*.”.

1.2.3 Perspectivas na Filosofia:

Sobre o fim e avanço do período denominado ensaístico, Lukács destaca o bom relacionamento com Ernst Bloch⁶⁵, tecendo considerações sobre o papel decisivo que Bloch teve na formação de suas perspectivas filosóficas. Outrossim, Lukács revela a contradição dessa relação que, embora decisiva, configurou-se sem se consolidar como *influência concretizável* em sua produção.

Destaca-se, ainda, o registro sobre a avaliação, comunicada por Bloch, acerca da filosofia de Lukács (1971-1980, 1999, p. 154-156): para Bloch, a filosofia de Lukács era clássica, distinta do estilo universitário e, bem por isso, constituía-se com a qualidade de ser aberta como “caminho de vida”. E, não obstante Lukács tenha registrado “toda fascinação” que permeou sua relação com Bloch,

⁶⁵ Ernst Bloch (1885-1977), filósofo alemão.

concomitantemente, *delimita-a* e *qualifica-a* como “determinada por ambos os lados”. Entende-se que, assim, fica explícita a inexistência de qualquer tom de predomínio de um sobre o outro, como também, comunica que sua estima pelo filósofo alemão era distante e, *precisamente filosófica*. Lukács reitera que, desse modo, – determinada por ambos os lados – a relação permaneceu. Posteriormente, tomando-a para análise, questiona-se se haveria *a possibilidade de ter encontrado o caminho da filosofia sem ele* – no caso, Bloch.

Atente-se que, mesmo tendo considerado o que se poderia denominar como um *sentimento*, uma *emoção* para caracterização de sua relação com E. Bloch – no caso, *a fascinação* –, Lukács compromete-se em explicar a dinâmica histórica desta relação, enfatizando que sua base estava sediada numa produção genérica: a filosofia.

Ainda sobre esse período, destaca-se o registro de Lukács sobre a negação de qualquer conclusão antropomórfica acerca do processo de desenvolvimento do ser humano. O filósofo húngaro enfatiza seu posicionamento contra uma suposta efetividade natural humanizada. Nota-se, então, a formação da crítica que seria desenvolvida até a consolidação de uma concepção histórica de ser humano.

Lukács toma a filosofia da natureza e a afirma como centro teórico desta época para, depois, anunciar o início do desenvolvimento do projeto “História e Consciência de Classe”. Contudo, o filósofo declara que o caráter histórico, considerado nesse tempo, “não é nem de longe o verdadeiro historicismo de Marx”, cujo *princípio de desenvolvimento* se fundamenta no declínio dos obstáculos postos pela natureza. Esse período na produção de vida e pensamento de Lukács é considerado como pleno do movimento de transição do fundamento estético ao ontológico.

Reitera-se que a primeira “impressão”, registrada por Lukács, (1971-1980, 1999, p. 155) sobre suas perspectivas na filosofia, é a da mudança do campo ensaístico para o da estética. Todavia, fazendo notar a qualidade de seu desenvolvimento como bastante lento, permeado por contradições e, ainda, por inúmeras vezes, com recaídas. Contudo, esse desenvolvimento “suplanta [...] a consideração lógica e gnosiológica pela ontológica.”

Ainda neste item, em rigorosa autocrítica, Lukács acaba por afirmar sua concepção como meramente ideológica, enfatizando que a transformação desta

concepção aparece, concretamente, “só após a superação de “História e Consciência de Classe”: a própria estética do marxismo (oposição a Plekhanov⁶⁶ e Mehring)”. E, nesse movimento, com relação à “História e Consciência de Classe” Lukács (1971-1980, 1999, p. 79) afirma que: “[...] no tratamento do problema da consciência de classe também estão presentes elementos idealistas e, por conseguinte, o materialismo ontológico do marxismo está menos presente do que nos trabalhos posteriores [...]”.

Sob as perspectivas abertas no campo da filosofia, Lukács afirma a luta contra o que chamou de “resíduos da ideologia feudal”, destacando a literatura russa (Tolstoi e Dostoievski) como *direção retora* sem, no entanto, deixar de indicar que a partir desta base seria “impossível chegar a uma concepção filosófica unitária fundamentada.”.

O excerto seguinte serve à explicitação da formação da base de apropriações humano-genéricas, constituída como necessária à negação e, por conseguinte, à superação filosófica da fundamentação teórica do pensamento estético de Lukács (1971-1980, 1999, p. 156):

[...] Por um lado (existem obras de arte) – como base imanência, natureza imanente da arte [...] delimitação rígida a) da mera existência, mera “vivência” subjetiva – contra o subjetivismo moderno e naturalismo não estágio preliminar, preparação para o realismo artístico – mas oposição b) rejeição de qualquer “metafísicação” da arte – por exemplo, Schopenhauer. Kierkegaard: rejeição da arte como princípio de vida em nome de uma ética que se constitui gradativamente e de maneira muito contraditória. Contra “arte de viver” [...] (primeira formulação metafísica do devenir homem do homem). Tudo isso com algumas observações em parte corretas (meio homogêneo da qualidade na arte – continuação da idéia de L. Popper), imanência absoluta, / completude interna de cada obra de arte. Enquadramento em contextos superiores (teoria dos gêneros), metodologicamente diferente e independente de abstrações ideais (generalidade nas ciências). Enquanto o gênero – gnosiologicamente – é estável, o exemplar é enquadrado, a manifestação na arte (épica, dramática etc.) é uma universalidade, cujas determinações têm de ser

⁶⁶ Georg W. Plekhanov (1856-1918), fundador do marxismo russo, desacreditava da possibilidade de desenvolvimento da ditadura do proletariado na Rússia de sua época. Em 1900, fundou com Lenin a revista *Iskra*, rompeu com Lenin e, após 1903, permaneceu entre as facções. Combateu Lenin e a Revolução de Outubro

modificadas em cada realização autêntica – sem, com isso, perder sua validade geral (Shakespeare e gregos até Lessing). Na medida em que são buscadas aqui novas formas de generalização, adequadas à matéria, há certa fecundidade [...] Na realidade, generalizei princípios totalmente errados [...] (infecundidade vital da estética como princípio de vida). Acabei, portanto, entrando num beco sem saída teórico. [...] Na melhor das hipóteses, portanto, eu teria me tornado um livre-docente “interessante” e excêntrico em Heidelberg. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Note-se, no excerto anterior, a exposição da cadeia histórica de apropriações e, subsequentemente, a expressão da crítica ao subjetivismo, ao naturalismo e, a qualquer tipo de “metafísicação” da arte, tais elementos formam o processo de consolidação da consideração da vitória do realismo no campo artístico e do posicionamento contrário à *arte de viver*. Tais consolidações podem ser apreendidas na qualidade de elementos humano-genéricos constitutivos da contraditória e gradativa formação do posicionamento ético de Lukács.

Destaque-se, ainda com auxílio do excerto anterior, a afirmação de Lukács de que o gênero, do ponto de vista gnosiológico, é estável e, nesta pesquisa, se propõe que assim o é, porque o gênero é constituído pelo acúmulo histórico de objetivações, enquanto o exemplar se constitui como um elemento, “cuja determinação *têm* de ser modificadas em cada realização autêntica”. Todavia, é mister que se ressalte que, mesmo havendo diferentes graus de variabilidade na objetivação do exemplar, esta variabilidade não acarreta que se perca sua “validade geral”. Esta afirmação de Lukács oferece motivos à evocação de uma pontuação teórico-metodológica de Vigotski. E, porquanto haja estreita consonância filosófica entre elas, destaca-se, nas próprias palavras de Vigotski (1927, 1996, p. 368-372), a defesa de que:

[...] investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto, um fenômeno significa conhecer o mundo inteiro em suas conexões. Nesse sentido podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. [...]

Por conseguinte, o método analítico-objetivo está muito próximo do experimento: sua importância vai mais além do que inclui seu campo de observação. Evidentemente, também os princípios que explicam a arte nos falam de uma reação que de

fato *nunca ocorreu* de forma pura, que sempre se produziu com seu “coeficiente de especificação”.

Descobrir os limites, o grau e as formas de aplicação de um princípio é o objeto da autêntica investigação. Que a história mostre *que artes em que épocas* e que formas caíram em desuso na arte: minha tarefa é mostrar *como se produz o fato em geral*.

Posto isto, infere-se de Vigotski (1927, 1996), em consonância com Lukács (1971-1980, 1999), a afirmação de que para “análise dos processos em sua essência” deve ser considerado, como pressuposto teórico-metodológico, que esta *essência* não se objetiva na forma pura, autônoma, naturalizada, ainda que a objetivação dos variados tipos, regras ou, fronteiras, constituam-se como elementos da totalidade de reações e, até mesmo sejam determinantes do *caráter específico desta essência*.

Pode-se dizer que: mesmo se tratando de objetos diferentes – Lukács: a obra literária, Vigotski: a reação estética – a proposição teórico-metodológica, tanto de um, quanto de outro, está apoiada no *fato* de que: o objeto de estudo será *manifesto*, sempre de modo combinado, isto é, sempre em dialética composição com “as mais difíceis e variadas formas de ideologia (moral, política, etc.)”, quer dizer, sempre em dialética composição de objetivações *em-si* e, *para-si*, as quais foram tornadas mediadoras da particularidade, na qual o objeto em estudo se constituiu. Note-se, também, a consonância na centralidade da análise de Lukács sobre o *como* o homem chega *a si* ou, falha e, na de Vigotski, pela qual este afirma que sua tarefa é de “mostrar *como se produz o fato em geral*” a respeito do objeto.

A partir do excerto de Vigotski (1927, 1996, p. 368-372), anteriormente explicitado, ainda, é oportuno que se explicita, também, a consonância entre a afirmação do psicólogo russo de que cada pessoa seja, “em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” e a defesa de Heller (1972), em favor da concepção da história como “substância da sociedade” e, por conseguinte, a defesa de que essa substância não pode ser outra senão o próprio “indivíduo humano”, como portador “da objetividade social” para, então, destacar da mesma autora que: não obstante se possa considerar que o processo de formação da individualidade contenha a totalidade de suas relações sociais, à *individualidade mesma*, isto é, *como um exemplar* não é possível guardar a *infinitude extensiva das relações sociais*, quer

dizer o *gênero*, ainda que não perca os elementos que lhe garantam a existência como *um exemplar do gênero*.

1.2.4 Rumo à Mudança no Destino

Neste item, destaca-se a mediação da obra de Dostoievski, como elemento fundamental efetivação do movimento de mudança nas perspectivas de Lukács, sobretudo, no que diz respeito à consolidação da sua concepção histórica. Nota-se nos registros sobre esse tempo que a preponderância dos fundamentos kierkegaardianos, como mediadora da leitura que o filósofo húngaro fazia de Hegel, começa a declinar.

Para Netto (1983, p. 23),

[...] pouco a pouco, o mundo mental de Lukács – onde a obra de Dostoievski passa a ocupar um lugar destacado – sofrerá uma viragem sensível, com suas preocupações se encaminhando no rumo da história.

Dois estímulos mobilizam essa viragem: a eclosão da guerra e os estudos sobre Hegel⁶⁷. Deles resulta imediatamente um pensamento cheio de contradições e ambigüidades [...] a leitura de Hegel (ainda que viciada por preconceitos kierkegaardianos) instaura para ele uma perspectiva de futuro. Surge-lhe uma alternativa da esperança, que vê prefigurada nas obras de Dostoievski. O messianismo de Lukács começa a se dirigir, gradualmente, para as realidades terrenas. Mas este é um processo lento, que só vai se definir à medida que a guerra avança e aparecem suas conseqüências. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

O período da guerra, como circunstância social desumanizadora, movimentou a contradição entre a violência e a proposta ocidental de uma democracia radicada no sistema capitalista e exigiu do filósofo húngaro um novo posicionamento mediante a vida. Entretanto, é importante destacar-se que, particularmente, para Lukács, a principal contradição se acirra entre a proposta de democracia capitalista, – que não passava de uma forma dissimulada de violência, constituída como um tipo de mediação que oferece obstáculos objetivos ao

⁶⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão (1770-1831), seu esforço incidiu em unificar todo conhecimento num vasto sistema lógico e racional com objetivo de apreender o real em sua totalidade.

desenvolvimento das máximas capacidades humanas – e a da luta pela emancipação de toda humanidade. A síntese dessa contradição é apresentada como conteúdo latente do seguinte registro de Lukács (1971-1980, 1999, p. 157):

Isto era a guerra. Ela revelou o falso, o inumano naquela estática que, na época, ameaçava se solidificar como sistema em mim: pois a anti-humanidade como força motriz central da nossa vida, para mim inconsciente nas minhas primeiras construções iniciais da filosofia, alcançou nelas uma figura de tal forma dominante, imperando sobre tudo, que era impossível escapar do confronto espiritual. Todas as forças sociais que eu odiava desde a minha primeira juventude e me esforçava para destruir espiritualmente uniram-se para produzir a primeira guerra universal e, ao mesmo tempo, universalmente desprovida de idéias e hostil a elas. E não como um determinado momento da vida, mas como determinações universais da vida em sua totalidade extensiva e intensiva. [...] rejeitava tudo isso com veemência, mas sem radicalismo não tinha nada em comum com tendências pacifistas [...] Não a violência em geral, a violência da reação, de Guilherme II⁶⁸ e similares a violência como obstáculo ao devenir homem deveria, se necessário com violência, ser destruída. E era preciso, ao mesmo tempo, ver que a forma ocidental de uma democracia capitalista não poderia ser aquela força contrária que interessava aqui.

Note-se que Lukács se encontra num outro beco sem saída. Mas, desta vez, não se tratava de um beco sem saída do exclusivo ponto de vista teórico, a Primeira Guerra Mundial se configurou como uma grave e concreta circunstância histórico-social de sofrimento. Nela, inexistiu a possibilidade de diferentes modos de se efetivar a vida, porque universal, toda vida humana foi “absorvida por ela, quer se afirmasse ou negasse essa absorção”. Nessa particular circunstância, Lukács teve sua perspectiva de revolução modificada, daquela que poderia ser qualificada como “tolstoiana-dostoievskiana”, para uma perspectiva utópica de caráter moral. O centro de interesse do filósofo húngaro deslocava-se do campo da estética para o da ética.

Toma-se, então, a relação de Lukács com o Partido Comunista, que é destacada como mantida sob o espírito da Revolução Russa, como uma “fascinação contraditória, com recaídas”. Concomitantemente, Lukács registra a consolidação de

⁶⁸ Guilherme II (Friedrich Wilhelm Viktor Albrecht von Hohenzollen) (1859-1941), Terceiro e último imperador da Alemanha e último Rei da Prússia.

uma nova relação pessoal e a qualifica como inédita experiência de amor (Gertrud⁶⁹). O filósofo, objetivando posicionamento analítico sobre esse novo conteúdo da vida cotidiana, propõe-se indagações como a seguinte: se, o pensamento e o sentimento que se realizam são, de fato, *efetivos*, se, eles se constituem como expressão da *efetiva individualidade*. Então, ela – a individualidade – é “subjetivamente: autêntica, objetivamente: genérica.”.

Lukács (1971-1980, 1999, p. 71) afirma que, apesar de conhecer Gertrud há mais tempo, só desenvolveu uma relação “mais estreita” com ela, após 1918, quando realizou uma conferência sobre ética. A partir desse evento, o filósofo afirma haver se consolidado entre ele e Gertrud, um tipo de “comunhão espiritual e moral que, dali em diante, teve [...] um papel-guia, um papel dominante. Na verdade, jamais havia encontrado uma mulher com a qual pudesse ter uma relação tão íntima.”. Isto posto, chama-se à atenção o fato da relação com Gertrud ter sido qualificada como *mais estreita*, como *íntima*, a partir da explicitação da consonância surgida após um diálogo, cuja mediação é explicitada como sendo radicada numa conferência que, certamente, guardava em si múltiplas objetivações humano-genéricas.

Sobre as mudanças de seu pensamento e do seu modo de vida, no período entre 1917 e 1919, Lukács registra que a grande oposição concretizada como fundo geral nesse processo de desenvolvimento constituía-se pelo movimento de “princípios éticos gerais *versus* exigências práticas da ação concreta”. A síntese deste embate é manifesta sobre o quanto a “singularidade da escolha em situação de crise pode se tornar base de uma decadência cínica.”. Para Lukács (1971-1980, 1999, p. 159):

[...] justamente porque decisão imediatamente graves conseqüências sociais, ponderação, diferenciação da resolução individual, dos modos individual-prático-teóricos que seguem maiores, mais matizados do que na decisão anterior a essa crise. Os momentos sociais naturalmente: claros, fortes. Mas transposição em modificação da vida individual através de tais determinações. Mas mesmo estas: ação recíproca imediata com individualidade.

⁶⁹ Gertrud Bortstieber, companheira de Lukács.

Destaque-se, do excerto anterior, a afirmação da efetividade social da escolha individual, aqui, chamada por Lukács de “resolução individual”. Esta resolução se realiza, ao mesmo tempo, como acúmulo histórico-social *mais* ou *menos* matizado, pelos “modos individual-prático-teóricos”, como também, se realiza como força de “modificação da vida individual” em relação aos momentos sociais, tornados “claros, fortes”. O filósofo húngaro ratifica esse posicionamento, tomando auxílio de Lenin⁷⁰ para afirmar que o surgimento social de um *novo homem* se consolida como um tipo de *síntese fática*, objetivada como resultante de esforços que, mesmo isolados, confrontam-se de modo “honestamente revolucionário com a nova efetividade”. Destaque-se o nexos entre o *nascimento do novo homem* e o *confronto consciente com a efetiva realidade social*. Infere-se, portanto que, para que o indivíduo entre em confronto com a realidade social de modo *honestamente revolucionário* é necessário que ele se aproprie, sempre mais conscientemente, das múltiplas determinações da particularidade, na qual se desenvolve sua própria vida.

Adiante do exposto, Lukács (1971-1980, 1999, p. 160), tratando do desenvolvimento de sua posição política rumo ao comunismo destaca, do conjunto daquelas que chamou “determinações humano-pessoais”, a importância de sua relação com Gertrud e, evocando uma das duas ações, com as quais definiu o objetivo que guiaria a produção de sua autobiografia – *a que e, como reagir* –, afirma:

[...] não que sem ela eu não teria trilhado o caminho para o comunismo. Isto era, como antes, dado pelo meu desenvolvimento, mas justamente aqui nuances pessoais do respectivo “*como*” muito complicadas e de importantíssimas conseqüências teriam, sem ela, com certeza se desenvolvido de modo muito diferente. [...] Tratava-se antes de os meus esforços espirituais e práticos me confrontarem fecundamente (não apenas correto objetiva e praticamente, mas, ao mesmo tempo, favorável ao meu desenvolvimento humano) com os acontecimentos atuais do mundo. Aqui a nova situação se

⁷⁰ Vladimir Ilitch Ulianov Lenin (1870-1924), ativista e dirigente político socialista, teórico e principal líder da Revolução Russa de 1917, foi o primeiro dirigente da União Soviética e fundador da III Internacional. Graduou-se em Direito, uniu-se a intelectuais marxistas. De sua contribuição à Economia Política, destacam-se os escritos sobre o imperialismo e seu estudo sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia. Lenin analisou a economia agrária russa, a mercantilização das atividades agrícolas e a penetração do capitalismo na agricultura, como também, desdobrou as atividades industriais e o movimento do desenvolvimento do capitalismo na indústria russa, desde a modalidade artesanal até a instauração da mecanização industrial.

tornou uma novidade qualitativa: a escolha entre dois sistemas de mundo. Ninguém – com exceção de Lenin (num sentido determinado) – reconheceu que ambos os processos – do ponto de vista histórico-mundial – são idênticos, ou seja, que o nascimento social do novo homem é uma síntese fática de todos os esforços isolados confrontando-se de modo honestamente revolucionário com a nova efetividade. [Conteúdo entre parêntesis do autor e grifo em itálico meu].

Como comentário final sobre o período em que tomou o rumo de mudança do seu destino, mais especificamente, sobre o efeito da escolha pela concepção comunista, qualificada como a “maior viragem”, o “maior resultado evolutivo” de sua vida, o filósofo destaca que as exigências sociais impostas, por meio das reformas democráticas, formaram um tipo de base da realização do chamado “Campo extenso: principalmente com movimento pedagógico de reforma”. Neste campo, a ação seria guiada pela “premissa óbvia das reformas”: “varrer todos os resquícios do feudalismo”. Lukács (1971-1980, 1999, p. 161) também afirma que, deste modo, as “grandes massas” não só participaram, mas, igualmente, “determinaram as concretas formas de transição” e, nesse processo, puderam agir sob a finalidade de assegurar “a) grande participação das massas, b) união com o passado revolucionário, socialismo proveniente dele: não estranho, não “importado”, c) seu caráter histórico, d) antiburocrático: em nome do desenvolvimento, nenhuma arte ‘oficial’”.

Feitas estas considerações, pode-se dizer que o campo da pedagogia é defendido, pelo filósofo húngaro, como campo fundamental de luta pela emancipação humana. Aqui, julga-se exposto, um dos elementos que, mui certamente, se constituiu como fundamental da escolha do “Poema Pedagógico” de Makarenko, por Lukács, como um objeto favorável à análise sobre o processo pelo qual se pretendia realizar a *construção socialista* e fazer surgir o *novo homem*.

Mas, que *novo homem*?

Nesta pesquisa, afirma-se que o *novo homem socialista* corresponde ao homem que seria, ao mesmo tempo, constituinte e, constituído, socialmente, *como síntese fática*, isto é, como síntese histórico-social de todas as relações sociais, consolidadas numa circunstância histórico-social, já transformada pela ação de indivíduos guiados pelos princípios socialistas. Em outras palavras, o *novo homem*

seria produzido e, simultaneamente, produtor daquela, denominada por Lukács (1971-1980, 1999, p. 160), como “síntese fática de todos os esforços isolados confrontando-se de modo honestamente revolucionário com a nova efetividade”.

Ainda, com auxílio do excerto anteriormente destacado de Lukács (1971-1980, 1999, p. 161), salienta-se a posição antiburocrática do filósofo, como fundamento de seu compromisso contra a “arte oficial”, instituída a partir do estabelecimento do stalinismo, pois, esta “arte” resultaria na degeneração dos fundamentos do realismo clássico e, por conseguinte, na formulação do realismo socialista.

Data, também, dessa época de vida de Lukács, da qual se pode dizer que foi dirigida por mudanças significativas, a produção de um estudo sobre a relação entre a democracia burguesa e a democracia socialista. Nesse estudo, Lukács apresenta o desdobramento do conteúdo ético do debate desse tempo. Lukács (1971-1980, 1999, p. 140) indica, então, a relação do trabalho de Makarenko com seu posicionamento crítico-pessoal:

Se partíssemos agora simplesmente do fato de que todos tiveram mais ou menos dificuldades – não entremos agora em detalhes –, isto significaria, no fim das contas, igualar Mihály Farkas⁷¹ e Andras Hegedüs⁷², o que não seria justo. E uma importante exigência do presente é que digamos a um tipo como Mihály Farkas um não cheio de ódio e a um tipo como Andras Hegedüs um sim. Estou falando de tipos humanos e não pessoas. Entre esses dois existem muitíssimos matizes, que deveriam ser representados realisticamente pela arte, mas é preciso ver toda essa gama. Se nos esquecermos disso, adotamos de fato a perspectiva de que houve problemas de todo tipo, mas agora os superamos; portanto, tratemos de os esquecer. Mas não devemos esquecê-los. Esse problema já apareceu de forma esplêndida na nossa literatura – estou me referindo ao grande romance pedagógico de Makarenko.

Da citação anterior, importa destacar, do ponto de vista teórico-metodológico, a menção de *tipo humano*, contraposto à *pessoa*. E, aqui,

⁷¹ Mihály Farkas (1904-1965), comunista húngaro, conhecido especialmente por sua brutalidade na era Rákosi.

⁷² Andras Hegedüs (1922), um dos líderes do movimento NEKOSZ. Acomodou-se à linha stalinista e fez carreira no partido. Após a primeira queda de Imre Nagy (1955), Rákosi fez de Andras Hegedüs, que desempenhou um papel bastante infeliz na revolução de 1956, primeiro-ministro. Foi um dos dissidentes húngaros mais proeminentes.

oportunamente, lança-se o desdobramento sobre tal menção, explicitando a formação de duas categorias de análise: o *tipo humano*, que estaria relacionado com a síntese da individualidade que reproduziria o conteúdo genérico, quer dizer, o *tipo* como relativo à força resultante das mediações que condensam objetivações *genéricas* e, a *pessoa*, que, por sua vez, se objetivaria, na concreta vida cotidiana, realizando por meio de suas atividades, em infinitas variações, “mais” ou “menos” elementos do *tipo*. Deste modo, pode-se dizer que esse processo é movimentado em direção a ser objetivado como de desenvolvimento da individualidade tendida ou, não, à sua consolidação como individualidade *para-si*.

Salienta-se que é a partir de elementos essenciais do *tipo*, isto é, de elementos constantes no conjunto do acúmulo humano-genérico do qual a *pessoa* (particular) se apropria e, incorpora ao *movimento do seu pensamento* como *meio de ação*, que resulta a efetivação deste ou, daquele *tipo*, a quem, do ponto de vista ético-filosófico, se deve dizer *sim* ou, *não*.

Como seria possível objetivar uma análise dialético-materialista, considerando categorias como o *tipo* e a *pessoa*?

Nesta pesquisa, corrobora-se com a defesa que Vigotski (1927, 1996, p.368) faz do princípio teórico-metodológico de que investigar um fenômeno, do ponto de vista da ciência geral, significa:

[...] conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor da classe a que pertence, já que nela reflete a totalidade das relações sociais.
[...] o conhecimento singular é a chave de toda psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, ou seja, o indivíduo como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade.

Netto (1983, p.70), afirmando que Lukács condensou uma “súmula histórica da categoria *particularidade*”, na “Introdução a uma Estética Marxista”, destaca que “Lukács vê, no *particular*, o campo de mediações entre o universal e o singular, o espaço específico da configuração artística, o âmbito no qual se pode erguer a *tipicidade*.”. Neste estudo, defende-se que, na análise sobre o “Poema Pedagógico”, realizada, por Lukács, encontra-se, justamente, o desdobramento de um exemplo, no

qual, a particularidade russo-soviética é tomada como campo de mediações, no qual se consolida a relação entre o singular e o universal e, enfim, como um espaço específico da efetivação de uma objetivação literária e, de modo recíproco, da formação de um indivíduo singular.

No excerto seguinte, está contida a consideração da força poético-dinâmica que, na objetivação literária, foi acumulada como resultante de *atos* observados e vivenciados, que pode nem mesmo ser original, mas que, por sua força de determinação, fazem a mediação de um processo de formação de *novos homens*, que são “produtos e produtores da vida” do coletivo Gorki. Lukács (1951, 1971, p.421) ao analisar o “Poema Pedagógico”, afirma que:

[...] está fora de consideração, em primeira linha, até que ponto os pensamentos pedagógicos de Makarenko, os quais no romance são formados, como os que tem origem e se desenvolvem paulatinamente dos fatos observados e vivenciados, são objetivamente originais, o que eles significam para o desenvolvimento da pedagogia como ciência. Esses pensamentos têm, no romance, muito mais uma função predominantemente poético-dinâmica: Eles clareiam o caminho que o coletivo de Makarenko perfaz; eles surgem desta vida, eles influenciam a formação dos novos homens: estes são – repetindo concretamente o que já está compreendido de modo geral – ao mesmo tempo produtores e produtos da vida desse coletivo.

Enfim, Lukács também destaca a impossibilidade de se considerar tão somente os elementos imediatos da particularidade para produção de juízos éticos. Infere-se que, sob juízo autêntico, ético, são resgatadas e analisadas criticamente, as mediações, historicamente, acumuladas e disponibilizadas à apropriação e à produção de novas objetivações em tal ou, qual coletivo. Coletivo, do qual podem ser pode elevadas *tipicidades*, as quais, por conseguinte, devem, sempre, ser consideradas “como produtos e produtoras” da particularidade posta em análise.

1.2.5 Anos de Aprendizado da Conduta de Vida e do Pensamento

No conjunto que Lukács denomina como, predominantemente, de vivências de aprendizado e consolidação de condutas concretas de vida e pensamento, estão

compilados registros que destacam, de modo multivariado, a dialética relação entre o processo educativo e o de *desenvolvimento humano-genérico* de sua própria individualidade. Inicialmente, o filósofo húngaro indica a importância da circunstância particular, no processo pelo qual a “política educa para o comportamento”, destacando que o *efeito político* promove uma “relação viva entre singularidade e universalidade” e, esta universalidade (teoria, política e história) se concretiza, na efetividade, como movimento da singularidade, como singular “impulso à totalidade”. Para Lukács (1971-1980, 1999, p. 164) “justeza na teoria, história e política nasce da atitude individual –, mas ultrapassa-a em direção ao ser.”. Isto porque as objetivações que surgem, como fruto de tais ações, se tornam propriedade ontológica, do acúmulo que compõe a universalidade.

A seguir, comunica-se o registro de Lukács (1971-1980, 1999, p.162) sobre circunstâncias nas quais, com Gertrud, vivenciou um tipo de organização familiar que nunca havia antecipado para si:

[...] só mais tarde: eu também em Hütteldorf [...] (família, 3 crianças) [...] Participação da educação (com ela): confronto diário com determinada efetividade humana. Achava esse tipo de vida impossível para mim [...] a) nenhum estorvo na concentração do trabalho, não “ser absorvido” nos assuntos cotidianos. Isolamento. b) refeições comuns como conversas com as crianças. Tomar conhecimento de seus problemas, tentativa de lhes dar respostas (ética, muita coisa sob nova luz) [...] unidade de tolerância e intolerância; considerável tolerância humana com ódio a tudo que é baixo. Nova atitude: contra ética do tipo Kant⁷³; agora não menos severo nas alternativas, mas superação das tendências nelas contidas para uma desumanidade fundamentada abstratamente: com isso, para mim novo relacionamento imediato com problemas da infância (discussão bem livre). [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Do excerto anterior, em atendimento à ampliação do debate sobre um dos elementos teórico-metodológicos nucleares desta pesquisa – o de que o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano está em dialética relação com o processo educativo – destaca-se, especialmente, a afirmação de Lukács acerca do

⁷³ Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão de importante influência no pensamento moderno. Analisou a produção do conhecimento com o objetivo de superar a oposição entre empirismo e racionalismo. No campo econômico, social e político, defendeu teses que justificaram a sociedade burguesa e o liberalismo (a propriedade privada, o livre intercâmbio de bens e os privilégios civis aos que tinham posses).

movimento de superação em sua concepção kantiana de ética, bem como, do desdobramento deste movimento como “superação das tendências nelas contidas [*nas alternativas kantianas - RAA*⁷⁴] para uma desumanidade fundamentada abstratamente”. E, a isto se destaca, porquanto haja significativa consonância teórico-metodológica entre a afirmação e o desdobramento do movimento de superação das referidas “tendências” e a proposição pela qual Leontiev (1967) defende que toda e, qualquer, produção humana contém, “como condição de objeto em seu produto”, a própria atividade material e espiritual, *o meio de ação* do qual a produção medrou.

A partir do exposto, afirma-se que não há posicionamento ético-político na efetividade da vida cotidiana, sem que o indivíduo se aproprie de um conjunto de objetivações genéricas, mesmo que se considere que tal posicionamento se consolide sob predomínio da alienação, isto é, a partir de conhecimentos fundamentados no senso comum, resultando num tipo de domínio mínimo, *em si*, das múltiplas determinações histórico-sociais, que se constituem mediações da particularidade. Por meio deste estudo, defende-se que é, também, na relação entre o indivíduo e a genericidade, que se encontra radicado o processo pelo qual a “política [*via ideologia - RAA*⁷⁵] educa para o comportamento”. Saviani (1996), explicitando os elementos concernentes ao processo de superação da concepção fragmentária e ancorada no senso comum, por meio da consolidação da concepção unitária e intencionalmente ativa da consciência filosófica, afirma que a concepção de mundo hegemônica, na plenitude de sua elaboração, conquistou o benefício de sua objetivação universalizada e, por conseguinte, acumulou em si o consenso de amplo espectro da sociedade. Afirma-se que a concepção hegemônica do mundo e dos fenômenos tipicamente humanos, a partir do movimento consensual e de um modo difuso, *retorna* com eficácia à realidade como senso comum.

1.2.6 As Primeiras Rupturas

Sob a temática que guia o conjunto de vivências registrado como composição de suas primeiras rupturas, Lukács ressalta a concretização de dilemas

⁷⁴ Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu – RAA (Raquel Antonio Alfredo).

⁷⁵ Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu – RAA (Raquel Antonio Alfredo).

surgidos da pressão contra a base de seus princípios éticos e afirma as “Teses de Blum” como “consumação” da tendência de luta, pela liberação das necessidades do mundo cotidiano, dirigida a um conseqüente *agir autêntico*, que seria objetivado pela mudança em seu comportamento político: contra o modernismo, contra a manipulação stalinista. Enfim, contra a burocratização que, para Lukács, se torna fonte de *fetichização*, fonte da perda da *autenticidade no modo de agir*.

Lukács lança crítica às perspectivas advindas da burocratização, pois, estas conteriam objetivadas em si, um conjunto de elementos essenciais à derivação de *modos de agir espontâneos*, quer estes fossem considerados em seus elementos objetivos ou, subjetivos. O filósofo húngaro alerta que a força burocrática pode ser instituída como fonte de *modos de agir fetichizados*, isto é, de modos de agir fundamentados em relações, nas quais não há plena consciência a respeito das conexões e, das conseqüências das decisões individuais, para com a concreta circunstância histórico-social, – a particularidade.

Para maior precisão na comunicação das conseqüências da falta de autenticidade na derivação do *modo de agir* na particularidade, destaca-se o posicionamento de Lukács (1971-1980, 1999, p. 142) acerca da figura de Mihály Farkas:

[...] não considero como minha tarefa de historiador levar em consideração, ao traçar seu retrato, sua qualidade de bom pai de família. É uma coisa totalmente diferente quando numa pessoa há uma dialética de coisas boas e más, como aconteceu, sem dúvida com Trotsky e outros. Então, é preciso expor essa dialética, não porém, para equilibrar o positivo e o negativo, mas porque sem essa dialética não se conseguiria descobrir as causas da ação da pessoa em questão. Veja, quando jovens ficamos muito entusiasmados quando Endre Ady definiu István Tisza⁷⁶ como uma variante masculina de Elizabeth Báthory⁷⁷. Ele não mencionou nenhuma boa qualidade de István Tisza, embora este fosse um homem inteligente e, pessoalmente, honesto e convicto. E Ady estava certo quando o qualificou como uma variante masculina de Elizabeth Báthory.

⁷⁶ Itzván Tisza (1861-1918) foi primeiro ministro austro-húngaro e responsável pela entrada de seu país na Primeira Grande Guerra. Além disso, Tisza silenciou violentamente a greve dos ferroviários em 1904 e comandou o esmagamento de um encontro socialista em Bihar.

⁷⁷ Elizabeth Báthory (?-1614), segundo lenda, para embelezar a pele, banhava-se no sangue de mocinhas assassinadas.

Importa, aqui, destacar o registro que Frederico (1997, p.28) faz acerca da distinta coerência entre a vida de Lukács e sua produção de idéias. Frederico toma a máxima do poeta Endre Ady de que, “ser mártir até que é fácil; difícil, muito difícil é permanecer entre luzes e sombras pelo bem de uma idéia” para, então, afirmar que o filósofo húngaro se constituiu como um “raro exemplar de grande intelectual e homem de partido”.

A partir da citação anterior de Lukács e da afirmação de Frederico, eleva-se um conteúdo destacado por Lukács, desde os apontamentos sobre sua infância, a saber, o *modo de agir protocolar fetichizado* e a *tática de guerrilha*. Trata-se do tipo de ações das quais não se infere, imediatamente, o sentido coerente e, nas quais, não se identifica, também, de modo imediato, o nexos entre o conteúdo da ação e a finalidade plausível. Entretanto, às quais, por particulares questões circunstanciais, se pode submeter *com plena consciência do movimento de submissão*. Segundo as palavras do próprio Lukács (1971-1980, 1999, p. 149): “Primeiro resistência – mas submissão consciente: não me diz respeito; quando quero que os adultos me deixem em paz: submissão com a impressão: tudo isso não faz sentido.”.

Ainda no que diz respeito ao *modo de agir protocolar*, mediante o encarceramento de líderes comunistas, a direção do Partido Comunista se rearticulou e, nesse histórico movimento, Lukács foi cooptado para o Comitê Central. O filósofo húngaro trabalhou na redação do *Jornal Vermelho*, fundou o Instituto de Pesquisas do Materialismo Histórico e teve função de comissário político da 5ª Divisão do recém-criado Exército Vermelho. O autor destaca que foi na condição de Vice-Ministro (“Vice-Comissário do Povo”) da Educação Pública que sua influência se fez mais decisiva. Netto (1983, p.32-33) destaca que:

[...] Embora não fosse o titular do ministério [...] coube-lhe, de fato, a responsabilidade das iniciativas mais importantes: uma profunda reforma educacional (que inclusive, introduziu nos currículos a educação sexual), a socialização das editoras e a abertura dos museus e teatros aos trabalhadores. Para Lukács, a tarefa cultural que competia à Comuna era “o revolucionamento das almas”, com um programa sintético e genial: “*A política é apenas um meio; o fim é a cultura*”. Lukács implementou este programa com extrema coerência. [...] patrocinando a representação, por grupos de trabalhadores, de

obras de Lessing, Ibsen, Shaw⁷⁸, e Molière⁷⁹. De fato, a política cultural da Comuna, orientada por Lukács, foi *democrática e pluralista*, como se verifica na *Tomada de Posição* do ministério: “O programa cultural dos comunistas apenas faz distinção entre a boa e a má literatura... Tudo o que tiver verdadeiro valor literário, venha de onde vier, encontrará apoio do Comissariado” E, conclusivamente, Lukács escreveu no *Jornal Vermelho*: “O Comissariado não quer uma arte oficial nem, muito menos, a ditadura da arte do Partido”. [Conteúdo entre parêntesis e grifos do autor].

Toma-se a finalidade declarada à Comuna e – mais para salientar, do que para complementar a articulação realizada – destaca-se os termos objetivados, por Lukács, como eixo central da posição do ministério sob sua direção: nada menos do que “revolucionar almas”. E, para uma tarefa desta envergadura, Lukács afirma a política como *meio de ação*, cujo *fim* seria *a cultura*, a qual, por seu turno, constitui-se como *promotora do desdobramento máximo das capacidades humanas*. Mas, reitera-se, sempre, “máximo conforme as circunstâncias” histórico-sociais, ou seja, conforme as condições materiais de existência e as possibilidades de *vir-a-ser*, contidas nestas condições.

Sob a violência advinda do período de burocratização, período que condensa *em-si* a crise do facismo, Lukács (1971-1980, 1999, p. 165) se via impedido de tomar a política *para-si*, como meio de ação à promoção da cultura em favor do *desdobramento máximo das capacidades humanas*. Assim sendo, o filósofo destaca a contradição entre o sentimento de impotência na vivência da militância e o “impulso para maior desenvolvimento e maior eficácia da teoria”, contradição desdobrada como impasse entre “desistir da primeira [ação política] e desenvolver a segunda [a ação ideológica]⁸⁰”. Conforme notação, Lukács se afirma (1971-1980, 1999, p. 148),

Não poeta. Só filósofo. Abstrações. Também memória dirigida a isso. Perigo: generalizar cedo demais o espontâneo. Mas poeta: recordação de sentimentos concretos, principalmente situações de sua manifestação. Já com isso: no lugar certo no

⁷⁸ George Bernard Shaw (1856-1950), dramaturgo, romancista e jornalista irlandês. Desenvolveu-se também como crítico literário, recusou o Nobel de Literatura em 1925, defendeu o Socialismo, produzindo panfletos e ensaios sobre assuntos políticos, econômicos e sociais.

⁷⁹ Jean Baptiste Poquelin Molière (1622-1673), dramaturgo francês, por meio de suas peças, satirizou os costumes de sua época.

⁸⁰ Conteúdo entre colchetes do autor.

decorrer do tempo. Principalmente infância. Mas, como lá, permanente tendência importante – agüentar.

A autocrítica que Lukács faz sobre o perigo de “generalizar cedo de mais o espontâneo” oferece motivo para evocar a análise de Vigotski (1927, 1996) sobre o processo de desenvolvimento dos conceitos “espontâneos”, “cotidianos” para os “científicos” (objetivações *para-si*). Evidentemente que o estudo de Vigotski trata de esfera qualitativamente diferente. Todavia, aqui, ousa-se generalizar o elemento teórico-metodológico fundamental, que permite explicar o movimento de desenvolvimento em um caso e, em outro, a saber, a superação histórico-dialética do conceito espontâneo pelo científico – da apropriação fundamentada em objetivações *em-si* à apropriação radicada em objetivações *para-si*.

A seguir, serve-se desta oportunidade, para socializar a síntese de Leontiev sobre o processo da *formação dos conceitos* e da *generalização*, dos “Apêndices” de “Teoria e Método” Vigotski (1927, 1996, p.461), depreende-se que:

[...] no que diz respeito ao próprio problema da formação dos conceitos e da generalização [...] Seu principal feito [*o de Vigotski*] foi a descoberta do nível dos complexos e sobretudo dos pseudoconceitos. E surge uma pergunta neste ponto: por que a psicologia tradicional anterior a Vigotski não levava em consideração os pseudoconceitos? Sem dúvida, era devido ao fato de considerá-los como conceitos e não ter meios de diferenciá-los. Para ela, o único traço dos conceitos era a generalização [...] Esse modo de formular o problema fazia com que tanto os pseudoconceitos quanto os verdadeiros conceitos fossem impossíveis de distinguir.

[...] O método histórico-genético da análise de Vigotski, profundamente psicológico, permitiu descobrir a falta de consistência psicológica da definição lógico-formal do conceito, que agrupava fenômenos psicológicos heterogêneos: o conceito e o pseudoconceito. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Se, por um lado, para Vigotski (1927, 1996, p.462), seria *conditio sine qua non* explicar material e analiticamente a relação do conceito com o objeto sem, entretanto, restringir-se à imediata particularidade do objeto. Por outro, “nem mesmo o nível superior de generalização da situação concreta é, como intuía Vigotski, o nível superior do próprio conceito. Para penetrar no nível superior do conceito seria necessário partir de outro princípio de generalização [...]”, assim, o psicólogo russo

explana o desenvolvimento de duas categorias de conceitos: os *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos*.

Os *conceitos cotidianos* são correspondentes ao nível mais alto que a generalização pode alcançar, a partir de concretas circunstâncias particulares. Tais conceitos cotidianos são “representações genéricas que vão do concreto ao abstrato”; já, os *conceitos científicos*, têm processo oposto de formação, são movimentados do abstrato para nova relação com o concreto, para um *retorno* da abstração à concreta particularidade, com o fito de explicar, de modo científico, tal ou qual elemento dessa particularidade.

Nesta pesquisa, defende-se que é possível servir-se de Vigotski para produzir explicações sobre a autocrítica que Lukács realiza, oferecendo fundamento teórico-metodológico para o entendimento daquele que seria “o perigo” a ser enfrentado na atividade abstrata (a crítica ou autocrítica): “Só filósofo. Abstrações. Também memória dirigida a isso. Perigo: generalizar cedo demais o espontâneo”. Isto é, o perigo inerente à atividade da análise crítica é o de tomar, para generalização, elementos particulares *em-si*, como se fossem genéricos, como objetivações *para-si*, ou seja, tomar elementos do cotidiano, mesmo que estes correspondam ao mais alto nível que, na particularidade, a generalização espontânea pode alcançar e, generalizá-los como científicos.

Oportunamente, reitera-se que a *luta pelo desdobramento máximo das capacidades humanas* não é outra senão, a luta pela socialização de amplas possibilidades de apropriações de objetivações *para-si*, que culminem, sempre mais, na superação da generalização do espontâneo como se fosse científico. Destaca-se que a educação escolar deveria se consolidar como o principal e efetivo campo desta luta.

No conjunto de produções contemporâneas sobre o processo educativo, como *meio* de luta pela emancipação humana, faz-se mister destacar “Do Senso Comum à Consciência Filosófica”, de Saviani (1996), como obra que condensa um desdobramento do embate entre o espontâneo e o genérico. Nesta produção, Saviani expõe o senso comum como um contraditório “amalgama” de elementos emancipatórios e elementos da ideologia hegemônica, ressaltando como elemento fundamental da relação hegemônica o seu caráter pedagógico e, indicando a

necessidade da consolidação da educação como campo de luta pela emancipação da humanidade.

Vale lembrar a finalidade educativa de “revolucionar a alma” do povo, por meio da socialização da riqueza sócio-cultural, que foi defendida por Lukács, quando ocupou o cargo de Ministro da Cultura. Como também, importa evocar de Frederico (1997) a defesa de que *a arte e a ciência* são consideradas, por Lukács, como *formas humanas em contraposição à religião* e, por isso, em favor da emancipação do ser humano pelo próprio ser humano. Isto, posto que, pela apropriação da forma genérica se possa consolidar, ao indivíduo, um tipo de *cobrança do caráter exemplar e generalizante* nela contido. E, ainda aqui, destaque-se da matéria de vida de Lukács o *modo de agir* pelo qual o filósofo húngaro afirma como “tendência importante”, com relação à sua “vida cotidiana”, a de “aguentar”.

Frederico (1997, p.28-29) afirma que Lukács realizou sua vida sob as “luzes e sombras” de seu tempo:

[...] alguns momentos sob as luzes: foi duas vezes Ministro da Cultura; circulou no pós-guerra pela Europa discutindo em visível posição de superioridade com os grandes intelectuais da época (Genebra, 1946; Milão, 1947; Paris, 1949); em Budapeste formou um grupo de discípulos brilhantes que, num certo período, divulgou e complementou suas idéias (Agnes Heller, Ferenc Feher⁸¹, G. Markus⁸², etc.) [...].

Mas o grande intelectual de partido viveu principalmente entre as sombras: conheceu a cadeia e o exílio; teve um filho “desaparecido” em Moscou; sofreu diversas campanhas difamatórias dentro e fora do movimento comunista [...] e, principalmente, o que lhe parecia certamente pior: suas idéias nunca foram aceitas no interior do movimento comunista, no qual passou toda a sua existência polemizando. [Conteúdo entre parêntesis, do autor].

Um dos alunos de Lukács, István Mészáros, *a posteriori*, declarou que no início dos anos 50, o filósofo húngaro se encontrava em isolamento tão severo que seus alunos tinham medo de se aproximar dele. O extremo boicote culminou no

⁸¹ Ferenc Feher (1933), aluno de Lukács, de 1970 a 1973, colaborador científico na Academia Húngara de Ciências. Em 1973 pediu demissão de seu posto para se solidarizar com colegas demitidos. Desde então, vive principalmente no Ocidente.

⁸² György Markus (1934) estudou em Moscou até 1957. Foi, a partir de 1959, colaborador no Instituto Filosófico da Academia Húngara de Ciências. Em 1968 foi expulso do partido e, em 1973, dimitido da Academia. Vive, desde então, no Ocidente.

ordenamento da retirada de todos os seus livros da biblioteca. Nessas condições, um fato da vida cotidiana comunicava, precisamente, a objetivação daquela que se poderia chamar de *sua mais antiga tendência*: a de *agüentar*. A seguir, comunica-se, quiçá, a expressão do bom humor do filósofo, no enfrentamento das “sombras”.

Segundo Mészáros, Lukács caiu enfermo e necessitou de cuidados médicos. Então, um prestigiado professor de medicina o colocou ciente das condições de sua enfermidade, que era de um tipo raro, sem registro na literatura médica. E, por ser assim, o procedimento médico seria assistido por seus alunos, ao que Lukács, “com muita finura, comentou: ‘Finalmente me tornei matéria de ensino universitário’⁸³”.

1.2.7 Alargamento do Campo de Conflito

Para discutir o alargamento ocorrido em seu campo de conflito, Lukács afirma a necessidade de explicitar a gênese social de tal processo, num tipo de primeiro plano, como tendências de explicação de *essência e valor*. E, ainda, em primeiro plano, considerar tal gênese como *método geral na história do pensamento*. Então, oportunamente, reitera-se tal afirmação como conteúdo em consonância fundamental com o *método histórico e genético*. Mediante isto, faz-se oportuna a aproximação de um elemento específico presente na proposta de análise lukacsiana e na de Vigotski. Isto porque, ambas consideram a gênese dos fenômenos estudados como um momento da totalidade, não como um tipo de simples e espontâneo surgimento ou, um tipo de consciência primeva. Quer dizer, não, como se a consideração da gênese implicasse na consideração de um suposto ponto zero de origem, de um marco a-histórico do qual adviria a produção em análise.

Na citação seguinte, note-se que Lukács ratifica a produção de generalizações adequadas *das reações vitais primárias*, como base da produção filosófica. Infere-se, aqui, a proposição, em primeiro plano, destas *reações vitais primárias* – pertencentes ao círculo econômico dos objetos – como um tipo de consideração prioritária daquela que, o próprio Lukács da Ontologia, denomina propriedade primário-ontológica. O filósofo húngaro, no excerto a seguir, também

⁸³ Cf. “Tempos de Lukács e nossos tempos”, entrevista de István Mészáros concedida à revista *Ensaio*, n.13, 1984, p. 14-15.

indica que a produção de generalizações “inadequadas” forma a base para a produção de pensamentos do “tipo perverso”. E, ainda, atente-se que, comunicando a finalidade posta para tal discussão, Lukács (1971-1980, 1999, p. 167) pretende:

[...] mostrar que as reações intelectuais mais sutis da filosofia no mundo – em última análise – provêm da generalização adequada das reações vitais primárias (ao círculo econômico dos objetos) em primeiro plano. A *Destruição da Razão* é novamente a história social de um típico tornar-se perverso do pensamento. Daqui: prosseguir em direção à universalidade da história. Conhecimento da essência e conhecimento histórico: convergência a mais profunda (generidade histórica). Arte como generidade (a reprodução permanente do trágico na história das ideologias): consciência-de-si da historicidade universal. Com isso, já naquela época: oposição universal à ideologia staliniana, não restrita à estética. [Conteúdo entre parêntesis do autor]

Lukács condensa, no excerto anterior, elementos essenciais à consolidação da crítica marxista, que ele próprio faz do confronto “entre tendências ‘urbanas’ (democrático-burguesas) e ‘populistas’ (democrático-camponesas)” para, então, destacar, ainda, em primeiro plano, a *vitória do realismo* de Engels, que se consolida, cada vez mais intensamente, contra a chamada “regulamentação da ideologia a partir de ‘cima’”. Acerca desta regulamentação, em afirmação de que Stalin não admitia o confronto com a verdade e, bem por isso, impedia que ela fosse escrita, Lukács (1971-1980, 1999, p. 142, p.167) declara com veemência que

É um fato grotesco que Stalin⁸⁴ tenha dito sobre a tarefa da literatura: “Escrevam a verdade!” [...] Estou disposto, a respeito disso, até a aceitar a palavra de ordem de Stalin e dizer: “Escrevam a verdade!”.

[*adiante desta vigorosa declaração, o filósofo ressalva que, inexistente,*] [...] precisamente – na arte, para a arte – uma tal possibilidade de manipulação absoluta: não o propósito, a intenção dos escritores (que podem ser regulados) é o dado determinante, mas a configuração, [...] permanece sujeita à

⁸⁴ Joseph Stalin, nome pelo qual ficou conhecido Ossif Vissarionovitch Dugatchivili (1879-1953) estadista soviético, integrou a força bolchevique liderada por Lenin. Em 1912, ascendeu ao Comitê Central do Partido e ao Politburo em 1917. Até 1922, foi Comissário das Nacionalidades, quando foi eleito secretário geral do Partido Comunista da URSS. Atualmente, Stalin é considerado como um deformador do pensamento de Marx e de Lenin. Considera-se que, em seu período de governo, o marxismo foi transformado em ideologia mistificadora e legitimadora de seu poder pessoal e autoritário, que foi denominado stalinismo.

“Vitória do realismo” [...] A ideologia pode, portanto – em geral indiretamente – influenciar os modos de orientação.
[Mas, não de modo absoluto, pois, pela]
 gênese da mimese a “vitória do realismo” perde qualquer nuance irracionalista: nela irrompe justamente a verdade da história. [Conteúdo entre parêntesis do autor. Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

A objetivação da “Destruição da Razão” consolida a oposição de Lukács (1953) contra Stalin, como também contra a proposição filosófica de Zdanov⁸⁵, cujo núcleo consistia na crítica à consideração da história da filosofia como luta entre materialismo e idealismo. Para Lukács, o núcleo histórico-dialético da filosofia traduz-se pela contradição entre o racional e o irracional. Porque, mesmo diante da afirmação de que “todos os irracionalistas fossem idealistas” tornou-se necessário que, em alerta, se indicasse que estes últimos tinham, também, nos racionalistas-idealistas seus opositores. Tais ponderações são produzidas, porquanto o filósofo húngaro tenha pretendido alcançar, com *Destruição da Razão*, a crítica à vigência, no período stalinista, do hiper-racionalismo que, exacerbando abstratamente a razão, cessa-a, desconecta-a do “nexo racional” com a realidade, nexos que deve subsistir como retorno do gênero à vida concreta. Lukács (1971-1980, 1999, p. 106) afirma que:

[...] o stalinismo é um tipo de destruição da razão [...] a verdadeira essência do stalinismo, no meu entender, consiste no fato de que o movimento operário conserva teoricamente o caráter prático do marxismo, mas, na prática, a atuação não é regulada pelo conhecimento mais profundo das coisas; pelo contrário, o conhecimento mais profundo é construído em função da tática do agir. Em Marx e Lenin o dado primeiro era a linha fundamental do desenvolvimento social, desenvolvimento que se faz no interior de uma linha bem definida. [...] Stalin inverteu essa seqüência. Considerou primordial o problema tático e derivou dele generalizações teóricas. [...] Ainda hoje, a dificuldade da política russa consiste em que ela nunca se pergunta o que é decisivo do ponto de vista histórico-universal, mas parte de determinadas questões táticas.

⁸⁵Cf. Lukács (1971-1989, 1999): Andrei Alexandrovitch Zdanov (1896-1948): político soviético. Participou da revolução de outubro. De 1934 a 1944 foi secretário do PC soviético em Leningrado. Recebeu méritos como membro do conselho superior de guerra do *front* de Leningrado nos anos da Segunda Guerra Mundial. Em 1930 foi membro do Comitê Central, em 1939, membro do *Politburo* e, em 1949, major-general. Escreveu trabalhos teóricos sobre questões de filosofia e arte (“realismo socialista”).

Ao afirmar que a direção fundamental na linha do desenvolvimento social foi invertida por Stalin, Lukács favorece o alerta sobre o necessário resgate de elementos teórico-metodológicos essenciais à análise científica. Neste estudo, os referidos elementos são explicitados considerando o campo educacional:

1º) o pressuposto histórico-dialético de que a consciência nunca ultrapassa o ser consciente. Isto, em face de que, à moda como os objetos que, em decorrência de um processo tipicamente físico, aparecem invertidos numa câmara escura; em toda a ideologia – conforme Marx (2007) –, os homens e suas relações podem aparecer de cabeça para baixo e, assim se realiza, precisamente, em decorrência de seu processo de vida histórico. “O conhecimento mais profundo das coisas”, para Lukács, não decorre de questões táticas (particulares) do agir, mas sim “daquilo que é decisivo do ponto de vista histórico-universal”. Ou seja, o “conhecimento mais profundo das coisas” decorre da consideração prioritária das bases ontológicas acumuladas, ao longo de toda cadeia de desenvolvimento histórico-social da humanidade e, condensada nos objetos e processos tipicamente humanos. Pode-se dizer, então, que, em consonância com os pressupostos da psicologia sócio-histórica, na análise de Lukács, encontra-se como categoria nuclear a *historicidade*. Isto é, a consideração de todo processo de objetivação acumulado no objeto em análise e, não, somente a consideração do momento final da produção, isto é, da imediatez aparente no “resultado”;

2º) que a consideração exacerbada da razão destrói o *nexo racional* com a realidade, justo nexo que deve prevalecer como *meio* de retorno do gênero à vida, como *retorno do concreto pensado à realidade*, tendo afirmado assim, Lukács oferece substrato teórico-metodológico consonante à seguinte defesa de Vigotski (1995, p. 101): “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou por de manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno”;

3º) que a crítica, para além da imediatez, forma base na consolidação de ações na linha do desenvolvimento histórico-social. Se assim for, a historicidade será considerada, também, em seus aspectos contraditórios e o *tom da atuação* não será fundamentado, tão somente, sob questões táticas, particulares (práticas do cotidiano). Ao contrário, o *como agir* será dirigido por generalizações que, do acúmulo histórico

de objetivações humano-genéricas, *retornam à vida*, cientificamente, como *meio de ação* mais desenvolvido. Netto (1983, p.73) recorda a seguinte afirmação de Lukács: “[...] a exigência do nosso tempo é a de que o socialismo se liberte das cadeias dos métodos stalinianos”. No que diz respeito ao movimento de sua vida concreta, nesse período de alargamento do campo de conflito, Lukács (1971-1980, 1999, p. 167) o traduz como sendo:

[...] período de grandes processos – ao mesmo tempo, VII Congresso do Comintern: frente popular. Grandes contrastes um ao lado do outro (para não dizer entrelaçados).

[...] análise do movimento democrático. (Para democracia popular – crítica do liberalismo.) Crítica às Teses de Blum desapareceu.

[...] (duas prisões). Apesar disso: humano: muito harmonioso com G. [*Gertrud*], não “embelezamento”, nada de “otimismo”. Mas sensação: não só aproximação do (na verdade pretendido) caminho certo: marxismo como ontologia histórica, mas ao mesmo tempo: perspectivas – ideologicamente – de poder efetivar algo dessa tendência. [Conteúdo entre colchetes, do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Na citação anterior, nota-se a ratificação e objetivação da comunicação almejada para autobiografia: *não a vida em sentido imediato* – cotidiano, mas como *humanamente* como resultou da própria vida a *direção do pensamento* (marxista), o *modo de pensar*, o *modo de agir*, de Lukács, para com a vida.

1.2.8 Tentativas de Realização na Pátria

Sob a finalidade de sintetizar o tempo de realização em sua pátria, Lukács desdobra breves registros e, o faz, destacando, de início, que o retorno à Hungria, em seu sentido imediato, não se consolidou como retomada de relações com velhos amigos ou camaradas. Além disso, o filósofo registra que a relação com Gertrud se estabelecia, naquele momento, como um tipo de “superficial colaboração solidária”, todavia, o filósofo destaca que Gertrud influenciava suas relações pedagógicas. Sobre essas circunstâncias, concedendo centralidade às relações que desenvolveu no campo pedagógico, Lukács (1971-1980, 1999, p. 168) destaca esse momento como

[...] Muito importante: contatos e conversas. Os primeiros alunos. Um encontrar-se nas relações pedagógicas (influência de G. [*Gertrud*]).

[...] Para muitos intelectuais *meu* marxismo (subjetivamente) autêntico, não simplesmente aprendido ou aceito. Por isso, possibilidade de diálogos fecundos. Bom relacionamento com os mais importantes: Déry⁸⁶ e Illyés⁸⁷. [Conteúdo entre parêntesis, do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

No diálogo desenvolvido com Eörsi sobre esse tempo, Lukács (1971-1980, 1999, p. 130) evoca uma específica vivência, para destacar conteúdo à discussão sobre o processo de fetichização na visão da particularidade, o filósofo indica a apresentação de uma expressão, usada na ocasião de seu acolhimento numa conferência, como um conteúdo que guarda em si, uma visão preconceituosa sobre quem seria o indivíduo marxista e sobre as possibilidades de desenvolvimento da ciência a partir da perspectiva marxiana:

Particpei da Conferência de Genebra devido a um convite pessoal, que não tinha nenhuma importância para o partido. Esta conferência foi bastante instrutiva para mim, no sentido de que, na ocasião, o *american way of life* ainda estava muito difundido no ocidente, de modo que eu – apesar de ser conhecido, anteriormente, como pessoa e também como intelectual – fui acolhido um pouco à maneira... talvez o senhor se lembre de Montesquieu⁸⁸, das *Cartas Persas*: “*Monsieur est Persan? Comment peut-on être Persan?*”⁸⁹,” isto é, como é que pode ser marxista alguém que fala vários idiomas, é instruído e culto? Também tive um pequeno choque com Jaspers⁹⁰. Discutiu-se essencialmente se o marxismo podia ser mantido e propagado como visão científica de mundo. [grifos em itálico do autor].

E, ainda sobre esse tempo em sua pátria, Lukács destaca que tem participações isoladas no campo político-social, isto é, sua atuação se dá “de acordo

⁸⁶ Tibor Déry (1894-1979) referência mais significativa da prosa húngara fez parte da preparação da revolução de 1956 e condenado à prisão em 1957. Contudo, foi anistiado em 1970.

⁸⁷ Gyula Illés (1902-1983) foi lírico, dramaturgo e, romancista húngaro, participou do círculo da revista *Nyugat* e, em meados dos anos 30, uniu-se aos populistas, escreveu *Povos da Pusta*.

⁸⁸ Charles de Montesquieu (1689-1755) – (Charles-Louis Secondat), político, filósofo francês, consagrou-se pela Teoria da Separação do Poderes, legitimada por muitas constituições internacionais, autor das famosas “Cartas Persas”.

⁸⁹ *Cartas Persas*: “*Monsieur est Persan? Comment peut-on être Persan?*” Tradução: “O Senhor é persa? Como pode ser persa?”

⁹⁰ Karl Jaspers (1883-1969) filósofo alemão.

com o Partido Comunista”. Note-se, no excerto anterior, primeiramente, a explicitação de um *modo de vida* - o *american way of life* – e a comunicação feita, a partir de um tipo de espanto, mediante a constatação de que Lukács – conhecido e respeitado intelectual – defendesse a concepção marxista de mundo. Infere-se que a intenção do filósofo, no excerto anterior, era a de deixar explícita a visão preconceituosa que mediava a particularidade, pois, o alto domínio intelectual, isto é, a apropriação de elementos humano-genéricos caracterizava, predominantemente, a formação de defensores da manutenção da sociedade de classes e, não, a formação daqueles que questionavam tal sociedade.

A título de complementação, pela expressão de Lukács, pode-se destacar a evocação do conteúdo das “Cartas Persas”, como objetivação que teria condição de guardar o conteúdo que exemplificaria um tipo de concepção fetichizada sobre elementos de uma particularidade ou, no referido caso, sobre elementos distintivos de um grupo de pessoas.

Com relação aos *problemas literários*, a postura de Lukács foi a de *tolerar*. Assim e, somente assim, lhe seria possível desenvolver, por uma espécie de *détour*, “até mesmo discussões” no campo político-social. Porém, nesta atividade, o filósofo guiava-se “com o cuidado necessário”. Em síntese, o filósofo húngaro indica que, não obstante percebesse a consolidação de *tendências antidemocráticas*, apostava, dava crédito à “solidariedade da política cultural” que, *taticamente*, lhe era permitida.

Oportunamente, de Netto (1983), depreende-se a discussão sobre o conteúdo das “Teses de Blum⁹¹”, estudadas e debatidas no ano de 1929, por seus colegas comunistas húngaros, mas que, em face de terem sido identificadas como a favor da social-democracia, tornaram-se objeto de arbitrário julgamento. Todavia, o que se pode ter entendido como alinhamento político com a social-democracia, muito provavelmente, tenha sido resultado da não compreensão da luta do filósofo pela socialização da cultura democrático-burguesa⁹², a qual compõe, predominantemente, a herança humano-genérica acumulada nas objetivações *para-si*. Sobre o quadro dessa época, Netto (1983, p.47) afirma que:

⁹¹ Blum era o pseudônimo de Lukács no Partido Comunista ilegal.

⁹² Netto (1983, p. 48-49) destaca que foi Lowy quem notou a disposição de Lukács em conciliar a cultura democrático-burguesa com o movimento comunista.

Na sua análise, Lukács sustenta que o contexto húngaro tornava necessária a luta dos comunistas não pelo restabelecimento de uma república de conselhos (como a Comuna de 1919), mas por uma *ditadura democrática*, “cujo conteúdo imediato e concreto não ultrapasse a sociedade burguesa”. A alternativa ao facismo de Horthy⁹³, pela qual deveriam batalhar os comunistas, não seria a *ditadura do proletariado*, mas um regime onde as liberdades políticas fossem efetivas: construindo uma ampla frente política policlassista, os comunistas deviam lutar pela “completa realização da democracia burguesa”, uma vez que ela “oferece ao proletariado o campo de batalha mais propício”.

Durante o ano de 1929, as *Teses de Blum* foram discutidas pelos comunistas húngaros. Mas a sua sorte foi decidida em Moscou, onde estavam o Comitê Executivo da Internacional Comunista e Béla Kun: uma *carta aberta* daquele organismo selou o destino da proposta de Lukács – “Na realidade, o camarada Blum se coloca no terreno da social-democracia...”

[...] Em dezembro de 1929, [Lukács] faz uma rápida autocrítica, reconhecendo o caráter “oportunista de direita das *Teses de Blum*. Muito tempo depois, ele explicou esse episódio: “Eu estava firmemente convencido, na época, da correção dos meus pontos de vista; mas sabia... que, naquele momento, uma exclusão do Partido significava a impossibilidade de participar ativamente na luta contra o facismo que se aproximava. Como ‘bilhete de entrada’ na luta anti-facista é que redigi esta autocrítica. A partir de dezembro de 1929, ele se desvincula de qualquer atividade dirigente, passando a atuar apenas como um intelectual do partido”.

Note-se, no parágrafo final do excerto anterior, a reiteração do modo de agir protocolar como *meio* para superar uma situação contraditória. Pode-se dizer que a *autocrítica protocolar* de Lukács constitui-se como mais um exemplo de *detour* tomado rumo à consecução de uma finalidade prioritária.

Destaca-se, de Netto (1983), que Lukács sentenciava-se como não-vocacionado à ação política. Todavia, o autor chama, à atenção, a concepção histórico-política do filósofo e salienta que tal concepção estaria, fundamentalmente, presente nas *Teses de Blum*, no que diz respeito à defesa de amplas ações de uma classe trabalhadora não-sectária, de um extenso processo revolucionário, que direcionará o trabalho intelectual de Lukács. Afirma-se, então, que a ação política do filósofo húngaro não se consolidava como um tipo, que poderia ser identificado como pertencente a um conjunto de *reações vitais primárias*, que fosse referente ao

⁹³ Miklós Horthy (1868-1957) político e contra-almirante que pôs as tropas contra-revolucionárias, em combate sangrento, contra a República Húngara dos Conselhos.

círculo econômico dos objetos, quer dizer, restrita à imediata particularidade –, mas, sim, como um tipo mais complexo de ação, uma ação ricamente mediada pela genericidade.

Para Netto (1983, p.48-49),

[...] o pensamento de Lukács, despido das conotações voluntaristas e messiânicas, esquerdistas evoluirá segundo o *realismo* que aparece valorizado no ensaio sobre Moses Hess⁹⁴ [...] Depois de 1929, no âmbito da cultura (estética e filosofia), Lukács vai dirigir este *realismo* num sentido muito claro, e tanto mais significativo quanto mais candente se faz a ameaça facista: vai dirigi-lo no sentido, como Löwy notou com argúcia, de conciliar a “cultura democrático-burguesa com o movimento comunista [...] [*Contudo, vale ressaltar que*] seu esforço para vincular a tradição democrático-burguesa ao movimento comunista, depois da superação das suas ilusões utópico-messiânicas, se funda na conseqüente interpretação da tese de Marx e Engels, segundo a qual o proletariado é o *herdeiro da filosofia clássica* [...] Lukács retorna ao âmbito da elaboração cultural, convencido de que o proletariado só poderá construir uma *nova cultura* se for capaz de assimilar, crítica e criadoramente, a *herança* que encontra diante de si”. [grifos em itálico e conteúdo entre parêntesis, do autor. Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Sobre a necessária apropriação do lastro histórico-cultural existente, como elemento e pressuposto necessário ao desenvolvimento crítico e criador da nova geração, em estreita consonância com as proposições de Lukács, em favor da promoção cultural como *meio* para *revolucionar almas*, Duarte (2006, p. 122) destaca a inexistência da possibilidade de se efetivar o processo de objetivação, sem que se tenha consolidado um processo de apropriação de objetivações acumuladas sócio-historicamente e enfatiza que é somente pela efetivação do processo de apropriação que o indivíduo realiza sua inserção na história. Para Duarte, “a apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade.”.

Destaca-se, oportunamente, o quão decisiva foi, no ano de 1930, a viagem de Lukács à Moscou. Nessa ocasião, o filósofo húngaro alcançou condições mais favoráveis para aprofundar seus estudos e consolidar o eixo teórico que sustentou sua

⁹⁴ Moses Hess (1812-1875), filósofo alemão, foi um dos precursores do que, tardiamente, seria denominado como sionismo e socialismo.

produção posterior. Ingresso no Instituto Marx-Engels-Lenin, Lukács pode examinar rigorosamente os “Manuscritos Econômico-Filosóficos” de Marx (1844) e, de Lênin (1929-1930), os Cadernos Filosóficos. Netto (1983, p.51-60) registra que são esses os materiais que sustentaram a

[...] reorientação iniciada anos antes. Nos esboços parisienses de Marx, [Lukács] encontra elementos para retificar algumas colocações equivocadas de 1923 (especialmente a sua teoria da reificação, que identificava *alienação* e *objetivação*). [E, dos] apontamentos lenineanos, retira uma compreensão materialista da metodologia de Marx e um entendimento flexível da *teoria do reflexo*.

Esta primeira estada em Moscou, todavia, é importante sob outro aspecto: Lukács trava relações com Mikhail Lifschitz⁹⁵, crítico a quem o ligará sólida amizade. Lifschitz, pesquisador do mesmo instituto, estava analisando os textos em que Marx e Engels tratavam de questões estéticas. Lukács compartilhará de idêntica preocupação e, entre 1934 e 1940, desenvolverá uma ampla colaboração intelectual com este investigador russo. [...] Com seu amigo Lifschitz, Lukács partilhava da idéia segundo a qual, embora não houvesse em Marx um pensamento estético articulado, havia na sua obra os fundamentos para um *sistema estético*. [...] Lukács se empenha em tornar realidade a possibilidade de um pensamento estético marxista sistemático. E nesta investigação sistemática, que se prolongará até o final de sua vida, o ponto cardeal da reflexão de Lukács eram exatamente as formas do realismo crítico (burguês).” [grifos em itálico e conteúdo entre parêntesis, do autor. Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Note-se, ainda a partir do excerto anterior, um novo impacto consolidado a partir do estabelecimento da relação entre Lukács e Mikhail Lifschitz. Foi no âmbito dessa relação que o filósofo teve favorecida a apropriação de um conjunto de objetivações humano-genéricas, que contribuíram aos avanços e, também, à reorientação, no pensamento de Lukács, das categorias fundamentais e necessárias à crítica e ao desenvolvimento de um *sistema estético*, derivado da produção de Marx e de Lenin.

Com o auxílio de Netto (1983), destaca-se a seguinte indagação de Lukács: Afinal, como o nazi-facismo haveria se consolidado numa nação como a Alemanha, tão rica em suas tradições culturais? Netto (1983, p.67) indica “A Destruição da

⁹⁵ Mikhail Lifschitz (1905-1983), marxista russo, crítico de literatura e arte.

Razão” como obra conclusiva de Lukács sobre o caminho realizado, na filosofia, pela Alemanha, até chegar a Hitler. E, desdobrando o pensamento do filósofo húngaro, Netto destaca que, para Lukács, a Alemanha se constituiu como “país clássico do irracionalismo”. Assim, Lukács o pode afirmar, porque tomara à análise “toda elaboração cultural alemã, entre a afirmação tirânica da Prússia e a Segunda Guerra Mundial e, como resultado conseqüente de tal análise, o filósofo húngaro responsabilizou, entre muitos, Simmel⁹⁶ e Weber, Mannheim⁹⁷ e Heidegger⁹⁸ pela preparação ideológica do clima a partir do qual se pode instaurar e medrar o obscurantismo fascista.”.

Note-se que Lukács não sucumbe à crítica restrita à imediaticidade da particularidade, ele a radicaliza em busca das múltiplas e contraditórias determinações, sobretudo, em busca das mediações teórico-filosóficas, ideologicamente, disponíveis à apropriação, naquela específica particularidade. Deste modo, mesmo que, “compulsoriamente recolhido à vida privada”, Lukács não declina da luta pela emancipação humana: em 1962, o filósofo húngaro rompe com as reservas de tal recolhimento e dá à publicação “um sintético balanço da autocracia stalinista”. E, porquanto Lukács não tenha se furtado à radicalidade na produção de suas análises, sua crítica foi expandida para além da consideração do período tido como produto “exclusivo” do “culto à personalidade” de Stalin. Culto objetivado num método político-burocrático que paralisaria a linha do desenvolvimento social. Faz-se mister que se destaque, nas próprias palavras de Netto (1983, p.72-73) que:

[...] Lukács busca as causas das deformações geradas na União Soviética no cerco capitalista à experiência revolucionária e nas particularidades do processo histórico russo.

O seu interesse dirige-se para o entendimento da problemática cultural da era stalinista. Lukács assinala que, sob Stalin, ao contrário da orientação lenineana as necessidades táticas imediatas subordinaram a elaboração teórica e paralisaram o pensamento marxista, submetendo-o a exigências rasteiramente

⁹⁶ Georg Simmel (1858-1918), filósofo alemão, defendeu tese de doutoramento em filosofia sobre “A natureza da matéria segundo a monadologia física de Kant, tornou-se professor em regime privado da Universidade de Berlim, nunca foi incorporado em regime formal e definitivo à academia berlinense.

⁹⁷ Karl Mannheim (1893-1947), sociólogo húngaro, participou de grupo de estudos coordenado por G. Lukács. Em 1935, devido ao avanço do nazismo, deixou a Alemanha para tornar-se professor da London School of Economics.

⁹⁸ Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, estudou com Edmund Husserl (fundador da fenomenologia).

pragmáticas e oportunistas. Lukács considera o stalinismo como, sobretudo, um *método*: em política, um oportunismo taticista; na cultura, o administrativismo burocrático que engendra o dogmatismo.

Enfim, a opção por travar a luta e, concomitantemente, “se retirar sem se tornar vítima do período Rajk⁹⁹” constituiu-se como imposição das circunstâncias, a partir das quais, protocolarmente, Lukács concluiu ter incorrido em “erro compreensível” e se autodenominou como sendo “apenas ideólogo”. Todavia, ideólogo “só pessoalmente, não como função”.

1.2.9 Somente Ideólogo

Deste último item do esboço autobiográfico de Lukács (1971-1980, 1999, p. 169-170), destaca-se o registro sobre seu movimento individual submetido à condição de isolamento, bem como, explicita-se a indicação de que, nele – no movimento individual – são entrelaçadas duas linhas de desenvolvimento de críticas: contra o sistema de Rákosi¹⁰⁰, traduzido como “antigas tendências de uma “Hungria democrática” e contra ‘todos que buscam a renovação com a introdução de uma democracia burguesa’”. Isto é, “contra ilusões tanto de uma reforma particular e imanente de seu regime, quanto contra tendências reformistas liberal-burguesas”. Com isso, a posição de Lukács, fundamentada pelos princípios do marxismo autêntico de reorganização democrática da produção, se consolida em “ruptura com política interna e externa conduzida de modo (autocrático-) tático.”. Destaca-se, ainda, que o filósofo húngaro, afirmando que a “prioridade stalinista da tática: confunde problemas autênticos, distância da solução: Arábia, Israel¹⁰¹”, a reitera como um tipo de generalização inadequada.

¹⁰⁰ Mátyás Rákosi (1892-1971), político comunista. Em 1919 foi vice-comissário da República dos Conselhos e, em 1925, preso e condenado por atividades ilegais, sendo solto em 1940 e mandado para União Soviética. Em 1945 voltou para Hungria como chefe dos comunistas. De 1945 a 1956 foi secretário geral do PC húngaro e primeiro-ministro, sendo destituído em 1956. Viveu até sua morte na União Soviética.

¹⁰¹ Lukács (1971-1980, 1999, p. 106) desdobra no corpo da entrevista, para a qual seu roteiro autobiográfico deu base, as questões entre egípcios e israelenses do ponto de vista lógico, demonstrando o erro na conclusão lógica de que os egípcios seriam socialistas.

Como conclusão, em seu conjunto de apontamentos, o filósofo húngaro migra do campo da crítica para o campo da autocrítica, dando destaque ao âmbito que denominou subjetivo e, por todo caráter genérico da síntese realizada por Lukács, afirma-se sua individualidade como constituída na condição de *individualidade para-si*. Posto isto, reitera-se seu propósito autobiográfico como objetivação favorável à ampliação do debate sobre *como* a individualidade humana pode se constituir como objeto de estudo. A seguir, explicita-se a referida síntese pelas palavras do próprio Lukács (1971-1980, 1999, p. 170):

Subjetivamente: tentativas de formular os princípios da ontologia marxiana: para isso, *disposição principal* (autobiografia, complemento subjetivo, ilustração, fundamento etc.). Na verdade: pressupostos humano-individuais para uma compreensão correta dos problemas ontológicos. Por isso: convergência: generidade do homem como solução do grande problema da época (individualidade como consequência da relação social cada vez mais pura do singular com a sociedade. Imanência aparente; efetivamente: generidade). Autobiografia tendências subjetivas (em desenvolvimento) para a efetivação prática da própria generidade (= desdobramento *efetivo* da individualidade).

Aqui, verdade mais profunda do marxismo: tornar-se homem do homem como conteúdo do processo histórico, que se efetiva – de modo muito variado – em cada vida humana singular. Assim, cada homem – não importa com que grau de consciência – é um fator ativo no processo total, cujo produto ele é ao mesmo tempo: aproximação da generidade na vida individual é a convergência de ambos os caminhos evolutivos reais inseparáveis. Direção e resultado. [Grifos em itálico e conteúdo entre parêntesis, do autor].

No excerto anterior, note-se que Lukacs indica a produção da síntese de sua obra – Ontologia – como movimento consolidado a partir da consideração de pressupostos humano-individuais. Infere-se que, para Lukács, a problemática da síntese entre indivíduo e sociedade está condensada na possibilidade ou impossibilidade, da convergência daqueles que ele denominou “dois caminhos evolutivos reais”. Então, quais seriam esses dois caminhos? Neste estudo, defende-se que sejam aqueles referentes ao decurso do desenvolvimento histórico-social da humanidade e de cada indivíduo humano, como “um fator ativo no processo total”. Assim sendo, afirma-se que a consolidação da *individualidade para-si* se efetiva

como processo mediado pela *dependência ontológica* que se estabelece entre o indivíduo e a genericidade, como processo explicitado em diferentes matizes, correspondentes aos diferentes graus de aproximação e convergência entre estas duas esferas.

Por ocasião da finalização da análise sobre a matéria de vida de Lukács, reitera-se que este processo foi mediado, principalmente, pela finalidade de explicitar elementos referentes ao *como*, com quais *meios de ação* – um indivíduo, tal qual o filósofo, chegou *a si*, isto é, como suas capacidades, num desdobramento máximo, resultaram na consolidação da sua individualidade na condição *para-si*. Acredita-se que, por meio desta análise, tenha sido possível explicitar um conjunto de elementos concernentes aos processos e às formas, por meio dos quais, foi legada, a Lukács, a possibilidade de alcançar sua auto-realização, como ser humano individual e genérico.

Enfim, mediante a elevação dos *meios de ação*, acumulados num de um roteiro de vida tão rico em efetivos abalos, consolidados entre as esferas da individualidade e da genericidade, afirma-se a matéria autobiográfica de Lukács como objetivação sintética que, no *retorno à efetividade*, oferece a ratificação da consideração marxiana de que, sempre, “para o homem a raiz é o homem mesmo”. E, nesse “tornar-se homem do homem mesmo”, em diferentes condições, a partir de diferenciadas possibilidades, torna-se patente a consolidação do embate, na particularidade, entre a individualidade e as mediações histórico-universais.

1.3 MAKARENKO: DA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA À OBJETIVAÇÃO NO CAMPO LITERÁRIO

Conforme fundamentos anteriormente defendidos, como condição à apresentação dos autores que dão base a esta pesquisa e, à objetivação deste item, propôs-se, como finalidade, a explicitação do dialético movimento entre a formação da individualidade de Anton Semionovich Makarenko e a genericidade mediadora das concretas particularidades ucraniana e russo-soviética. Neste item são articulados excertos de uma fonte bibliográfica que versa sobre a vida e obra do pedagogo

ucraniano e explicações teórico-metodológicas, firmadas pela perspectiva sócio-histórica.

Reitera-se que, segundo perspectiva sócio-histórica, toda vida individual se realiza como fruto de um processo histórico-social de apropriação e objetivação de um conjunto de objetivações, numa dada particularidade, quer dizer, numa concreta realidade social que, por seu turno, contém o movimento de mediações, já objetivadas, que acumulam, em si, todo decurso de desenvolvimento da humanidade, na forma da universal riqueza humano-genérica. Costa (2001, p.175), discutindo “A Exteriorização da Vida nos Manuscritos de 1844”, defende que:

[...] a apropriação humana é universal porque a apropriação de todos os homens se converte em apropriação de cada homem e vice-versa, o objeto de cada apropriação particular é, ao mesmo tempo, apropriação universal. Nesse sentido, Marx afirma [*que*]: “[...] para o homem em sociedade, a efetividade objetiva se transforma em geral em efetividade das forças essenciais humanas, em efetividade humana e, portanto, em efetividade de suas *próprias* forças essenciais, todos os objetos se tornarão *objetivação* de si próprios, objetos que confirmam e realizam sua individualidade, em *seus* objetos, isto é, o objeto vem a *ser ele mesmo*” [...] Porquanto toda objetividade social da qual e na qual o homem vive é sua própria produção, toda ela é expressão sensível de que o mundo que ele cria é o *seu* mundo, no qual cada objeto é a confirmação de si mesmo [...] Ou seja, na realidade concreta, a apropriação é uma relação que envolve o objeto em sua especificidade e a força essencial humana em sua capacidade particular de apropriação. Nessa relação, o objeto se afirma enquanto objeto humano na mesma medida em que a força essencial que lhe corresponde for a expressão da universalidade do homem. [Grifos em itálico, do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

“Anton Makarenko Vida e Obra – a Pedagogia na Revolução”, Luedemann (2002), foi constituído como fonte primordial do desenvolvimento deste item, cuja finalidade principal é a da explicitação de *como* o pedagogo ucraniano se desenvolveu como pedagogo e, neste estudo proposto, como co-produtor da *acumulação originária da pedagogia socialista*, por meio da apropriação das forças essenciais (humano-genéricas) que mediarão o decurso de sua concreta vida. Posto isto, a partir de um tipo de agrupamento temático, pelo qual a referida autora organizou e agrupou registros sobre as experiências de Makarenko, desdobra-se sua

matéria de vida: Um Menino Frágil e Sonhador; A Educação Operária e o Pano Vermelho; Essa Escola não foi Feita para Nós; No Reino dos Livros; A Educação dos Movimentos Sociais; Gorki: Novo Modelo de Educador; Nasce Makarenko, o Jovem Educador; Uma Escola Admirável; Novaia Jizn, a Nova Vida; O Ensaio Geral da Educação Revolucionária; O Instituto Pedagógico de Poltava; O Mundo Operário e o Mundo Príncipesco; Revolução: Primeiro Tempo em Fevereiro, Vitória em Outubro; Revolução na Revolução: a Efervescência Cultural; O Acerto de Contas; Uma Forte Intuição: a Educação pela Coletividade; Prometeu Desafia as Leis de Zeus; O Teatro Gorkiano Ilumina e Aquece o Inverno Camponês; O Parto Tormentoso de Poema Pedagógico; A Morte Viaja ao Seu Lado ou será a Vida que Lhe Atravessa?

Mas, antes que esta exposição incida sobre a matéria central deste item, destaca-se que, tal como foram tratados os registros autobiográficos de G. Lukács, nesta pesquisa, privilegia-se o que se julga essencial comunicar sobre Makarenko e seu tempo. Outrossim, salienta-se que a articulação entre teorizações e dados biográficos, foi guiada pela finalidade de reproduzir, seja dos processos ou, das formas, *o meio de ação* neles objetivado. *Meio de ação* que, defende-se, pode ser elevado, isto é, depreendido pela apropriação dos elementos essenciais acumulados nos apontamentos sobre a matéria de vida de Makarenko. E, em que se tenha, também, objetivado manter patente a consonância no *modo* de análise da matéria vital dos autores, ressalta-se a cônica repetição de citações, mediante a consideração de que estas contenham, em si, objetivadas, mediações específicas e imprescindíveis ao propósito didático que se tem para esta discussão teórico-metodológica.

Postos tais esclarecimentos, reitera-se a tomada do auxílio de Lukács (1971, 1999, p.147-148) para afirmar que, da matéria vital de Anton Semionovich Makarenko o que importa elevar são elementos defendidos como referentes à convergência entre a genericidade e a individualidade que é

[...] subjetiva, humana não pelo desenvolvimento social – e sim, no âmbito de uma dada evolução, como o homem chega **a si** ou falha.

[de tal modo que sobre a individualidade importa explicitar duas principais ações]

a que, como reagir. [...] com isso, descrever *também* o que é objetivo – sem pretender uma caracterização ampla, histórica

[historiográfica]. Certa se captar determinados traços essenciais. Não [...] vida em sentido imediato. Somente como (humanamente como) resultou da vida esta direção de pensamento, este modo de pensar (este comportamento) para com a vida. [...] não individualidade como ponto de partida ou finalidade. E sim: *como* qualidades, inclinações e tendências pessoais num desdobramento máximo – [*e, este máximo, considerado*] conforme as circunstâncias – tornaram-se socialmente típicas, [...] genéricas, tentaram desembocar na generalização. [Grifos em itálico e conteúdo entre parêntesis, do autor; grifo em negrito e acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Reitera-se a circunscrição do que Lukács denomina “desdobramento máximo” das “qualidades, inclinações e tendências pessoais conforme as circunstâncias” e destaca-se, mais especificamente, a ressalva, “conforme as circunstâncias”, em favor da ênfase necessária à des-naturalização de quaisquer que sejam os fenômenos tipicamente humanos. Então, considerando a formação do ser humano e das próprias circunstâncias de sua concreta vida, tal como Duarte (1993) defende, “como um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana”, ainda com auxílio deste mesmo autor, afirma-se que, somente assim é que se faz possível “conceber o indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais”.

Para esta explanação, evoca-se, de Bock (1999, p.28), a afirmação de que a “[...] idéia/conceito da condição humana é fundamental para darmos um salto da concepção naturalista de homem para uma concepção sócio-histórica”. Outrossim, resgata-se de Marx (2007, p.10), como conteúdo fundamental, a afirmação de que:

A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas [...] toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história.

Em face do exposto e, indicando que a produção de Luedemann (2002, p.37-40) corrobora com a perspectiva sócio-histórica, destaca-se, do início de seu

trabalho biográfico, a delimitação das condições particulares nas quais se deu o nascimento de Makarenko, isto é, o início da sua história como indivíduo que, reciprocamente, produz a história da humanidade e, é, nesta mesma história, produzido como ser humano humanizado.

1.3.1 Um Menino Frágil e Sonhador

O Inverno de 1888 nem havia terminado e já não se encontrava neve na cidade de Belapolie, província de Kharkov, na Ucrânia. [...] 1º de março. [...] a primavera chegara antes do seu tempo, junto com o pequerrucho Anton Semionovich.

A mãe, Tatiana Mikhailovna Dergachova [...] olhava preocupada para o filhinho franzino: “Como ser operário, com essa saúde?”.

[...] durante muitos anos de sua infância, Anton conheceu a dor, o recolhimento, o afastamento da vida normal de criança.

Os anos de reclusão aproximaram Anton do mundo da cultura ucraniana. Tatiana era uma extraordinária contadora de história [...] Anton sonhava com as aventuras dos valentes *bogatires*¹⁰², gigantes que enfrentavam os príncipes exploradores de camponeses [...] [, *solicitando*] [...] que sua mãe contasse várias vezes seguidas a mesma história [...]

Sem perceber, Tatiana estava imprimindo na alma do pequeno Anton as forças da alegria e do otimismo do jovem proletariado ucraniano contra exploração dos príncipes e da vida miserável nos campos e nas grandes cidades. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Do excerto anterior, toma-se o registro que Luedemann faz sobre o pensamento da mãe de Makarenko acerca das condições de saúde de seu “franzino” filho e destaca-se, sobretudo, o registro da dúvida mediante a antecipação sobre *como* ele se tornaria operário se, para tanto, lhe faltavam as razoáveis condições físicas. Para explicitar a relevância que guiou a tomada de tal notação para análise, busca-se auxílio no posicionamento de Bock (1995, p. 170), reiterando-se que, neste estudo, não se considera o indivíduo em separado “do campo de ação das leis biológicas”, posto que tais leis sirvam como sustentação da base material primeira do ser humano – o seu corpo – e não determinem “o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade: [*mas, ofereçam-lhe*] sustentação. As condições biológicas

¹⁰² Luedemann (2002, p.39) notifica que “muitas destas aventuras, citadas ao longo do livro, podem ser encontradas no livro *Sete contos russos*, recontados por Tatiana Belink e editado, em São Paulo, pela Companhia das Letrinhas, em 1997.”.

permitem ao homem apropriar-se da cultura e formar capacidades e funções psíquicas.”. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

A partir do exposto, considera-se que o registro sobre o pensamento da mãe de Makarenko pode ser compreendido como expressão que ratifica o conteúdo do parágrafo anterior, dado que denuncia a constatação da precariedade da base material primeira de Anton – sua constituição corporal –, como insuficiente ao desenvolvimento efetivo do projeto de vida socialmente estimado para um menino, nascido na classe operária ucraniana daquela época. E, ainda, a partir deste fragmento biográfico, destaca-se a formação inicial de Makarenko, como desenvolvida em maior proximidade com o mundo das tradições culturais ucranianas. Mas, esclarece-se que essa maior proximidade com a cultura, objetiva-se como consequência contraditória e, positivamente, advinda das adversidades que ele enfrentou no âmbito de sua saúde.

Oportuno afirmar, com auxílio de Afanassiev (1963, p.111), que a apropriação da dialética contida na história do desenvolvimento da humanidade, quer se tome à análise uma dada particularidade ou, a específica matéria de vida individual, dependerá sempre do pressuposto teórico-metodológico, pelo qual se defende que o embate entre os contrários sustenta, indiscutivelmente, o desenvolvimento de toda “experiência do desenvolvimento da ciência e da prática histórico-social [...] Ao mesmo tempo, é necessário ter em vista que essa luta se manifesta de diversas formas nas diferentes esferas da realidade material.”.

Dito de modo extenso, no caso do referido excerto sobre a matéria de vida de A. S. Makarenko nota-se a seguinte contradição, ao mesmo tempo, em que sua condição frágil constituiu-se como limitação ao desenvolvimento daquelas capacidades físicas, que seriam aquelas *suficientemente adequadas* à reprodução da força de trabalho operária, consolidou-se, também, como favorecedora de um *modo de vida* que lhe permitiu a apropriação de um conjunto de tradições culturais que continha, acumulado em si, toda uma cadeia de luta e desenvolvimento historicamente objetivado pelo povo ucraniano.

1.3.2 A Educação Operária e o Pano Vermelho

Neste item, Luedemann (2002, p.43) destaca um detalhe do cotidiano operário como símbolo da base objetiva, a partir da qual ela pode desenvolver a narrativa sobre o *modo de vida* dos operários da ferrovia, em específico, sobre a marcha de trabalho do pai de Makarenko – Semion Grigorievich:

Durante toda infância, Anton observou a luta do pai para manter os quatro filhos e a esposa. Uma rotina que se repetia durante dezenas de anos e ficara para sempre na memória de Anton. Semion acordava com a sirene da oficina da ferrovia às cinco horas da manhã, pegava a marmita embrulhada num pano de prato vermelho em cima de um banquinho da cozinha e, em quinze minutos, já estava caminhando pelas ruas [...] Só voltava para casa às seis da tarde, e colocava, em silêncio, o pano de prato vermelho dobrado em cima do mesmo banquinho da cozinha.

Um pano vermelho... um simples pedaço de pano de algodão simbolizava a relação do pai com o trabalho, com a vida e com a família.[...] A mãe encontrava o paninho sempre no mesmo lugar e recolocava-o, depois de embrulhar a marmita e o pão [...] Eram as tradições simples dos trabalhadores que se chocavam com os antigos valores [...] dos príncipes decadentes e da burguesia nascente.

Luedemann (2002, p.44), registrando particularidades que explicitam as diferenças no modo de vida dos trabalhadores daquele, da nascente burguesia e dos “príncipes decadentes”, afirma como elementos comuns da vida cotidiana destes últimos, a preguiça, a ociosidade e o individualismo. A autora também ressalta a atuação da mãe de Makarenko na diferente direção dada ao encaminhamento profissional de seu filho. Para Luedemann, Tatiana, em seus pensamentos, pondera que Makarenko, ainda que limitado para o trabalho operário, poderia “ser um bom professor primário e ensinar na escola da oficina da ferrovia”. Já, sobre os demais filhos, os registros sobre os pensamentos de Tatiana os qualificam como objetivados em consonância com as expectativas sociais mais comuns.

Segundo Luedemann (2002, p.45), Tatiana teria depositado no irmão de Makarenko um tipo de “segurança habitual”, porque este seria como o pai, um operário das oficinas da ferrovia. Já as irmãs de Anton seguiriam o que a mãe considerava ser o “destino natural” de toda mulher. Como ela mesma, suas filhas

deveriam “ser mãe e dona de casa. Tatiana, “aos poucos, se convencia de que este era o único caminho que restava a Anton, não poderia ser nem operário e nem soldado... mas a fraqueza física não lhe impedia de ser professor.”. [grifo e acréscimo entre colchetes e, em itálico, meus].

Evoca-se, oportunamente, de Lukács (1971-1980, 1999, p.147-148), a defesa da constituição da individualidade como “qualidades, inclinações e tendências pessoais num desdobramento máximo – conforme as circunstâncias” e, afirma-se como os elementos das condições, as necessidades circunstantes de Anton exigiram *uma tal direção e resultado* para com a vida e, não outra. No excerto anterior, atente-se às conclusões da mãe de Makarenko em face das limitações físicas que o impediriam de se consolidar como operário ou soldado.

1.3.3 Essa Escola não Foi Feita para Nós

Luedemann (2002, p. 46-49), guiada pela finalidade de explicitar elementos do processo de formação escolar de Makarenko lança como base, a análise sobre as circunstâncias histórico-sociais em que se dava a formação escolar do povo ucraniano naquele período. A autora apresenta alguns elementos histórico-sociais sobre a situação educacional no Império russo no final do século XIX e início do século XX e, destacando o ingresso de Anton na escola, registra a fala de Semion, seu pai, frente tal ocasião:

– As escolas da cidade grande não foram feitas para pessoas como nós. Prova a essa gente o que vale, meu filho! Se for para trazer para casa as piores notas, melhor que nem vá. Agora, sei que está pronto. Eu quero ver apenas as melhores notas, entendeu, Anton?

[...] Exigência e confiança. Com esses dois princípios de conduta moral de Semion, [*Makarenko*] foi educado para enfrentar os bancos escolares. [...]

O pai de Anton tinha razão. As escolas primárias não haviam, ainda, sido criadas para a maioria do povo. O grande Império russo não tinha um sistema educacional de ensino até o final do séc. XIX e início do séc. XX. [...]

O tempo de formação dos filhos dos trabalhadores nos centros urbanos do Império russo se resumia a três anos na escola primária e seis anos no ginásio, complementado pelo curso de especialização profissional. [...] aos filhos dos trabalhadores só

restavam estas opções: a fábrica, a guerra ou a escola primária. [Acréscimo em itálico e, entre colchetes, meu].

Ainda sobre o percurso de escolarização de Makarenko, Luedemann (2002, p.50-51) desdobra o conteúdo sobre o modo como transcorria a vida cotidiana do futuro pedagogo, na “escola que não havia sido feita para ele” e, apresenta sínteses e observações do próprio Makarenko sobre esse período de sua formação escolar. Período em que o russo era a língua oficial das escolas tsaristas, assim, a cultura ucraniana, aprendida em casa, era substituída pela “rotina da escola imperial”.

Ainda a partir das sínteses de Makarenko, expostas em Luedemann (2002, p. 50-51), é possível que se depreenda que, na escola “imperial”, Anton finalizava seus deveres escolares com mais rapidez que seus colegas e, em decorrência disso, passava o tempo a observá-los, como também, notava que o seu professor, mesmo se apresentando com a autoridade de um general, deixava transparecer modos que faziam com que Anton se lembrasse de adultos da comunidade operária. Deste modo, o futuro pedagogo concluía que seu professor parecia “imitar outra pessoa naquele terno, mas era um homem simples, com gestos pouco refinados.”. Luedemann salienta que o “primeiro contato com a literatura russa, com as fábulas de Ivan Krilov¹⁰³, o ensinou a relacionar de forma especial a sua cultura local com a cultura universal, alimentando o sonho de emancipação.”. Sobre esta última observação da autora, faz-se oportuno destacar, novamente, o movimento contraditório condensado na educação escolar, pois, se, por um lado a educação tsarista afastava o pequeno Anton das tradições culturais ucranianas, por outro, ampliava seu horizonte cultural, favorecendo a apropriação da literatura russa.

A partir da consideração do impacto que o contato com a literatura russa promoveu em A. S. Makarenko reitera-se, sobretudo, a objetivação da contradição movimentada entre a submissão ao “domínio da cultura do opressor” e o “sonho de emancipação”. Faz-se também necessário, destacar o registro sobre *como* Makarenko relaciona, “de forma especial, a sua cultura local com a cultura universal”. Assim, explicita-se conteúdo favorável à defesa de que, mesmo mediante a imposição cultural, a contraditoriedade é manifesta na vida escolar. Evidentemente, se, tal como foi o caso da particularidade em que vivia Makarenko, nessa escola são

¹⁰³ Ivan Krilov (1769-1844), escritor de fábulas russo, satirizou a incompetência burocrática.

sistematizadas, deliberadamente, atividades com conteúdos pertencentes à esfera das objetivações *para-si* e, se são oferecidas condições circunstanciais mais ou, menos restritivas, em meio às quais se dá o embate entre elementos particulares e universais.

1.3.4 No Reino dos Livros

Ao ingressar na escola pública russa, Makarenko travava contato com disciplinas inéditas, descobertas e dificuldades e, ao mesmo tempo, reproduzia “hábitos, valores e tradições de submissão”. No excerto posterior indica-se que, a partir da relação inicial com a cultura escolar universal, Makarenko se apropria de elementos suficientes ao posicionamento crítico e passa a movimentar-se sozinho em busca de objetivações genéricas mais elevadas.

Para Luedemann (2002, p. 53), Anton,

Queria saber tudo, mas tinha especial interesse pelos mistérios da astronomia, para muito além do que os seus olhos poderiam ver. Depois aprendeu a questionar a natureza e a sociedade com auxílio dos estudos filosóficos. Da filosofia grega clássica aos filósofos da modernidade, Anton bebeu em muitas fontes. Mas sua verdadeira paixão ainda era a literatura [...].

Inicialmente lia qualquer romance ou poesia que lhe caísse nas mãos, mas tendo já a curiosidade saciada, com mais calma, aprendeu a ser mais exigente, a escolher o que deveria ser saboreado aos poucos. E seu cardápio tornou-se mais refinado. Anton havia descoberto a alta literatura, os chamados clássicos. Entre os ucranianos descobriu Skovoroda¹⁰⁴, Chachkevitch¹⁰⁵, Gholovatski, Franko¹⁰⁶, Tchevtchenko¹⁰⁷ e Gogol¹⁰⁸. Entre os russos Pushkin¹⁰⁹, Tchekhov¹¹⁰ e, mais tarde Gorki. E entre os estrangeiros, Walter Scott¹¹¹, Victor Hugo¹¹² e Sienkiwicz¹¹³.

¹⁰⁴ Hryhorii Savych Skovoroda (1722-1794), filósofo, poeta ucraniano, produziu importantes contribuições à filosofia russa.

¹⁰⁵ Chachkevitch, poeta ucraniano.

¹⁰⁶ Ivan Franko (1856-1916), escritor, poeta, crítico literário, doutor em filosofia, ativista político, fundador do movimento socialista e nacionalista do oeste ucraniano.

¹⁰⁷ Taras Tchevtchenko (1814-1861), órfão ucraniano, tornou-se propriedade servil de um aristocrata russo, liberto por um pintor e professor russo, foi aceito para estudar na Academia de Artes, tornou-se pintor, poeta e humanista. Fundador da literatura moderna ucraniana

¹⁰⁸ Nikolai Vasilievich Gogol (1809-1852), escritor russo de origem ucraniana, sofreu grande influência de Puchkin.

¹⁰⁹ Alexandre Sergueievitch Pushkin (1799-1837), um dos maiores poetas russos, pioneiro no uso da língua coloquial em poemas, peças, criando um estilo narrativo.

¹¹⁰ Anton Pavlovitch Tchekhov (1860-1904), médico, dramaturgo e escritor russo.

¹¹¹ Walter Scott (1771-1832), romancista escocês, tido como criador do romance histórico.

Do excerto anterior, salienta-se a explicitação do quanto a relação de Makarenko com o lastro humano-genérico, acumulado no conjunto das objetivações literárias, se constituiu como decisiva e, determinante, na direção de um processo de formação de sua individualidade, que avançava para além das imediatas condições da particularidade operária. Luedemann (2002, p. 54-55) comunica que:

Aos 12 anos, Anton perdia a comunidade operária de sua primeira infância, mas ganhava um novo mundo cultural e social mais avançado. [...] Com muito custo conseguia economizar e juntar oitenta e cinco copeques para assistir a uma peça de teatro.

A leitura de obras literárias do naturalismo e do realismo apresentou para Anton um cenário desolador da vida da nobreza decadente, dos burocratas do Estado tsarista, dos pequenos burgueses acomodados e da grande burguesia ambiciosa. Prestava atenção aos escritores que foram perseguidos pelo Estado tsarista, como Pushkin, e seu seguidor Gogol, que denunciou com todas as forças o desumano sistema capitalista e seu aparato burocrático. Com Tchekhov, aprendeu a chorar as tragédias de seu povo.

Depreende-se, desta comunicação de Luedemann, o efetivo movimento de retorno da arte à vida. Especificamente, neste caso, da literatura à vida. Observe-se que a autora, ao registrar a apropriação, por Makarenko, de determinado conteúdo literário de Tchekhov afirma-o como objetivação que apresenta um cenário, que condensava experiência sócio-histórica desoladora, no que diz respeito à acomodação e à ambição da vida da nobreza, dos pequenos e grandes burgueses. E, a autora finda por afirmar a potência educativa do conteúdo estético-literário, para além da erudição, para além da apropriação do conteúdo *em-si*. E, neste estudo, comunica-se isto, porquanto se considere como base favorável, a afirmação feita a partir do registro de uma *reação vital primária* (ligada ao círculo econômico dos objetos), ou seja, que Makarenko, com Tchekhov, *chorou* os sofrimentos de seu povo.

Oportunamente, reitera-se, a partir de Frederico (1997, p.62-63), o conjunto de considerações acerca da peculiar visão de Lukács sobre o embate contraditório

¹¹² Victor-Marie Hugo (1802-1885), poeta, dramaturgo, ensaísta, estadista francês, também, ativista pelos direitos humanos.

¹¹³ Henrik Adam Aleksander Pius Oszyk-Sienkiwicz (1846-1916), escritor polaco, prêmio Nobel de literatura em 1905, tido como um dos mais brilhantes escritores do século XIX.

que se consolida, ao longo de séculos, entre a arte, a ciência e a religião. E, de modo mais específico, chama-se à atenção a denominada “cobrança” que a arte impõe à consciência do indivíduo que dela frui:

Guardadas suas especificidades, a arte e a ciência são vistas por Lukács, como formas humanas de objetivação em permanente hostilidade contra a religião. [...] Cada avanço da ciência solapa a explicação religiosa e aumenta o domínio humano sobre a realidade [...] *[Por sua vez, a]* arte [...] obriga o homem a confrontar-se com o gênero, com a espécie humana. Esse confronto também se realiza na ética. O indivíduo, às voltas com os grandes dilemas morais, entende o caráter “exemplar” e generalizante de seu comportamento. A existência do gênero, então, cobra a sua presença de forma imediata na consciência do indivíduo. Na arte, acontece um fenômeno similar expresso pela vivência dessa identificação do homem com seus semelhantes. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

De que cobrança diz Frederico? Daquela similar à que obteve presença, como um tipo de *retorno*, do conteúdo literário à consciência de Makarenko. Conteúdo que acumulava a objetivação da contradição entre a submissão ao “domínio da cultura do opressor” e o “sonho de emancipação” dos “filhos do povo” ucraniano. E, além disso, ressalta-se que a apropriação do “caráter exemplar generalizante” obteve, de Makakenko, a manifestação, a partir de um tipo de *reação vital primária*, do próprio *chorar*, com Tchekhov, as tragédias do seu povo. Nesta pesquisa, o referido *chorar* é, também, defendido como momento que resulta da *identificação do indivíduo com o gênero*.

1.3.5 A Educação dos Movimentos Sociais

Luedemann (2002) destaca a apropriação de novos conteúdos literários, também, como promotora de transformações no *modo* pelo qual Makarenko observava e se apropriava de elementos específicos da realidade social. Contudo, a autora não deixa de salientar que o movimento de transformação da leitura crítica da realidade estava em processo, desde tempos anteriores, bem como, não prescinde de marcar a chegada dos textos de Gorki como conteúdo que acumula em si, elementos de um decisivo “apelo popular”, em favor da luta pela “emancipação política e pelo

fim da exploração” do povo. Luedemann (2002, p.55-57) afirma que os “heróis” de Gorki eram:

[...] os miseráveis, trabalhadores desempregados, moradores de rua, operários, cheios de vida e coragem. Em sua adolescência, Anton abandonou o sentimento de impotência dos personagens pequeno-burgueses de Tchekhov e abraçou o novo mundo pintado com cores fortes por Gorki. Ele podia ver claramente esse mundo iluminado em cada um de seus livros. Era o meio do caminho entre o anarquista Tolstoi e o comunista Lenin.

De Luedemann (2002), como relevante, destaca-se a avaliação que Makarenko objetiva sobre a utopia de Tolstoi, tornando manifesto o limite da crítica utópica tolstoiana. Pois, ainda que, na objetivação tolstoiana, encontrem-se os elementos da luta contra a “opressão do velho regime e a desordem da nova ordem capitalista [...]”, não há, porém, como se depreender dela – da crítica tolstoiana – a oposição à propriedade privada e à proposição da idéia da liberdade somente individual, ou seja, não há fomento à produção coletiva da vida.

Apesar da concepção de escola proposta por Tolstoi defender a socialização da cultura, a “vida escolar”, nessa perspectiva, não tomava corpo coletivo. Os “pequenos camponeses” saíam da “manada” para o desarticulado isolamento individualista. Luedemann (2002, p.57) afirma que a idéia de coletivo, chamada por Tolstoi de “manada”, havia sido destruída pela proposição de sua escola nova. Com isso, foi instituída a ideia de indivíduo e de liberdade individual. Na escola nova de Tolstoi, “os pequenos camponeses liam livros, escreviam e desenhavam à vontade, sem separação de sexo e de idade, mas isolados entre si.”

Com a finalidade de, ainda, registrar as condições em que se deram as transformações nas observações e nas sínteses de Makarenko, sobre suas circunstâncias histórico-sociais, Luedemann (2002, 57-58) destaca que:

Enquanto outros estudantes de origem pequeno-burguesa, decepcionados com o tolstoianismo, e com o marxismo, procuravam se aproximar do meio operário, Anton percebeu que a sua descoberta do marxismo havia se dado pelo caminho inverso: da realidade operária, para as idéias marxistas. A verdade das idéias estava expressa na realidade que ele já conhecia.

Destaca-se que, ao afirmar que a “verdade das idéias [marxistas] estava expressa na realidade que ele [Makarenko] já conhecia”, Luedemann objetiva um conteúdo que traduz a situação histórico-social como raiz primário-ontológica da produção de síntese, por Makarenko. Mas, ressalte-se que, a tomada da concreta realidade social, na perspectiva sócio-histórica, não se dá de modo a considerá-la como ponto de *zero*, mas, sim, como uma circunstância, já mediada pelo efetivo *retorno* de conteúdos genéricos, acumulados pelas gerações precedentes, no decurso da história de desenvolvimento da humanidade. Neste caso, Makarenko realiza o *retorno* à sua particularidade, com auxílio de conteúdos teórico-filosóficos do materialismo histórico dialético.

Neste item, reitera-se, com o auxílio de Marx (1978, p.116), que o *concreto* se torna propriedade do pensamento, como síntese multideterminada, “como resultado, não como ponto de partida [*isto é, de origem*], ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.” [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Do excerto apresentado, a seguir, destaca-se um elemento que pode ter se constituído como determinante da influência de Gorki, na atuação de Makarenko como educador, pois,

Como no projeto iluminista, Anton via no artista, no escritor, uma nova força criadora de importância vital para a nova educação. Além disso, Gorki era um intelectual de novo tipo, diferente da *intelligentsia* russa, de ex-aristocratas e pequeno-burgueses cheios de culpa e angústia. Era um intelectual que retratou com fidelidade a realidade do jovem proletariado, dos rebeldes camponeses expulsos de suas terras, os sem-teto, os sem pátria, que atravessavam terras desconhecidas, subiam e desciam rios, andavam por avenidas de grandes cidades em busca de trabalho. Um intelectual do novo tipo porque era um como eles, igual a eles, um homem igual aos que soube tão bem retratar.

Mediante as considerações do excerto anterior, ressalta-se que, de modo algum, se defende, nesta pesquisa, qualquer tipo de abandono da luta pela apropriação do lastro humano-genérico, conhecido como *clássico*, tão somente porque tenha sido produzido pela aristocracia ou pela burguesia. Sobretudo, não se defende que, por meio daquele que foi chamado de romantismo ativo de Gorki, tenha

sido obtida, o que se poderia denominar como sendo uma “mais verdadeira” ou, “mais pura” objetivação das circunstâncias histórico-sociais. Antes, nesta pesquisa, em consonância com Lukács, a ênfase é dirigida à “Vitória do Realismo”. E, mais ainda, considerado o campo científico, a defesa pelo realismo serve à afirmação da prioridade ontológica como raiz de qualquer desdobramento teórico-metodológico que se pretenda histórico-dialético. Posto isto, reitera-se, oportunamente, Lukács (1971-1980, 1999, p. 167) em sua afirmação de que, “na arte ou, para a arte não há, uma tal possibilidade de manipulação absoluta, [pois, pela] gênese da mimese a 'vitória do realismo' perde qualquer nuança irracionalista: nela irrompe justamente a verdade da história”. [Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Ainda neste item, ressalva-se que, mesmo tendo propriedade das implicações da propaganda político-partidária do real-socialismo, objetivada na obra de Gorki, não se furta ao destaque da contribuição de sua narrativa ao processo de desenvolvimento histórico-social de A. S. Makarenko.

1.3.6 Gorki: um novo modelo de educador

Luedemann (2002) afirma que, ao concluir os seus estudos ginasiais, Makarenko deu à sua vida *direção e resultados* distintos daqueles da maioria de seus colegas. Estes optaram pela especialização profissional da rede ferroviária ou, pela carreira militar. Makarenko escolheu como fonte de formação profissional, o curso de preparação de professores para o ensino primário, ainda que estivesse ciente de que este curso se consolidava com notórias deficiências.

Luedemann (2002, p.58-59) ressalta que Makarenko:

[...] estava determinado a superar essas dificuldades procurando novas orientações pedagógicas.

Anton aproximou-se das obras de Gorki, porque via claramente expressa a tendência para a educação do “povo” voltada para a rebeldia, para as rupturas com a antiga ordem. O realismo de Tolstói e de Tchekhov chegava ao limite de suas propostas estéticas e filosóficas do final do século XIX, não acompanhando as novas transformações políticas com o surgimento gradual e explosivo do proletariado. O olhar de Anton estava voltado para o futuro.

Segundo Luedemann (2002, p.59) a força da influência de Gorki sobre Makarenko também se justificava porque, na produção de Gorki, era superado o impasse vivido por intelectuais pequeno-burgueses entre a “utopia cristã” e a “vontade universal”. E, mais ainda, tal superação, era expressa pela luta vigorosa de milhões de trabalhadores que refletiam, não só a matéria de vida do próprio Gorki, como também, a de A. S. Makarenko. Oportunamente, propõe-se que tanto a produção de Gorki, citada como desenvolvida a partir da luta de si próprio e dos trabalhadores, quanto a produção de Makarenko, mormente, o “Poema Pedagógico”, foram objetivadas a partir de similar propriedade primário-ontológica, a saber, a particularidade pós-revolucionária russo-soviética.

Afirma-se que o “romantismo ativo de Gorki” qualificado por Luedemann (2002, p. 60) como um “realismo de novo tipo, que busca a superação da realidade existente”, – nisto, evidencia-se o caráter problemático do realismo socialista e, particularmente, da obra de Gorki –, foi explicitado por Makarenko como expressão da “mesma crença dos “valores do povo”, de sua sabedoria espontânea, das canções e lendas, de suas tradições coletivas, fonte de toda esperança, de toda alegria humana”. O pedagogo ucraniano identificou, na produção de Gorki, “suas próprias raízes” históricas e, considerando os hábitos e as tradições da coletividade operária, consolidou a “relação da cultura local com a cultura universal”. A partir dessa experiência:

Anton recupera a idéia do coletivo, da sala de aula, não como “manada”, que despersonaliza a criança, mas como grupo, que estimula o desenvolvimento individual.

Em sua cabeça fervilhavam idéias, porém percebia o perigo de criar novas propostas sem teorias sólidas, sem um curso superior de pedagogia. Mas, era o que tinha no momento. E deveria seguir em frente, não desistir. Deveria acreditar na formação cultural geral que conquistara com tanto esforço nos últimos anos de estudo, principalmente em contato direto com uma bibliografia mais atualizada nas bibliotecas.

Do excerto anterior, salienta-se o destaque dado à autocrítica de Makarenko e ao resultado desta autocrítica, na consolidação da convicção do pedagogo ucraniano acerca do necessário suporte teórico que a pedagogia socialista exigiria

para formação do *novo homem*. Aqui, vale destacar, das “Teses de Feuerbach¹¹⁴”, a máxima de Marx sobre a necessidade de “que o educador, ele mesmo, deve ser educado”.

1.3.7 Nasce Makarenko, o jovem educador

Luedemann (2002, p.63) explicita as circunstâncias, nas quais foram constituídas as condições necessárias à elevação e à organização das forças da classe trabalhadora russa e, destaca o acirramento das contradições entre a autocracia tsarista e os camponeses, soldados e operários do Império. A autora afirma, como um dos resultados do embate entre estas esferas, a rebelião do encouraçado de Potemkin¹¹⁵, qualificando o ano desta ocorrência – 1905 – como “Ano de ensaio da revolução socialista”, como “ano de efervescência revolucionária”.

Reitera-se, nesta ocasião, que a relevância em se tomar a individualidade de Makarenko à análise recai, justamente, em explicitar *a que e como* o pedagogo ucraniano reagiu. Outrossim, em *como* resultou de sua vida *uma tal direção*, um tal comportamento para com a vida, um tal *modo de sentir, pensar e agir* sobre sua concreta vida, neste caso, sobre o concreto período de “efervescência revolucionária”. É sob estas circunstâncias revolucionárias que Makarenko concebe seu trabalho pedagógico como trabalho político. Como trabalho, cujo fim se concretizaria pela formação de *novos homens* que poderiam avançar na consolidação da nova e livre sociedade que medrava no solo russo-soviético.

Luedemann (2002, p. 64-65) sintetiza a circunstância histórico-social russa de 1905-1907, do seguinte modo:

Em 1905, essa tendência da generalização das lutas proletárias expressou-se num confronto geral e aberto contra o tsarismo. Em janeiro, os trabalhadores de São Petersburgo realizaram uma manifestação pacífica, em que apresentaram uma carta de reivindicações ao Tsar, e foram massacrados pelo exército tsarista. Em resposta, os operários instauraram a greve geral e

¹¹⁴ Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872), filósofo alemão, aluno de Hegel.

¹¹⁵ Encouraçado de Potemkin (1904-1920), navio de guerra da Frota do Mar Negro da Rússia, foi batizado em homenagem a Grigori Alexandrovich Potemkin, militar do século XVIII. Este navio ficou famoso devido à revolta de sua tripulação contra as más condições de operação. Em 1925, Serguei Eisenstein realizou um filme sobre a revolta, marcando a história do cinema.

amotinaram-se. Rapidamente, os trabalhadores de todo o Império russo tomaram conhecimento do “Domingo Sangrento” e iniciaram motins, greves, protestos. Era o estopim do “Ensaio Geral” da Revolução. [...]

Makarenko sentia que aqueles acontecimentos mudariam para sempre o seu destino e o de seu país. Nunca mais os trabalhadores seriam os mesmos e nem a vida continuaria a ser opressiva e miserável.

Sob pressão, em agosto, o Tsar Nicolau II¹¹⁶ criou a Duma, o Parlamento, transformando o Estado autocrático em uma monarquia parlamentar, que funcionou em caráter precário até junho de 1907. As lutas democrático-burguesas e as lutas proletárias, que estiveram unidas contra o tsarismo, enfrentaram os primeiros grandes conflitos. Os interesses não eram os mesmos. Os trabalhadores queriam mudanças profundas. Os burgueses, apenas reformas. Os acordos entre o Tsar Nicolau II e a burguesia não contiveram a tempestade que fazia ruir a monarquia. [...] Em outubro, 30 mil operários saíram às ruas de Kiev, na Ucrânia, para protestar contra as miseráveis condições de vida nas cidades e no campo. O Tsar ordenou um novo massacre: 500 manifestantes foram assassinados a tiros pelo exército tsarista.

Do excerto anterior, destaca-se o movimento histórico dos conflitos de classe e, destes, a explicitação de suas contraditórias e, nucleares, forças: *mudanças profundas X reformas*. Para Luedemann (2002), os trabalhadores haviam tomado consciência da contradição entre democracia e regime monarquista, quer este regime fosse dirigido única e, exclusivamente, pelo Tsar, quer o comando fosse compartilhado pela burguesia. Sendo assim, a classe trabalhadora tomou posição: era preciso tomar todas as frentes, inclusive a educação, para que se organizasse a classe trabalhadora a fim de derrubar o regime tsarista.

Luedemann (2002) afirma que Makarenko estaria pronto para atuar na referida frente revolucionária. A autora comunica especificidades desta circunstância histórico-social, circunstância da qual, nesta pesquisa, não se prescinde do resgate, como elemento relativo à historicidade do processo de formação profissional do pedagogo ucraniano. Assim, do registro pelo qual se destaca que embora, o primeiro

¹¹⁶ Nikolai Alieksandróvich Romanov - Tsar Nicolau II (1868-1918), imperador da Rússia, Rei da Polônia e grão-duque da Finlândia. Durante seu reinado viu a Rússia Imperial decair tanto do ponto de vista militar, quanto econômico. Contraditoriamente conhecido como São Nicolau o Portador da Paz, pela Igreja Ortodoxa Russa e como Nicolau o Sangunário, em razão da Tragédia de Khodynka, pelo domingo sangrento e pelos fatais progroms anti-semitas acontecidos em seu reinado. Com a aprovação da mobilização de agosto de 1914, deu o passo decisivo rumo à Primeira Guerra Mundial, a revolução e, por conseguinte à queda da Dinastia Romanov.

professor de Makarenko se apresentasse como um “general duro e frio”, “exigente e distante das crianças [*e que,*]¹¹⁷ ensinasse como um chefe de seção, autorizado a exigir submissão e a castigar se não fosse obedecido”, trajando aquele terno, ele mais parecia querer imitar outra pessoa, uma que era destoante dele, “homem simples e de gestos pouco refinados”. Para Makarenko, não obstante, os trajes de seu primeiro professor fossem como os de festa e diferissem dos uniformes dos mecânicos e, operários em geral, contraditoriamente, o salário de seu professor era menor do que o de um mecânico. Luedemann (2002, p. 66) retoma essa caracterização pontuando que, para início de seu efetivo trabalho como educador, Makarenko compunha-se

[...] como seu primeiro professor: com um terno simples [...] os olhos fixos atrás dos óculos de aros finos de metal [...].

O uniforme de trabalho destoava de sua origem social, mas o seu miserável salário de 25 rublos reforçava a sua identidade de classe, acentuada pelo respeito profundo ao coletivo operário e aos seus filhos. Era um como eles, mas aprendera uma nova lição e ensinava um outro caminho. Os primeiros passos são sempre os mais difíceis, mas também inesquecíveis. Nunca mais se esqueceria daquela escola admirável.

O registro de que Makarenko “era um como eles, mas aprendera uma nova lição e ensinava um novo caminho” favorece que se reafirme a proposição do desenvolvimento da individualidade como processo histórico-social, consolidado por meio da efetivação de dois processos fundamentais, a apropriação e a objetivação das formas e conteúdos, historicamente acumulados nas objetivações, que resultam das atividades humanas. Esses processos, apropriação e objetivação, movimentam e consolidam o processo educativo, quer este processo se dê de modo espontâneo – isto é, não deliberado e não intencional, mas por atividades que se concretizam na vida cotidiana –, quer se dê na forma de educação escolar, circunstância na qual deveria, sempre, ser desenvolvido de modo não espontâneo, quer dizer, deliberadamente, com a intenção de garantir, de modo específico, a apropriação de conteúdos científicos.

Com a finalidade de defender que a formação da individualidade seja resultante da produção, reprodução e transformação da cultura material e intelectual humana e, ainda, afirmando o caráter decisivo do processo educativo e auto-

¹¹⁷ Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu.

educativo nessa formação, Duarte (2004, p.11) explicita que o processo de formação da individualidade, sob o predomínio do fetichismo, tem como consequência a desconsideração de que a individualidade é “fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade.”.

Neste estudo, defende-se que, na educação escolar, para tornar efetivo o processo de apropriação e objetivação do conteúdo acumulado no lastro de objetivações humano-genéricas, dos mais diversos campos do conhecimento, é preciso que sejam promovidas atividades didático-pedagógicas, deliberadamente sistematizadas, a partir de formas e conteúdos mais desenvolvidos – leia-se *mais desenvolvidos* como científicos e não, como aqueles que se consolidam a partir da espontaneidade –, diferenciados dos conteúdos fundamentados no senso comum, os quais, também se constituem como mediação na vida cotidiana. Oportunamente, evoca-se, de Oliveira e Duarte (1987, p.92-98), a defesa de que:

Na medida em que se pretende que cada indivíduo possa/deva ser um agente consciente da sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que vive, inclusive o próprio modo de produzir esse conhecimento [...] *[Para tanto, há que se]* [...] criar condições de ensino-aprendizagem que possibilitem aos educandos a apropriação tanto das formas quanto dos conteúdos constitutivos do saber sistematizado.

[...] é preciso lembrar ainda que o comportamento do indivíduo é determinado pelas múltiplas circunstâncias que constituem a prática social global na qual ele está inserido. No entanto, não se pode esquecer que essa determinação não é absoluta na formação da sua consciência. Existe uma relativa autonomia do indivíduo em relação a essa determinação, levando-o a reagir sobre elas. A luta de classes mostra bem esse fenômeno [...]. Quando se aguçam as múltiplas contradições inerentes ao poder estabelecido, eclodem as inúmeras reações desta classe dominada, exigindo mudanças e fazendo surgir constantes rearticulações no chamado “sistema” vigente. [...] O homem é não só um produto das circunstâncias, mas também aquele que as cria e as transforma [...]

[...] uma ação educativa consciente e conseqüente, isto é, uma ação intencionalmente dirigida, possibilita mais e melhores condições para o indivíduo se instrumentalizar para sua luta nas demais instâncias sociais. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meus].

Com a intenção de destacar a consonância entre a finalidade posta à ação educativa explicitada no excerto anterior e a proposta educacional de Makarenko, junto ao coletivo, no qual o pedagogo identificava sua original filiação proletária, desdobra-se, a seguir, com auxílio de Luedemann (2002), o início da atuação de Makarenko como pedagogo.

1.3.8 Uma escola admirável

A experiência educacional de Makarenko se consolidou como um “verdadeiro desafio”, como formador de uma geração com “forte identidade de classe”. E, por ser assim, como um abalo que se objetivaria *por dentro* do sistema educacional tsarista. Luedemann (2002, p. 67- 69) relata momentos significativos do início da trajetória profissional de A. S. Makarenko. Momentos que são reproduzidos em um conjunto de excertos indicativos de que o *abalado* pretendido consolidou-se, também, como formador de convicções acerca da finalidade posta ao próprio projeto educativo do jovem ucraniano:

No outono de 1905, Makarenko assumiu sua primeira classe em uma escola para os filhos dos operários da rede ferroviária, instalada em uma das oficinas de Kriukov, onde trabalhava Semion [*pai de Makarenko*] [...].

Em seu primeiro dia de aula, Makarenko entendeu que aquela era a mesma velha escola [...], destinada a formar operários qualificados, submissos às ordens da fábrica e do Tsar. Uma escola mais triste que as demais, pois funcionava no interior da oficina. [...] As escolas dos filhos dos burgueses, dos burocratas, dos aristocratas, dos fazendeiros, eram instaladas em prédios grandes, salas iluminadas, arejadas, pátios com árvores frondosas. Nas escolas dos filhos dos ferroviários, as salas de aulas lembravam pequenas oficinas e seus alunos, operários em miniatura, futuros trabalhadores braçais [...].

[...] ali estava ele sentia-se muito à vontade, pois Makarenko era filho de um operário ferroviário que trabalharia ainda durante mais quarenta anos na fábrica de vagões. Os dois trabalhavam na mesma oficina: o pai era pintor e ele, professor [...].

[...] O tesouro da primeira infância, doado por Tatiana [*mãe de Makarenko*], foi compartilhado com seus meninos. Quantas

vezes contou aquela historia de Iliá Muromets¹¹⁸, que também ajudara a sentir-se mais forte e seguro na infância?
 [...] Ensinava russo, mas não deixou de ensinar a língua de sua pátria [...] Deveriam falar e escrever as duas línguas, utilizando para isso, todos os tipos de estímulos, inclusive o teatro. Seguiu o currículo estabelecido, ensinando também aritmética, desenho e canto. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Neste item, propõe-se que se perscrute o excerto anterior, tomando como *meio de ação*, como *instrumento teórico-metodológico*, a perspectiva da luta de classes para que assim, se possa depreender a dialética contida na ação educativa de Makarenko em favor de que os filhos dos operários pudessem – apesar das precárias condições materiais da instalação escolar –, se apropriar de um amplo conjunto de objetivações humano-genéricas (contos da tradição ucraniana, a própria Língua Ucraniana, o teatro, a aritmética, o desenho e, até mesmo, o canto). Enfim, Makarenko tornava objetiva, aos filhos dos trabalhadores, a possibilidade de se apropriarem do acúmulo humano-genérico já produzido e disponível naquela particularidade.

Luedemann (2002) segue, explicitando que a atuação pedagógica inicial de Makarenko também era objetivada por contradições, cujas raízes podiam ser encontradas na “velha escola”. Destaca-se, a experiência contraditória como fonte de desenvolvimento da crítica e da autocrítica de Makarenko sobre a prática profissional. A autora relata a elaboração de um “ranking” de desempenho por notas e registra as terríveis conseqüências de tal prática que, de um modo geral, atingiu a todo coletivo de educandos. Mas, em específico, atingiu severamente a um educando que se encontrava acometido pela tuberculose. E, Luedemann (2002, p.69-71) destaca, ainda, o *resultado* desse evento no próprio Makarenko:

[...] o pior de toda essa mal sucedida experiência foi a reação do aluno que ficara com a 37º posição. Era um menino doente de tuberculose e, ao se ver como último colocado, entrou em depressão profunda e caiu gravemente enfermo. Makarenko sentiu-se tão amargurado como seu frágil aluno. Lembrou-se de como também sofrera com doenças durante a primeira infância e como sua mãe lutara para animá-lo. Sabia o quanto o humor

¹¹⁸ Iliá Muromets, segundo a tradição ucraniana, tratava-se de um filho de camponês que nasceu paralítico, sem mover pernas ou braços até os 30 anos, depois, milagrosamente, tornou-se o maior e mais amado dos heróis-bogatires da “Santa Rússia”.

ajudava na melhora do paciente. E agora também aprendia a dura lição de que a competição não reforçava a auto-estima das crianças na escola. [...] Sentiu-se incapaz de prosseguir sua carreira, mas o próprio erro forçou-o a continuar. Tinha que desfazer o que havia feito de errado [...] muitos estavam envergonhados, sem vontade de sentar novamente no banco escolar, e o mais necessitado de ajuda encontrava-se em casa, isolado de todos, muito adoecido e humilhado.

Encontrou-se em um momento especial para a autocrítica e a reflexão sobre a sua prática pedagógica. [...] Sem perceber, fazia com seus alunos o que seu pai fizera com ele: “– Traga somente as melhores notas, entendeu?” [...].

Ao perguntar para si próprio o que estava fazendo, obteve as respostas de que necessitava: “Não estou considerando a realidade exterior, social, que se encontra fora da escola... Ou melhor, encontra-se aqui, entre nós, mas como reprodução da realidade social mais ampla.” [...].

[...] Os alunos traziam para sala de aula muitas das experiências familiares, contavam suas histórias de vida, as tradições culturais [...].

Oportunamente, destaca-se de Alfredo (2006) a concepção de organização social, como circunstância particular, mediada por objetivações humano-genéricas, que podem ser denominadas como institucionais. A autora afirma o conteúdo institucional como objetivação da superestrutura social e, evocando Mandel¹¹⁹, destaca tais objetivações como “formas predominantes do direito, dos costumes, da religião, da filosofia, das ciências, da arte, da literatura de cada época”, etc. Vale retomar, do referido trabalho de Alfredo (2006, p.69), a afirmação de que o conteúdo institucional não é objetivado como mediação num só tipo de organização, como se fosse estabelecida uma relação do tipo biunívoca, mas, sim, este conteúdo tende a espalhar-se “de maneira não-linear, por amplos espaços da realidade social. Desta forma, podemos, por exemplo, desvelar conteúdos institucionais políticos, religiosos, jurídicos, econômicos, artísticos, científicos, militares e consuetudinários nas mais variadas organizações.”

Retoma-se o *resultado* da procedente autocrítica de Makarenko, para defendê-lo – o *resultado* – como expressão de síntese que culmina do acirramento das contradições vividas na prática pedagógica, como elevação da mediação de elementos essenciais, da realidade social mais ampla, na forma de reprodução de

¹¹⁹ Ernst Mandel (1923-1995), economista, militante político. Foi eleito diretor da 4ª Internacional – 2º Congresso Mundial. Professor e diretor do Centro de Estudos Políticos da Universidade Livre de Bruxelas.

suas relações sociais na escola. E, também, como síntese resultante de tal contradição, a partir de Luedemann (2002, p. 71-72), destaca-se a formulação da hipótese de que em sua atividade educativa – a de Makarenko – deveria haver duas ações bem diferenciadas: a da educação e a da instrução. Para o pedagogo, estas ações não são dissociadas uma da outra, no entanto, requerem estudos e planejamentos específicos, com objetos distintos. Estava evidente, para Makarenko, que elementos relacionados a problemas sociais mais amplos se constituíam como decisivos na ocorrência de fracasso escolar. Havia um conjunto de dificuldades que, inclusive, eram decorrentes da fome e da doença. Então, como superá-las?

Luedemann (2002, p. 71-72) destaca que, neste mesmo período, o “coletivo de professores organizou-se em torno do jornal *Novaia Jizn*. O que significa o seu nome? “Nova Vida”. A discussão política auxiliaria o jovem educador a entender os problemas educacionais e a propor mudanças radicais.”

Reitera-se a indicação que Makarenko faz sobre a diferença entre *educação* e *instrução* para que, depois, a partir de Luedemann (2002, p.226), se tome as palavras do próprio pedagogo ucraniano a respeito do conteúdo referente a tal diferenciação no campo da formação política:

Em minha prática, tenho diferenciado, e continuo a fazê-lo, a instrução política e a educação política e creio que cometem um grande erro os pedagogos que se dedicam exclusivamente à instrução política. Há muitos pedagogos [...] convencidos de que, se um garoto ou garota conhece as noções políticas, a história da Revolução de Outubro... a dos últimos anos da construção do socialismo [...] em seus juízos, estas crianças estão politicamente educadas. Lamentavelmente, presenciei em minha prática que estes conhecimentos por si só não realizam a educação política do homem. Há casos em que um rapaz sabe muito bem o que corresponde ao programa escolar, lê os periódicos e pode fazer informes e expressar-se em suas intervenções com agradável correção, mas por sua conduta, por sua atitude frente à coletividade [...] aparece como uma fisionomia não soviética.

Em outra situação, tenho conhecido casos contrários, um garoto ou garota aparentemente atrasado na instrução política, que confunde as datas dos congressos e não tem clareza, às vezes, sobre questões fundamentais da história política, mas que, por seu caráter, por sua alma, por toda sua personalidade, era para mim claramente ‘nosso’.

O conteúdo desdobrado por Makarenko sobre o processo de educação política, bem como, o anterior relato sobre seu *erro pedagógico*, favorece que se corrobore com Oliveira e Duarte (1987), quando sintetizam conteúdo sobre a necessária compreensão da implicação entre a prática social global e a prática educativa. Esta última como mediadora da primeira, que é mais extensa. Mas, sempre, considerando que é a prática educativa escolar que instrumentaliza, promovendo a consolidação de condições, ao indivíduo, para que ele se aproprie de um acúmulo humano-genérico favorável ao mais pleno desenvolvimento de suas capacidades e de sua atuação consciente, nas circunstâncias histórico-sociais nas quais ele se desenvolve. Alerta-se que, nesta pesquisa, o termo *instrumentalização* é tomado como tradução da apropriação e, do desenvolvimento, das capacidades de objetivação, a partir da tomada de um conjunto de objetivações que servem como *instrumentos* mediadores na realização da vida.

1.3.9 Novaia Jizn, a Nova Vida

Para discutir a *Nova Vida*, na perspectiva de Makarenko, Luedemann (2002, p.73-76) destaca que o pedagogo ucraniano esforçava-se para entender, mais radicalmente, o significado do alerta de Lenin sobre os riscos do espontaneísmo comprometer a organização de lutas “mais gerais e políticas”. A autora afirma que Makarenko estudou as propostas leninistas e compreendeu o quão extenso era o campo da luta de classes:

As ações educacionais, no campo cultural, poderiam proporcionar experiências de preparação para a ação revolucionária. As crianças, suas famílias, as comunidades operárias poderiam, organizadas a partir das escolas, compartilhar de um trabalho educacional de formação dos novos comandos de uma sociedade livre. Eis o real desafio colocado para Makarenko [...].

Durante anos de trabalho conjunto, passaram a fazer reuniões sistemáticas e aquele grupo de educadores tornou-se uma referência intelectual e política em Kriukov. Todas as tardes, reuniam-se educadores e intelectuais, na casa de um deles, para discutir as notícias e as polêmicas levantadas pelo *Novaia Jizn*. [...] Tolstoi havia se tornado o símbolo da oposição à educação tsarista e a manifestação política exigia a criação de uma educação livre e democrática. [Grifo em itálico, da autora].

Conforme já discutido, de modo diverso de Tolstoi que, em Iasnaia Poliana, propunha aos filhos de camponeses um tipo de escola “anarquista cristã”, contra o “horror” da vida em “manadas” e, em defesa do “individualismo, do homem natural, puro, condição para a liberdade e para a harmonia social”, Makarenko lutava para educar indivíduos “livres no próprio exercício da vida coletiva”.

Em 1911, Makarenko foi punido com a retirada compulsória do exercício docente, devendo assumir a função de inspetor de ensino da afastada escola ferroviária de Dolinskaia. Estavam dadas condições para exigência, no campo da experiência educacional, de um novo salto revolucionário na vida do pedagogo.

Nesta pesquisa, no segundo capítulo, como sua matéria nuclear, realiza-se a discussão pormenorizada da luta de Makarenko, na Colonia Gorki, em favor da consolidação de uma *Nova Vida* ou, como Lukács ressaltou, do *Caminho para Vida* (Der Weg ins Leben).

1.3.10 O Ensaio Geral da Educação Revolucionária

Sobre a nova experiência pedagógica de Makarenko, Luedemann (2002, p.77) registra que “fervilhavam idéias” na cabeça do educador. Todavia, em “nenhuma delas cabia exatamente a idéia de 'inspeção', mas, sim, de 'direção’”. A autora também declara que o desafio dessa nova “etapa” seria: “dirigir uma escola, transformando-a em uma coletividade escolar”.

A partir da exposição de Luedemann (2002, p.80-82) pode-se dizer que as condições histórico-sociais e o conteúdo leninista, do qual Makarenko já havia se apropriado, o movimentaram num salto impulsionado pela estética. Assim se diz, porque Dolinskaia havia se mantido à distância dos movimentos operários, considerados mais avançados e, bem por isso, era preciso despertá-la à participação das transformações políticas da Ucrânia. Luedemann (2002, p.80-82) afirma que:

[...] A população não havia visto com seus próprios olhos os marinheiros do Potemkin [...].

Em seu projeto cultural, a escola levava o coletivo proletário a experimentar, pela vivência estética, pela arte, o desejo de libertação, educando-o para a luta anti-tsarista, para o enfrentamento armado, tão próximo de ser realizado.

O jovem educador havia amadurecido e desempenhava seu papel de intelectual organizador, conforme a teoria leninista [...] Ali havia desenvolvido as mais belas experiências de educação revolucionária.

Do excerto anterior, explicita-se a formação, em Makarenko, da necessidade teórico-metodológica de tomar a vivência estética como um *meio* para *despertar* a população de Dolinskaia à vida revolucionária, necessidade que foi engendrada numa concreta e, particular, circunstância histórico-social. Reitere-se ainda, a efetividade da proposição teórico-metodológica de Lukács (1978, p.227-235) de que a “obra, portanto, aparece como uma reprodução abreviada, comprimida, da representação que o artista faz, [...] do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade [...]”. Tem-se, assim, no excerto anterior, a objetivação de um relato sobre uma concreta e, efetiva objetivação do *retorno da arte à vida*.

Em 1914, o pedagogo ucraniano finaliza seu *ensaio educacional*, em clima de Primeira Guerra Mundial, sua preocupação principal seria, segundo Luedemann (2002), a articulação entre a burguesia ucraniana e a alemã, pois, sabia que como fruto desta aliança internacional se concretizaria o desmantelamento do movimento revolucionário e se aceleraria o processo de industrialização capitalista.

1.3.11 O Instituto Pedagógico de Poltava

O período entre 1914 e 1920 é demarcado na vida de Makarenko, por Luedemann (2002), como de “Estudo e revolução: reflexão e práxis”. Neste intervalo histórico, o pedagogo ucraniano questiona-se sobre sua atividade profissional principal e se autoriza à experiência da produção literária, qualificando seu próprio trabalho como, desenvolvido segundo o padrão literário do *romantismo ativo*. Entretanto, tal empreitada não lhe rendeu bons frutos, segundo a crítica de Gorki, havia certa fraqueza literária no texto de Makarenko. Esta crítica se constituiu como um dos elementos determinantes da retomada dos estudos na área educacional, o jovem ucraniano decide ingressar no Instituto Pedagógico.

Luedemann (2002, p.85-86) registra que, aos 26 anos, Makarenko volta sua dedicação à leitura dos clássicos da literatura filosófica, histórica e pedagógica e,

assim o faz, primeiramente, com a finalidade de compreender melhor sua prática pedagógica. Entretanto, o aprofundamento na leitura lhe engendra nova necessidade:

[...] entender as principais questões das teorias pedagógicas, desvinculadas das necessidades práticas imediatas. Estudou com afinco a História da Pedagogia e suas correntes filosóficas, estabelecendo relações entre o terreno da história e das idéias e procurando perceber as contribuições e os limites de determinadas correntes pedagógicas. [*Saliente-se que, ainda*] predominavam no recém-criado Instituto as concepções idealistas e o naturalismo de Rousseau. [*Acréscimo em itálico, entre colchetes, meu*].

O período de dedicação aos estudos, em nível superior, foi entretido por episódios que podem ser qualificados como de intenso sofrimento ao jovem pedagogo. Primeiro, em 1916, a convocação para o serviço militar. Experiência que lhe rendeu um tipo de estranhamento social, não se via “nem intelectual, nem operário”. E, ainda, como agravante, em face de suas condições físicas, lhe aconteceram situações de cruéis humilhações, nas quais o termo *intelectual* lhe era dirigido como desqualificação. O ápice das humilhações se deu mediante a objetivação do resultado de um exame que o afirmava como “inútil para o serviço militar”.

O revés do período não se restringiu a esta experiência, Makarenko receberia, ao retornar à Poltava, a notícia da morte de seu pai e, ainda, instado por um tipo de precarização material, o pedagogo, para complementar os recursos necessários à sobrevivência da família, tornou-se professor particular.

1.3.12 O Mundo Operário e o Mundo Principesco

A oposição entre os *dois mundos*, o *operário* e o *principesco*, tomou forma na preparação de um menino, de rica família de Kiev, para um exame escolar, essa experiência foi mediada por dupla sedução, bom pagamento e curiosidade acerca do modo de vida da alta aristocracia. Makarenko concluiu que aproximar-se da “realidade” principesca “fazia parte de seu processo de formação”.

Luedemann (2002, p.88-90) registra que, para o pedagogo ucraniano, o conteúdo essencial de mediação das relações dos futuros príncipes e princesas era

[...] o sucesso econômico de fulano, a decadência de sicrano, as intrigas entre famílias poderosas, os casamentos, nascimentos e falecimentos, as heranças, dos gostos, das viagens, das compras e vendas de propriedades... Resultado: o aluno de Makarenko, assim como as irmãs e a mãe, era mentalmente atrasado [...].

A educação principesca resumia-se em uma só palavra: adquirir. O *ter* vinha antes do *ser*; ou melhor, o *ter* era todo o *ser*, a essência da vida principesca. A preocupação incessante, contínua, em acumular, em fazer crescer a riqueza dominava a alma da família. O egoísmo mal era disfarçado sob aparência do requinte, da etiqueta e da arrogância. [...] E assim passavam os dias, as semanas e os meses: sempre especulando e lutando para acumular mais e mais riqueza. A excitação e o sofrimento vinham do movimento incessante do crescimento e do perigo de perda do capital [...].

[...] Seu aluno já estava fechado para a aventura do conhecimento; seu único interesse era decorar algumas regras, com a ajuda de um professor particular, porque era muito preguiçoso para estudar sozinho, e passar nos exames finais.

A partir das considerações anteriores, destaca-se que, apesar da experiência de educar um membro da *classe principesca* ter sido inaugurada, sob motivo de satisfação da necessidade monetária e da curiosidade acerca de um tipo de particularidade não compartilhada, a observação de Makarenko recai sobre os elementos essenciais que permeiam as relações interpessoais *principescas*. Dentre os referidos elementos, se destaca o *movimento do capital* como *mediação principal*, bem como, sobre o tipo de relações que os adolescentes estabeleciam com a cultura universal. Chama-se, principalmente, à atenção a menção ao *fechamento* de seu aluno à “aventura do conhecimento” como principal determinante de um, por ele, suposto atraso no desenvolvimento das capacidades mentais.

Faz-se oportuno o destaque de Oliveira e Duarte (1987, p. 103), em defesa de que não existe um tipo de garantia de que “uma ação pedagógica intencionalizada” se constitua, em isolado, como um elemento efetivo na transformação da sociedade. Isso porque se considera que o indivíduo é a “síntese de múltiplas determinações” e, tanto por ser assim, não há como se tomar a ação pedagógica dissociada das demais determinações histórico-sociais e julgar que este tipo de ação possua os meios para “garantir, em absoluto, a formação de qualquer que seja a postura dos educandos nas demais instâncias sociais. Os fatores constitutivos destas outras instâncias interferem na formação do indivíduo como

agente social.”. Posto isto, afirma-se que se a vida do indivíduo se efetivar com a predominância da mediação de elementos fetichizantes, não haverá como, nele e, por ele, serem desenvolvidas as mais altas capacidades de uma individualidade *para-si*.

Mediante as considerações desdobradas nos parágrafos anteriores, infere-se, ainda, que a capacidade de apropriação de conteúdos científicos e, o desenvolvimento da capacidade de objetivação desses conteúdos *em-si*, não culmina de *modo direto*, como que *de imediato*, na formação de indivíduos conscientes de um, mais amplo, espectro de elementos sócio-históricos sobre a implicação entre sua ativa individualidade e a vida social mais extensa. Recorde-se da distinção que Makarenko faz acerca do processo de educação e de instrução.

O processo educativo que viabiliza o desenvolvimento de condições à apropriação e objetivação da riqueza humano-genérica *para-si* depende de uma extensiva e sistemática atividade não restrita à memorização e reprodução, em si, de tal ou, qual, conjunto de conteúdos científicos, com a mera finalidade da obtenção de aprovação neste ou, naquele, exame oficial, quer este se dê no nível da escolarização básica, quer se dê em nível de formação superior.

Para finalizar o desdobramento acerca dos “mundos” *principesco* e *operário*, Luedemann (2002, p.91) dá destaque ao momento de conclusão do ensino superior de Makarenko, ressaltando as notações de desempenho em sua avaliação. Nestas notações constava sua alta capacidade na produção de pesquisas na área de Pedagogia e de Ciências Humanas. A autora afirma que Makarenko modestamente afirmava que tais registros tratavam-se, “apenas”, de mais um atendimento ao dever, estabelecido pelo pai, de trazer somente as melhores notas. Dever, cujo cumprimento, provava ao próprio Makarenko e, aos filhos dos operários, que o conhecimento universal não era propriedade privada de nenhum segmento social, mas, sim, poderia e deveria ser posto, intencionalmente, ao alcance de todos.

Ainda a partir dos registros constantes neste item, faz-se mister alertar que o percurso de sucesso no acesso aos *meios* favoráveis à apropriação do conhecimento universal não é, *naturalmente*, preparado para quem apresente o desejo de trilhá-lo. Nem, tampouco, pode-se admitir que o *sucesso* ou *fracasso*, no campo de apropriações humano-genéricas, possua suas explicações numa realização estritamente individual. Na perspectiva sócio-histórica, nenhum *resultado* pode ser

considerado como fruto exclusivo do movimento do indivíduo por si mesmo, nem mesmo aquele apresentado como resultado do *tipo individual*. Pois, há, sempre, condensado nos resultados individuais, uma ampla cadeia de múltiplos e, determinantes, elementos histórico-sociais em movimento e contradição, que são objetivados, como conteúdo latente, nos *resultados* do processo educativo.

A partir das considerações contidas no parágrafo anterior, com o auxílio de A. Bock (1999, p. 28), reitera-se a afirmação da necessária tarefa de *des-naturalização* das capacidades do ser humano, isto porque as condições herdadas geneticamente formam, exclusivamente, a base material primeira que sustenta o desenvolvimento histórico-social do indivíduo humano. A partir dessa base, no decurso histórico de seu desenvolvimento, as “possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade” se tornarão objetivamente efetivas.

À medida que as relações sociais entre os seres humanos e – entre estes e o lastro humano-genérico acumulado em objetivações –, as múltiplas determinações dessas relações são *des-naturalizadas* e tornadas explícitas, abre-se um extenso campo para luta em favor de que, cada vez mais, sejam constituídas condições de socialização universal dos bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade.

Jovine (1954, 1977, p.191)¹²⁰, sobre o modo como Makarenko dirigia o processo educativo, defende que:

Makarenko dá uma larga margem à possibilidade de errar do educando, especialmente, quando [*este*] não encontra em torno de si as condições mais apropriadas para o seu desenvolvimento; e não o abandona à sua espontaneidade individualista, exatamente, porque aceita essa possibilidade. Um educando que erra, que é incapaz frente certas dificuldades, é um educando normal. O educando é orientado somente a superar o erro e a incapacidade. A educação é, exatamente, a transmissão de uma herança de experiências, de pensamento e de fé que a geração adulta cumpre em relação à nova geração, para colocá-la na posição de conquistar, dialeticamente, uma capacidade humana sempre mais ampla. Essa transmissão se opera de mestre a discípulo, mas, ainda mais eficazmente, de

¹²⁰ O texto “Principi di Pedagogia Socialista”, de Jovine (1954, 1977), foi traduzido livremente, num processo que contou com a inicial contribuição do Prof. Eduardo Grigolo e da sistemática supervisão de Ir Eunice Nicacio.

educador a coletivo e de coletivo a coletivo. É em virtude da moralidade do coletivo que o transgressor reencontrará a estrada justa. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Jovine (1954, 1977) ressalta, assim, que o trabalho de Makarenko foi, sempre, permeado por um tipo de otimismo, não do tipo metafísico, como era o caso daquele de Rousseau, mas, sim, por um otimismo que se fazia convicto das possibilidades da educação junto às gerações vindouras e, se expressava na convicção de que “um educando que erra, que é incapaz frente certas dificuldades, é um educando normal.” Contudo, tal concepção não se faz expressão de um suposto *laisser faire, laisser passer*¹²¹, a concepção de educação de Makarenko é fundamentada em se constituir como auxílio ao desenvolvimento mais amplo das capacidades de qualquer educando.

Destaca-se, a partir do excerto anterior de Jovine (1954, 1977, p.191), o registro do dever da geração adulta em servir de auxílio à geração vindoura no processo de “conquistar, dialeticamente, uma capacidade humana sempre mais ampla”, outrossim, salienta-se, como princípio, a afirmação de que a educação se consolida, “mais eficazmente, de educador a coletivo e de coletivo a coletivo”. Coletivo, cuja organização se torna preponderante na formação, também, de uma *moralidade do coletivo*. E, na intrínseca relação indivíduo e coletivo, a moralidade pode se constituir como um tipo de auxílio para que qualquer membro, que se desvie por alguma razão, possa efetivamente retornar ao *justo caminho*.

1.3.13 Revolução: Primeiro Tempo em Fevereiro, Vitória em Outubro

Luedemann (2002), versando sobre elementos histórico-sociais determinantes da particularidade russo-soviética, no período de fevereiro 1917 a 1920, oferece uma rica discussão historiográfica. Todavia, aqui, não se pretende comunicar tais elementos, mas, sim, destacar o conteúdo histórico-social suficiente à explicitação de elementos que seriam, conforme defesa de Lukács (1971, 1999, p. 147), referentes ao processo de “*como* (humanamente como) *resultou* da vida esta *direção* de pensamento, este modo de pensar (este comportamento) para com a vida”.

¹²¹ *Laisser faire, laisser passer*: Expressão francesa cujo conteúdo traduz-se por “deixe fazer, deixe passar”, constitui-se como um tipo de máxima do espontaneísmo.

Posto isto, de Luedemann (2002, p.93), destaca-se o registro sobre o ano de 1917, como período de aguda contradição sociopolítica, em específico, o mês de fevereiro, com a derrubada da autocracia tsarista e a instauração do “duplo poder” burguês-proletário. A referida autora destaca que,

[...] depois da vitória sobre os monarquistas, os operários, soldados e marinheiros, armados, sob a direção bolchevique, levaram até o fim a tarefa da revolução socialista, derrubando o Governo Provisório, em outubro, e instaurando o Governo Operário.

Mas, na Ucrânia, a história foi diferente. Para que a revolução socialista fosse vitoriosa teria de enfrentar as tropas alemãs e o lumpesinato aliado da burguesia. Os ucranianos sempre viveram uma história de invasões e lutas de independência [...] a Ucrânia resultou em uma terra de trabalhadores maltratados e temperados pelas guerras. Os maiores exemplos são as excepcionais rebeliões camponesas lideradas por [...] anarquistas como Nestor Makhno, em Gulyai-Polye, cidade de uma das regiões mais ricas, e com uma grande comunidade judia, em Zaporozhye, ao Sul da Ucrânia.

Chama-se à atenção o quadro revolucionário no qual Makarenko se encontrou, aos 29 anos de idade e, contraditoriamente, tem-se que o pedagogo viu-se como “estranho e pronto” para enfrentar o acúmulo de sua própria matéria de vida. “Diante do espelho”, Makarenko estranhou-se, questionou-se se, tal como seu primeiro professor, seria ele um filho de operário “transformado” em um intelectual pequeno-burguês?

Como resultado da autocritica, objetivada na referida questão, Luedemann (2002, p.94-95) destaca que a resposta de Makarenko para si mesmo era “*não*”, pois, os elementos aparentes podem enganar; a *classe de origem*, tomada *em-si*, não se torna garantia da adesão ou rejeição de qualquer tipo de posicionamento sócio-político. Para Makarenko, Marx e Lenin era exemplo evidente disso, ambos eram filhos da pequena burguesia, mas, – contraditoriamente, aos anseios de manutenção do *status quo*, que se consolidam no modo de pensar e agir da maioria dos indivíduos desta classe –, objetivaram os elementos fundamentais da teoria e prática da revolução comunista. Para Luedemann, mesmo que o decurso histórico tenha mostrado os operários como atuantes principais da revolução, não decorre disso que os filhos de todo e, qualquer, trabalhador tenham se constituído, naturalmente, como

revolucionários. A adesão a esta ou, aquela direção ideo-política se consolida sócio-historicamente.

Como elemento essencial à análise histórico-dialética, em continuidade à discussão do tema exposto no parágrafo anterior, desdobra-se a pontuação de Makarenko acerca da não-primazia da natureza sobre o processo histórico-social do ser humano. A esse elemento se reitera, porquanto seja central, à perspectiva sócio-histórica, o pressuposto da historicidade no movimento de desenvolvimento de qualquer que seja o processo tipicamente humano, em contraposição a qualquer tipo de afirmação *a priori* a respeito do modo como os seres humanos sentem, pensam e agem. Em análogo, ratifica-se o posicionamento de Makarenko, pela afirmação de que, tal como as antigas gerações egípcias não legaram, geneticamente, aos seus filhos, as habilidades necessárias à projeção e à construção de pirâmides, os filhos dos revolucionários proletários russos não nasciam herdeiros de uma matriz genética revolucionária. Portanto, explícita está a importância nuclear que se deve à luta pela afirmação da concepção histórico-dialética sobre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e, por conseguinte, à luta pela superação da argumentação teórico-metodológica, cujo fundamento seja a argumentação em favor da primazia da força a natureza na explicação de fenômenos histórico-sociais.

Luedemann (2002, p. 95) também explicita que Makarenko, no ano de 1917, em seu processo de consolidação como indivíduo atuante na história de transformações sociais da particularidade russo-soviética, recorre a exemplos tais como, o de Nestor Makhno¹²², líder e organizador dos soviets ucranianos e de “uma poderosa força guerrilheira contra o Exército Branco” e o de

[...] Lev Davidovitch Bronstein, revolucionário conhecido como Leon Trotski¹²³ [...] mesmo sem formação militar organizou e dirigiu o poderoso Exército Vermelho [...].

Makarenko nunca esteve entre os militantes das ações insurrecionais. Para ele, sua batalha era travada no campo da

¹²² Néstor Ivánovich Makhnó (1888-1934), líder anarco-comunista, constituiu o Exército Insurgente Makhovista, foi um dos principais ativistas da Revolução Ucraniana, resistiu aos bolcheviques, mas eventualmente consolidou aliança com os mesmos, combater as “forças brancas” que ameaçavam invadir a Ucrânia durante a Guerra Civil Russa.

¹²³ Lev Davidovitch Bronstein, judeu camponês e revolucionário, conhecido como Leon Trotski, organizador do Exército Vermelho, figura mais importante na vitória bolchevique na Guerra Civil Russa (1918-1920), foi expulso do Partido Comunista, deportado da União Soviética e assassinado sob ordens de Stalin.

educação, no difícil dia-a-dia que confunde o velho e o novo. [...]

No fogo cruzado dos anos de 1918 e 1919, Makarenko penetrou mais profundamente na vida de seu coletivo operário. O que deveria ser revisto na educação operária?

Enquanto os guerrilheiros de Makhno lutavam corajosamente contra os exércitos inimigos, Makarenko lutava contra o espontaneísmo. [acréscimo em itálico e, entre colchetes, meu].

O pedagogo tinha plena certeza de que sua atuação intelectual deveria se constituir como “ação política na frente cultural”. Em síntese, a tarefa principal a qual se propôs era a de consolidar “uma nova educação”, fundamentada em nos princípios socialistas.

1.3.14 Revolução na Revolução: a Efervescência Cultural

Luedemann (2002, p. 99-101) abre a discussão sobre a experiência pedagógica de Makarenko, situando-a sob efervescência cultural e, destaca a determinação das circunstâncias histórico-sociais por duas forças principais: o enfrentamento dos *Kulaks*¹²⁴ e a economia de mercado. E, especificamente, sobre o panorama educacional, a autora dá ênfase ao ativo debate dos educadores em torno da revolução cultural e da construção da escola comunista em consideração das

[...] definições propostas pelo Comissariado da Instrução Pública, com Nadezhda Krupskaja¹²⁵ [...] Anatoli V. Lunatcharski¹²⁶. [...] Em seu *Programa Escolar Municipal*, ela defendeu a criação de pré-escolas e creches públicas para os filhos dos trabalhadores [...].

[...] A revolução pôs fim à educação privada e religiosa, instituindo a educação única, pública, leiga, universal, democrática, livre para criação de escolas que respeitassem a identidade cultural de cada povo [...].

[...] Dentre as tarefas emergenciais no campo da educação estavam a alfabetização em massa e a politização dos

¹²⁴ Kulaken: fazendas, nas quais a burguesia rural utilizava da mão-de-obra assalariada, os kulaks lutaram contra o poder soviético.

¹²⁵ Nadezhda Konstantinova Krupskaja (1869 – 1939), militante do partido bolchevique, eminente educadora que estudou os sistemas e modelos educacionais da Europa e dos EUA, dedicou-se ao estudo e desenvolvimento de uma pedagogia de base marxista, notabilizou-se pela proposição da politecnia no contexto da URSS.

¹²⁶ Anatoli Vasilyevich Lunatcharski (1875-1933), marxista russo, primeiro Comissário do Povo Soviético, responsável pela educação e cultura.

trabalhadores. Saber ler e escrever era a condição básica para a participação consciente dos povos nos rumos da revolução [...]. Nunca se publicou tantos livros e nunca os antigos povos subjugados pelo tsarismo leram tanto [...] A receita do Estado para a educação e a cultura era a segunda maior, mesmo durante a guerra civil (1918-1920) [...].

Pinkevitch, reitor da Segunda Universidade de Moscou, dirigia os cursos de formação de pedagogos e preocupava-se com as oscilações das pesquisas empreendidas pelos professores e estudantes. No início, desde Georg Kerschenteiner¹²⁷, da Alemanha, até Ovide Decroly¹²⁸, da Bélgica, estavam entre os pedagogos pesquisados. Luedemann (2002, p. 99-101).

Postos os elementos histórico-sociais essenciais da circunstância que se constituiu como base para transformação do quadro educacional da época tszarista, afirma-se que, à época, a necessidade do debate sobre a educação e a cultura russo-soviética tomou a forma de tarefa inescapável. Para Luedemann (2002, p.102), foi a necessidade da crítica das idéias pedagógicas vigentes que dirigiu Lunatcharski e Krupskaja na tarefa de examinar, primeiramente, as propostas que tratavam da relação educação e trabalho.

O desenvolvimento da análise das produções pedagógicas disponíveis, considerando a relação entre educação e trabalho, tornou efetivo o acirramento das contradições entre as proposições vigentes e as exigências surgidas da concepção marxista de trabalho. Como um dos resultados dessa análise, as concepções propostas e desenvolvidas nas escolas burguesas, por meio de um tipo de *treinamento*, cuja finalidade era a da “formação do homem útil”, foram descartadas. Todavia, nesse período pós-revolucionário e, no que diz respeito à reorganização e consolidação de uma nova educação soviética, destaca-se que, por vezes, foram realizados “acordos” contraditórios. Mediante o registro deste tipo de ocorrência, reitera-se que, seja qual for a particularidade, nela, a contradição histórica sempre engendra necessidades que contribuem ao surgimento do movimento de uma nova superação.

Luedemann (2002, p.102) sobre o processo de análise das concepções vigentes à época, afirma que:

¹²⁷ Georg Michael Kerschenteiner (1854-1932), pedagogo alemão, seguidor de Pestalozzi, criador das escolas do trabalho. Idealizador de uma pedagogia voltada à atividade prática.

¹²⁸ Jean-Ovide Decroly (1871-1932), médico e psicólogo belga, promotor de uma pedagogia fundada na noção de “centro de interesse”.

[...] perspectivas, como a concepção romântica, natural e religiosa de Friedrich Fröebel¹²⁹, seguidor de Rousseau¹³⁰, e a perspectiva da auto-educação de Maria Montessori¹³¹ [...] deveriam ser descartadas, como o funcionalismo de Émile Durkheim¹³², a escola progressiva de John Dewey¹³³ e o “Plano Dalton” de valorização da atividade individual e do estudo temático [...] observou-se, em várias dessas propostas educacionais, a excessiva preocupação com atividades temáticas para serem discutidas e trabalhadas em grupo, sem que os conhecimentos específicos das disciplinas fossem trabalhados com os alunos.

Do primeiro período da revolução, Luedemann (2002, p.108) explicita a “libertação do mundo e a recriação da vida”, como novas funções da educação e da cultura. Esse período foi marcado pela guerra civil, pela fome e, citando Mandelshtam¹³⁴, a autora lembra “a dificuldade de se lutar contra a força dos séculos: “A onda do tempo oscila/Batida pelo vento do século”.

Faz-se oportuna a tomada da expressão estético-literária para derivar que, sob essas “oscilações da onda do tempo”, que acumula toda a cadeia de desenvolvimento histórico-social da humanidade, Makarenko estudava e lutava contra as concepções espontaneístas e românticas que, ainda que não de maneira predominante, se mantinham como oscilações em sua prática pedagógica. Então, submetido à autocrítica, o pedagogo ucraniano sintetiza a condição necessária para o salto qualitativo do seu trabalho, afirmando a necessidade de um novo movimento na educação que, para ele, deveria ser “explosiva”, potente o suficiente para, efetivamente, por “abaixo os velhos hábitos principescos que haviam dominado as

¹²⁹ Friedrich Fröebel (1782-1852), pedagogo alemão, criador do primeiro jardim da infância, defendia uma educação que respeitasse o desenvolvimento natural da criança.

¹³⁰ Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), filósofo, teórico político suíço, tido como um dos principais pensadores do Iluminismo e como um precursor do romantismo.

¹³¹ Maria Montessori (1870-1952), médica, educadora italiana, feminista, desenvolveu trabalho com crianças deficientes, com estas crianças, criou e adotou um método de aprendizagem no qual o próprio educando observa se realizou as conexões corretas, experimentou o mesmo método em crianças sem nenhum tipo de comprometimento no desenvolvimento, objetivando o Método Montessori de Aprendizagem.

¹³² Émile Durkheim (1858-1917), sociólogo, antropólogo francês, considerado como um dos criadores da Sociologia moderna, que articulava pesquisa empírica e teoria sociológica, criou definição de “normal” e “patológico”, aplicada à sociedade.

¹³³ John Dewey (1859-1952) filósofo e psicólogo norte-americano, promotor de uma pedagogia fundada no pragmatismo.

¹³⁴ Osip Mandelshtam (1891-1938) poeta russo, um dos principais nomes do Acmeísmo (movimento literário russo que tem origem na palavra grega *akme*, que quer dizer ápice, cume.).

relações entre os trabalhadores”. Era preciso consolidar, sob novos princípios, a educação do *novo homem*.

1.3.15 O Acerto de Contas

Luedemann (2002, p.109-114) toma fragmentos de memórias de Makarenko para explicitar, por meio da constatação, tanto por parte de Semion (pai de Makarenko), quanto pelo próprio pedagogo, de *como* hábitos da vida principesca se estenderam e foram constituídos, também, como diretores das atividades dos proletários, quer dizer, penetraram em suas vidas cotidianas na forma de angustiantes necessidades de acumulação capitalista:

[...] Era triste perceber o quanto as pessoas destruíram suas próprias vidas em nome da acumulação, da riqueza, da ascensão social, arruinavam suas vidas e a de seus filhos. Um dos caminhos para a acumulação era através de um “bom” casamento [...]. Naquele pequeno universo eram reproduzidos os séculos de opressão do tsarismo. Cada família operária possuía o seu pequeno tsar: o pai [...] Uma nova educação deveria levar em conta essa realidade e, em novas bases, construir novos hábitos.

Salienta-se que, ao explicitar que Makareko realizou a crítica às correntes pedagógicas dominantes na sua época e, a autocrítica acerca de sua própria prática pedagógica, Luedemann (2002) favorece a elevação do movimento pelo qual o pedagogo ucraniano produz “generalizações”, para além da restrita vida cotidiana. Assim, a autora cria condições para que se eleve a evidente consolidação da necessidade de uma nova educação, uma que movimentasse até mesmo a própria vida cotidiana “para cima”. Para tanto, só haveria um caminho, aquele que deveria ser pavimentado por uma *educação explosiva*.

De Lukács (1951, 1971, p.418), depreende-se a constatação da *necessária reviravolta* no processo de transformação das relações sociais, como até mais difícil do que a queda da burguesia:

Marx já disse isso, claramente aos trabalhadores revolucionários, há cem anos atrás: “Vocês têm que passar por 15, 20, 50 anos de guerras civis e lutas entre povos, não só para

mudar as relações, antes, para mudarem também a si mesmos...” Sob as condições desenvolvidas, mais concretamente, da ditadura proletária, quando este processo de desenvolvimento se manifestou na grandiosa iniciativa dos “Sábados Comunistas” (“kommunistische Subbotniks¹³⁵”) Lênin formulou a questão da seguinte forma: “... isto é o início de uma reviravolta que é mais difícil, mais essencial, mais radical, mais decisiva do que a queda da burguesia, pois esta é uma vitória sobre a própria indolência, sobre seu próprio modo indisciplinado, sobre o egoísmo pequeno-burguês, sobre os hábitos que o maldito capitalismo deixou como herança ao trabalhador e ao camponês. [Conteúdo entre parêntesis, meu].

Constitui-se, ainda como imprescindível, o desdobramento da vida cotidiana como palco da oposição entre a *generalização do conceito espontâneo* e a *generalização do conceito científico*. E, na concreta circunstância histórico-social em que Makarenko se encontrava, tratava-se, pois, do embate entre a imposição imediata de elementos da particularidade capitalista (a necessidade da acumulação de capital, a indolência e a indisciplina, dos que submetem a vida cotidiana à mediação principal do dinheiro) e a cobrança que a apropriação de elementos da universalidade impunha à consciência daquele que dela se apropriava (tal era o caso de Makarenko).

A revolução havia feito surgir, na particularidade russo-soviética, novas mediações que acirravam a contradição entre o velho e o novo. A necessidade de uma nova vida ganhou o corpo coletivo.

De Luedemann (2002, p.114-115), destaca-se que:

[...] de acordo com o princípio marxista da vida comunista, “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades”, [...] cabe à tarefa educativa, tanto nas escolas, quanto nas famílias, nos organismos sociais, organizar e selecionar na cultura das necessidades humanas à altura moral que só pode ser atingida em uma sociedade sem classes. O que seria o novo homem da sociedade comunista senão aquele que além de suprir suas próprias necessidades individuais, como consumidor, é também produtor, voltado para o bem coletivo. O prazer do novo homem deixaria de ser o de consumir e acumular; seria moralmente mais elevado: criar, consumir e dividir.

¹³⁵ “kommunistische Subbotniks”: trabalho do tipo voluntário, que era realizado aos sábados.

Mediante o conteúdo exposto no excerto anterior, destaca-se que, não obstante, a mediação dos propósitos comunistas acirrasse a contradição entre os elementos alienantes da particularidade e a universalidade objetivada em elementos que cobravam, da consciência de Makarenko, a luta pela emancipação humana, o movimento da história se dava, ainda, submetido ao “vento do século”.

Mas, que conteúdo condensaria o tal “vento do século”, do poema de Mandelshtam?

Nesta pesquisa, defende-se e, reitera-se que se trata do mesmo conteúdo da constatação de Marx (1852, 2011, p.203) de que “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.”, quer estas escolhas herdadas tenham determinado a produção de objetivações que trazem consigo o teor *para-si*, quer tenham se constituído como determinantes na objetivação de *fetiches*.

Afirma-se, então, que a apropriação e a regulação consciente do conjunto de objetivações, legado pelas tradições das gerações que precederam Makarenko, permitiram que o pedagogo ucraniano alcançasse as condições necessárias para atuar numa direção específica: na realização de “um projeto educacional sério”. Adverte-se, entretanto, que o conjunto de objetivações ao qual, nesta pesquisa, se refere não se constituiu tão somente por aqueles legados pelas gerações que o precederam em sua concreta vida, isto é, de sua direta e imediata genealogia, trata-se daquele conjunto legado pelas gerações das quais medraram as mediações humano-genéricas tais como os contos ucranianos, vivificados pela mãe e, o conteúdo estético-literário universal, na qualidade de acumulação objetivada e, disponível, em sua particularidade, à efetiva realização do processo de apropriação.

1.3.16 Uma Forte Intuição: a Educação pela Coletividade

Em 1920, Makarenko foi apresentado à tarefa pedagógica que daria base ao seu principal projeto educacional. Segundo Luedemann (2002), o pedagogo ucraniano assumiu o nada modesto propósito de realizar a “reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes”. Sob este propósito, Makarenko iniciou a luta para

consolidar a coletividade que seria denominada Colonia Gorki. Tal processo se deu entre 1920 e 1928, em três localidades: Poltava (1920-1923), Trepke (1923-1926) e Kuriaj (1926-1928).

Para iniciar a discussão sobre a consolidação da Colonia Gorki, importa destacar, de Luedemann (2002, p. 117), a transmissão das expectativas referentes à tarefa destinada ao pedagogo, pelas palavras de *Zavgubnarobraz* (“funcionário do Estado Soviético, bolchevique, responsável pelos problemas sociais do distrito”): “– O que foi antes da Revolução não presta para nós. Temos de criar o homem novo de maneira nova. Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo.”.

Luedemann, tendo por finalidade a objetivação de elementos fundamentais da tarefa de Makarenko, destaca a consciência do pedagogo a respeito da inexistência de uma teoria pedagógica, que pudesse sustentar um projeto educacional dessa envergadura, que pudesse se tornar principal guia de um projeto dirigido à superação da concepção naturalizada de crianças e jovens marginalizados. Segundo Makarenko, para muitos burocratas da educação ucraniana, aqueles que se tornariam seus educandos eram indivíduos “marcados” pela marginalidade, indivíduos cujo caráter “difícilmente” mudaria. E, bem por isso, não desenvolveriam “uma cultura mais refinada”. Assim, para eles, a “educação” deveria promover um tipo de *readaptação* à sociedade por “algum tipo de trabalho de segunda categoria”. Mais, ainda, para eles, não seria procedente dar efetividade à exigente educação destinada aos “meninos e meninas integrados à sociedade; no lugar da exigência, a piedade e a educação para o conformismo [...]”.

Luedemann (2002) afirma que Makarenko tomou a tarefa para si, porque estava comprometido com a finalidade de produzir um *método geral de educação comunista*. Sob tal finalidade se consolida a necessidade da superação do problema da reeducação que, para o pedagogo, seria concernente à relação teoria e prática. Pelas palavras de Luedemann (2002, p. 117-119) tem-se que:

Somente assim haveria a constituição de uma nova concepção pedagógica, que superasse a educação liberal burguesa [...]. Seguindo algumas hipóteses do Comissariado do Povo para a Instrução Pública e a Arte da URSS, Makarenko observou que seria necessário uma ruptura radical com a antiga concepção de

formação da personalidade e centrar a atividade pedagógica na educação da coletividade e não do indivíduo. Mas, como fazer isso? Como criar uma coletividade?

Estava posta a finalidade principal, o grande desafio para seu projeto educacional. Ao mesmo tempo, Makarenko definia seu posicionamento a respeito do *tom policialesco* que regia as práticas pedagógicas destinadas aos seus futuros educandos. O pedagogo ucraniano explicita que a violência do Estado deveria ser substituída por uma prática pedagógica sem precedentes na história da humanidade: a formação da coletividade escolar. A coletividade escolar deveria ganhar centralidade para que, então, a educação das novas gerações, através da ação pedagógica, guiada à subordinação entre iguais e, para o comando, se tornasse possível.

Jovine (1954, 1977, p.180) destaca de “A escolha da profissão”, uma síntese que o próprio Makarenko (1947), mediante a tarefa de educar “jovens transgressores”, realizou acerca de si mesmo:

Relembrando o estado de ânimo com que enfrentou a nova tarefa que lhe tinha sido confiada, ele escreve mais tarde: “Quando comecei o meu trabalho na colônia, acreditava de ter diante de mim um pequeno problema: endireitar as almas destes transgressores da lei, curá-los, *colocar remendos* sobre os estragos de seu caráter, guiá-los ao fim mais decente do homem: isto é, conduzi-los, “numa boa”, à vida de trabalho. Mais do que isso, ele não pretendia. Na medida em que trabalhava e que crescia e se enriquecia o meu coletivo, gradativamente, aumentava as exigências contra mim mesmo e contra o coletivo”. [Grifos da autora].

Mas, afinal, como se define uma coletividade? Por que Makarenko havia se proposto a criar uma “coletividade escolar”?

Segundo Luedemann (2002, p.150-151), Makarenko concebia a coletividade como “um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. [*Tais indivíduos são*] conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo.” [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Jovine (1954, 1977, p.191), sobre a questão da coletividade declara que:

[...] a maior preocupação de Makarenko é aquela de transformar o grupo de *biesprisorniki [delinquentes]*, que lhe foi confiado, num verdadeiro e adequado coletivo. Quando acontece que um grupo de educandos forma um verdadeiro e adequado coletivo? Quando se organiza pela busca de meios idôneos para atingir um determinado objetivo comum, quando encontra em si a capacidade de alargar as próprias perspectivas, até a compreender, daí, a inteira vida nacional. O trabalho isolado, a ocupação solitária, a natureza, não têm, segundo Makarenko, o poder de corrigir os erros do educando. [Grifo em itálico, da autora. E, acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Para o pedagogo ucraniano, a contraposição ao tipo de comportamento, surgido do *acomodar-se* ao autoritarismo, que resulta da vida submetida ao capitalismo, por força da relação *explorado-explorador*, deveria se dar de modo que esse tipo de comportamento fosse arrebatado por dentro das próprias relações da coletividade.

Jovine (1954, 1977) afirma que, por ter defendido tal propósito, Makarenko objetiva, no registro sobre sua experiência pedagógica, a defesa de que, na sociedade socialista, as novas relações sociais seriam baseadas num tipo de rede de intrincadas e recíprocas relações, cujo tom seria o da ‘subordinação entre iguais’. Uma nova questão se consolida: Como, por meio de um processo educativo, se constituiria como mediação principal, nas *novas relações sociais*, a *subordinação entre iguais*?

Nesta pesquisa, defende-se que a subordinação entre iguais só pode ser conquistada na e, pela coletividade, considerando-a composta por indivíduos que se organizam, porque têm um mesmo e, principal, objetivo. Indivíduos que, de um modo sempre mais consciente, se responsabilizam pelas relações que se estabelecem em seu interior, bem como, pelos atos e, conseqüências, que resultam das relações do coletivo com outros coletivos.

Lukács (1951, 1971, p.430)¹³⁶ explana a defesa das *perspectivas futuras*, de Makarenko, para indicar a amplitude com que o pedagogo concebe o processo de formação do coletivo e de seus educandos:

Note-se: a perspectiva, o desenvolvimento do futuro chega, através disso, a um significado tão decisivo, porque ela, como

¹³⁶ Neste trabalho, reitera-se que a utilização e, manutenção de citações, quiçá julgadas longas, se dá pela cõnsncia finalidade de promover a ampliação e, talvez, o estímulo à leitura dos textos originais dos autores que deram base à objetivação desta pesquisa.

realidade (ainda não realizada), está diante do presente não como um ideal ou um dever diante do Ser. Este futuro perspectivista, que o homem, a criança transforma em realidade, através de seu próprio agir, a partir de uma possibilidade, desperta todas as capacidades do homem, da criança, coloca-as em movimento, mobiliza-as. E, dito mais precisamente, todas as forças, não só as da vontade, mas também as da fantasia, as do sonho. Aqui, também trilha Makarenko os caminhos dos clássicos do marxismo. Acredita-se ter diante de si uma paráfrase dos famosos pensamentos de Lenin sobre o sonhar, quando se lê tais considerações. A pedagoga Warwara Bregel¹³⁷ repreende Makarenko (como os mencheviques a Lenin): “Makarenko, o que o Senhor educa? Sonhadores?” Makarenko retruca: “Que sejam sonhadores. Não sou tão encantado com a palavra ‘sonhadores’. [...] Mas, há diferentes sonhadores. É bem diferente se sonhamos com um cavaleiro sobre um cavalo branco ou com oitocentas crianças em uma colônia. Quando morávamos, ainda, em casernas estreitas, pequenas, não sonhávamos, aí, com quartos altos, claros? Quando enrolávamos nossos pés com trapos, não sonhávamos com um calçado digno? Nós sonhávamos com a faculdade dos trabalhadores, com a Associação da Juventude Comunista, nós sonhávamos com nosso Molodez (um bom cavalo da Colônia Gorki – G. L.) e com um rebanho de Simmentaler¹³⁸ Quando eu trouxe, num saco, 2 leitões ingleses para a Colônia, lá estava um tal sonhador, o pequeno Wanjka Schelaputin com a cabeça não raspada, as mãos debaixo das nádegas, sentado sobre um banco alto, balançava as pernas, olhava para o teto e dizia: ‘São só dois leitões. Mas eles vão ter filhotes, e os filhotes também terão filhotes. E, em... cinco anos, teremos cem porcos. Ho, ho, há, há! Você está ouvindo Toskja, cem porcos!’ O sonhador e Toskja riam, excepcionalmente, alto e atrapalhavam a negociação em meu escritório. Mas, agora, temos mais de trezentos porcos e ninguém pensa nisso, como Schelaputin sonhou um dia.”

E, não é, de forma alguma, por acaso que Makarenko vê, exatamente aqui, a diferença entre a educação burguesa e a socialista: nesta contínua possibilidade de uma perspectiva sempre mais luminosa, sempre mais alegre, uma perspectiva que é produzida ininterruptamente pelas relações – dirigidas conscientemente – como realidade e, correspondendo a este movimento dialético, reproduzida ininterruptamente como perspectiva mais elevada a ser realizada.

Mediante as proposições de Lukács, no excerto anterior, toma-se aquela que pode ser destacada como relevante categoria criada por Makarenko, a saber, a *perspectiva de futuro* e, do excerto anterior, destaca-se a distinção, inicialmente feita,

¹³⁷ Warwara Bregel, uma das autoridades pedagógicas que compunham o, denominado por Makarenko, “Olimpo Pedagógico”.

¹³⁸ Simmentaler: raça de gado criado predominantemente com vistas à produção leiteira.

a respeito do conteúdo, que tal categoria acumula em si, *não* como um vulnerável *ideal* ou *dever* diante do ser, mas, *sim*, como conteúdo referente à atividade, pela qual o ser humano, em suas particulares condições histórico-sociais, *transforma a realidade*, a partir *de uma possibilidade* e, assim, tornando-a movimento de suas próprias capacidades, *transforma a si mesmo*. Aliás, conforme destacado por Lukács, essa transformação recíproca é tornada efetiva, por meio de todas as capacidades do indivíduo, não só aquelas mobilizadas pela vontade, mas, inclusive, aquelas que ganham movimento, tendo por guia a fantasia e, também, os sonhos.

Especificamente, a que tipo de sonhos se refere Lukács?

Aqui, se defende que o filósofo húngaro, deliberadamente, comunica a situação de embate vivida por Makarenko para indicar que, também, a este respeito a produção de Makarenko era consoante aos clássicos do marxismo, pois, sobre o *sonhar*, o posicionamento do pedagogo constitui-se como paráfrase de *famosos pensamentos de Lenin*, pensamentos que distinguem o sonho, cujo fundamento seja um tipo de *ideia-fetice*, daquele que é alimentado por possibilidades radicadas na realidade concreta, tais como os elementares *sapatos* para os *pés enfaixados* dos seus educandos.

Como epílogo acerca do episódio envolvendo a questão *dos sonhos e dos sonhadores*, afirma-se que Lukács retoma a proposição da *perspectiva de futuro*, como categoria que, para Makarenko, se torna sede de uma radical distinção entre a educação burguesa e a socialista, pois, para esta última, a *perspectiva de futuro* será “sempre mais luminosa”, porque é histórica e desenvolvida, continuamente, “pelas relações – dirigidas conscientemente – como realidade e, correspondendo a este movimento dialético, reproduzida ininterruptamente como perspectiva mais elevada a ser realizada.”.

A partir do destaque de elementos, especificamente, surgidos das circunstâncias histórico-sociais desse tempo pós-revolucionário, indica-se a formação de um tipo de necessidade, sobre a qual há referências, tanto no trabalho pedagógico de Makarenko, quanto na produção de Vigotski (1927, 1996), uma necessidade que pode ser qualificada como *teórico-metodológica*, a necessidade da consolidação de *fundamentos teórico-metodológicos gerais* que, a partir da perspectiva sócio-histórica, se consolidassem como *meio de ação*, nos mais

diferentes campos de conhecimento científico, em defesa da transformação das relações sociais em relações “dirigidas conscientemente”, por novas e, mais elevadas, perspectivas de futuro.

De Duarte (2001, p.28), oportunamente, destaca-se a defesa acerca da consolidação de uma *teoria histórico-social do indivíduo*, como não restrita à produção do conhecimento sobre o quê o indivíduo é, mas, também, como produção que formule substrato teórico “em relação ao vir-a-ser da individualidade humana”. Esse autor, com auxílio de Gramsci (1978, p.38), afirma que “quando nos perguntamos o que é o homem, 'queremos dizer: o que é que o homem pode *se tornar*. Isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode ‘se fazer’, se ele pode criar sua própria vida.”.

Luedemann (2002), conforme já explicitado, destaca que o pedagogo ucraniano realizava sua atividade educativa guiado pela finalidade de consolidar um *método geral de educação comunista*, um que contribuísse com a formação de uma perspectiva pedagógica, como superação das limitantes tendências educacionais da época. A fim de que a paridade existente entre a finalidade teórica, a que se submeteu Makarenko e a que se propôs Vigotski, seja explicitada, destaca-se o conteúdo pelo qual o psicólogo russo requer, para criação de uma *ciência geral*, um movimento de superação da “crise metodológica”. Crise mediante a qual, segundo Vigotski (1927, 1996, p. 203-204¹³⁹), a produção no campo da psicologia se encontraria

[...] diante de uma encruzilhada, tanto no que se refere ao desenvolvimento na pesquisa quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização dos conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais. [...] seguir realizando o mesmo trabalho, dedicar-se a acumular material paulatinamente, resulta estéril e inclusive impossível. Para seguir adiante é preciso demarcar um caminho.

Dessa crise metodológica, da evidente necessidade de direção que mostram uma série de disciplinas particulares – num determinado nível de conhecimentos – de coordenar criticamente dados heterogêneos, de sistematizar leis dispersas, de interpretar e comprovar os resultados, de depurar métodos e conceitos, de estabelecer princípios fundamentais, em síntese,

¹³⁹ A reprodução repetida do conteúdo desta específica citação de Vigotski se dá em face de que os elementos teórico-metodológicos, nela, objetivados, tenham sido considerados como fundamentais, à esta pesquisa, que se pretende contributiva ao campo de discussões sobre a metodologia em pesquisas educacionais.

de dar coerência ao conhecimento, é de tudo isto que surge a ciência geral.

Vigotski (1927, 1996, p.248-249), adiante da defesa de que a psicologia geral estaria para as disciplinas particulares, tal qual a álgebra¹⁴⁰ está para a aritmética¹⁴¹, considerando-se que, cada exemplar de operação, da aritmética, se constitui como um caso particular, desenvolvido a partir de formulações propostas pela álgebra, afirma a ciência geral como prevalecente com relação às particulares. Todavia, a prevalência da ciência geral não se constitui porque, como geral, essa ciência estaria “acima” das ciências particulares, nem mesmo, que se consolida pela lógica, mas, sim, justamente, porque sua formação – a da ciência geral – parte da análise das particulares, considerando-as como *material científico*, do qual podem ser depreendidas *leis gerais*.

Para Vigotski (1927, 1996, p.317), “a ciência é filosófica até seus últimos elementos, [...] está perpassada, poderíamos dizer, de metodologia. Isso coincide com a concepção marxista da filosofia como “ciência das ciências”, como a síntese que penetra na ciência.”. E, o caminho indicado pelo psicólogo russo para superação da crise da psicologia é o da *análise científica dos fatos*, o da análise que supera o registro sobre estes últimos, porque condensa em si, uma acumulação de conceitos já objetivados a partir de outros fatos, anteriormente analisados. Assim, num movimento histórico, o desenvolvimento da ciência se realiza por um incessante processo de acumulação e elaboração de novas análises que partem, a cada vez, de novos fatos científicos¹⁴².

Com Vigotski (1927, 1996, p. 203-204), reitera-se que a direção rumo à superação da crise metodológica – crise que, tragicamente, estende-se até os dias atuais, tanto na psicologia, quanto na pedagogia – está, antes, relacionada com a coordenação de dados heterogêneos, com a sistematização de leis dispersas, com a interpretação e a comprovação de resultados, com a depuração de métodos e conceitos, com o estabelecimento de princípios fundamentais, enfim, com a

¹⁴⁰ A partir de Vigotski (1996, p. 248), tem-se que a álgebra se constitui como campo de estudo matemático sobre todas as formas gerais possíveis de relações entre quantidades.

¹⁴¹ A partir de Vigotski (1996, p. 248), tem-se que a aritmética se constitui como campo de estudo matemático sobre as operações com quantidades determinadas, concretas.

¹⁴² Cf. (1996, p. 248): “O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural.”.

coerência dada ao conhecimento humano-genérico já produzido, do que com a continuidade de acúmulo de dados *em-si* sobre objetos de estudo advindos das mais diversas particularidades.

Jovine (1954, 1977, p.215-216), discutindo as contradições teórico-metodológicas entre as correntes pedagógicas vigentes, no período em que se deu a experiência educacional de Makarenko, afirma que o pedagogo ucraniano estava convicto de que a ciência deveria ser considerada como “um patrimônio que as gerações têm acumulado em séculos de fadiga, para a riqueza de todos”. Nesta defesa, nota-se a consonância entre a proposição makarenkiana e a de Leontiev (1978) em favor de que os resultados da cultura humana guardam acumuladas em si, na qualidade de objeto, as capacidades daqueles que os criaram. Guiado pela referida proposição, Makarenko jamais considerou *abandonar* os educandos a um conjunto espontâneo de “descobertas desorganizadas”, resultantes de suas experiências pessoais. A educadora italiana, ainda, afirma que na perspectiva de Makarenko, a atividade experimental serve ao aperfeiçoamento da técnica, todavia, ressalva que, para estabelecer os nexos entre ciência e trabalho e, assim, poder lançar “no campo científico os mesmos problemas do trabalho” há que se recorrer às leis já objetivadas e, assim, não ter que:

[...] refazer, individualmente, todo o caminho da ciência, ou a estabelecer vínculos artificiais entre ocupações práticas e matérias de estudo. As ciências, com seus métodos particulares, descobertas com a contribuição de centenas de homens, devem constituir uma aquisição liberada, sim, de tudo aquilo de mecânico da meditação na velha escola, mas orgânica e, então, verdadeiramente viva e, verdadeiramente, vivificadora da inteligência. Se a atividade pessoal do estudante deve encontrar uma finalidade é justo que esta se exercite para novas conquistas e não para reconquistar isto que já é patrimônio humano bem consolidado.

Nada de mais errado, segundo Makarenko, que privar o educando da posse dos verdadeiros princípios da ciência e dos métodos da ciência.

[...] Ele defende, para o trabalhador, uma preparação completa e orgânica, do ponto de vista cultural; não uma cultura menor ou limitada e fragmentária, como é aquela que se pretende ligar aos exercícios do trabalho. O trabalho deve servir para liberar a cultura de suas estratégias intelectualistas, mas, não para privá-la de sua organicidade.

Lukács (1951, 1971, p.422) considerando a necessidade teórico-metodológica, engendrada no trabalho didático-pedagógico de Makarenko, no período pós-revolucionário, afirma que a pedagogia socialista se constitui, no processo integral de transformação da sociedade, como uma “peça orgânica”, pois, não deve se consolidar como algo já fixo que possa ser teórica ou, praticamente, aplicado ou replicado aos *atos da vida*. O filósofo, também faz o alerta da necessidade de se considerar que a vida cotidiana guarda como possibilidades de transformação, o dialético embate entre o acúmulo sócio-histórico objetivado pelas gerações precedentes e a apropriação e objetivação das novidades criadas pelas gerações vindouras e, tanto por ser assim, “é obrigação da teoria marxista-leninista sempre aprender das novas tendências de desenvolvimento da realidade, de continuar se formando nelas. Mas, aqui, dentro dessa verdade geral, trata-se de algo que significa, qualitativamente, novo.”. Oportunamente, se destaca a consonância entre esta proposição de Lukács e a de Vigotski (1927, 1996) de que a ciência engendra em seu desenvolvimento histórico, a partir do próprio acúmulo de conhecimento científico, o movimento incessante de elaboração, por meio da análise, de novas sínteses sobre *novos fatos científicos*.

Nesta pesquisa, reitera-se a relevância que Lukács concede à historicidade, objetivamente contida no desenvolvimento das circunstâncias histórico-sociais, como conteúdo que condensa a dialética entre o velho e novo. Todavia, ressalva-se que a referência ao *novo*, não se resume a dados relativos à imediaticidade do cotidiano, trata-se, sim, dos elementos relacionados à propriedade ontológica, que se consolidam como precursores da possibilidade de elevação da genericidade, que subjaz ao âmbito aparente do objeto ou da circunstância estudada.

Jovine (1954, 1977, p.180), do “Poema Pedagógico”, destaca a postura de Makarenko, frente aos desafios do trabalho na Colônia, como tendida à crítica das correntes pedagógicas vigentes, como desenvolvida em circunstâncias histórico-sociais, ainda, sem registros precedentes. A autora qualifica os acontecimentos na Colônia Gorki como *dramáticos* e, num quadro perfeito pela acirrada oposição entre o velho e o novo, afirma que o pedagogo, à moda de “qualquer grande mestre”, evitou abandonar-se ao risco do submetimento à “lição dos fatos”, buscando auxílio na herança da ciência e da filosofia. Contudo, o próprio Makarenko afirma a

inexistência de uma ciência ou teoria que o auxiliasse no enfrentamento de tão particulares situações, portanto, ele mesmo deveria produzi-las, partindo “de toda a soma de fenômenos reais”. Mas, não obstante, o pedagogo concluiu que deveria produzir sua teoria, a partir das próprias circunstâncias, com auxílio de um conjunto de apropriações já realizadas, ele decide, primeiramente, partir de “uma análise imediata e uma ação imediata”. Deste modo, trilhando um caminho aberto pela análise das circunstâncias, Makarenko não cairia seduzido pela escola ativa que, segundo o juízo do pedagogo, explicitava em suas bases a sua pronta adaptação a uma sociedade capitalista e seu caráter conservador.

Mediante as considerações apresentadas, depreende-se, de Luedemann (2002, p.144-145), a síntese que é comunicada pelo pedagogo ucraniano, ao Instituto Central de Organizadores de Instrução Pública, com a finalidade de promover o debate sobre suas teses:

[Makarenko] escreveu, em 24 de agosto de 1922, o *[o que segue:]* **“Solicitação ao Instituto Central de Organizadores de Instrução Pública:**

Considero os seguintes problemas como fundamentais da ciência pedagógica:

1. Criação de um método científico de investigação pedagógica. Na atualidade, considerava-se como abc que a criança é o objeto da investigação pedagógica. Isto me parece incorreto. O objeto da investigação da ciência pedagógica deve ser o processo pedagógico.
2. Acentuar a atenção para a coletividade infantil como um todo orgânico. E, para isto, é preciso reestruturar toda a psicologia do trabalhador escolar.
3. Renunciar por completo à idéia de que para uma boa escola se necessita, em primeiro lugar, de bons métodos na sala de aula. O que é necessário, antes de tudo, para uma boa escola é um sistema cientificamente organizado de todas as influências¹⁴³.
4. A psicologia não deve ser um fundamento da pedagogia, mas sua auxiliar no processo de realização da lei pedagógica.
5. A escola russa do trabalho deve reestruturar-se totalmente, posto que, atualmente, sua concepção é burguesa. O fundamento da escola russa não deve ser a ocupação-trabalho, mas o trabalho-preocupação. Somente a

¹⁴³ Infere-se que a palavra *influências* possa ser referente a um significado similar ao da palavra *determinantes*. Considera-se, assim, mediante a comunicação de Makarenko sobre a relação que ele via estabelecida entre a força determinante das precárias condições de vida de seus educandos e a consolidação de um modo de vida degenerado, tendo em vista a expectativa social.

organização da escola como uma economia a tornará socialista.”.

A partir destas teses principais, Makarenko procurou desenvolver uma monografia teórica [...] para continuar por alguns meses seus estudos e debates. No furor da vida da Colônia Gorki, em 1922, não foi possível a Makarenko terminar seus estudos. [Grifos em negrito da autora. Inserção de nota, acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Poder-se-ia elaborar profundos desdobramentos teórico-metodológicos acerca de cada um dos itens apresentados no excerto anterior. Comunica-se, porém, que alguns dos principais elementos desta apresentação serão tomados em discussão no capítulo posterior. Reitera-se, ao leitor interessado, que, em Luedemann (2002, p.120-157), encontra-se uma síntese do trabalho desenvolvido na Colonia Gorki.

Uma vez que, nesta pesquisa, o trabalho de Makarenko, desenvolvido na Colônia Gorki, tenha sido constituído como núcleo do capítulo segundo, neste item, ainda que sejam realizadas discussões a respeito, estas não são desenvolvidas de modo extenso e, aprofundado.

Antes ainda, de lançar novo item à discussão e, destacando o quanto a atividade educacional desenvolvida na Colonia Gorki consolidou-se como amálgama da matéria de vida de Makarenko, julga-se imprescindível comunicar, do referido fragmento bibliográfico – Luedemann (2002, p.120-157) –, a seguinte síntese:

Uma revolução que enfrentava o dia-a-dia difícil, carregado de tradições do passado opressor, procurando construir uma nova vida com pessoas comuns, inclusive com jovens ex-marginais. Todos eram poetas, chamados a conhecer tudo e a cavar com a foice dos versos um novo mundo. Com todos os ilustres desconhecidos de seu tempo, estava Makarenko, que construiu um verdadeiro “poema pedagógico”.

Chama-se à atenção sobre o registro pelo qual, a circunstância da Colonia Gorki, movimentada pelo teor revolucionário, não é apresentada como instância, na qual a ação da acumulação histórica de opressão deixa de existir. Ao contrário, seus “colonistas” são chamados a enfrentar esse “dia-a-dia, carregado de tradições do passado”, como uma exigência revolucionária.

1.3.17 Prometeu¹⁴⁴ Desafia as Leis de Zeus¹⁴⁵

A título de ilustração, não pesará relembrar a curiosa lenda: Prometeu foi um *titã* que, segundo a mitologia grega, teria dado altas capacidades aos seres humanos, bem como, os teria presenteado com o domínio do fogo. Entretanto, Prometeu que, também, era amigo de Zeus, o deixou bastante enciumado pela preferência dada à companhia dos seres humanos. A raiva e o ciúme de Zeus culminaram na apreensão do instrumento, cuja utilização, certamente, promoveria o desenvolvimento da humanidade. A mesma raiva e ciúme acarretaram o acorrentamento de Prometeu no cimo de um monte e sua maldição era, diariamente, ter o seu fígado devorado por uma águia. Conta-se ainda que, tardiamente, Prometeu foi libertado por Hércules.

Bem, neste item, a proposta é a de se deixar o Olimpo grego e adentrar o soviético: Luedemann (2002) afirma que Makarenko marcou contraposição às “ilusões pedagógicas” apresentadas, por Sharin¹⁴⁶, por meio daqueles termos que o pedagogo ucraniano chamou de concernentes à “última moda educacional”. E, cômico da concepção naturalizada dos burocratas ucranianos da educação, Makarenko referiu-se a eles, de modo jocoso, como fossem os “deuses do Olimpo Pedagógico”, Sharin, nesse cenário, encarnaria o próprio *Zeus*. Segundo Luedemann (2002, p.158), o *Zeus* soviético haveria, inclusive, dado ordem de prisão a Makarenko, pelo recebimento, sem sua permissão, de um menino na colônia. A autora destaca que a “ira [*de Zeus*] contra a experiência pedagógica de Makarenko era tão grande que sentenciara sem nenhuma vergonha: – Essa sua educação policialesca agora será definitivamente liquidada!”. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Sobre as desventuras da pedagogia, guiada pelas concepções dos “deuses” do “Olimpo pedagógico”, Jovine (1954, 1977, p.187), depois de reproduzir uma cena descrita em “Bandeiras sobre as Torres”, em que Makarenko, de modo bem

¹⁴⁴ Prometeu: Segundo a mitologia grega, trata-se de um titã, que desafiava a onipotência e a onisciência de Zeus.

¹⁴⁵ Zeus: segundo a mitologia grega, era deus dos céus e dos trovões, pai dos deuses e dos homens.

¹⁴⁶ Sharin era autoridade educacional que fazia forte oposição às práticas de Makarenko.

humorado, deslinda uma medíocre situação, na qual um jovem perdido na vagabundagem é submetido a um exame pedológico, comunica que:

[...] o leitor já pode julgar a sua sagaz inteligência, o seu extraordinário espírito de iniciativa, através das astúcias postas em ação, pelo rapaz, frente à necessidade de comer e de viver no estado de vagabundagem. Os labirintos da Comissão resultam num confronto de jogo para crianças. Mas, contra a psicologia, ele procura, também, argumentações, logicamente fechadas. Ao discurso que ele tem por ocasião do quinto aniversário da comunidade Dzerzhinskji, Makarenko disse: “Para nós, na teoria, chegamos ao ponto que, por exemplo, de uma parte nega-se cada predisposição biológica na esfera moral, atribuindo tudo ao ambiente e à educação, enquanto que, de outra, se quer embasar toda a educação do homem, sobre a reflexologia e se pretende formar homens novos, exclusivamente, sobre a base do estudo dos reflexos condicionados”.

O acirramento da contradição entre as teses defendidas por Makarenko e as proposições vindas do “Olimpo pedagógico” soviético, constituiu-se em circunstâncias movimentadas pela efervescência da busca pela formulação de uma nova pedagogia. Segundo Jovine (1954, 1977, p.181), na nova sociedade que surgia, os estudiosos do “Olimpo” teriam sucumbido ao fascínio da escola baseada na atividade livre e, para fundamentá-la, compunham suas produções por meio da incorporação dos princípios de “Dewey, Decroly, Montessori, o quanto era de mais revolucionário que se pudesse fazer [...]”. Nesse período, as *novas ideias pedagógicas* eram difundidas por um tipo de periódico, de nome “Educação Livre”. Mas, não obstante, esta difusão de *princípios libertários* tivesse o caráter positivo de tender à superação dos fundamentos da formação de um tipo de submissão passiva, que era vigente na educação tsarista, tal superação não ultrapassava a superfície da problemática educacional que se enfrentava naquela particularidade. Pois, os referidos princípios serviam somente como mediação à proposição do “desenvolvimento espontâneo e livre da personalidade humana”, daquela suposta “educação livre e progressista” que, para Makarenko, era inaceitável.

Em Jovine (1954, 1977), também se encontra a defesa de Makarenko como o precursor na luta contra a “educação livre” e, para a autora, o pedagogo ucraniano travava seu embate contra os dois grandes perigos da “educação livre”: a

pedologia¹⁴⁷ e o ativismo. Jovine defende que Makarenko, tomando a produção literária de Máximo Gorki como exemplo, impostava com clareza o caráter nuclear da pedagogia que foi objetivada no “Poema Pedagógico”: “No passado... educava-se o homem individualista. Nós somos inimigos do individualismo burguês. Nós nos esforçamos para criar o homem coletivista”.

Sobre Makarenko, Lukács (1951, 1971, p.426) destaca que:

A sua grandeza, o fascinante na sua pessoa está no fato de que ele vai à frente de uma massa que, como ele, aspira aos mesmos objetivos e, de que aponta o caminho por ela procurado, de uma maneira menos consciente, mas semelhante na direção. Momentos da solidão do sentimento: abandonado, estar totalmente entregue a si não devem, por isso, faltar também aqui. Todavia, eles têm um acento totalmente diferente: o do expressamente temporal, do passageiro; não manifestam nenhuma contradição, nenhum conflito como nas sociedades de classes, mas somente uma diferença de velocidade no desenvolvimento das aspirações comuns.

Por isso, a personalidade de Makarenko domina esta obra tão fortemente, como raramente acontece na literatura e, no entanto, em nenhum momento ele se torna um herói à moda antiga. [acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Para esta análise, faz-se relevante notar que, da matéria biográfica de Makarenko, Lukács destaca, precisamente, *o como* se consolida o vínculo entre o pedagogo e a sociedade. Os momentos de preponderância do estar tendido à sua individualidade, em si mesma, são destacados como síntese passageira, circunstancial, não como consolidação de um estado a-temporal de crise ou, conflito.

Para desdobrar *o modo como* Makarenko dirigia o trabalho na Colonia Gorki, considerando, sempre, a necessidade do *esforço*, que era *dirigido pela finalidade* de que o trabalho pudesse ser tornado “meio de vida espiritual”, meio de desenvolvimento da ligação do indivíduo com a sociedade, Jovine (1954, 1977, p.200-201) toma um dos protagonistas de “Bandeiras sobre as Torres”, de uma situação em que o jovem é destinado a um trabalho “pouco importante” para, então, explicitar a relação entre todo e cada trabalho realizado na Colonia e a formação da *necessária relação entre indivíduo e coletividade*:

¹⁴⁷ Pedologia: área de estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

[...] Igor recusa-se a trabalhar; aquela ocupação não satisfaz nenhuma de suas exigências espontâneas. Mas, o coletivo já tem aqui uma organização que pode oferecer ao jovem, [...], algumas sugestões que maturarão, nele, formas de espontaneidade menos superficiais, daquelas que o tem impelido a fugir de seu dever. Trata-se de oferecer-lhe motivos de convicção que o induzem para o esforço. O educador, neste caso, sabe que pode contar sobre a qualidade de inteligência, que eram estranhos ao aluno Zadorov. Mas, o discurso que ele faz a Igor é, perfeitamente, equivalente à saída a socos com Zadorov. “[...] Vieste a nós e nós te acolhemos com alegria. És um membro de nossa família. Não podes, enfim, pensar, somente em ti, deves pensar em todos nós, em toda a colônia. O homem não pode viver isolado. Deve amar a coletividade, na qual se encontra a viver, procurar conhecê-la bem, compreender-lhe os interesses e defendê-los. Sem isso, não se pode ser verdadeiros homens. Certo, você não precisa agora polir braços de cadeiras. Mas a colônia daqui, tem necessidade e, portanto, também você precisa [...] Primeiro, o nosso povo ia ao teatro somente nas capitais, [...] Entende que trabalho importante? Os homens entram no local, sentam-se nestas poltronas, assistem a uma peça teatral ou a um filme, escutam uma conferência, aprendem. E você diz que isto não te serve...”.

Jovine (1954, 1977, p.201), dando prosseguimento à sua análise, afirma que, mesmo que se possa considerar o discurso makarenkiano como retórico, atingindo o educando numa “perfeita gradação”, suscita um tipo de dilatação em sua imaginação, pois, do modo exposto, ainda que a atividade em si mesma seja modesta, ganha, por assim dizer, “um grande fim sugestivo”. Em seguida, a autora destaca a intervenção direta do educador, como auxílio ao educando, que vive um *momento crítico* de sua inserção num “movimento humano, tão grandioso, como era aquele do progresso cultural de todo povo soviético.”, como também, desdobra hipótese sobre uma possível conseqüência, se o educador tivesse agido de outra maneira, isto é, permitindo que o educando declinasse daquele trabalho e, guiado pelo interesse individual e momentâneo, escolhesse outro. Jovine (1954, 1977, p.201-202) afirma que o educando, indubitavelmente, se empenharia na tarefa escolhida.

[...] Mas, também, ficaria sempre fechado em seu limitado horizonte, enquanto que, o estímulo do educador o impulsiona de um salto para outro plano, resolve a sua crise com uma inesperada abertura, rumo a interesses humanos muito mais complexos. Se o rapaz consegue inserir-se nesses interesses, o seu trabalho não será mais um ato de disciplina, mas, uma adesão humana que terá um valor de espontaneidade muito mais

genuíno das veleidades naturais, instintivas que os pedagogos da escola ativa circundam com tanto respeito.

A partir dos excertos anteriores, pode-se notar o movimento de retorno da literatura à realidade social. Jovine destaca o conteúdo, que foi objetivado por Makarenko, como uma versão variante de uma situação vivida por um concreto educando da Colônia Gorki (o episódio em Zadorov deve cortar lenha), para desdobrá-la, como objetivação referente ao processo de consolidação do vínculo entre uma ação simples de um educando e a finalidade mais elevada da atividade, que foi assumida pela coletividade. A autora dá, ainda, relevância ao distinto movimento de adesão do indivíduo ao propósito mais elevado, humano-genérico, de promoção da socialização da cultura por meio de espetáculos teatrais. Pode-se, então, afirmar que a síntese realizada por Jovine contempla o dialético movimento entre as esferas da individualidade (Igor e seu educador), da particularidade (a colônia, na qual a atividade concreta assumida é desenvolvida pela coletividade) e a universalidade (a necessidade e a finalidade da socialização das objetivações humano-genéricas socializadas pela efetivação dos espetáculos teatrais).

No capítulo segundo, desta pesquisa, o tema da relação entre indivíduo e sociedade é aprofundado, a partir da análise de Lukács sobre a pedagogia de Makarenko.

A partir de Jovine (1954, 1977, p.219-220), explicita-se o nexos existente entre a ação do educando, a particular Colônia Dzerginskji e a sociedade soviética, a fim de resultar no desenvolvimento de individualidades coletivistas. A educadora italiana, enfatizando o trabalho como mediação principal dessa ligação, destaca que a objetivação do trabalho na oficina da Colônia Dzerginski, por ser produzida segundo o rigor centesimal, torna-se motivo de um tipo de orgulho. Ainda mais, fortalece o caráter dos educandos, que têm as vontades e capacidades “estendidas até ao espasmo”. Entretanto, a autora também salienta que os resultados daquele trabalho só deixavam de se tornar estéreis, porque tinham como mediação do processo de sua objetivação, um “valor social direto” e, inclusive, porque, para sua realização concentrava-se “um sistema da disciplina e das relações morais”. Pelas palavras de Jovine (1954, 1977, p.219-220) tem-se que:

[...] Da oficina da colonia saem objetos que são vendidos, que *servem*. E não servem somente, porque a colonia vive do seu provento e todos os colonos sentem, por isso, de estarem ligados por interesses pessoais e coletivos ao bom resultado do trabalho, tanto que, sobre isso, pode-se concentrar todo o sistema da disciplina e das relações morais; mas, servem, porque se inserem num processo de produção que congrega o coletivo com a sociedade inteira.

A consciência dessa ligação põe a exigência de uma cultura ampla, total: uma cultura que não é somente científica ou técnica, mas, também, histórica e literária. O colono percebe que a sua qualificação de trabalho está numa estreita relação com o alargamento de seus conhecimentos, com a conquista de uma cultura séria. O seu trabalho o coloca em relação com toda vida nacional, em todos os seus aspectos. [...] Os preconceitos da concepção burguesa de trabalho e de cultura caem um a um, na consciência de Igor [*um educando de Dzerginskji*]. O último a cair é aquele que resguarda a relação trabalho-literatura.

[...] A luta escolar reforça a frente produtiva: isto está muito claro para ele, por aquilo que é referente ao saber científico. Mas, no campo da literatura, a coisa é menos evidente. [...] Existe uma unidade orgânica entre literatura e cultura; e entre literatura e trabalho? Makarenko não hesita: somente sente ter diante de si algum preconceito a superar.

[...] a verdadeira vocação literária não pode desenvolver-se extraindo-se dos problemas da ciência e da vida. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Mediante o excerto anterior, destaca-se o processo da formação, em Makarenko, de indagações acerca da necessária superação da separação entre trabalho e literatura. Que o trabalho na Colonia consolida a relação entre a vida do educando com a vida nacional, isso já estava patente, mas como deslindar a relação entre a literatura e a cultura, entre a literatura e o trabalho? Estas são questões fundamentais, às quais Makarenko se dispõe a enfrentar, inclusive, considerando que esse se trata de um processo de superação de “algum preconceito” que, nele, se encontra arraigado.

Oportunamente, destaca-se, de Luedemann (2002, p.159-160), o posicionamento de Makarenko frente ao questionamento do uso da autoridade em seu projeto educacional, o pedagogo ucraniano defende que não se pode acreditar que todo o conjunto de atividades educacionais, tanto as de educação, quanto as de instrução, devam ser desenvolvidas e baseadas no interesse da criança. Segundo Makarenko, o

[...] senso de responsabilidade muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança. E o que fazer? Abandonar uma atividade importante para ela e para o coletivo? É possível desenvolver, no lugar do interesse, a consciência da criança para a importância social da atividade a ser desenvolvida e o prazer de ter realizado a atividade será resultado mais da própria consciência do que mesmo do interesse em si. Se não for assim, como educar as crianças para a necessidade de realizar tarefas que muitas vezes são também entediantes, mas necessárias?

A partir do excerto anterior, destaca-se a contradição entre *senso de responsabilidade* e o *interesse individual* do educando e, por conseguinte, salienta-se o estabelecimento da finalidade de se alcançar, por meio da ação pedagógica, o desenvolvimento da adesão consciente do educando ao cumprimento de um tipo de tarefa, que pode não ser correspondente ao imediato interesse individual, mas que, por seu valor social, junto ao coletivo, pode gerar satisfação por ser cumprida.

Em referência à luta contínua contra a naturalização da condição de seus educandos, aos quais Makarenko não admitia qualquer tipo de “readaptação” à sociedade por “algum tipo de trabalho de segunda categoria”, Luedemann (2002, p.165) destaca que: “uma das grandes vitórias [*alcançada pelo trabalho de Makarenko*] foi a mudança na qualidade das relações sociais estabelecidas no interior da colônia”. A autora afirma também que, ao ocupar o centro de importância, a “vida escolar que não era tão valorizada quanto à formação profissional, ganhou novo estímulo”.

Por todo o exposto, destaca-se a qualificação da *mudança nas relações sociais* como *uma das grandes vitórias do trabalho pedagógico* de Makarenko: inicialmente, afirma-se que a raiz teórico-metodológica, que melhor suporta a análise de tal afirmação, é da concepção do ser humano como “síntese de suas inúmeras relações sociais”, daquelas que estabelece com seus pares, como também, das que, ao longo do seu processo de desenvolvimento histórico-social, tem possibilidade de estabelecer com o lastro de objetivações humano-genéricas, as quais lhe são legadas pelas gerações precedentes e que estão disponíveis em sua particularidade. Dentre essas, as objetivações referentes às atividades profissionais.

Evoca-se, oportunamente, de Leontiev (1978, p.138) a afirmação de que:

A via aberta pela análise histórica mostra [...] que as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objectivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social.

Com o auxílio do excerto anterior, afirma-se a correspondência entre os princípios defendidos por Leontiev, a respeito da formação do psiquismo humano e aqueles defendidos por Makarenko como princípios para transformação do vínculo do indivíduo com a sociedade. A transformação do indivíduo encontra-se sediada no campo das relações desse indivíduo com seu mundo imediato e, também, mediato. Destaca-se, como elemento de fundamental consonância entre esses dois autores a consideração de que o conseqüente desenvolvimento mais amplo do indivíduo está intrinsecamente relacionado com suas relações e “dependem das condições “históricas objectivas da sua vida”.

A partir das palavras de Luedemann (2002, p.165), torna-se oportuno o resgate histórico de elementos referentes à implicação entre as condições reais de vida, com as quais os educandos de Makarenko chegavam à vida escolar e, as perspectivas de futuro que desenvolviam:

[...] a escola significava muito pouco para os colonos porque eles chegavam dilacerados da vida brutal das ruas e aproveitavam para reforçar os seus nervos e desenvolver um amor próprio com o pequeno sonho de se transformar em um sapateiro, um carpinteiro, ou, no caso das meninas, em uma costureira. Não sonhariam nunca em seguir a carreira de médico, ator, engenheiro, pedagogo...

[...] Por que os meninos e as meninas sem família, ex-marginais, não poderiam sonhar com outros caminhos, outro tipo de vida, de realização profissional, senão a do trabalho manual e, mesmo assim, atrasado, sem qualificação para as atividades econômicas mais desenvolvidas?

Neste item, reitera-se que o “Poema Pedagógico” de Makarenko não é destacado à análise de Lukács, porque salienta fatos da vida cotidiana da Colonia Gorki, mas, sim, por se constituir como significativo ao campo de estudos educacionais que, nele, busquem o conteúdo de um importante e, predominante,

momento de elaboração dos fundamentos gerais da pedagogia socialista. Para Lukács (1951, 1971, p.428), Makarenko,

[...] com olhar aguçado afirma e salienta aqueles mesmos momentos, os quais apontam efetivamente para o futuro, para a direção da construção socialista, do surgimento de novos homens socialistas, ou aqueles fatos que inibem o desenvolvimento. O otimismo de Makarenko, sensato, inabalável e militante, que respeita as tendências reais de desenvolvimento e, não os sonhos vazios e utópicos, é de uma suma importância para sua obra – em duplo sentido: tanto para produção pedagógica, quanto para a literária. Ele tem a ver com as assim chamadas crianças anormais, com vagabundos e criminosos: ele quer transformá-los, pela educação, em soviéticos normais. Seria, pois, pedagogicamente natural, ver nessa anormalidade uma tarefa “romântica” especial e aproximar-se dela a partir de tal ponto de vista. Makarenko está muito longe de tais concepções. Em contraposição aos pedólogos e psicólogos, com os quais ele tem a ver oficialmente, para seu constante aborrecimento, os quais defendem uma linha burguesa romântica, ele vê a coisa exatamente inversa.

A partir do excerto anterior, ressalta-se a elevação que o filósofo húngaro realiza da centralidade que Makarenko dá, em sua obra, aos momentos que condensam os elementos histórico-sociais necessários à consolidação de um movimento de superação da condição de restrições do desenvolvimento das capacidades de seus educandos. Salienta-se, também, a contraposição do trabalho do pedagogo à *concepção naturalizante do processo de deformação da individualidade* de seus educandos, expressa na observação de Lukács de que o pedagogo ucraniano, no “Poema Pedagógico”, de *modo aguçado*, destacava “aqueles mesmos momentos os quais apontam efetivamente para o futuro, para a direção da construção socialista, do surgimento de novos homens socialistas, ou aqueles fatos que inibem o desenvolvimento”. Infere-se que tais *momentos*, favoráveis ou, não, à construção socialista do novo homem, constituem-se como elevação do dialético embate entre individualidade e genericidade, que se dava na particularidade denominada Colonia Gorki.

Jovine (1954, 1977, p.217-218), tomando uma experiência concreta de Makarenko junto ao “Olimpo Pedagógico”, ressalta a oposição do pedagogo

ucraniano à separação entre ciência e trabalho produtivo, isto é, aos resíduos daquela que ele denominou “ideologia intelectualista russa”:

A Comunidade Dzerginskji quis combater esta batalha.
 “Em 1927, comparecemos diante do “Olimpo pedagógico” com nosso modesto ideal da cultura do trabalhador soviético. Nos responderam:

– O trabalhador culto! Mas, como? Mas, é mesmo necessário?

“Nós reassumimos os nossos pontos de vista sobre a técnica pedagógica:

– Nós queremos educar, civilmente, o trabalhador soviético. Como consequência, devemos dar-lhe uma instrução por aquela média que desejamos, devemos dar-lhe uma qualificação; devemos discipliná-lo e fazer de modo que ele tenha um sentido político desenvolvido... Sobre estas bases, trabalhamos por cinco anos: ... A comunidade intitulada Dzerginskji não coloca mais um abismo entre o trabalho intelectual e aquele físico”¹⁴⁸
 [...]

Tratava-se da batalha mais difícil que a escola devia cumprir para o integral êxito da revolução, isto é, encontrar – como explicava Lenin – as ligações e os nexos concretos entre ciência e trabalho produtivo e, juntos, aplicar e adaptar as leis e as descobertas científicas à produção. Por muitos séculos, a divisão das classes tinha produzido uma fissura muito profunda entre atividade teórica e atividade prática, na qual uma tornou-se abstrata e a outra, mecânica, como já, muito tempo antes, estava colocado em relevo pelo nosso Genovês. A erudição tornou-se o apanágio das classes dominantes, a lida brutal, a pena das classes proletárias.

A denúncia desta absurda situação de nossa civilização, que tem uma longa história na literatura de todos os países ocidentais, não é, porém válida para estabelecer um contato fecundo entre trabalho e cultura. O esforço de reconduzir estes dois elementos à sua síntese devia desembaraçar o terreno dos absurdos de uma sociedade capitalista no campo social e de alguns graves prejuízos no campo cultural e pedagógico.

Malgrado se considere que a experiência na Colonia Gorki tenha se dado há muito tempo, nesta pesquisa, não se furta ao dever de tornar pública a constatação da manutenção dos principais elementos histórico-sociais, que compuseram a condição descrita no excerto anterior, como desfavorável ao desenvolvimento dos jovens filhos da classe trabalhadora e a vivida, pela autora desta pesquisa, no desenvolvimento de um trabalho de orientação profissional para jovens em situação

¹⁴⁸ Cf. Jovine (1954, 1977, p.217): A. S. Makarenko, *I pedagogi alzano le spalle, passim*.

de vulnerabilidade social¹⁴⁹, na cidade de São Paulo. Durante a realização do programa de orientação profissional, constatou-se que os jovens a serem atendidos constituíam-se em condições, fundamentalmente, semelhante a dos educandos de Makarenko, antes de ingressarem na Colonia, ou seja, com o desenvolvimento das capacidades humanas restrito entre a apatia social e a delinquência.

Bock (2003, p.381), debatendo o tema da Orientação Profissional, dá ênfase à necessidade da inter-relação entre os altos órgãos governamentais, tais como o Ministério do Trabalho e do Emprego e o da Educação e Desportos em favor de que o trabalho sistematizado de orientação profissional seja oferecido tanto em escolas públicas, quanto privadas. Apesar da distância em tempo histórico, a autora formula questão similar à de Makarenko:

Afinal, por que só as classes privilegiadas podem pensar no que pretendem fazer? Infelizmente, as entidades promotoras dos cursos devem ainda acreditar que o “mercado” regula as vontades dos indivíduos ou que suas “tendências naturais” mobilizam as pessoas para inscrição nos cursos e que as escolhas se dão de forma natural.”.

Como síntese sobre o trabalho realizado, com os referidos jovens do centro da cidade de São Paulo, no ano de 2008, em Bock e Cruz (2009, p.174), encontra-se a ratificação da urgente necessidade de que o campo de orientação profissional, por muito tempo, mantido como privilégio de um segmento da sociedade, seja ampliado, de modo a alcançar sua consolidação como política pública de atendimento e, de promoção de saúde de jovens, em situação de vulnerabilidade social. Contudo, não se pretende, neste estudo, sugerir que um programa de orientação profissional guarde como possibilidade, a superação das consequências surgidas da divisão de classes. Assim como Lukács (1971, 1999), quando se defende a efetivação de programas, tais quais o de orientação profissional para jovens pobres, luta-se por aquele *desdobramento máximo* de suas capacidades, isto, *conforme as circunstâncias socialmente típicas*. Pois, sendo o indivíduo *síntese de inúmeras relações*, a participação nesta ou, naquela atividade educacional institucionalizada não pode lhe

¹⁴⁹ Neste texto, refere-se aos jovens que se constituíam como público alvo do Projeto de Inclusão Social Urbana desenvolvido na cidade de São Paulo, sob o título de “Nós do Centro”, no ano de 2008. Projeto no qual a autora desta pesquisa participou na condição de pesquisadora no eixo Orientação Profissional.

fornecer *meios* à superação de contradições que implicam determinações sociais mais amplas.

De Lukács (1951, 1971, p.430) destaca-se o modo como o filósofo reafirma, pelas próprias palavras de Makarenko, com quais perspectivas o pedagogo se propunha a desenvolver seus educandos, na via da “construção socialista de novos homens”. Para Makarenko, é “alegria vindoura, a alegria do amanhã” que se constitui como um elemento, verdadeiramente, estimulante. O pedagogo enfatiza que o ser humano “não pode viver na Terra se não vir diante de si coisas alegres”. Malgrado, tais afirmações sugerirem um tipo de romantismo, – que à época do romantismo ativo de Gorki, servia bem ao pedagogo –, na análise que fundamenta esta pesquisa, na técnica pedagógica desenvolvida na Colonia Gorki, a alegria do amanhã é destacada como “um dos objetos de trabalho mais importante”. Posto isto, de Lukács (1951, 1971, p.430), depreende-se a exposição de Makarenko:

Inicialmente, a alegria mesma deve ser criada, deve ser chamada à vida e tornada real. Depois, temos que persistentemente, nos esforçar por transformar as formas mais simples de alegria em formas mais diferenciadas e humanamente mais significativas. Aqui, há uma linha interessante: de uma satisfação primitiva passando por uma broa de natal, chegando até um sentimento de obrigação altamente desenvolvido... Educar um ser humano significa formar nele as perspectivas de um caminho vital, no qual se encontram as alegrias do dia de amanhã.”.

Em época de realização da vida, a plenas energias na Colonia Gorki, ocorreu uma visita de alunas do Instituto Pedagógico de Kharkov. Segundo Makarenko a intenção delas era a de pesquisar o trabalho pedagógico e o “método experimental de estudo sobre as personalidades e a teoria dos dominantes”. Todavia, Luedemann (2002, p.167) afirma que as visitantes perceberam e, muito rapidamente, que os educadores da colonia “não partilhavam dessa metodologia educacional”, na Colonia Gorki, o educando *em-si* não era o centro da atividade pedagógica.

Ainda no desdobramento sobre a referida visita, Luedemann (2002, p.167) comunica que, em contraponto às novas “experiências pedagógicas na URSS”, fundamentadas na psicologia experimental, o pedagogo ucraniano desconsiderava a utilização da psicologia como ciência-guia de suas ações pedagógicas, ele a tinha

como ciência auxiliar, pois, não coadunava com a transposição mecânica de teses sobre o comportamento animal à intrincada e complexa rede de nexos histórico-sociais que determinam o desenvolvimento dos seres humanos. A autora também salienta que, para Makarenko, a *ação pedagógica* não deveria se restringir à mera observação da “interação” dos educandos entre si e entre os seus educadores, uma vez que estes “não eram animais” à disposição para observação e testes laboratoriais.

Segundo Luedemann (2002, p.167)

[...] A personalidade só poderia ser conhecida ao longo dos anos em contato com a história, as ações e as reflexões dos educandos no coletivo geral. E nem sempre se poderia prever como iriam se desenvolver as diferentes personalidades, dadas as variadas possibilidades de reações e transformações no coletivo.

A questão principal ou anterior não era conhecer as personalidades. Conhece-se parte do passado, um pouco do presente, mas, no desenrolar da história, tudo pode se modificar. [...] crianças, dotadas de um passado tenebroso, mas também de sensibilidade [...] num complexo coletivo com diferentes personalidades, surpreendiam Makarenko.

Ainda sobre o campo de confronto entre a concepção naturalizante da individualidade dos educandos encaminhados à Colonia Gorki e a concepção histórico-dialética, defendida pelo pedagogo ucraniano, depreende-se de Jovine (1954, 1977, p.189-190) que, para Makarenko, seus meninos ou, meninas, só poderiam ser considerados “delinquentes ou anormais” se tomados por uma “pedagogia de delinquentes ou anormais”, que os mantenham nesta condição. O pedagogo defende que, sob uma “pedagogia normal”, isto é, tendida à finalidade de transformação e desenvolvimento das mais altas capacidades dos educandos, toda uma coletividade tenderá a se transformar “numa coletividade de tudo normal”.

Explicita-se, a seguir, a exposição de fundamentos histórico-dialéticos na concepção de desenvolvimento humano defendida por Makarenko, para tanto, destaca-se as seguintes afirmações do pedagogo, constantes em Jovine (1954, 1977, p.189-190):

[...] não existe nenhum criminoso nato, nenhum caráter difícil de nascença. Nos meus institutos, durante a minha experiência pessoal, esta afirmação é verificada cem por cento”¹⁵⁰.

E na carta, já citada, à esposa, narra mais confidencialmente, como chega a considerar os *biesprisorniki [delinquentes]*, educandos normais: “Eu desisti de preocupar-me pela *correção*, porque eu percebi que “especiais transgressores da lei” não existem, mas, tem somente seres humanos em situações difíceis. Eu entendi que se, na infância, me achasse em tais situações, estaria tal e qual, como eles. E qualquer criança normal que se encontrasse pela estrada, sem família, sem sociedade, sem coletivo, sem experiência, sem perspectivas, se comportaria como eles. Tenho concluído que não existem crianças delinquentes, mas, seres humanos ricos em possibilidades, que têm direito à vida feliz... Nenhum problema pedagógico específico, então, me ficava na frente: mas, o problema comum de educar o homem soviético”. [Grifo em itálico, da autora. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Lukács (1951, 1971, p. 428) também explicita conteúdo consoante, ao exposto por Jovine (1954, 1977), sobre a oposição de Makarenko à concepção naturalizante de ser humano, ratificando que tal posicionamento é resultado de uma, extraordinariamente bem desenvolvida, “capacidade de observação pedagógica” e um “constante estar-tendido para o normal – no sentido socialista”. Como fruto destas capacidades, a compreensão de Makarenko sobre a condição física, psíquica e moral das crianças, em estado anormal, é objetivada em favor de que sejam consideradas como resultantes das circunstâncias – Guerra Civil e suas consequências. Como processo histórico, a condição anormal é tomada em seu caráter episódico e, “deve ser liquidada o mais rápido e o mais radicalmente possível”. Pois, somente assim, todas as capacidades “normais das crianças”, físicas, psíquicas e morais, ocultas e, ou deterioradas, pelas circunstâncias poderiam ser liberadas e retomariam o curso do desenvolvimento. Em síntese, Lukács afirma que, “para Makarenko, o anormal é constantemente, apenas uma passagem para o normal.

Ainda sobre a contraposição de Makarenko às propostas do “Olimpo pedagógico”, como nuclear, ressalta-se a negação de *servir* à continuidade da formação de *homens úteis*, por meio de uma educação que os *abandonasse ao espontaneísmo*. Depreende-se, então, de Jovine (1954, 1977, p.194-195), a clareza e

¹⁵⁰ Cf. Jovine (1954, 1977, p.189): A. S. Makarenko, *Disciplina, regime, prêmios e punições*, in Obras completas, v. V, Moscou, 1947.

o desprezo que Makarenko desenvolveu mediante a “pedagogia oficial”, consolidada como uma enganosa propaganda que, por meio do “mito da liberdade”, escamoteava uma educação individualista que servia ao “espírito de classe”. A autora comunica, pelas próprias palavras do pedagogo, o *modo como* a oposição ao ideário oficial o dirigiu a um estado de “hostilidade”, que culminava em provocar um tipo de medo nos pedólogos, os quais evitavam travar contato direto com Makarenko. O sentimento de ódio, sobretudo às ideias de Rousseau, transformou-se em doença, por um caminho pavimentado por inúmeras e, extremas dificuldades, às quais seu trabalho foi submetido.

A seguir, de Jovine (1954, 1977, p.194-195), destaca-se a síntese do posicionamento de Makarenko, frente aos prejuízos do espontaneísmo:

[...] A dureza do momento fazia parecerem ridículas e inúteis as práticas dos pedólogos e mostrava, de maneira cruel, quais eram os resultados reais de uma educação deixada, verdadeiramente, à espontaneidade. Makarenko os apresenta, nos seus verdadeiros termos, estes resultados. Vejamos a que coisa são reduzidos os jovens deixados a si mesmos, à auto-organização. Precisa abandonar a idéia romântica de grupos organizados com regras, chefes, com atividades definidas, animadas por impulso ativístico, também, por má direção. Estes jovens são embrutecidos no ócio, na indolência, não têm iniciativa, tampouco, para libertar-se dos insetos, para construir-se uma cabana, para alimentar uma estufa. Somente a ira ou a fome os impelem a atos de violência, ao roubo e ao furto, que são as únicas ocasiões para colocar à prova a sua capacidade. Mas, quando estão saciados, não têm outro ideal para atingir, não sabem constituir-se uma meta, um objetivo.

Frente a este *modo de vida* Makarenko ia construindo, sempre mais solidamente no próprio espírito, uma convicção pedagógica que tudo ao seu redor confirmava e era esta: “A maior força educativa para o homem de vanguarda é a participação na luta revolucionária do povo”. Nesta participação está o princípio de cada desenvolvimento humano, a medida e a potencialização das capacidades particulares, a superação da individualidade, o significado mais verdadeiro da liberdade íntima. Assim, Makarenko rechaça, em bloco, as teorias psicológicas que procuram no indivíduo os caracteres, herdados ou adquiridos, que o ligam a um fatal condicionamento de vida [...]. [Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus. Grifo em itálico da autora].

Em contraposição à naturalização da capacidade de desenvolvimento de seus educandos, Makarenko rompe com o “Olimpo Pedagógico”, radicaliza suas teses e dá continuidade ao seu trabalho, assumindo *para-si* a finalidade de desenvolver um projeto educacional contrário à “piedade e a educação para o conformismo”. Estavam dadas as condições, tal como fora para o grego *Prometeu*, para que Makarenko entregasse aos educandos o principal e, decisivo, *instrumento de emancipação, a cultura*.

De acordo com Luedemann (2002, p.169), por meio do trabalho de Makarenko, de um modo impressionante, na Colonia Gorki, dava-se centralidade à cultura e era concedida na mesma intensidade com que se deu centralidade à produção material. Como fruto desta centralidade efetiva, a produção teatral consolidou-se como um tipo “de necessidade social a ser satisfeita tanto pelos educandos, quanto pelos camponeses pobres das aldeias da região”.

De Leontiev (1978, p. 178), mais especificamente, do conjunto de pontuações sobre a capacidade do indivíduo de se apropriar do acúmulo de experiências que foram acumuladas, ao longo de todo decurso de desenvolvimento histórico-social, no lastro histórico-cultural da humanidade, ressalta-se que:

[...] [*o lastro histórico-cultural da humanidade*] é produto do desenvolvimento de numerosas gerações e transmite-se de uma geração a outra. Todavia, não é fixada hereditariamente e é nisso que reside a sua diferença radical com a experiência específica dos animais. [...] Ela distingue-se, por um lado, pelo seu conteúdo, o que é evidente, e, por outro, pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação.

A apropriação da experiência sócio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos. Razão por que os mecanismos do processo de apropriação têm a particularidade de ser *mecanismos de formação de mecanismos*. O seu estudo apresenta sérias dificuldades, pois são mascarados pelos mecanismos gerais de formação de experiência individual. [Grifos em itálico, do autor. Acréscimo entre colchetes e em itálico, meu].

O excerto anterior é integrante de um capítulo d’O *Desenvolvimento do Psiquismo*, que recebe o título de “A ‘*démarche*’ Histórica no Estudo do Psiquismo Humano”. Nele, Leontiev (1978) desdobra, analiticamente, como os “mecanismos do

processo de apropriação” são constituídos em “*mecanismos de formação de mecanismos*”. O psicólogo russo toma, em toda complexidade, o exemplo da transmissão do ato de beber água com copo e conclui que o resultado da apropriação dos movimentos objetivados nesse tipo de experiência sócio-histórica acarreta, na criança, a formação de um sistema motor funcional, de um sistema de ações de tipo “instrumental”. E, seguindo com a apresentação dessa investigação, Leontiev analisa o mecanismo de imitação para, depois, principiar a discussão do item que, aqui, mormente, interessa indicar: *As particularidades da formação das acções intelectuais*.

A seguir, explicita-se, pelas palavras do próprio Leontiev (1978, p.188), o processo que forma a base, a partir das quais se torna efetivo o desenvolvimento histórico-social do ser humano:

[...] a aquisição das acções mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da “herança” dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das acções realizadas no exterior às acções situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas acções adquirem o carácter de operações intelectuais estreitas, de actos intelectuais.

[...] É evidente que as operações intelectuais já formadas se manifestam quando da aquisição de uma nova acção, como faculdades mentais já formadas que são simplesmente “postas em acção”. A este propósito, é importante notar que este facto cria por vezes a ilusão de que a interiorização das acções exteriores não é senão um caso particular, que se observa principalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento intelectual.

De facto, este processo é *obrigatório* na ontogênese do homem. É de uma importância capital, se se quer compreender a formação do psiquismo humano, na medida em que a característica principal deste último é precisamente desenvolver-se não a título de aptdões inatas, não a título de adaptação do comportamento específico aos elementos variáveis do meio, mas ser o produto da transmissão e da apropriação pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico e da experiência das gerações anteriores. [...].

Por este facto, a teoria do desenvolvimento intelectual e a psicologia da aprendizagem não podem negligenciar a profunda originalidade deste processo; elas não devem limitar-se apenas à concepção dos mecanismos gerais de formação da experiência

individual que, se bem que estando na base deste processo, não pode explicar-lhe as particularidades específicas.

Mas, por que é importante que se incorpore, a esta análise, esse processo de formação? E, mais ainda, por que realizar esta explanação a esta altura da exposição deste item?

Afirma-se que a relevância de tal explanação se consolida, porquanto, nesta pesquisa, se tenha comprometido com um caminho teórico-metodológico, tal como o defendido por Vigotski (1927, 1996, p.101), que dê centralidade à análise dos processos e, não tão somente dos resultados. Dar centralidade à análise do processo é, também, a razão pela qual se destaca, deste mesmo psicólogo russo, que: “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou por de manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno”.

Nesta pesquisa, conforme as circunstâncias de sua realização, a intenção é a de manter, como guia, a produção de Vigotski (1927, 1996), considerando, como mister, que sejam reveladas, isto é, sejam feitas manifestas as “relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base” da realização de Makarenko, na Colonia Gorki. Mais especificamente, as relações e os nexos, que dormitam objetivados nos relatos sobre a experiência, pela qual se tornou objetivo o acesso dos colonistas e camponeses ao lastro das objetivações humano-genéricas condensadas nos textos teatrais.

Pois, então, tomando como recurso de análise as pontuações de Leontiev (1978) sobre o *mecanismo de formação de mecanismos*, a formação do sistema de ações instrumentais e das ações intelectuais e, ainda, reiterando-se a complexidade da *formação do mecanismo de interiorização das ações exteriores*, afirma-se que: ao possibilitar, aos seus educandos, a produção teatral, Makarenko criou condições, especificamente adequadas, à viabilização do processo de apropriação de experiências sócio-históricas acumuladas nas objetivações teatrais. Tal processo foi favorecido, tanto aos colonistas, quanto aos camponeses que prestigiavam suas apresentações. Apropriações que, certamente, acarretaram transformações no processo de consolidação de comportamentos relativos àquelas experiências objetivadas nos textos teatrais.

Afirme-se, outrossim, que, por meio da socialização dos conteúdos teatrais, Makarenko garantiu, tal como defendera Lukács (1978, p.227-235), aquele “retorno da arte à vida”, tornando-a como objetivação de “ativa eficácia na realidade social”. Enfim, o *Prometeu* ucraniano conseguiu entregar aos seus educandos um *instrumento* tão ou, mais decisivo, do que foi o fogo, ao desenvolvimento das altas capacidades humanas. Evidentemente que, tal como o mito grego, ainda que em circunstância nada mitológica, Makarenko provocara ciúme e ira para além de um único e etéreo *Zeus*.

1.3.18 O Teatro Gorkiano Ilumina e Aquece o Inverno Camponês

Luedemann (2002, p.169-170) registra que a experiência teatral na Colonia Gorki se deu durante os invernos de 1923 a 1925, segundo o registro da autora, foram apresentadas, em cada temporada, 40 peças teatrais e, para que se concretizasse tal projeto, toda a coletividade gorkiana foi mobilizada. Assim, os camponeses tinham acesso a um novo espetáculo a cada semana. Em consequência de ter sido assim, desenvolveram “gosto pelas atividades artísticas e pelo debate sobre as questões gerais da vida política no novo regime e das dificuldades na vida cotidiana”. Ainda nesse registro, Luedemann (2002, p.169-170) ressalta que o desenvolvimento da experiência teatral,

[...] que englobava toda coletividade, derreteu o gelo que isolava as famílias em suas casas e aprofundava o sentimento de solidão e revolucionou a vida cultural das aldeias. Como muitos vinham de longe e não poderiam voltar no mesmo dia [...] os gorkianos organizaram uma espécie de acampamento [...] Eles traziam mantas, roupas para dormir, além de bolos, pastéis e toucinhos, que eram divididos com os educandos, numa verdadeira festa de final de espetáculo.

O impacto revolucionário da experiência estética, por meio da arte dramática, promoveu a objetivação de um novo salto qualitativo na consciência dos educadores e, do próprio pedagogo. Makarenko (1934-1986, p.50) registra no “Poema Pedagógico” que a realização do teatro não se tratava de ser algum tipo de

“distração” ou “divertimento”. Antes, constituiu-se numa “obrigação, um imposto social inevitável, de cujo pagamento” os colonistas não podiam se liberar.

A concreta disponibilização de elementos humano-genéricos, à apropriação, no caso, os concernentes à arte dramática, “cobrava” da consciência dos colonistas a formação de uma nova exigência à conduta: a socialização do conteúdo do qual eles haviam se apropriado. Assim, segundo Luedemann (2002, p.171-172), os camponeses, separados que eram da cultura mais elevada, puderam ser

[...] tomados por um forte desejo de conhecer novos personagens, de viver novos conflitos e vibrar, rir e chorar com seus desfechos. [...] Como se tratava de um trabalho considerado por todo coletivo como de importância social, os educandos se esforçavam para vencer a timidez e contribuir para realização do projeto cultural. O teatro tinha sido considerado na assembléia dos colonos como um assunto tão importante como a colheita nos seis campos ou a reforma da colônia.

Do excerto anterior, deriva-se, com destaque, o amplo benefício da experiência estética da arte dramática e, particularmente, ressalta-se que, no registro sobre o exercício dramático, pela apropriação da “vida” do personagem a ser representado, se dava, no processo de formação dos educandos, um tipo de superação de impasses contraditórios que, na imersão do tipo *quase absoluto* da vida privada, isto é, na vida cotidiana *em-si*, talvez não se realizasse. Pois, ainda que, no caso da referida experiência socializadora, haja um registro sobre a superação da timidez, havia uma particular dificuldade, que insistia em não declinar: muito reprimidas, as meninas tinham vergonha da exposição no palco, isto é, de levar ao fim a representação de cenas com beijos e abraços. Resultado: Lievtchenko e Nastia, que se desvencilhavam melhor desse obstáculo, tinham que encenar a maior parte das peças. Essa situação foi amenizada com o ingresso de duas novas e, extrovertidas, educandas: Oksana e Rakhil, as quais se constituíram como “sangue novo na encenação das peças mais românticas: beijavam com tanta naturalidade e entusiasmo que faziam o público suspirar.”. Assim, este mesmo público foi tomado “por um forte desejo de conhecer novos personagens, de viver novos conflitos e vibrar, rir e chorar com seus desfechos”. Neste caso, afirma-se que, de fato, *a arte retornou à*

vida e, isto se deu, com amplas conseqüências, junto aos colonistas e aos camponeses das redondezas da Colonia.

Ainda sobre o desenvolvimento das atividades teatrais, há o relato sobre a “explosão” de um dos educandos de Makarenko que, cansado e, pressionado pela avidez dos camponeses por novas peças, questiona-se sobre quem, na verdade, seria ele: um sacerdote? Um general? Um guerrilheiro? Ou, seria ele de ferro, por isso, deveria suportar ensaios até a madrugada e, ainda, no sábado, martelar cenários? Impactado pela explosão de seu educando Makarenko reviu a distribuição de tarefas, tomando o cuidado para que uns poucos não fossem sobrecarregados.

Destaca-se, também como relevante, de Luedemann (2002, p.173-174), a significação dada à encenação, como vitória sobre dificuldades da vida cotidiana. Para a autora:

Esse novo teatro comemorava com um forte realismo as conquistas da vida coletiva. A luta contra a fome e a vitória sobre ela deveria ser comemorada em cada ato em que as pessoas se alimentassem. E Makarenko se maravilhava ao ver o público saboreando com os olhos os assados, as tortas... [...] *[Já]* os atores [...] se empolgavam tanto com os banquetes que se esqueciam de continuar a encenação! Por outro lado, as peças funcionavam também como um tipo de exorcismo da vida passada, dos dias de abandono nas ruas geladas. *[Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu]*.

Retoma-se, oportunamente, Marx (1852, 2011, p.203), *d’O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, a fim de se afirmar que, nas circunstâncias particulares, de modo latente e, em ação recíproca, dormitam forças contraditórias. Desta afirmação, pode se derivar que, ao mesmo tempo em que o exercício da arte dramática favorecia o “exorcismo da vida passada”, vivida em meio às misérias materiais da imediatividade russa; consolidava o acesso ao reverso dessas misérias, ao conjunto de atividades, por meio das quais, gerações precedentes acumularam, no lastro histórico-cultural da humanidade, suas forças humano-genéricas. Então, a “vida passada”, foi justamente pressuposta como necessária à evocação das forças humano-genéricas acumuladas nos textos teatrais, como auxílio à superação da cotidianidade da vida presente e, ao soerguimento de uma vida de tipo *novo*. Reitera-se, assim, pelas precisas palavras de Marx (1852, 2011, p.203) que no momento em que os indivíduos se encontram

“empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado.”. Reitere-se que o referido auxílio dos espíritos do passado se constitui, tal como defendido por Leontiev (1967), como acumulação das atividades humanas, na qualidade de objeto, em seu resultado.

Diante do exposto e, ainda, sobre o calor revolucionário da experiência estética pela arte dramática, insiste-se na extensão do benefício da apropriação estética em favor da elevação da vida cotidiana. Isto, considerando, como justo exemplo, o ocorrido naquela particularidade, quando foi possível, via experiência estética, “conjurar” o auxílio dos “espíritos do passado” que dormitavam nos textos teatrais e promover, junto aos colonistas e aos camponeses, o questionamento de preconceitos, a criação de novos conceitos, a formação e a socialização de novas perspectivas de vidas, etc. Deste modo, afirma-se que, por momentos, os indivíduos, daquela particularidade, podiam suspender-se, deixar a rotina de labutas diárias, despojada de pensamentos elevados, para soerguerem-se pelo auxílio da atuação teatral daqueles que davam vida aos imortais personagens, conquistando, assim, a possibilidade de se apropriarem da riqueza humano-genérica contida nas experiências vividas por esses mesmos personagens.

O inverno aquecido pela experiência estética engendrou a primavera gorkiana. Luedemann (2002, p.175-190), explicitando a força da vida organizada naquela coletividade, destaca que a “vida gorkiana” surgia de modo cada vez mais complexo, necessidades menos primárias “floresciam”, “moços e moças [...] se comportavam como homens e mulheres.”. A autora também destaca a atenção de Makarenko com temas como paixão, amor e a complexidade em prol de uma educação que enfrentasse o desafio de respeitar os mais delicados sentimentos dos educandos; *o desenvolvimento mais elevado da vida cobra*, também dos gorkianos, *a superação contínua do estado da própria vida cotidiana*, em meio a tudo isso: os gorkianos são dirigidos à *rabfak* (faculdade operária). O pedagogo ucraniano via consolidado mais um salto qualitativo na formação daqueles que ele denominou de “verdadeiros comandantes da vida socialista, não apenas da coletividade em que

viviam”, pois, alguns de seus educandos alcançavam a formação em nível superior. Para Makarenko, mais uma verdadeira vitória da coletividade.

Luedemann (2002, p. 207-217), antes de tomar o processo de criação do “Poema Pedagógico” para explanação, registra que, em 1928, Makarenko “foi julgado como um educador que utilizava um sistema educacional negativo para a formação de novos cidadãos socialistas”, frente a tal juízo, o pedagogo decidiu demitir-se. A autora também explicita toda transformação do tecido social soviético debaixo do “aparato burocrático e repressor stalinista” e ressalta que o nacionalismo, o culto à personalidade foram, pela pequena burguesia, dirigidos à formação de uma “nova subjetividade”.

No ano de 1931, portanto, antes de ser objetivado na forma do “Poema Pedagógico”, o trabalho realizado na Colônia Gorki foi popularizado, por meio de outro produto estético, um filme: “O Caminho para Vida”. Luedemann (2002, p.218) afirma que, sob esta forma, o coletivo consolidado sob direção de Makarenko ultrapassou as fronteiras da União Soviética, conquistando educadores interessados em conhecer melhor as propostas educacionais do ucraniano. Muitos queriam, também, conferir se o roteiro estava fundamentado na realidade ou, se se tratava de uma obra ficcional. Para a autora, o mundo vinha ao encontro de Makarenko “antes mesmo que pudesse imaginar a repercussão que sua experiência pudesse causar, inclusive nos países capitalistas.”. Sob encorajamento de Máximo Gorki, Makarenko assumiu a tarefa de objetivar a experiência que havia revolucionado crianças e jovens abandonados e, marginalizados, em futuros *comandantes da sociedade socialista*.

Ainda neste item, são destacadas, de Lukács (1951, 1971, p. 426-427), especiais considerações sobre o caráter autobiográfico do “Poema Pedagógico”.

[...] já no tema com a característica especial de que Makarenko, no romance, aparece como personalidade madura (amadurecida pelo socialismo), mas que por outro lado, aquilo que o torna realmente, historicamente significativo, importante, chega ao seu desenvolvimento aos poucos, diante de nós e, nisso, é retratado, descrito na forma de autobiografia. [...] A vida é contada na forma-Eu, mas o peso real da representação está no seguinte: quais circunstâncias ou pessoas encontraram este Eu, como eles o formaram [*e, como*] respectivamente são formados por ele, como aqueles pensamentos e sentimentos, vivências e

conhecimentos, cuja totalidade movida determina o Eunnarrante, crescem a partir dessa base do ser modificando-a, ao mesmo tempo. [...] Não surpreende que o predomínio do mundo circunstante social, em Makarenko, se apresente muito mais forte do que em Gorki. Desta forma, surge uma polêmica, qualitativamente elevada, contra o individualismo burguês, na qual se expressa exatamente que a autêntica personalidade pode surgir e se manter somente pela inserção nas grandes correntes progressistas do tempo. Com outras palavras: somente o Socialismo é aquela época do desenvolvimento da humanidade, no qual personalidades verdadeiras podem se desenvolver verdadeiramente. Quanto mais conscientemente desaparecem as particularidades subjetivistas, nuances e sutilezas, por meio das quais o indivíduo burguês entumesce a “personalidade”, tanto mais fortemente, quanto mais irresistível, aparece o traço da autêntica personalidade ligada ao povo.

Do excerto anterior, destaca-se *o quê* dá à autobiografia de Makarenko, um traço distintivo, *o quê* permite que ele seja considerado um indivíduo *historicamente significativo*, uma individualidade *histórico-universal* é o fato da centralidade de sua narrativa autobiográfica não incidir na *forma-EU*, mas, sim, incidir nas reais relações do pedagogo, naquelas que ele estabelece com suas condições reais de existência, bem como, naquelas estabelecidas entre o pedagogo e as pessoas com quem ele compartilhava a vida na Colônia Gorki. Quer dizer, a autobiografia de Makarenko, constitui-se como um objeto de interesse geral, porque *o quê* se eleva, por meio de sua narrativa, é o conteúdo referente à *propriedade primário-ontológica* do seu processo de desenvolvimento como educador. Todavia, o filósofo húngaro salienta que *o quê* se expressa em sua autobiografia e a caracteriza contra o individualismo burguês, é o fato da sua “autêntica personalidade [...] surgir e se manter pela inserção nas grandes correntes progressistas do tempo”, quer dizer como indivíduo ativo e, conscientemente, vinculado à realidade social.

Ainda sobre o caráter autobiográfico¹⁵¹ do “Poema Pedagógico” de Makarenko, destaca-se o nexos entre o desenvolvimento histórico-social do indivíduo e o seu mundo circunstante. E, com auxílio de Lukács (1951, 1971, p.461) salienta-se que:

¹⁵¹ No segundo capítulo desta pesquisa, também, serão discutidas, a partir do texto analítico de Lukács (1951, 1971), outras questões relativas ao caráter autobiográfico do “Poema Pedagógico” de Makarenko.

[...] Makarenko não expressa seu desenvolvimento a partir de “dentro”, nem analisando psicologicamente, mas, sim, através da configuração da vida e do crescimento da Colonia Gorki: as etapas de desenvolvimento dela determinam e, esboçam, os contornos de seu desdobramento como personalidade. A saber, antes demais nada, como pedagogo. E, aqui, já começa a diferença, enquanto nas autobiografias clássicas a personalidade total do autor forma o objeto central, Makarenko quer descrever somente o seu desenvolvimento como educador, como organizador e teórico da educação socialista. Embora, como resultado esteja, diante de nós, a personalidade de Makarenko inteligente e forte, sagaz e afetuosa, rígida, sem concessões e bem-humorada; isso foi conseguido, todavia, não diretamente, mas por um tal desvio e, por isso, essa diferença imprime o seu elo em toda a construção e estilo da obra.

Antes, ainda, de se retomar a produção de Luedemann (2002) e explicar o item específico sobre o *parto tormentoso do “Poema Pedagógico”*, do excerto anterior, destaca-se a afirmação de que Makarenko consolidou-se como um indivíduo, com capacidades tornadas significativas, num processo de ação recíproca, quer dizer, em concomitância ao processo de seu desenvolvimento como pedagogo, isto é, simultaneamente ao processo de educação dos seus educandos e, da organização da vida na Colonia Gorki. Além disso, também, durante o referido processo, Makarenko produzia teorizações sobre o seu trabalho e, se produzia como indivíduo, de um tal e, significativo, modo que se pode dizer que sua individualidade se consolidava como individualidade *para-si*.

1.3.19 O Parto Tormentoso do Poema Pedagógico

Para início desta discussão, apresenta-se, como elemento histórico-social determinante, a relação entre a democracia interna do Partido e a democracia soviética. Registra-se, também, o reconhecimento, por Trotski, no ano de 1923, dos “perigos do processo de burocratização” como importante mediação desse tempo. Outrossim, afirma-se a consideração, também de Trotski, sobre as limitações da classe trabalhadora soviética, no que diz respeito à auto-atividade em prol da consolidação da democracia operária.

Mandel (1995, p.120-121) destaca que, para Trotski, se configurava uma *retração da Revolução Russa*, deste modo, a retomada e revitalização da direção à

democracia operária – traduzida como democracia soviética – dependeria que o estímulo, a esta direção, surgisse do Partido.

[...] Na prática, porém, o aparelho do Estado ao redor de Stalin, apoiado por quase todos os membros do Politburo [...] iniciou uma campanha sistemática para silenciar a oposição, proibir a discussão, suprimir o pensamento independente [...] e impor obediência e conformismo sob a máscara do “centralismo democrático”.

[...] O que aconteceu em 1923 foi uma transição do centralismo democrático para o burocrático.

[...] A expressão sociológica deste processo foi o rápido crescimento do aparelho permanente. Imediatamente após a revolução calculava-se menos de mil funcionários de tempo integral [...] e logo chegou-se a cem vezes o número inicial. Este aparelho tornou-se independente e passou a constituir uma camada particular na sociedade soviética.

O estalinismo se consolidava como um sistema burocrático-político e econômico da sociedade soviética. Em Löwy (1985, 1998) podem ser encontradas considerações a respeito daquela, que ele denominou como “ideologia stalinista”. Nesta pesquisa, destaca-se, sobretudo, sua afirmação de que o estalinismo como “fato social e político”, se expandia para além da figura de Stalin. Isto, em razão de que sua criação se consolidava como *expressão* de uma nova classe social, formada pela camada burocrática. Para Löwy (1985, 1998, p. 67-168), essa nova classe

[...] não é capaz de criar uma nova visão social de mundo: ela se contenta com a deformação/mascaramento do marxismo [...] a burocracia deve necessariamente apresentar seu ponto de vista como sendo, na realidade, o do proletariado: [...] a burocracia deve encobrir inteiramente aos trabalhadores (e às vezes a si mesma, por um processo de automistificação). [Conteúdo entre parêntesis, do autor].

Chama-se à atenção, o registro de Luedemann (2002) sobre uma importante mediação desse tempo, a consolidação de uma titulação dada aos heróis do trabalho, os stakanovistas, e a afirmação de que estes heróis serviam com suas vidas se, assim fosse necessário, ao cumprimento das desmedidas produções que eram exigidas pelo Estado.

Em 1925, ocasião em que a Colonia Gorki completava seu quinto ano de existência, o Comissariado do Povo para Instrução Pública concedeu o título de

“herói vermelho do trabalho” a Makarenko. Segundo Luedemann (2002, p.262), o pedagogo ucraniano estava ciente do perigo contido no fato de ser tornado um “herói”, pois, sabia que, por essa via, sua presença na história deixaria de ser a de um indivíduo concreto e passaria a ser veiculada como a de um “ícone glorificado, santificado”. Makarenko entendia que os elementos principais de suas teses, por meio desse processo – de mistificação ou fetichização –, poderiam ser enfraquecidos ou, até mesmo, anulados. Isto, porque, tais prejuízos poderiam se constituir como determinantes de um processo de negação de suas raízes teóricas. Assim se dando, os nexos entre os elementos teóricos fundamentais de suas teses e a atividade do indivíduo concreto, constituído em ação recíproca num coletivo, também concreto, seriam extintos, por conseguinte, o projeto pedagógico realizado na Colonia Gorki seria encerrado *em-si* mesmo, sua constituição seria mistificada, isto é, o processo histórico-social, do qual sua consolidação medrou, seria desconsiderado e, enfim, as teses de Makarenko seriam destruídas e impedidas de se tornarem propriedade, movimento do pensamento de futuros pedagogos.

Segundo Luedemann (2002, p.190), sob a consolidação do estalinismo, Makarenko havia se proposto o seguinte questionamento: “O que seria de sua experiência pedagógica, se ela não pudesse se transformar em teses que poderiam ser aplicadas na educação geral de toda União Soviética?”. Este questionamento de Makarenko contém, objetivado, um impasse que, nesta pesquisa, é defendido como relativo à finalidade proposta à atividade mediada por um conteúdo humano-genérico. Afinal, a finalidade *mais desenvolvida* que se pode ter, para com a própria e, principal, atividade, não seria a de que sua objetivação fosse efetivada de um tal modo que, posteriormente, pudesse ser tomado, dela – da objetivação da atividade –, o conteúdo humano-genérico, o *meio de ação* a ser transmitido, à posteridade, como riqueza da humanidade?

Reitera-se, oportunamente, a proposição de Leontiev (1978, p.82) sobre o processo de acumulação do trabalho do *conjunto de seres concretos* nos produtos originados da atividade humana, por meio da afirmação de que a experiência objetivada na Colonia Gorki e, acumulada no “Poema Pedagógico”, pode ser tomada como um exemplo de objetivação, que contém, em si, na qualidade de objeto, a atividade dos indivíduos concretos, que constituíram o coletivo da Colonia Gorki. E,

para que dessa objetivação se possa apropriar, adequadamente, deve-se considerá-la não como resultado de algum tipo de ação heróica e, individual, de Makarenko. Mas, antes, como objetivação de *um meio de ação elaborado socialmente*, [...] pelas *operações de trabalho realizadas materialmente e, como cristalizadas* nela (na objetivação literária).

Afirma-se, nesta pesquisa, o “Poema Pedagógico”, de Makarenko, como obra que “suporta” ser submetida a um tipo de análise que Lukács (1978, p.227-235)¹⁵² definiu como dialético-materialista. Dado que seja possível, dela,

[...] captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediatez que ocorre, precisamente, como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma [...] A obra, portanto, aparece como uma reprodução abreviada, comprimida, da representação que o artista faz, no trabalho criador, do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade [...] esta elevação do mundo cotidiano a uma esfera autônoma é uma pura aparência – ainda que seja uma aparência existente – na medida em que ela é o verdadeiro pressuposto para o retorno da arte à vida, para sua ativa eficácia na realidade social.

Para Lukács (1951, 1971, p.420), o “Poema Pedagógico” diferencia-se como *raro*, também, porque não se trata de uma obra de fundamentos para aperfeiçoamento da pedagogia socialista, tal como as produções de importantes bolcheviques como Kalinin e Krupskaja. Pois, apesar do significativo papel que Makarenko tem “no desdobramento teórico e prático da pedagogia”, ao contrário daqueles educadores, submetidos aos postulados estalinistas, ele não se apropria dos campos de qualquer atividade, por meio “da práxis dos princípios, da estratégia e da tática”. Mas, sim, – conforme a afirmação de Lukács (1951, 1971, p.420) – pelo seu desenvolvimento, cada vez mais consciente, mediante os princípios socialistas fundamentais e pela “comprovação, desses princípios, na própria práxis, através da própria práxis”, assim, se consolidou o processo de apropriação e objetivação de Makarenko de um *caminho para vida* que servisse à transformação de seus educandos.

¹⁵² Reproduz-se esta citação, repetidas vezes, por se considerar seu conteúdo teórico-metodológico, como fundamental à defesa da objetivação humano-genérica como acumulação da atividade humana.

À medida que Makarenko objetivou o projeto educacional desenvolvido na Colonia Gorki, na forma do “Poema Pedagógico”, a intenção de que, desta obra, fossem depreendidas teses para educação geral da União Soviética tornou-se realizável, para além dessa particularidade. Pode dizer que, assim foi possível, porquanto o “Poema Pedagógico” tenha sido constituído como “reprodução abreviada [...] do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade”, como “verdadeiro pressuposto para o retorno da arte à vida, para sua ativa eficácia na realidade social”. Especificamente, como retorno do relato da prática didático-pedagógica ao desdobramento de análises teórico-metodológicas, no campo educacional. E, para mais justificar tal afirmativa, toma-se, de Lukács (1951, 1971, p. 420), o auxílio à explicitação da defesa do conteúdo do “Poema Pedagógico”, como expressão da elevação de elementos da particularidade soviética pós-revolucionária, enfim, à explicitação do caminho realizado para a formação do *concreto pensado* e, mais ainda, num raro exemplo do retorno deste pensamento à realidade social da qual medrou:

A narração [...] mostra o caminho que conduz a esses conhecimentos, mostra os fatos da vida que “deflagram” e determinam esses conhecimentos. [...]: o surgimento, o crescimento de uma nova conscientização sobre as bases da vida socialista, sobre o modo como estas – em sua ação recíproca com o desenvolvimento dos fundamentos do ser desta consciência – determinam o homem, suas ações, sentimentos e pensamentos: este é o conteúdo essencial de cada boa obra da literatura socialista, que também traz algo de novo, de acordo com seu conteúdo.

A partir do excerto anterior, reitera-se a defesa do filósofo húngaro, em favor da consideração do “Poema Pedagógico” como obra da literatura referente ao tornar-se consciente das múltiplas determinações da vida – no caso, da pretendida vida socialista, – e sobre *como* tais determinações, em reciprocidade com o desenvolvimento histórico-social da própria humanidade, se consolidam como elementos determinantes, também, de cada indivíduo em seu modo agir, sentir e pensar.

Destaca-se, então, de Luedemann (2002), a intervenção de Gorki, em favor de que Makarenko se dedique à produção de uma obra, que fosse constituída do

conteúdo apropriado para guardar, como propriedade sua, a potência de fazer reviver, pela experiência estético-literária, a revolução ocorrida na Colonia Gorki. Luedemann (2002, p. 246-247) explicita que o escritor reconhece não ter percebido a condição de esgotamento de Makarenko e declara ciência de que o pedagogo, já há doze anos, sustenta a rotina de um trabalho de valor incomensurável. Contudo, adverte: “Mas o caso é que nada disso será conhecido se você mesmo não contar... Viaje até qualquer lugar sossegado e escreva seu livro, querido amigo.”.

O relato sobre o trabalho realizado num cotidiano pós-revolucionário foi, então, cuidadosamente objetivado sob a finalidade de garantir que o leitor pudesse, pela fruição estético-literária, tomar propriedade de “cada conflito, cada descoberta coletiva” acontecida naquela particularidade. O primeiro volume do “Poema Pedagógico” foi, em dezembro de 1933, entregue à publicação no almanaque “Ano Dezessete”; em 1934, publicou-se o segundo volume no almanaque “Ano Dezoito” e, em setembro de 1935, Makarenko concluiu a obra com o terceiro volume. Já em 1936, Makarenko dedica-se a sistematizar suas teses educacionais na “Metodologia para organização do processo educativo”. Para Luedemann (2002, p.252), em suma, o “Poema Pedagógico” é

[...] sua obra mais importante em termos de síntese de sua proposta pedagógica [...] Nela, Makarenko descreve com detalhes os órgãos de autogestão e o funcionamento da coletividade escolar, desde o trabalho pedagógico, com professores e alunos, até as comissões culturais e de trabalho e os órgãos de participação e decisão do coletivo, como a assembleia geral, os destacamentos etc. Sua preocupação: descaracterizar suas propostas pedagógicas como meios de reeducação das crianças marginalizadas.

No ano de 1937, em Moscou, Makarenko dava continuidade à luta pela concepção omnilateral de educação, por meio de publicações em jornais e realização de palestras dirigidas a educadores e educandos, sempre sob a finalidade de promover a superação da “interpretação preconceituosa de suas teses”. Para tanto, desdobrava sua experiência na Colonia Gorki, de modo a garantir a explicitação dos elementos que a caracterizavam como base para generalizações no campo educacional mais amplo. Pois, em razão de sua experiência educacional ter sido dirigida a crianças e jovens marginalizados, considerados “anormais”, o pedagogo

ucraniano tinha que lutar para deixar patente que o conhecimento derivado dessa experiência não se constitui como um “método específico”, em atendimento exclusivo da educação dessa população. Makarenko concluía suas apresentações com a explicitação das relações, que formavam a base para elevação de um “método geral de educação pela coletividade”.

A seguir, de Lukács (1951, 1971, p.424), são destacados elementos essenciais que justificam a consideração da obra de Makarenko como um tipo de objetivação singular:

A singularidade dessa obra e dos fatos da vida que estão na sua base, torna-se realmente compreensível somente pelo conhecimento das relações que em princípio são simples e transparentes, todavia, na prática cotidiana e na consolidação da teoria são extremamente complicadas. A originalidade e a determinação de Makarenko não têm nada a ver com uma “genialidade” burguesa ou uma “solidão-genial”, um ser solitário esquisito. Sua genialidade – desta vez sem aspas – consiste no fato de que ele vê e realiza praticamente os objetivos de educação da sociedade socialista, antes da maioria dos seus colegas, que ainda tateiam na névoa das pseudo-teorias e ficam criticando os resultados, ainda que fazendo moda, enquanto que Makarenko marcha já, orgulhoso, na frente de seus educandos, na larga via do Socialismo. Portanto, essa “solidão”, ela existe somente até que os conhecimentos práticos de Makarenko desemboquem na corrente da práxis geral da sociedade socialista. Mas, esta corrente banha de uma maneira sempre mais visível, todos os acontecimentos, todos os pensamentos de cada pessoa, evidentemente e, em primeira linha, também os de Makarenko; esse tempo presente, essa atuação é o verdadeiro fundamento de todos os atos e pensamentos. A real genialidade – sem aspas – de Makarenko consiste, antes de mais nada, no movimento geral para o Socialismo, ele até está em condições de dar alguns passos à frente de seus colaboradores, passos, no entanto, que podiam ser confirmados pela atuação geral, pela teoria e práxis.

Do início do excerto anterior, primeiramente, destaca-se a chamada de Lukács sobre *o quê* torna compreensível a *singularidade* do “Poema Pedagógico” e do conteúdo de vida concreta, que a ele serviu como base de realização. O filósofo afirma que a compreensão de tal singularidade é dependente do conhecimento das *relações* que, nesta obra, estão acumuladas. Relações que o filósofo húngaro destaca como simples, somente, se forem consideradas no âmbito do aparente, mas se

tomadas a partir da realidade concreta e, mais ainda, se tomadas do ponto de vista teórico, são bastante complicadas. Nesta pesquisa, defende-se que essas relações reais, objetivadas na obra de Makarenko, constituem sua base primário-ontológica, base suficiente ao desenvolvimento, em toda sua complexidade, da objetivação do *Caminho para a Vida*.

Ainda, a partir do excerto anterior, propõe-se, à discussão, o modo como Lukács compreende a conjunção de qualidades, que poderiam ser tomadas como elementos puramente individuais, todavia, que são defendidas por ele – Lukács (1971-1980, 1999, p. 147-148) –, como “qualidades, inclinações e tendências pessoais num desdobramento máximo – conforme as circunstâncias – tornaram-se socialmente típicas, no [...] atual (modo de pensar) genéricas, tentaram desembocar na generalização”. Mediante estas considerações, de fato, a “originalidade e a determinação de Makarenko” não seriam correspondentes a um tipo de uma “genialidade” na concepção burguesa, mas, sim, – de acordo com Lukács (1951, 1971, p.424) – a genialidade do pedagogo consistiria em que o pedagogo “vê e realiza praticamente os objetivos de educação da sociedade socialista, antes da maioria dos seus colegas”. E, qualquer “solidão-genial” vivida por Makarenko, assim, se realiza, somente, até que os conhecimentos que ele produz tomem parte da *práxis geral da sociedade socialista*.

No excerto a seguir, eleva-se, também, de Jovine (1954, 1977, p.191-192) o destaque da obra de Makarenko como objetivação da luta do pedagogo contra as correntes reacionárias da educação:

Criticando um conto de L. N. Seifullina¹⁵³ sobre “transgressores da lei”, Makarenko disse, exatamente: “A parte positiva do conto é a profunda e sincera fé no homem... A parte débil é a apresentação do método da reeducação baseada *sobre inexistente influência da natureza e do trabalho*”¹⁵⁴. A reeducação, como a educação, não pode ser confiada nem à natureza, nem ao trabalho em si e por si. Aqui, se atinge o ponto central de sua oposição a Rousseau, motivo dominante que serpenteia em toda a obra. “No *Poema pedagógico* – escreve Balabanovic – podem-se notar muitos ataques diretos a Rousseau. Além disso, as idéias e as imagens do *Poema*

¹⁵³ Lidia Nikolayevna Seifullina (1889-1954), escritora russa.

¹⁵⁴ Cf. Jovine (1954, 1977, p.191): A. S. Makarenko, *Literatura artística e educação das crianças*, Arquivo.

pedagógico podem contrapor-se a todas as idéias e as imagens do romance de Rousseau... É difícil confrontar obras distantes cronologicamente e socialmente, a uma que representa o período de passagem do regime feudal ao capitalismo, àquela outra, do regime capitalista ao regime socialista. Estas duas obras podem ser confrontadas, somente, por seus princípios pedagógicos. A situação desenvolvida em *Emílio*, que tinha ao seu tempo um significado progressivo, enquanto o autor do romance andou decisivamente, contra o ultrapassado sistema de educação feudal, tornou-se em seguida o ponto de partida para algumas teorias pedagógicas reacionárias, a luta contra as quais ocupou tanto lugar na vida de Makarenko.”¹⁵⁵

A gradual involução reacionária das teorias rousseauianas deu lugar a sistemas pedagógicos, nos quais, a exigência da liberação da criança dos vínculos que impediam o seu natural desenvolvimento, da sobreposição sufocante de esquemas pré-formados, tornou-se, entretanto, um vazio respeito de uma espontaneidade elevada a mito. Antonio Gramsci, quase contemporaneamente a Makarenko, observava com agudeza esta involução presente, também, na pedagogia italiana e em Gentile, seu maior expoente: “Na posição de Gentile existe muito mais política do que se acredita e muito reacionarismo inconsciente, como de resto foi notado outras vezes e, em outras ocasiões, existe todo o reacionarismo da velha concessão liberal, há um “deixar fazer, um deixar passar”, que não é justificado, como era em Rousseau (e Gentile é mais rousseauiano do que se acredita), da oposição à paralisia da escola jesuíta, mas, tornou-se uma ideologia abstrata, “a-histórica”¹⁵⁶.

Note-se que Jovine destaca o caráter decisivo e determinante dos princípios pedagógicos socialistas na distinção e contraposição da obra do pedagogo ucraniano aos princípios que sustentam a naturalizante concepção russeuniana de educação. Jovine afirma o “Poema Pedagógico” como objetivação do processo de formação histórico-social de uma concepção de educação que supera a proposta das teorias pedagógicas reacionárias e naturalizantes. Em continuidade à análise da obra de Makarenko, a autora italiana ressalta, como um elemento de aproximação teórica entre Gramsci e Makarenko, a consideração do conteúdo objetivado na técnica e nos métodos de trabalho, tanto quanto no processo de aperfeiçoamento destes, como conquista necessária da humanidade.

¹⁵⁵ Cf. Jovine (1954, 1977, p.192): A. Balabanovic, *op. cit.*, p.133.

¹⁵⁶ Cf. Jovine (1954, 1977, p.192): A. Gramsci, *Literatura e vida nacional*, Roma, Editori Riuniti, 1975, pp.255-256.

Ainda, da análise de Jovine (1954, 1977, p.229-230), destaca-se que, em janeiro de 1938, Makarenko elege a vida escolar como objeto de conferência. Isto, sob a finalidade de explicitar “algumas impostações erradas”, produzidas sobre este objeto. A autora italiana afirma que, para essa análise, o pedagogo toma em estudo cada uma dessas impostações:

“Vejo, na teoria pedagógica, três tipos de erros: o mito da *dedução lógica*, do *fetichismo ético*, do *método isolado*”. Os professores soviéticos foram vítimas do primeiro erro quando, por exemplo, aconteceu a rajada do método dos “complexos”. Afirmava-se, a priori, que o método dos complexos, pensado à mesa, segundo todas as regras da lógica, harmonizando e fundindo as diversas partes do programa escolar, *necessariamente*, devia produzir a mesma fusão e harmonia na personalidade do educando. A lógica dizia que um bom método não devia dar mais que bons resultados, mas, a boa qualidade do método não estava provada experimentalmente. E, os resultados desmentiram a dedução lógica.

O *fetichismo ético* refere-se, por exemplo, ao conceito de trabalho. O trabalho considerado moral, sagrado, pensava-se que devesse ter em si e, por si, uma grande força educativa até quando se resumia em puro exercício muscular. O terceiro erro é aquele de fixar-se sobre um método como se houvesse um seu valor absoluto, independente das circunstâncias, nas quais vem aplicado e, dos outros métodos. [Grifos em itálico, da autora].

Do excerto anterior, ressalta-se *o modo como* Makarenko, a partir da base do materialismo histórico dialético, desenvolve os princípios gerais da pedagogia socialista e contrapõe-se aos elementos fundamentais dos princípios que deram base às correntes pedagógicas vigentes à época. Jovine (1954, 1977) defende que, em síntese, o pedagogo ucraniano empenhou sua luta contra a pedagogia czarista, mais tarde, contra a pedagogia liberal burguesa e, nesse processo, dedicou-se a desenvolver uma radical mudança no campo da educação, pela proposição de um *novo caminho* para a educação de *um novo modo de ser humano*.

Em janeiro de 1939, segundo Luedemann (2002, p.262-263), Makarenko foi, também, agraciado com a ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho. De registros sobre esse ano, a referida autora, destaca que Makarenko se formou no Instituto Pedagógico de Kharkov e realizou apresentação de “uma síntese de suas teses educacionais: ‘minhas concepções pedagógicas’”. Nelas, o pedagogo questionou “a manutenção da antiga escola, sem uma centralização educacional, sem

organização da experiência infantil e ainda muito presa à educação livresca e moralizante de inculcação ideológica.”.

1.3.20 A Morte Viaja ao Seu Lado ou Será a Vida que Lhe Atravessa

Dos registros sobre o ano de 1939, Luedemann (2002, p.264-265) destaca que, em 1º de abril, durante viagem a Moscou, morre Makarenko, vitimado por um ataque cardíaco fulminante. Essa autora, guiada pela finalidade de explicitar a predominância das relações sociais degeneradas sob o stalinismo, apresenta questões que, naquela ocasião, acompanhavam Makarenko: “O que fazer quando a morte viaja ao seu lado? Como se proteger dos perigos desses dias de chumbo em que o coração parece saltar pela boca?”. Com um sutil auxílio estético, a autora evoca a fala de *Zakharov* – nome fictício que Makarenko atribuiu a si mesmo em “Bandeiras nas Torres” –, para denunciar que seu “inimigo vestia-se de camarada, falava a mesma linguagem, era invisível”. Para ilustrar por qual processo o *novo* na pedagogia soviética se contrapôs ao *velho*, Luedemann (2002, 227-228) reproduz o seguinte excerto de “Bandeiras nas Torres”:

[...] O novo nascia numa ganga espessa de antigo: as velhas desgraças, a fome, a inveja, os corações azedos, a balbúrdia e a confusão humanas, e outras coisas mais perigosas ainda: as velhas vontades, os velhos hábitos e as velhas concepções da felicidade. O velho revelava-se sob mil formas e não queria morrer em paz; inchava, atravessava-se na estrada, enrolava-se em roupagens e em palavras novas, insinuava-se por toda parte, pronunciava discursos e confeccionava leis sobre a educação. Até se lembrava de escrever artigos onde se armava em defensor da ‘pedagogia soviética’.

Foi um tempo em que este espírito do passado, usando as expressões mais novas, cobria de sarcasmos a obra de *Zakharov*, enquanto exigia dele prodígios e milagres. Empenhava-se em propor-lhe enigmas de uma burrice fabulosa, formulados em termos requintadamente científicos, e quando ele sucumbia sob um peso real, o passado apontava-o a dedo, gritando: – Fracassou!

Toma-se, da narrativa contida no excerto anterior, o movimento de elementos histórico-sociais da particularidade soviética sob direção stalinista, a fim de se explicitar *como* e, com que verossimilhança, Makarenko objetivou, por meio de

Zakharov, a reciprocidade entre sua força individual e a força humano-genérica condensada nos resultados das atividades desse personagem, em “Bandeiras nas Torres”.

Ressalta-se, ainda, o modo como o Estado fetichizado, com sua força burocrática, impedia a generalização de processos, que poderiam ter culminado na formação de educandos soviéticos tendidos à individualidade *para-si*.

A partir de Luedemann (2002, p.263), destaca-se como Makarenko e sua obra eram tomadas sob o stalinismo:

No lugar de um pedagogo, era reconhecido como herói da frente de trabalho; no lugar de suas teses para generalização da coletividade escolar, o reconhecimento de seus feitos heróicos no trabalho de reeducação de ex-marginais. O estalinismo evocava o herói para calar o homem; evocava o feito para negar a fertilidade da teoria.

Sim, tal como alertou Lenin, na reedição de “*O Estado e a Revolução*”, a respeito da tática de aniquilamento das contribuições dos revolucionários mortos, a estes, sob pretexto de render-lhes glória, convertiam de indivíduos concretos em ícones canonizados. Assim, esterilizavam “a substância dos seus ensinamentos embutindo-lhe o gume e degradando-a”, pelo lançamento de suas raízes para o *alto*, assim, destacavam o indivíduo e, a substância de suas objetivações, da história de desenvolvimento da humanidade, sentenciando-os ao aprisionamento numa espécie de partícula de tempo a-histórico.

Como explicar a importância de guardar a transmissão de conhecimento sobre o decurso da vida de concretos indivíduos, que viveram num tempo que continha, precisamente, como uma das proposições centrais a consolidação da nova sociedade, a luta pela superação do individualismo capitalista?

A partir da indagação anterior, configura-se uma unidade dialética favorável à discussão sobre a contraposição entre a individualidade fetichizada e a individualidade *para-si*. Conforme já anunciado, para maior aprofundamento sobre este tema, indica-se a produção tanto de Bock (1999) que trata da crítica às bases da concepção liberal de homem e Duarte (1993, 2004) que objetivou análise sobre a formação da individualidade *para-si* e sobre o fetichismo na formação da individualidade, desenvolvida sob o predomínio do processo de alienação.

Makarenko é, também, destacado como “herói” por Lukács (1951, 1971, p.425; 427), mas, para o filósofo húngaro,

[...] Makarenko torna-se um herói socialista; sua obra, uma autobiografia socialista. Pois, a superação das contradições antagônicas da sociedade de classes – não da contraditoriedade como fundamento da vida, mas do seu caráter antagônico – mostra-se também na relação da personalidade exemplar, que ultrapassa os contemporâneos, para com seus semelhantes. O antagonismo das contradições criou, lá, uma oposição mais ou menos insuperável: vive-se exemplarmente, em sociedade de classes, quase que sem exceção, somente quando seu ato se impõe contra as correntes do tempo, sem ser abalados por elas. [...].

O escrito autobiográfico de Makarenko é [...] uma testemunha do desenvolvimento da personalidade num ambiente já socialista, em conexão com o amplo aperfeiçoamento do socialismo, como parte de seu paulatino desdobramento.

O eficaz auxílio à defesa da decisiva relação entre a individualidade e a genericidade, nesta ocasião, é obtido de Heller (1977). Isso, porquanto se afirma que a concreta vida de um indivíduo interessa à arte, à história, à filosofia, à psicologia, à pedagogia, enfim, à ciência de modo geral, na proporção em que, da matéria de vida desse indivíduo, se possa elevar a síntese entre individualidade e genericidade. Mesmo porque, para a referida autora, a concreta vida, seja ela qual for, é vivida por “*todo homem*”, independente de seu lugar na história da sociedade de classes. Não há ser humano que viva uma vida esvaziada, de modo absoluto, da genericidade. Nem tão somente, há aquele que a viva, de modo “totalmente genérico”. Por tudo isso, se justifica a tomada de registros biográficos de indivíduos, tais como a crítica lukacsiana denominou de *representativos* ou, à moda de Hegel, *histórico-universais*. Indivíduos que tenham contribuído, por meio de suas objetivações humano-genéricas, ao desenvolvimento e emancipação da humanidade. Acontece que, tal como defende Lukács (1951, 1971, p.425),

Somente a história estabelece, na maioria das vezes *post festum*¹⁵⁷, a diferença, também aqui decisiva, entre a personalidade real e, para a humanidade significativa e os caprichos subjetivos dos tipos esquisitos individualistas,

¹⁵⁷ *Post festum*: expressão latina cujo significado se traduz por “depois da festa”, no caso, “depois dos fatos acontecidos”.

eventualmente interessantes e espirituosos. Daí, deriva – aqui, também injustamente – a decadente ideologia burguesa, o tipo de herói da grande individualidade “solitária”, a pretensamente não-superável oposição entre a verdadeira personalidade e a massa. Nós repetimos: também aqui injustamente. Pois, uma grandeza histórica duradoura baseia-se, também na sociedade de classes, no fato de que a essência da realidade objetiva é o objeto real dos pensamentos individuais e atos, baseia-se no fato de que *[os pensamentos e atos]* transformam aqueles momentos em conceitos ou em atos os quais, ainda desconhecidos, na luta dialética entre o velho e o novo, mas que se tornaram objetivamente atuais. Hegel, por sua vez, diz dos “indivíduos” “historicamente-universais”: “A sua justificativa não está na situação existente, mas numa outra fonte da qual ela dispõe. É o espírito escondido que bate às *[portas]* do presente, o qual ainda subterrâneo não medrou para uma existência atual e quer despontar, para o qual o mundo presente é apenas uma casca que contém em-si um caroço diferente daquele ao qual a casca pertencia.” *[acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus]*.

Oportunamente, toma-se à análise, o referido processo de “conversão” de indivíduos concretos em heróis, em “ícones canonizados”, explicitando-se que tal processo, sob o estalinismo, culminava num tipo de aprisionamento, cerceamento das possibilidades humano-genéricas, que foram por esses concretos indivíduos, apropriadas, objetivadas em atividades emancipatórias e, acumuladas, como propriedade latente nos resultados dessas atividades. E, ainda, na fetichização da individualidade desses concretos revolucionários que, então, seguiria difundida, esvaziada do processo sócio-histórico de sua formação.

Em síntese, afirma-se que, desprovida de nexos conscientes com a história, a individualidade do ser humano concreto é constituída como *fetiche*, como “algo” criado pelo ser humano, todavia, na particularidade, algo transformado numa forma de existência autônoma, que pode, até mesmo, exercer um tipo de *poder estranho* sobre o indivíduo humano. Assim, à individualidade nega-se a concreticidade de suas raízes, bem como, nega-se a *substância histórico-social* de sua formação, que é, também, constituída no decurso da história da humanidade que, já bem compreendido, está acumulada nos resultados das atividades humanas.

Reitere-se, ainda, Duarte (2004, p.11), quando afirma que:

No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada como fruto de um

processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional [*passa ser*] considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em conseqüência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. [acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Afirma-se que, ao evocar o herói para fazer calar o homem, a direção stalinista rompia com o elemento teórico-metodológico fundamental do materialismo histórico dialético: aquele que propugna pelo ser humano e, toda história do desenvolvimento da humanidade, como própria raiz da atividade humana; quer esta seja objetivada na atual particularidade, quer tenha sido, pelas gerações precedentes, objetivadas nos produtos resultantes de suas atividades, que permanecem disponíveis, para apropriação, no lastro da cultura. Em outras palavras, ao evocar o feito com o propósito de negar sua fertilidade teórica, promovia-se, na particularidade, um tipo de reificação das possibilidades de desenvolvimento contidas no processo histórico-social. Deste modo, estas capacidades, objetivadas pela atividade real de um concreto indivíduo, eram como que “esvaziadas” de seu *meio de ação*, de todo acúmulo histórico-social de seu desenvolvimento, quer dizer, de sua propriedade ontológica. E, assim, transmitidas às gerações vindouras como elementos *in memoriam*, como reificações absolutas e, de tal forma, impotentes à promoção de novos movimentos de indivíduos que, a partir do processo de apropriação da propriedade ontológica de tais elementos, poderiam fazer delas, os próprios *órgãos de sua individualidade* e, deste modo, movimentar suas capacidades. Por todo o exposto no parágrafo anterior, de nada adiantaria a Makarenko, receber o título de “herói Vermelho do Trabalho” ou, a “Ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho”, se era, precisamente, deste modo que, “em vida os criadores da vida socialista” a viam ser, sistematicamente, assassinada. Destaca-se que, para Lukács (1951, 1971, p.464), o “coletivo que cresce e se fortalece na constante mudança dos indivíduos, a massa dos colonistas da Colonia Gorki, é o verdadeiro 'herói'” desse tempo.

Antes que se encerre este capítulo, impõe-se o seguinte desdobramento: trata-se de se comunicar a ampliação do conteúdo condensado no título dado a este subitem, que encampou os desdobramentos da matéria de vida de Makarenko, quer seja: a afirmação de que o pedagogo partiu do concreto campo da luta pela emancipação humana para o campo das objetivações literárias. Pois, sim, sustenta-se

que esse foi o caminho de vida de Makarenko. E, como complemento, afirma-se que, por este mesmo *caminho* – o da elevação da propriedade ontológica da experiência realizada na Colonia Gorki, na forma de um conteúdo *abreviado* dessa mesma experiência – a matéria de vida do pedagogo ucraniano *retorna à realidade*, como síntese individual e, também, genérica, dado que tenha sido objetivada como significativa acumulação literária e, também, teórico-metodológica. Bem por isso, retorna, com patente eficácia, da literatura à vida, à luta objetiva pela emancipação humana. Para Lukács (1951, 1971, p. 432), Makarenko

[...] é ele um verdadeiro e ativo filho de seu tempo, que quer conquistar a realidade com o trabalho de suas mãos e de sua cabeça e, exatamente ao ligar, estreitamente, o agir próprio e a realidade objetiva, toma consciência de que esta ligação só se tornou possível por causa do Grande Outubro, por causa da entrada no “Reino da Liberdade”. Em seu segundo romance, “Bandeiras nas Torres”, Makarenko descreve uma festa na Colônia posterior, mais desenvolvida. Ele liga, aí, as seguintes observações características: “O que há de mais belo num tal dia é o triunfo da lógica. Isso mostra que não podia ser diferente, que toda previsão estava calculada com precisão e fundada no saber, no senso para valores reais. Isso não era nenhum otimismo, mas certeza real que, por modéstia, chamávamos de otimismo”.

Mediante a expectativa posta de ter, da matéria de vida de Lukács e de Makarenko, explicitado a elevação do “*como* (humanamente como) resultou da vida [*de cada um deles*] esta direção de pensamento, este modo de pensar (este comportamento) para com a vida¹⁵⁸”; o *como* lhes teria sido possível chegar *a si*, isto é, por qual *meio de ação* lhes teria sido possibilitada a auto-realização, como ser humano individual e, genérico, considera-se o exposto, neste capítulo, como parte constitutiva da base necessária à realização da exposição do segundo e, último capítulo, desta pesquisa.

¹⁵⁸ Acréscimos entre colchetes e, em itálico, da autora desta pesquisa.

CAPÍTULO 2. A ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE MAKARENKO POR LUKÁCS E A RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO EDUCATIVO E O DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SER HUMANO: CONTRIBUIÇÕES À PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

[...] arte está para a vida como o vinho está para uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material.

Vigotski, *Psicologia da Arte*

A elevação e a análise de um conjunto de elementos teórico-metodológicos objetivados no texto analítico de Lukács (1951, 1971), “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”, bem como, a ratificação da proposição do filósofo húngaro em defesa do “Poema Pedagógico” de Makarenko, como objetivação da *acumulação originária da Pedagogia Socialista*, constituem-se como as principais finalidades que guiam a exposição deste capítulo.

Anuncia-se, também como elemento nuclear deste capítulo, a possibilidade da ampliação do repertório de discussões teórico-metodológicas específicas, a partir da produção de G. Lukács e de A. S. Makarenko. Neste caso, a discussão sobre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, considerando-o, como dialeticamente intrínseco ao processo educativo. Para tanto, são articulados, principalmente, conteúdos advindos das produções de Lukács (1951, 1971; 1972, 1979), de Makarenko (1934, 1989), de Marx (1975), de Vigotski (1993; 1927, 1996; 2001a, 2001b), de Leontiev (1978), de Jovine (1954,1977) e de outros, já citados autores, que defendem a perspectiva sócio-histórica.

Como *meio*, que serve de guia a esta produção, toma-se o desdobramento realizado por Lukács (1972, 1979) sobre a separação metodológica, objetivada por Marx, a respeito de dois complexos: o do ser social, como existência que se impõe e não se submete à correção ou, incorreção, do conhecimento a seu respeito e o método que se utiliza a fim de se tomar propriedade, do modo mais radical possível, de elementos concernentes ao ser social. Lukács (1972, 1979, p. 35) em análise sobre a “Crítica da Economia Política” afirma que:

A prioridade do ontológico com relação ao mero conhecimento, portanto, não se refere apenas ao ser em geral; toda objetividade é, em sua estrutura e dinâmica concreta, em seu ser-precisamente-assim, da maior importância do ponto de vista ontológico. E essa é a posição filosófica de Marx desde os tempos dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Nesse escrito, ele considera as relações recíprocas entre objetividades como a forma originária de toda a relação ontológica entre entes: “Um ente que não tenha nenhum objeto fora de si não é um ente objetivo. Um ente que não seja ele mesmo objeto para um terceiro não tem nenhum ente como seu *objeto*, ou seja, não se comporta objetivamente, seu ser nada tem de objetivo. Um ente não objetivo é um *não-ente* [*ein Unwesen*].¹⁵⁹ Já aqui Marx rechaça todas aquelas concepções segundo as quais determinados elementos “últimos” do ser teriam ontologicamente uma colocação privilegiada com relação aos elementos mais complexos, mais compostos; e rechaça também a concepção segundo a qual – no caso desses últimos – as funções sintéticas do sujeito cognoscente desempenhariam um certo papel no quê e no como da sua objetividade. [...] a objetividade é uma propriedade primário-ontológica de todo ente, afirma-se em consequência que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade.

O excerto anterior serve como auxílio principal e, suficiente, à afirmação de que a experiência didático-pedagógica de Makarenko, realizada na Colonia Gorki, constitui-se como um tipo de propriedade primário-ontológica, da qual puderam ser elevadas as objetivações, tanto do “Poema Pedagógico”, quanto das análises sobre a pedagogia de Makarenko por Lukács (1951, 1971), por Jovine (1955, 1977), por Luedemann (2002) bem como, por outros estudiosos da perspectiva sócio-histórica, cujas produções não foram tomadas para consecução deste capítulo. E, por fim, constitui-se como propriedade primário-ontológica, também, do processo de objetivação desta pesquisa.

Reitera-se, ainda a partir do excerto anterior (Lukács, 1972, 1979), a proposição da objetividade como propriedade primário-ontológica, bem como, ressalta-se a afirmação de que todo ente originário se constitui como totalidade dinâmica, como unidade de complexidade e processualidade. E, assim se faz, em razão de que tal proposição ofereça base teórico-metodológica suficiente à

¹⁵⁹ Nota reproduzida conforme Lukács (1972, 1979, p.36): “MEGA, I, 3, p.161”.

consideração de que a tomada da experiência pedagógica de Makarenko, por Lukács (1951, 1971), se deu sob guia da análise dos nexos histórico-sociais que a constituíram como uma particularidade rica, nos aspectos complexos das relações sociais, nela, consolidadas e, por conseguinte, na dialética processualidade contida em sua existência objetiva, a qual, por sua vez, firmou-se como propriedade primário-ontológica constitutiva da origem do “Poema Pedagógico”.

Neste capítulo, reafirma-se o compromisso teórico-metodológico, já consolidado como base fundamental à realização desta pesquisa, qual seja: o de não produzir aproximações teóricas imprecisas, de modo direto ou, sob qualquer tipo de oportunismo eclético, o que favoreceria a produção de abstrações que exigiriam ser sustentadas como entes autônomos ou, melhor dizendo, como *não-entes*, pois tenderiam a encerrar os fenômenos em si mesmos, negando os nexos corretos existentes entre o objeto analisado e sua propriedade primário-ontológica.

Oportunamente, retoma-se Vigotski (1927, 1996), quando afirma que a conjugação de elementos teórico-metodológicos heterogêneos e de origens científicas distintas, guiada por um tipo de ecletismo teórico, resulta em estudos esvaziados do caráter sistemático. O psicólogo russo afirma que é, justamente, o caráter sistemático que permite a formação de nexos dinâmicos, pelos quais teses particulares são submetidas ao eixo central de um sistema de ideias.

Vigotski (1927, 1996, p. 252-253) alerta sobre o equívoco teórico-metodológico das

[...] sínteses do behaviorismo e da psicologia freudiana nas publicações norte-americanas; o freudismo sem Freud dos sistemas de A. Adler¹⁶⁰ e C. Jung¹⁶¹; o freudismo reflexológico de Békhterev e A. B. Zalkind e, finalmente, as tentativas de unir a psicologia freudiana e o marxismo (Luria, 1925; B. D. Fridman¹⁶², 1925). Quantos exemplos só no campo do subconsciente! Todas essas colocações tomam o rabo de um sistema e o adaptam à cabeça do outro, intercalando no meio o tronco de um terceiro. Não é que tão monstruosas combinações

¹⁶⁰ Alfred Adler (1870-1937): médico, psicólogo e, filósofo austríaco, trabalhou com Sigmund Freud, mas desligou-se dele por julgar o fator sexual superestimado, fundou o que chamaria de psicologia do desenvolvimento individual, segundo a qual o comportamento do indivíduo seria resultante da preocupação do indivíduo em realizar os objetivos preestabelecidos pelo social.

¹⁶¹ Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço, seguidor de Freud, desligou-se dele e fundou o que se chamaria de psicologia analítica, também chamada de psicologia jungiana.

¹⁶² D. Fridman foi pesquisador do campo do pensamento psicanalítico.

sejam errôneas, todas elas são verídicas até o último décimo, mas a pergunta a que procuram responder está formulada de modo equivocado. Pode-se multiplicar o número de habitantes do Paraguai pelo de verstas¹⁶³ que há da Terra do Sol e dividir o produto obtido pela duração média da vida do elefante e realizar impecavelmente toda a operação, sem se enganar num único algarismo, e ainda assim o número obtido pode conduzir ao erro aquele que quiser saber qual é a renda nacional do Paraguai. É isso o que fazem os ecléticos: respondem à pergunta formulada pela filosofia marxista com o que lhes sugere a metapsicologia freudiana.

Nesta pesquisa, toma-se como guia o alerta teórico-metodológico, expresso no excerto anterior e, reafirma-se que a presente análise do objeto de estudo é desenvolvida com auxílio tomado dos princípios fundamentais da perspectiva sócio-histórica, cuja sede filosófica encontra-se no lastro de produções que compõe as bases do materialismo histórico dialético.

Ainda com o auxílio do excerto anterior, de Vigotski (1927, 1996), mantém-se a discussão sobre a apresentação de expressões matematicamente constituídas de maneira corretas sem que, com isso, sejam referentes ao que Lukács (1972, 1979, p.97) chamou de um tipo de “conexões verdadeiras, reais e importantes” para o campo de conhecimento de determinado objeto de estudo. Posto isto, destaca-se, como consonante, o posicionamento de Lukács (1972, 1979, p.98) na discussão contida no capítulo sobre “Historicidade e Universalidade Teórica”. Neste capítulo, o alerta é o da necessidade de que as considerações realizadas a partir de um ponto de vista matemático sejam, posteriormente, interpretadas “conforme sua constituição ontológica em termos físicos, biológicos, etc, a fim de que a pesquisa chegue a fenômenos reais”. Assim sendo, especificamente, somente uma “matematização” originada de um tipo de “fixação de situações factuais significativas”, pode guardar, como propriedade primário-ontológica, a possibilidade de se obter a partir de si um *resultado real*.

Reitera-se, assim, a advertência expressa, anteriormente, a partir de Vigotski (1927, 1996) e, considerando Lukács (1972, 1979), ratifica-se a necessidade da consideração da prioridade ontológica na constituição de qualquer que seja o objeto de estudo tomado em análise na perspectiva sócio-histórica.

¹⁶³ Verstas: Medida itinerária russa que equivale a 1067 metros.

Lukács, em conversa com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.13) sobre questões metodológicas, afirma que o método assumido por ele, para enfrentar os problemas ontológicos, não é outro, senão, o da *pesquisa genética*. A proposição de Lukács é a de que a pesquisa tome em análise as relações entre entes “em suas formas fenomênicas iniciais” e aprofunde o conhecimento sobre as condições em que tais relações têm a possibilidade de “se tornar cada vez mais complexas e mediatizadas”, rechaçando a concepção de que a ciência parta de “um aparato autônomo de mediações”, quer dizer, contra qualquer tipo de conjunto de abstrações que se constitua como verdadeiro em si mesmo, apartado da concreta realidade que serviu de base à sua produção.

Ainda do diálogo de Lukács com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.14), destaca-se a afirmação do filósofo de que *o caminho da ontologia é inevitável* se, se tem como finalidade a compreensão dos objetos de estudo em sentido genético, como também, à ontologia se faz imprescindível a apropriação dos “momentos típicos necessários”, a fim de que se alcance a compreensão da efetiva realização do processo analisado. Isto, sempre, considerando as múltiplas e, particulares, circunstâncias que servem de base objetiva à “gênese de um fato qualquer”. Mediante esta proposição, corrobora-se com sua afirmação de que, sob o ponto de vista ontológico, em uma análise sobre qualquer objeto de estudo há, “pois, uma prioridade da *realidade* do real, se assim se pode dizer” e que, para se compreender os fenômenos em sua complexidade e, processualidade, se deve partir dos “fenômenos originários”. Isto é, da análise das relações “em suas formas iniciais”, enfim, pode-se dizer de um tipo de *acumulação originária* contida na história da própria existência objetiva daquele processo ou, objeto que se analisa.

A seguir, explicita-se a consonância entre a proposição comunicada por Lukács em diálogo com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.13-14), já explanada nos parágrafos anteriores e, apresentada por Vigotski (1927, 1996, p.232), a respeito do “significado histórico da divergência entre a ciência natural e sua ideia abstrata”. Posto isto, tem-se que:

Todo conceito científico-natural, por mais alto que seja seu grau de abstração em relação ao fato empírico, encerra também uma concentração, um sedimento da realidade concreta e real de cujo conhecimento científico surgiu, ainda que seja só em uma

solução muito fraca. Ou seja, a qualquer conceito, ainda que se trate do mais abstrato – do último – corresponde um certo grau de realidade, representada no conceito em forma abstrata, segregada da realidade; inclusive conceitos puramente fictícios, não mais científico-naturais, mas matemáticos, são, no fim das contas, uma repercussão, um reflexo de relações reais entre coisas e processos reais, ainda que não procedam de um conhecimento experimental, mas tenham surgido *a priori*, segundo o caminho dedutivo, de operações especulativas lógicas. Inclusive um conceito tão abstrato como a série numérica, inclusive uma ficção como o zero (isto é, a ausência de qualquer magnitude) são, como mostrou Engels, plenamente qualitativos. Ou seja, são, em última instância, reais, são correspondências muito distantes e abstratas das relações reais entre as coisas. A realidade existe inclusive dentro das abstrações imaginárias das matemáticas [...] Mas, serão talvez essas qualidades, propriedades ou *determinações* dos conceitos como tal, que não mantém a menor relação com a realidade?

F. Engels considera claramente errônea a opinião de que a matemática trata de criações puramente livres e de produtos do espírito humano que carecem de toda correspondência no mundo objetivo. O correto é precisamente o contrário. Na natureza encontramos os protótipos de todas essas quantidades imaginárias.

A partir do excerto anterior, como elemento teórico-metodológico essencial à análise na perspectiva sócio-histórica, destaca-se a necessidade de se empreender os esforços analíticos, sob a finalidade de revelar os nexos constitutivos do objeto, considerando-o, sempre, como unidade que condensa em si, graus variados de complexidade e de processualidade. Todavia, cujas raízes históricas, invariavelmente, sejam encontradas no mundo objetivo, mesmo que seja por um tipo de correspondência distante com esse tal mundo. Quer dizer, deve-se considerar, sempre, a gênese sócio-histórica do objeto em estudo, ainda que os elementos referentes à objetividade, que corresponda à propriedade primário-ontológica desse objeto, não sejam passíveis de apropriação a partir de sua aparência fenomênica, de sua imediatez, mas que, certamente, o são a partir da análise do seu processo histórico-social de formação.

Antes da exposição de elementos e características essenciais do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, destaca-se do diálogo de Lukács com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.15) sua resposta à indagação se a ontologia se constituiria como uma “forma metodologicamente específica” de se analisar dados referentes à experiência cotidiana. Para o filósofo húngaro, a tarefa

que se impõe é a da investigação dos elementos que, em diversificados “graus e conexões”, compõem o processo de desenvolvimento contido no ente em análise e, deste modo, compreendê-lo em seu *ser-precisamente-assim*. De Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.15), pelas palavras de Lukács, em referência às proposições de Hartmann¹⁶⁴ tem-se que:

[...] O complexo deve ser estudado como complexo, para depois chegarmos aos seus elementos e aos processos elementares. Por isto, o problema não é o de encontrarmos determinados elementos para depois construirmos certos complexos a partir de sua ação recíproca, como em geral pensam os cientistas. [...] É claro que uma ciência biológica não é possível se não entendemos a vida como um complexo primário. A vida do organismo inteiro representa a força que, em última instância, determina os processos singulares. A síntese dos movimentos de cada músculo, dos nervos e de todo o resto, mesmo que conhecêssemos um a um com precisão científica, a soma destas partes, diz, nunca poderia fazer surgir um organismo. Ao contrário, *os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo completo*. [Grifos em itálico, do autor].

Mediante o exposto, defende-se a apropriação de um conjunto de elementos teórico-metodológicos fundamentais à perspectiva sócio-histórica, como condição basilar e necessária à objetivação da análise dos nexos constitutivos do objeto que, nesta pesquisa, é tomado em estudo. Assim se propõe, considerando, sempre, tal como revelado no excerto anterior, que a explicitação e a discussão acerca de quaisquer que sejam os elementos teórico-metodológicos tomados como *partes* de um complexo estudado, constituem-se como análise sobre “*processos parciais*” que só serão plenamente compreensíveis, se considerados nas múltiplas relações estabelecidas entre sua existência e a da totalidade dinâmica e processual na qual se realiza.

¹⁶⁴ Nicolai Hartmann (1882-1950), filósofo alemão, primeiros trabalhos guiados pelo neokantismo, posteriormente sofreu influências de Husserl, Hegel, Max Scheler e Dilthey. Contudo, sua produção não se reteve com exclusividade à obra de nenhum desses pensadores.

2.1. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ESSENCIAIS À ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DO SER HUMANO E O PROCESSO EDUCATIVO

Neste item, conforme Lukács, em conversa com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p. 15-16), defende-se que para se compreender o ser humano como complexo desenvolvido num processo histórico-social, não se pode pretender decompô-lo da mesma maneira como é possível sua decomposição no sentido biológico, ainda que se reitere a consideração de que, também, do ponto de vista biológico, “os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo completo”. O filósofo afirma que, ao se propor uma análise de qualquer fenômeno ou, circunstância histórico-social, é preciso tomar “a sociedade, desde o princípio, como um complexo de complexos”, como uma totalidade. Lukács também destaca a necessidade de se propor o processo constitutivo desses complexos, como questão fundamental a ser respondida pela ciência, que tenha a “compreensão genética da origem e da formação destes complexos” como finalidade.

Em Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p. 136), encontra-se a afirmação de Lukács em defesa de que o desenvolvimento histórico-social se constitui como um “problema profundamente ontológico”, cuja principal característica é a de ser:

[...] um complexo de complexos extraordinariamente rico e dotado de dois pólos em relação recíproca: de um lado, a totalidade da sociedade, que em última análise determina a ação recíproca dos complexos singulares; de outro lado, o complexo constituído pelo indivíduo humano, que forma a unidade mínima irreduzível do processo. E ambos os pólos, através de sua ação recíproca, determinam o processo no qual se realiza a *humanização* do homem.

No item seguinte, com a finalidade de se favorecer a apropriação de elementos fundamentais à compreensão da gênese do ser humano, em sua complexidade e processualidade, explicita-se, principalmente, a partir da articulação entre Leontiev (1978), Lukács (1972, 1979) e Marx e Engels (1986), um conjunto de elementos teórico-metodológicos entendidos como essenciais à compreensão do processo de acumulação do Trabalho, do *conjunto de seres concretos*, nos produtos

originados da atividade humana. Defende-se que, por meio da elevação dos nexos dinâmicos entre os referidos elementos se explicita, de modo sintético e, didático, o movimento dos componentes *parciais* da dialética unidade entre apropriação e objetivação.

Mas, antes que sejam explanados os elementos teórico-metodológicos dos referidos processos, cuja compreensão, também, se defende como basilar à apropriação do conteúdo fundamental da análise da pedagogia de Makarenko por Lukács (1951, 1971), julga-se relevante explicitar que, nesta pesquisa, a concepção de *elemento* que se defende é afinada com a proposta por Lukács (1972, 1979), em sua análise crítico-ontológica sobre o modo como a economia burguesa produziu um conjunto de elaborações, essencialmente idealistas e, com isso, separou partes do todo, conferindo-lhes uma “falsa autonomia”. Neste texto, ressalva-se que as proposições da análise realizada por Lukács, a partir da Crítica da Economia Política, não são tomadas com a finalidade de se produzir aproximações diretas, mas, sim, se propõe à derivação de algumas possibilidades de generalizações teórico-metodológicas. Como guia desse movimento de elevação e generalização, tal como Lukács (1972, 1979, p. 39-40), considera-se que:

[...] As categorias gerais do todo e de suas partes sofrem aqui – [*na Crítica da Economia Política*] uma ulterior complexificação, sem porém serem suprimidas enquanto relação fundamental: todo “elemento”, toda parte, é também aqui um todo; o “elemento” é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto. Essa complexidade, porém, não elimina o caráter de “elemento”: as autênticas categorias [*neste caso, as*] econômicas são, precisamente em sua complexidade e em sua processualidade, cada uma a seu modo e cada uma em seu posto, algo que pode certamente ser ulteriormente analisável, mas não ulteriormente decomposto na realidade. [Acréscimo em itálico e entre colchetes, meu].

Ainda que tenha afirmado o “caráter fundante das categorias autênticas” produzidas pelos fundadores da Economia Política, Lukács (1972, 1979, p.40) indica aquela que poderia se constituir como contradição em sua análise e a afirma como “contradição aparente”, posto que, sempre, seja necessária a patente distinção do “princípio da prioridade ontológica dos juízos de valor gnosiológicos, morais, etc.,

inerentes a toda hierarquia sistemática idealista ou materialista vulgar.” Com isso, corrobora-se com o filósofo húngaro, em favor da defesa de que a atribuição da prioridade ontológica a uma categoria, com relação a outra, é proposta em vista de que, invariavelmente, “a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível”. Bem por isso, segue-se, neste texto, a exposição de elementos teórico-metodológicos, alertando-se à necessária consideração da prioridade ontológica que se estabelece entre eles, bem como, da complexidade e processualidade inerentes a qualquer que seja o elemento teórico exposto.

2.1.1 O processo de apropriação e objetivação¹⁶⁵

Nesta pesquisa, a análise parte do pressuposto teórico-metodológico de que o objeto de estudo – neste caso, o texto analítico de Lukács (1951, 1971) sobre a pedagogia de Makarenko – corresponde a uma objetivação humano-genérica, cuja propriedade primário-ontológica guarda em si, como conteúdo latente, a atividade de indivíduos de um determinado coletivo. Em dados específicos, guarda o conteúdo referente às relações desenvolvidas, a partir da atividade educativa e laboral dos alunos da Colônia Gorki, bem como, da atividade teórico-prática de um pedagogo. Em face de tal pressuposto, entende-se o desdobramento da categoria atividade humana, como conteúdo teórico-metodológico necessário à explicitação das relações que estão objetivadas no referido texto. Relações que são constitutivas da unidade dialética que movimenta o desenvolvimento histórico-social do ser humano e o processo educativo.

Mas, se se pretende explicitar elementos fundamentais sobre a atividade humana, considerando a prioridade ontológica que sustenta tal processo, sobre que base elementar seria oportuna e, adequada, a abertura da discussão sobre tal atividade?

Neste item, serve-se do conteúdo inicial de “A transformação Socialista do Homem”, para se defender que, deste texto, podem ser elevados elementos referentes à base primário-ontológica da referida transformação. Base que não poderia ser

¹⁶⁵ Sobre as condições de apropriação do conteúdo referente aos processos de apropriação e de objetivação, cumpre comunicar a decisiva contribuição das aulas ministradas pelo Prof. Dr. Newton Duarte, no curso de pós-graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista.

outra, senão aquela resultante de um processo lento e, gradual, a saber, o próprio ser humano como *Homo sapiens*. Com auxílio de Vigotski (1930¹⁶⁶, 2004, p.1), afirma-se que:

[...] há fortes razões para supor que o tipo biológico humano mudou notavelmente pouco durante o curso do desenvolvimento histórico do homem. Isto não quer dizer, é claro, que a evolução biológica paralisou-se e que a espécie humana é uma quantidade estável, inalterável, constante, mas sim que as leis fundamentais e os fatores essenciais que dirigem o processo de evolução biológica retrocederam ao plano de fundo e, ou decaíram completamente, ou tornaram-se uma parte reduzida ou subdominante das novas e mais complexas leis que governam o desenvolvimento social humano. Realmente, a luta pela sobrevivência e a seleção natural, as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal, perdem a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana, agora tomam os seus lugares.

Adiante do excerto anterior, de modo sintético, Vigotski, tomando Plekhanov, prossegue explanando a relação intrínseca entre o desenvolvimento da consciência humana e o modo de vida do ser humano e destaca que, nas sociedades de classe, a determinação da base – infra-estrutura – sobre a superestrutura psicológica do homem se constitui por inúmeras mediações materiais e espirituais, diferentemente do que ocorria na vida do homem primitivo.

Mediante o exposto, reitera-se o auxílio Leontiev (1978) e se dá início à exposição do conteúdo julgado essencial à compreensão da dialética relação entre o desenvolvimento histórico-social do ser humano e o processo educativo, ressaltando-se que, neste item, a tomada, em separado, de cada elemento teórico-metodológico sustenta-se pela finalidade didática de se explicar características que, por meio de nexos dinâmicos entre indivíduo e sociedade, os compõem numa totalidade complexa e processual. Tanto por isso, reafirma-se a necessidade da consideração das múltiplas e recíprocas relações existentes entre os elementos

¹⁶⁶ O texto de Vigotski (1930-2004), “A Transformação Socialista do Homem”, utilizado nesta pesquisa, apresenta a grafia do nome de seu autor grafado como Vygotsky, a opção da autora deste texto foi a de utilizar a forma Vigotski.

constitutivos do objeto em análise, bem como, das relações entre tal objeto e as circunstâncias histórico-sociais, das quais toma parte.

Afirma-se, também como conteúdo teórico-metodológico basilar, a consideração de que a atividade humana é sempre realizada de modo histórico e coletivo, mesmo que se apresente, em sua concreticidade, como resultado individual. Pois, toda atividade humana carrega consigo uma “propriedade primário-ontológica”, isto é, invariavelmente, contém como origem objetiva, um conteúdo histórico-social, que abrange muito mais do que se pode depreender das imediatas circunstâncias de sua concretização. Por isso, tem-se que qualquer que seja o objeto de estudo que se pretenda analisar, a partir das bases do materialismo histórico-dialético, este objeto não deve ser tomado, senão, em consideração de que seja resultante de um longo processo de acumulação histórico-social de atividades humanas já objetivadas, conforme condições sócio-históricas próprias.

Nesta pesquisa, reitera-se a defesa de Leontiev (1978, p.82) de que todo e, qualquer,

[...] instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído a ele. Assim, quando consideramos o machado enquanto instrumento e não enquanto simples corpo físico, ele não é apenas a reunião de duas partes conjuntas, uma a que chamamos cabo e a outra que é a parte verdadeiramente eficaz; é, também, este meio de ação elaborado socialmente, estas operações de trabalho realizadas materialmente e, como cristalizadas nele. Razão por que dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material de realização.

No movimento de evocação de elementos teórico-metodológicos basilares e, analogamente afinados com a defesa dos produtos da atividade humana, como resultado da acumulação das próprias capacidades do ser humano. Aqui, para dar ênfase à defesa da apropriação de tais capacidades, como base primordial do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, reafirma-se, com Marx e Engels (1986, p. 105), que: “[...] a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de

capacidades nos próprios indivíduos”. Mediante esta proposição, mantendo alinhamento com Marx e Engels e com Lukács, em diálogo com Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969), defende-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que tomem o processo e as condições, objetivamente, existentes à efetiva *apropriação dos instrumentos de produção humana*, como elemento essencial, como base e, pressuposto teórico-metodológico, à derivação da análise do processo histórico-social contido no objeto de estudo. Entende-se que, assim e, só assim, podem ser produzidas análises que levem em conta a propriedade primário-ontológica do objeto, isto é, a historicidade que dormita como *acumulação* no objeto. Só assim, se realiza uma análise para além da aparência, isto é, para além da imediaticidade das particulares circunstâncias de produção do objeto em estudo. É somente deste modo que se tem, também, a possibilidade de se elevar o conteúdo da contraditória unidade entre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e o de sua alienação.

Lukács (1972, 1979, p. 19), discutindo a relação ontológica entre a natureza e a sociedade afirma que as categorias e as leis da natureza formam a “base *ineliminável* das categorias sociais”. Neste estudo, considera-se, tal como o filósofo húngaro, que “Tão-só sobre a base de um conhecimento correto das propriedades reais das coisas e processos é que a posição teleológica do trabalho pode cumprir sua função transformadora”. Assim sendo, defende-se que, por seu turno, a produção do conhecimento que não leva em conta a propriedade primário-ontológica de qualquer que seja o objeto de estudo, bem como, que não considera a prioridade ontológica na produção da análise de tal objeto, não possui acumulados em si, elementos elevados do concreto ao pensamento, passíveis de serem movimentados, em retorno à realidade social, como princípios norteadores de atividades transformadoras e emancipatórias do ser humano.

Como um dos fundamentais resultados do estudo da síntese de Lukács (1951, 1971) sobre o trabalho de Makarenko, propõe-se a atividade humana, tal como a deslinda Leontiev (1978), como categoria teórico-metodológica essencial e afirma-se que os processos de apropriação e de objetivação são movimentados, como elementos primordiais do dialético processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, em qualquer que seja a atividade realizada.

Duarte (2001) oferece o desdobramento de um conteúdo imprescindível à mediação da produção de pesquisas, sobre a dialética relação existente entre as categorias fundamentais à análise do processo de humanização, que, nesta pesquisa, é denominado e desdobrado como processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Para esse autor, a consolidação de uma teoria da formação do indivíduo, sediada na perspectiva sócio-histórica, exige que se ultrapasse a produção da crítica aos paradigmas a-históricos, que formam a base teórica das mais variadas ciências, para que, então, se possa dar início à formulação de categorias fundamentais ao desenvolvimento dessa nova teoria. Por conseguinte, esta teoria seria desenvolvida pela incorporação crítica do conhecimento já existente e pelo avanço no desenvolvimento do sistema categorial inicial, o que permitiria a compreensão da concreticidade da individualidade humana.

Duarte (2001, p.22-23), evidencia

[...] o pressuposto epistemológico de que o conhecimento da individualidade humana requer, do pensamento que indaga sobre tal objeto, o movimento de elaboração do concreto-pensado pela mediação do abstrato, segundo as indicações metodológicas contidas nos *Grundrisse* (MARX, 1986). [...] [*O autor segue, afirmando que, para tanto, considera-se que o* ponto de partida filosófico é a análise da relação entre *objetivação e apropriação* enquanto aquela que expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade social. [...].

Mas a dialética entre a objetivação e a apropriação pode acabar sendo reduzida, numa teoria da formação do indivíduo, a uma mera relação entre processos de externalização e internalização (o que seria uma redução psicologizante daquela dialética), se não for compreendida no interior do processo histórico de *humanização* do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da *alienação*. Por essa razão é [...] necessário analisar o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que tem se efetivado, ao longo da história humana, a objetivação e a apropriação do ser do homem [...]. [conteúdo entre parêntesis e grifo em itálico do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

A partir do excerto anterior, com o auxílio das indicações de Duarte sobre a relação entre indivíduo e realidade social e, ainda, em defesa da concepção de desenvolvimento do ser humano como processo dialético, resultante da apropriação da realidade social, resgata-se a afirmação do próprio Leontiev (1978, p.138) de que:

“[...] o homem a reflete [*a realidade social*] como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente”. E, por ser assim, ratifica-se a defesa de que: o processo de apropriação das circunstâncias histórico-sociais, considerando a complexificação e processualidade contida na totalidade de suas relações, se dá, sempre de modo ativo, no dialético movimento das próprias e, específicas, relações sociais, as quais por sua vez, são consolidadas por meio de nexos dinâmicos e contraditórios com o sistema produtivo predominante.

Reitera-se, por meio desta pesquisa, que é pelo processo de apropriação da realidade social que, ao indivíduo, se constitui a possibilidade de apropriação do acúmulo humano-genérico, que está objetivado nos produtos disponibilizados nas circunstâncias histórico-sociais, a partir das quais se concretiza sua própria vida cotidiana.

Explicita-se, neste texto, que circunstância histórico-social é entendida tal como Heller (1972) propôs, isto é, como uma totalidade complexa e processual que não se compõe de “objetos mortos”. E, ainda, circunstância sobre qual e, da qual, uma análise que se pretende sócio-histórica, não toma o indivíduo como um exemplar que se encerra em si mesmo. Isto é, em separado do movimento que, como lei geral do desenvolvimento histórico-social do gênero humano, tem estabelecido os nexos entre as múltiplas relações, que o constituem num decurso sócio-histórico e, cuja prioridade sempre incide num mundo objetivo, que guarda sua “propriedade primário-ontológica”. Malgrado que, em tais nexos, os movimentos de alienação entre a maioria dos indivíduos humanos e a riqueza humano-genérica sejam preponderantes.

Para Heller (1972, p. 1-2),

[...] essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. [...] a “circunstância” é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas, a resultante objetiva de tais posições teleológicas.

Nesta pesquisa, com Leontiev (1967, p.61), reafirma-se que a apropriação da realidade social “é um processo graças ao qual, as mais elevadas aptidões humanas, encarnadas de forma externa, se convertem em bens subjetivos da personalidade [...], em aptidões, em autênticos órgãos da individualidade.”. Posto isto, reitera-se que, em particulares circunstâncias histórico-sociais, o indivíduo constitui e tem recíproca e, simultaneamente, constituída, sua individualidade, quer esta constituição se realize de modo preponderantemente alienado ou, não, do mais alto grau de desenvolvimento, acumulado no conjunto das objetivações humano-genéricas. Outrossim, destaca-se e ratifica-se a proposição de que a apropriação do *mundo externo* forma a base do processo de desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

Faz-se, então, a seguir, um breve e sintético desdobramento sobre o movimento de apropriação e objetivação no processo de desenvolvimento histórico-social do psiquismo do ser humano. E, porque breve, conta-se com o principal e, quase exclusivo, auxílio teórico-metodológico do “Desenvolvimento do Psiquismo”, de Leontiev (1978), depreendendo-se apenas o conteúdo entendido como essencial à compreensão do histórico movimento pelo qual foi possível, ao ser humano, tornar-se humano, a partir da apropriação de objetivações legadas pela própria humanidade. Quer dizer, a partir da apropriação da genericidade humana contida, como propriedade ontológica, em objetos que guardam, em si, um tipo de acumulação sócio-histórica.

Resgata-se, oportunamente, a defesa de que a marcha histórico-social do desenvolvimento do ser humano se deu a partir do que se poderia chamar de coletividade primitiva, na qual a atividade humana era realizada por meio da divisão “simples” de tarefas. Pode-se dizer que esta divisão já se constituía como um tipo de esboço prototípico da futura divisão técnica e social do Trabalho. Acrescente-se que, os instrumentos tipicamente humanos foram, em processo simultâneo, produzidos com a finalidade de serem utilizados em “tarefas” específicas e, como resultado da consecução de tais tarefas, foram tornados, cada vez mais complexos. Assim, desenvolviam-se, reciprocamente, as condições necessárias ao dialético movimento das mudanças qualitativas no conjunto das atividades tipicamente humanas, bem como em seus resultados.

Ao longo da história, paulatinamente, a atividade humana desenvolveu-se em níveis cada vez mais elevados de complexidade e de acúmulo de processos em seu resultado, por conseguinte, diferenciou-se da atividade animal. Por meio desse desenvolvimento, o ser humano alcançou a condição de *Homo Sapiens*, que se distinguiu, por completo, de qualquer outro tipo de símio. Afirma-se que a atividade humana consolidou-se num processo de *historicização*, contendo, em si, todo acúmulo sócio-histórico do processo de desenvolvimento da humanidade como gênero. Ainda como relevante, destaca-se com o auxílio da síntese de Lukács, a Holz, Kofler e Abendroth (1969, p. 136), em favor de que “o processo de humanização do homem é um processo cheio de contradições, que produz continuamente, e que deve mesmo produzir, o seu pólo oposto”.

É certo que outros animais também se utilizam de objetos da natureza como instrumento. É o caso típico de símios que usam varas para alcançar frutos, mas, esses animais, não produzem varas como instrumentos, isto é, não as produzem com finalidades específicas, nem as acumulam de forma organizada, consolidando um lastro cultural sistematizado. Sobretudo, a atividade humana diferenciou-se da atividade animal em razão do complexo *meio* desenvolvido para salvaguardar que o patrimônio histórico-cultural, acumulado sócio-historicamente, pudesse ser legado às gerações vindouras. Tem-se que este meio não seja outro, senão, o processo educativo.

Mas, ainda julga-se necessário que, de Lukács (1972, 1979, p.141), evoque-se a oportuna discussão sobre a unidade dual entre exemplar e gênero. Nesta discussão, o filósofo retoma Marx, dos “Manuscritos Econômicos Filosóficos”,

[...] quando este estuda as consequências do intercâmbio entre os homens e mostra que somente por meio do intercâmbio é que a diversidade dos homens torna-se um momento importante e precioso nas relações sociais. Quanto aos animais, ao contrário, temos o seguinte: “As qualidades particulares das diversas raças de uma espécie animal são, por natureza, mais acentuadas do que as diversidades das aptidões e das atividades humanas. Mas, dado que os animais são incapazes de *intercâmbio*, nenhum indivíduo animal se beneficia da qualidade diversa de outro animal da mesma espécie, mas de raça diferente. Os animais são incapazes de reunirem as diversas qualidades de sua espécie; são impotentes para contribuir para a vantagem e o

bem estar *comuns* da sua espécie¹⁶⁷. Essas e outras diferenças análogas dão um conteúdo muito concreto e específico à expressão segundo a qual o gênero, enquanto mera relação biológico-vital, só pode ter aqui uma generalidade muda.

Do excerto anterior, destaca-se a afirmação da *generalidade muda*, contida na história evolutiva dos animais, como radicalmente distinta da, pode-se dizer, *vivaz e audível generalidade humana*, que se mantém como mediadora do desenvolvimento do ser humano, como ente que não tem início e, nem fim em si mesmo, como ente que se apropria do acúmulo histórico-cultural, legado pelas gerações precedentes, com a possibilidade de promover vantagens e, bem-estar, para si e para sua coletividade, à sua própria geração ou, mesmo às gerações vindouras.

Leontiev (1978), no “Desenvolvimento do Psiquismo”, por meio de uma análise detalhada, ratifica elementos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, explicitando a gênese da atividade humana desde suas raízes sócio-históricas e destaca as consequências do desenvolvimento dessa atividade, na história do desenvolvimento do ser humano. Por isso, a produção de Leontiev serve à ratificação da defesa de que pela efetivação da própria atividade, o ser humano transforma a realidade social e, reciprocamente, é transformado por ela. Neste estudo, constitui-se como um dever, sempre, reiterar que todo o conjunto de transformações já realizadas só pode ser legado, ao indivíduo, por um processo educativo, que se consolida num contraditório movimento histórico entre avanços e recuos. E, destaca-se que, também, este histórico movimento se encontra acumulado na história do desenvolvimento da educação da humanidade.

Em seu capítulo sobre “Historicidade e Universalidade Teórica”, Lukács (1972, 1979, p.93), afirma que:

[...] o nascimento e a morte de todo ser orgânico se apresentam obrigatoriamente como processo histórico: mas, depois de Lamarck¹⁶⁸ e de Darwin¹⁶⁹, também em grande escala o

¹⁶⁷ Conforme Lukács (1972, 1979, p.141): MEGA, I, 5, p.20.

¹⁶⁸ Jean-Baptiste de Monet Lamarck (1744-1829), naturalista francês, criador de duas leis, a do “Uso e Desuso” (os seres se modificam morfológicamente como resposta às imposições do meio ambiente e, posteriormente, transmitem essa mudança às gerações seguintes.) e a da “Herança dos Caracteres Adquiridos” (transmissão dos caracteres já incorporados).

¹⁶⁹ Charles Darwin (1809-1882), naturalista e biólogo inglês, criador de teoria em defesa da evolução das espécies, por meio da seleção natural e sexual. Publicou “A Origem das Espécies”, em 1859,

desenvolvimento filogenético das espécies deve ser entendido como decurso histórico. É evidente que, no nível do ser social, a história não pode deixar de se explicitar a nível ainda mais alto; e isso, mais uma vez, na medida em que as categorias sociais vão cada vez mais assumindo um papel preponderante com relação às categorias meramente orgânico-naturais. Por exemplo: é perfeitamente possível entender como história o desenvolvimento da conservação da espécie, desde as subdivisões celulares até a vida sexual dos animais superiores; mas é evidente, já à primeira vista, que a história da sexualidade humana – como o casamento, o erotismo, etc. – ganha em função do conjunto das suas determinações sociais uma riqueza, uma possibilidade de diferenciações e gradações, uma capacidade de produzir fatos qualitativamente novos, etc., que a tornam incomparavelmente superior.

Expressa-se nisso a peculiaridade ontológica desse novo modo de ser. O complexo, enquanto base geral da historicidade, se conserva; mas a constituição dos complexos sofre uma modificação radical. Antes de mais nada, deve ser recordada a labilidade de suas fronteiras, que decorre diretamente do recuo das barreiras naturais.

Note-se, no excerto anterior, que o filósofo húngaro destaca o avanço na consideração da historicidade, para além daquela contida no processo de desenvolvimento orgânico do exemplar da espécie e na consideração de que, a partir do estudo de Lamarck e Darwin, alcançou-se o conhecimento dos animais superiores como um complexo mais amplo, a espécie. Para Lukács, o recuo das categorias orgânico-naturais permitiu a complexificação e a preponderância das categorias sociais, como expressão das diferenciações qualitativas no desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Mediante o exposto, explicita-se um conjunto de elementos teórico-metodológicos essenciais à apropriação de forças moventes e determinantes da atividade humana, a saber: o motivo, o significado e o sentido. Categorias que, aqui, são tomadas, em separado, apenas com o fito de se realizar uma explanação didática bem resumida. Ressalta-se que motivo, significado e sentido imbricam-se simultânea e, reciprocamente, no dialético movimento entre apropriação e objetivação que, por conseguinte, compõe o complexo desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Para Leontiev (1960, p. 346) o motivo da atividade define-se por “[...] aquilo que se refletindo no cérebro do homem excita-o a atuar e dirige essa atuação à

propondo a evolução a partir de um mesmo ancestral. A proposição de Darwin consolidou-se como explicação científica dominante para a diversidade das espécies.

satisfação de uma necessidade determinada”. Todavia, vale ressaltar que a atividade humana pode se consolidar sem que sua relação com o motivo esteja explícita. Oportuno que se destaque Aguiar (2006, p.9) em sua afirmação de que:

[...] o sujeito, por meio de um processo de significação, elege objetos, situações e atividades, como aqueles que podem satisfazer algumas de suas necessidades e, aí, as necessidades ganham [...] conteúdo e se configuram em MOTIVOS para ação. Estamos dizendo que a realidade não só é o elemento fundamental que constitui as necessidades, como também suas formas de satisfação.

Sobre a categoria significado, em “Pensamento e Palavra”, Vigotski (1934-1989, p.104) afirma que o “significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento.”. Assim, infere-se que o *significado* consolida-se como objetivação do *resultado* de uma contraditória unidade, que movimenta tanto o processo da produção da linguagem, quanto o do pensamento, a partir de um *conjunto variável de apropriações de elementos relativos à individualidade, à particularidade e à universalidade humana*. Deste modo, faz-se notar que o processo de produção de qualquer significado tem como origem, uma propriedade primário-ontológica, que foi, anteriormente, acumulada em um objeto ou processo do qual o indivíduo teve possibilidade se apropriar. Quer dizer, a objetivação de um conteúdo na forma de significado, a conversão do conteúdo em palavras que o transformem em conceitos ou, generalizações, é sempre elevada, abstraída da objetivação na qual jazia acumulada. Então, nesta nova condição, a de abstração, a de síntese, esse conteúdo pode se tornar propriedade, *fato*, da consciência e, desta feita, ser dirigido por novas finalidades num processo criador de novas objetivações.

A fim de propugnar pela atividade humana como raiz sócio-histórica da palavra, Vigotski (1989) evoca a contraposição existente entre a proposição bíblica, segundo a qual “No princípio era o verbo” e a paráfrase que Goethe objetiva na voz de *Fausto*, para quem, no “*princípio* era a Ação”. O psicólogo russo ressalta a pretensão de Goethe de diminuir o valor da palavra – o verbo – e afirma que ele – Vigotski (1989, p.131) – tomaria a voz de *Fausto* com a finalidade de explicitar que

a produção da palavra toma parte de um processo já em andamento, pois, de fato, a “palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.”. Em consonância com a defesa explicitada por Vigotski, destaca-se que, para Leontiev (1978, p.86), o significado traduz o conteúdo da ação, o seu resultado imediato, ou seja, a resposta sobre “o quê [...] se faz inicialmente na atividade prática dos homens”.

A categoria sentido, para Vigotski, (2001), condensa o “somatório dos eventos psicológicos que determinados fatos suscitam”. Pode-se dizer que a categoria sentido refere-se à síntese de relações consolidadas, no processo ininterrupto de formação da consciência do indivíduo, como unidade dialética de forças múltiplas e contraditórias, a partir de nexos dinâmicos com a objetividade. Assim, o sentido não é única e, exclusivamente, elemento da subjetividade do indivíduo, é de modo recíproco, concernente à objetividade que está contida, como propriedade ontológica, nas relações sociais que o indivíduo já estabeleceu com objetos, com outros indivíduos, etc., na circunstância histórico-social onde se desenvolve sua concreta existência. Quer dizer, a produção de sentido sobre quaisquer que sejam os objetos, indivíduos ou, processos, compõe o complexo de relações com as quais tal ou qual atividade do indivíduo está imbricada, desde sua raiz primário-ontológica.

A partir de Leontiev (1978), depreende-se que o sentido justifica, explica determinada atividade como síntese da totalidade das relações e dos *meios* necessários à sua consolidação, em consonância com a finalidade que lhe fora proposta. Reitere-se que, na maioria das vezes, o sentido que rege a atividade se encontra implícito, oculto nas múltiplas e dinâmicas conexões contidas no conjunto das relações sociais, que foram estabelecidas por meio das ações do indivíduo. Portanto, nas relações iniciais do processo de formação do sentido sobre qualquer que seja o fenômeno humano, encontram-se elementos essenciais de toda uma cadeia sócio-histórica de desenvolvimento já objetivado, como propriedade ontológica do fenômeno a que se refere. E, tanto por ser assim, faz-se imprescindível que, numa análise mediada pela categoria sentido, sempre, seja considerada a unidade contraditória que se estabelece entre as forças de emancipação do ser humano e aquelas que o alienam das máximas possibilidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Afirma-se, então, a relação intrínseca entre as categorias sentido e significado, como relação que condensa o processo de significação, no qual são movimentadas objetivações, das quais o indivíduo se apropria em relações desenvolvidas numa dada circunstância sócio-histórica. Corrobora-se com Leontiev (1978, p.94) na seguinte afirmação:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada ou fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistema de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir.

Lukács (1972, 1979, p. 13-14), na “Ontologia do Ser Social”, mais especificamente, nas “Questões Metodológicas Preliminares”, tomando o debate entre Marx e Feuerbach, tal como Leontiev, destaca “a realidade social como critério último do ser ou não-ser social de um fenômeno”. Adiante, afirmando a formação da “vasta e profunda” problemática que Marx enfrentou ao dar centralidade à produção e reprodução da vida humana, discute “[...] a função prático-social de determinadas formas de consciência, independente do fato de que elas, no plano ontológico, sejam falsas ou verdadeiras.”. Isto porque, as propriedades ontológicas das relações desenvolvidas na cadeia de transformações sócio-históricas do desenvolvimento da humanidade estão condensadas em todos os objetos e processos tipicamente humanos. Lukács, (1972, 1979, p.16) afirma que as relações sociais movimentam, sempre, a “dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base”. Assim, o filósofo sintetiza o movimento do ser humano como um *fator ativo* na história do desenvolvimento da humanidade e de suas particulares condições de existência.

Explicitados os elementos fundamentais da composição do dialético movimento de objetivação da atividade, reitera-se que é por meio desse movimento que se dá o de transformação das capacidades humanas em acúmulo, em conteúdo latente do objeto, isto é, em propriedade ontológica do objeto. Por conseguinte, reafirma-se que, neste processo, os resultados da atividade adquirem características

da cultura e do tempo histórico-social no qual são efetivados. Em síntese, tal processo não é outro senão o do Trabalho, aqui, tomado como categoria e desdobrado, como *meio* pelo qual se explicitam as relações constitutivas da gênese sócio-histórica do ser humano.

Ainda das “Questões Metodológicas Preliminares”, como guia teórico-metodológico, de Lukács (1972, 1979, p.16), destaca-se que:

[...] o trabalho é a categoria central na qual todas as outras determinações já se apresentam *in nuce*: “O trabalho, portanto, enquanto formador de valores-de-uso, enquanto trabalho útil, é uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade; é uma necessidade natural eterna, que tem a função de mediatizar o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, ou seja, a vida dos homens”¹⁷⁰. Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza” “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc.

Afirma-se que, em síntese, o processo desdobrado no excerto anterior explicita o movimento dialético de conversão qualitativa das objetivações *em-si* em objetivações *para-si*. Ressalte-se, também, que a atividade intelectual, a abstração, ainda que engendre objetivações inorgânicas, tem sua raiz na base material, na propriedade primário-ontológica de um dado objeto que foi, anteriormente, objetivado como resultante de outro processo sócio-histórico. Dito na forma de exemplo: no patrimônio artístico da humanidade, existem esculturas que acumulam como objetivação *para-si*, a atividade de elevação de abstrações a partir de uma cadeia de apropriações, advindas de observações e estudos empíricos realizados pelo artista.

No caso de Michelangelo, ele criou obras com as próprias mãos, todavia, o conjunto de suas obras não é, exclusivamente, resultado de um tipo de atividade manual imediata, de um instrumento formado de músculos e tendões é, antes de tudo e, também, resultado que se eleva a partir da *acumulação* de toda história de desenvolvimento de sua atividade intelectual. Por sua vez, em sua gênese, a atividade

¹⁷⁰ Conforme Lukács (1972, 1979, p.16): “Marx, *Das Kapital*, I, Hamburgo, 1903, p.9. [Ed. brasileira: O Capital, trad. de Reginaldo Sant’Anna, Rio de Janeiro, 1968-1974, 6 vols.].

intelectual de Michelangelo teve como base, uma extensa série de estudos empíricos, que partiram, necessariamente de um objeto real, de um corpo objetivo. E, ressalte-se que, a produção artística de Michelangelo é, sobretudo, resultado que foi desenvolvido no interior de uma dada particularidade, como um dos conjuntos de objetivações humano-genéricas que compõem o lastro histórico-cultural da humanidade, isto é, que compõem a universalidade.

Oportunamente, destaca-se da “Dialética da Natureza”, de Engels (1976, p.217), a seguinte afirmação:

[...] a mão não é apenas o órgão do trabalho: *é também um produto d'este*. Sòmente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, a novas e cada vez mais complicadas manipulações) a mão humana alcançou êsse alto grau de perfeição por meio do qual lhe foi possível realizar a magia dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.

Mas a mão não estava só. Era uma parte apenas de todo um organismo altamente complicado. E o que era proveitoso para a mão era igualmente útil para todo o corpo, a cujo serviço ela se encontrava. E essa atividade era duplamente proveitosa. [conteúdo entre parêntesis e grifo em itálico do autor].

Neste item, ainda sobre o processo de apropriação da cultura, reitera-se que tal processo é compreendido como de transformação da experiência sócio-histórica acumulada nos objetos em capacidades do indivíduo. Mas, importa destacar que o processo de apropriação não se constitui de modo mecânico, bi-unívoco entre o indivíduo e o objeto. Reafirma-se que os processos de objetivação e o de apropriação das objetivações contidas no acúmulo histórico-cultural, acompanham o desenvolvimento do indivíduo, como se fossem *as duas faces da mesma moeda*. Isto é, num movimento recíproco e incessante, durante todo o decurso de sua vida. E, neste estudo, reitera-se a necessária consideração de que a vida do indivíduo é, sempre, concretizada numa dada particularidade que, por sua vez, é mediada por conexões dinâmicas entre elementos humano-genéricos e, também, por elementos que podem promover a alienação desse indivíduo. Considere-se, igualmente, que o

dialético movimento histórico-social, contido nesta particularidade, compõe a totalidade do desenvolvimento histórico-social do gênero humano.

Ressalte-se que, nesta pesquisa, a tomada, de modo destacado, de elementos teórico-metodológicos que compõem uma totalidade dinâmica, se dá, exclusivamente, guiada pela finalidade didática da explicitação de suas propriedades específicas. Assim, ratifica-se a concepção de que, numa análise que se pretende sócio-histórica, tais elementos devem ser sempre considerados nos nexos dinâmicos constituídos entre o objeto em estudo e a totalidade na qual tal objeto existe, desde sua formação primário-ontológica.

Nesta pesquisa, ao se destacar que à efetivação de uma análise sócio-histórica sobre qualquer fenômeno tipicamente humano, se faz imprescindível a consideração dos nexos dinâmicos que se constituem reciprocamente, entre singularidade, particularidade e universalidade. Nisso, propõe-se, também como considerados, os nexos dialéticos constitutivos do processo de significação, que condensa a relação entre sentido e significado, por conseguinte, a relação intrínseca entre pensamento e emoção.

Julga-se, ainda relevante, salientar a defesa de Leontiev (1978) de que o processo de significação se consolida como “generalização da realidade”, cuja correspondência inicial é pertencente ao “mundo dos fenômenos objetivamente históricos”. Mediante o exposto, afirma-se constituída, ainda que tão somente como um tipo de sinalização teórica, a justa oportunidade de se explicitar um elemento de fundamental de aproximação entre a proposição comunicada por Leontiev, ao declarar o “mundo dos fenômenos objetivos” como sede à qual pertence a origem da “generalização da realidade” e a defesa de Lukács sobre a prioridade ontológica do *ser social*.

A seguir, com o auxílio principal de Leontiev (1978) e, sob consideração dos fundamentos ontológicos de Marx, em linhas gerais, desdobra-se o processo de apropriação e objetivação em suas características essenciais. Ainda, antes, salienta-se que, por meio do destaque de tais características, de modo algum se pretende defendê-las como se fossem *entes* autônomos, *coisas ou, eventos em-si*. Ao contrário, pretende-se, de modo didático, apresentá-las como *elementos preponderantes num momento de realização do ser social*, momento sobre o qual predomina esta análise.

Assim, se faz, isolando por meio da abstração, o elemento fundamentalmente característico desse momento para, depois, reconsiderá-lo na dinâmica e processual totalidade a que pertence.

Mediante o exposto, tem-se que em sua primeira¹⁷¹ característica, o processo de apropriação possibilita a reprodução¹⁷² do conteúdo humano-genérico, isto é, dos elementos fundamentais contidos nas objetivações resultantes da atividade humana. Dito de modo mais extenso: a primeira característica do referido processo constitui-se da *nova objetivação*, por um indivíduo e, ou, coletividade, daquelas que podem ser denominadas “propriedades ontológicas” que, por meio de toda uma cadeia histórica de atividades desenvolvidas socialmente, foram acumuladas nas objetivações com as quais, em determinadas circunstâncias histórico-sociais, o indivíduo e, ou, coletividade, tem a possibilidade de estabelecer relações.

A segunda característica do processo de apropriação pode ser explicada como *objetivação do significado social contido no objeto* do qual se apropria, ou seja, concretização da reprodução, de modo adequado, da função que o objeto tem na sociedade, isto, realizando a atividade por meio da qual se reproduz o seu significado social. Reprodução que serve como *meio de ação*, que viabiliza nova objetivação da finalidade desse objeto na sociedade. E, pela reprodução da atividade da qual se apropria, o indivíduo – e, ou, coletividade – desenvolve, nele mesmo, condições para objetivar novos resultados, que conterão como conteúdo latente – pode-se dizer como propriedade ontológica – aquelas atividades legadas como súmula necessária à continuidade da existência da própria objetivação e, quiçá, de seu aperfeiçoamento, como também, em seu grau de determinação, da existência e desenvolvimento da própria humanidade como gênero humano.

A partir do detalhamento dessa segunda característica do processo de apropriação, propõe-se que a *objetivação do significado social contido no objeto*, já contém o processo de *significação* intrínseco em sua dialética formação. Por isso,

¹⁷¹ Neste texto, ao se apresentar as três características fundamentais, que envolvem o processo de apropriação e de objetivação, não se pretende negar o caráter dialético de quaisquer que sejam os nexos dinâmicos que o constituem, como tipicamente humano. “Primeira”, “segunda” e “terceira” características não são tomadas em favor de um tipo de hierarquização linear ou sequencial de processos que seriam mecanicamente justapostos. O próprio caráter dinâmico e processual do fenômeno exige a consideração da reciprocidade no movimento dos múltiplos nexos que os constitui.

¹⁷² Destaca-se que a palavra reprodução não é tomada com o significado biunívoco de reflexo espelhado do objeto.

essa segunda característica pode ser compreendida, também, como constituída por um processo de *generalização da realidade*, cuja sede originária, por sua vez, não foi outra, senão, tal como defendido por Leontiev (1978), o próprio *mundo dos fenômenos objetivamente históricos*.

Como terceira característica do processo de apropriação explicita-se que o indivíduo não se apropria das objetivações de modo imediato, direto ou, isoladamente, o processo de apropriação tem, como componente imprescindível, a mediação de outros indivíduos. Todavia, afirma-se que a mediação pode se efetivar, também, de forma indireta, via objetivações já realizadas como *acumulação* da referida e, necessária, mediação. Este é o caso do manual de instruções, nele, se encontra objetivado, o conteúdo que condensa em palavras e, ou, ilustrações, a mediação necessária sobre a objetivação e as capacidades exigidas para o seu uso adequado. Neste caso, o manual “mediatiza” a atividade e se constitui como objetivação de uma longa cadeia de atividades acumuladas sócio-historicamente. Em outras palavras, o manual contém acumulados em si, os elementos essenciais da atividade humana referente à operacionalização da objetivação em questão, ele contém – pode-se dizer: como propriedade ontológica – o *meio de ação* necessário para que se desenvolva a atividade adequadamente.

Ressalta-se, oportunamente, Lukács (1972, 1979, p.16) quando discute, a partir de Marx, o processo de transformação do ser humano pelo Trabalho, afirmando que:

[...] O homem que trabalha “utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para exercer seu poder sobre as outras coisas, de acordo com sua finalidade.” Os objetos naturais, todavia, continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc. existem objetivamente, independente da consciência do homem; e tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento, podem ser convertidos em coisas úteis. Essa conversão em coisas úteis, porém, é um processo teleológico: “No fim do processo de trabalho, emerge um resultado que já estava presente desde o início na idéia do trabalhador que, portanto, já estava presente de modo ideal. Ele não efetua apenas uma mudança de forma no elemento natural; sua própria finalidade, que ele conhece bastante bem, que

determina como lei o modo pelo qual opera e à qual tem de subordinar sua vontade”.¹⁷³ [Aspas do autor].

Salienta-se, no início do excerto anterior, a consonância entre a proposição de Lukács (1972, 1979) e a de Leontiev (1978) sobre o processo pelo qual o indivíduo pode elevar o acúmulo histórico-cultural, a propriedade ontológica, contida nas objetivações e fazer deste acúmulo uma propriedade sua, na forma de desenvolvimento de suas capacidades. Deste modo, o indivíduo se apropria do referido acúmulo e, em sua atividade, os faz atuar como *meios* dirigidos pela finalidade, às quais se propõe. Destaque-se, ainda, que os pressupostos filosóficos do materialismo histórico dialético são, também, coincidentes no que diz respeito à abordagem do processo pelo qual o conteúdo humano-genérico acumulado na objetivação é, por meio do indivíduo em atividade, apropriado e convertido em movimento de suas capacidades e, a partir deste, em nova objetivação. Mas, note-se bem que o filósofo húngaro ressalta que não se trata de um processo simplificado de “mudança de forma”, mas de um processo guiado por uma finalidade, cujo conteúdo contém elementos que funcionam como fossem pertinentes a um tipo de “lei”, a um modo “correto”, socialmente produzido, ao qual o indivíduo deve submeter sua vontade.

Dito na forma exemplo, um indivíduo que adquire um violino, com a finalidade de elevar deste instrumento, as capacidades humanas nele acumuladas, deve apropriar-se do conteúdo humano-genérico objetivado na composição do significado social do instrumento, da função social pela qual esse instrumento existe nesta sociedade, como um tipo de “lei” histórico-social sobre o modo correto como deve ser objetivado o seu uso, como *meio* de produção de uma nova versão da objetivação humano-genérica, enfim, como *meio* que serve à nova execução da música.

Entende-se, como oportuna, a explicitação do conteúdo que segue, sobre a relação que o ser humano estabelece com a natureza, por meio do trabalho. Assim, com auxílio de Lukács (1972, 1979, p.101-102), comunica-se a seguinte síntese:

¹⁷³ Conforme Lukács (1972, 1979, p.16): “Marx, *Das Kapital*, I, Hamburgo, 1903, p.9. [Ed. brasileira: O Capital, trad. de Reginaldo Sant’Anna, Rio de Janeiro, 1968-1974, 6 vols.].

[...] o fato de que a base do trabalho seja constituída pelo intercâmbio orgânico entre o homem (a sociedade) e a natureza indica a presença de uma ineliminável casualidade: nenhum objeto natural contém em si, enquanto prosseguimento de suas propriedades, de suas leis naturais, a propensão a ser utilizável (ou não utilizável) por finalidades humanas enquanto meio de trabalho [...]. Naturalmente, condição ineliminável de todo pôr teleológico no trabalho é que essas propriedades e leis do objeto sejam conhecidas de modo adequado. Mas isso não elimina a casualidade na relação entre a pedra e a estátua, entre a madeira e a mesa; pedra e madeira são introduzidas em relações que não somente não existem em seu ser natural, mas nem mesmo poderiam existir; por isso, essas relações – do ponto de vista de sua faticidade natural – continuarão a ser casuais, embora o conhecimento de suas propriedades importantes, repetimos, seja a condição preliminar inevitável para um trabalho eficiente.

Adiante da exposição do conteúdo apresentado no excerto anterior, em defesa da necessidade do conhecimento correto das propriedades do objeto natural, já considerada a casualidade existente no intercâmbio do ser humano com a natureza, a partir de Lukács (1972, 1979), ressalta-se que a múltipla conexão entre trabalho e sua base natural se torna mais complexa, porque o trabalho, em seus aspectos técnicos, é submetido às capacidades dos seres humanos, bem como, ao avanço histórico do desenvolvimento do conhecimento que os seres humanos produzem acerca de si mesmos, da natureza e, sobretudo, a respeito do próprio decurso sócio-histórico do desenvolvimento do trabalho. Conhecimento que consolida a base de técnicas constituídas, a partir de, sempre novas, necessidades sócio-históricas.

Ainda com o auxílio de Lukács (1972, 1979, p.102), afirma-se que o desenvolvimento de uma sociedade mostra o quão amplas são as ramificações das mediações entre posições teleológicas do trabalho com sua execução efetiva e, nessa relação, a casualidade se constitui como um importante elemento. Não obstante, se note que, em casos de grande magnitude, tal casualidade pareça até mesmo desaparecer, possibilitando, inclusive, a consolidação de um tipo de alienação, apresentando-se como um tipo de *naturalização*. Neste caso, a criação, que é fruto do trabalho sofre um processo de reificação e ganha um tipo de existência *autônoma* nas relações. Num exemplo complexo, o filósofo cita o caso do ordenamento jurídico como *momento de mediação*. Para Lukács (1972, 1979, p.103):

[...] as formas mediadoras (instituições, ideologias, etc.), que emergem na sociedade de modo historicamente necessário, adquirem uma autonomia interna tanto maior quanto mais forem desenvolvidas, quanto mais forem aperfeiçoadas em sua imanência; e essa autonomia – sem alterar sua dependência última das legalidades econômicas – opera ininterruptamente na prática, aumentando assim a quantidade e a qualidade das conexões carregadas de casualidade¹⁷⁴. Esse esboço aproximativo dá uma ideia bastante incompleta do amplo espaço que cabe ao acaso quando as leis gerais e objetivas da economia se traduzem na prática, particularmente levando-se em conta que ele abarca numerosos outros setores do desenvolvimento econômico.

Em consonância com o exposto, defende-se que o ser humano só se constitui como tal, em decorrência do multideterminado processo de apropriação do mais amplo espectro de capacidades e possibilidades de um, sempre renovado, *vir-a-ser* humano, que poderá ser efetivado em diferentes *modos* de se conduzir socialmente, sob os mais diferentes *graus* de conhecimento acerca de si mesmo e do coletivo do qual faz parte. É, sob guia desta afirmação que, a seguir, se propõe o desdobramento de um modesto conjunto de elementos essenciais do Realismo, como conteúdo suficiente, para se constituir como *meio* favorável à apropriação do conteúdo humano-genérico contido no texto analítico de Lukács (1951, 1971) sobre a pedagogia de Makarenko.

2.2 O REALISMO: OBJETIVAÇÃO MEDIADORA DA PRODUÇÃO DO “POEMA PEDAGÓGICO” E DA ANÁLISE DA PEDAGOGIA DE MAKARENKO POR LUKÁCS

Neste item, realiza-se uma explanação em favor da apropriação de um conjunto de elementos, considerados fundamentais à compreensão do movimento histórico-social das particulares circunstâncias objetivadas no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989) e nas produções artísticas, literárias e crítico-literárias,

¹⁷⁴ Conforme Lukács (1972, 1979, p.103) o citado conteúdo foi desenvolvido a partir de Engels a C. Schmidt, 27 de outubro de 1890, in Marx-Engels, *Ausgewählte Briefe*, Moscou-Leningrado, pp.380ss.

que, também, foram objetivadas sob e, sobre, o realismo¹⁷⁵. Em específico e, principalmente, sob e, sobre, o realismo socialista. Para tanto, serve-se do auxílio de “Marx, Lukács: a Arte na Perspectiva Ontológica”, de Frederico (2005), como objetivação que contém os elementos necessários à consolidação da defesa de “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”, de Lukács (1951, 1971), como referencial teórico-metodológico adequado à derivação desta e, quiçá, de outras pesquisas sobre a dialética relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Isso, mesmo que se leve em consideração que o “Poema Pedagógico” tenha sido objetivado sob a égide do realismo socialista.

Como início da produção deste item, faz-se oportuna a articulação teórica entre os autores que fundamentam esta pesquisa, destacando-se Lukács (1978), em consonância com Leontiev (1978) e com Marx e Engels (1986), no que diz respeito à objetivação do, já citado, pressuposto de análise – o da análise do processo e das condições objetivas de apropriação dos mais variados instrumentos de produção, na circunstância histórico-social na qual o objeto em estudo foi objetivado. Desta feita, afirma-se que a consideração do referido pressuposto, incide sobre a obra de arte como *instrumento de produção humana*, como síntese que contém em si acumulada, como propriedade ontológica, uma extensa cadeia sócio-histórica de desenvolvimento da humanidade sobre determinados modos de vida, conduta, costumes, idéias, etc. Sobretudo, chama-se à atenção sobre a defesa da *concepção dialético-materialista* como condição para apropriação desta síntese, como condição à concretização do eficaz *retorno* da arte à realidade social, à efetiva objetivação da arte *para-si*, como um instrumento primordial ao movimento de *elevação da vida cotidiana*.

Sobre o movimento de apropriação que o artista faz, de elementos da realidade social e, por conseguinte, sobre o modo como se dá a objetivação de sua atividade artística, guiada pela finalidade de conduzir sua produção ao *retorno* à realidade, reitera-se a seguinte afirmação de Lukács (1978, p.227-235):

¹⁷⁵ Realismo, segundo a crítica literária lukacsiana, pode-se dizer, muito sinteticamente, que se trata do método literário apropriado à compreensão e objetivação, na forma artística, das forças essenciais, humano-genéricas, que condicionam a vida humana, gerando os movimentos histórico-sociais.

[...] De fato, tão somente a concepção dialético-materialista permite captar conceitualmente, nesta relação recíproca de essência e fenômeno, a proximidade da vida e, ao mesmo tempo, a separação da vida cotidiana, o retorno à imediaticidade que ocorre precisamente como decorrência de sua superação, a presença constante da essência, a qual, porém, não se coagula em forma autônoma [...] A obra, portanto, aparece como uma reprodução abreviada, comprimida, da representação que o artista faz, no trabalho criador, do caminho percorrido pelo desenvolvimento da humanidade [...] esta elevação do mundo cotidiano a uma esfera autônoma é uma pura aparência – ainda que seja uma aparência existente – na medida em que ela é o verdadeiro pressuposto para o retorno da arte à vida, para sua ativa eficácia na realidade social.

Frederico (2005), discutindo o processo de criação literária sob o realismo, discorre sobre o pressuposto metodológico principal da crítica literária lukacsiana e afirma a defesa de Lukács sobre a impossibilidade de se romper com a contraditória unidade entre essência e aparência. Frederico defende que, para o filósofo húngaro, a excelência do escritor realista se justifica na medida em que ele supere a representação caótica do real e, objetive sua percepção da totalidade, com o auxílio de instrumentos próprios da literatura, num quadro perfeito pela mediação da realidade e das tendências de seu tempo. Se assim não for, o trabalho do artista fracassa.

Nas considerações de Frederico (2005, p.70) também se encontra a afirmação de que o método da ontologia é o *da verdade* e, exatamente por ser assim, não seria atribuição da consciência do artista, o dever organizar a realidade. A exigência posta, para quem deseja produzir por este método, é a de, a partir da realidade “refletir o seu automovimento, entregando-se à vida própria do objeto para, assim, poder reproduzi-lo conceitualmente.”. Faz-se, assim, oportuna, a defesa da objetivação estético-literária como um tipo de instrumento, que contém acumulado em si, como propriedade ontológica, o *meio de ação de que ele é objeto material de realização*.

Toma-se, então, do prefácio da “Psicologia da Arte”, o posicionamento, por meio do qual Vigotski corrobora com a concepção de Hennequin (apud Vigotski, 2001a, p. 3) no que diz respeito à afirmação da obra de arte como correspondente a um “conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas”. Tem-se, assim, como objeto de estudo delimitado para análise da arte, a própria obra de

arte, como *práxis* humana, como síntese de uma cadeia de *operações de trabalho*, que foram realizadas ao longo da história e, que puderam ser objetivadas como conteúdo humano-genérico *para-si*, por ocasião do emprego das capacidades do artista. Quiçá, bem por isso, Vigotski (2001a, p.3) possa ter afirmado não concluir sua análise do objeto artístico, por meio da realização de um processo conduzido a partir da arte à psicologia do autor ou, dos seus leitores, pois, para o psicólogo russo, não se pode depreender a psicologia do indivíduo humano a partir de *signos*. Inference-se que o *conjunto de signos estéticos* não se constitui como propriedade específica do autor ou, de seus leitores, mas, sim, como conjunto de elementos humano-genéricos que se constitui como propriedade da universalidade humana.

Nesta pesquisa, defende-se que a finalidade proposta por Vigotski (2001) de não interpretar os signos artísticos como “manifestação da organização espiritual do autor e dos seus leitores”, mas, ao contrário, de “estudar a psicologia pura e impessoal da arte sem relacioná-la com o autor ou, com o leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte” é referente ao método que ele próprio chamou de analítico objetivo. E, este método pode, também, ser compreendido como *meio de ação*, como exigência para que, partindo da própria objetivação artística, literária ou, crítico-literária se possa elevar a “síntese psicológica” produzida pelo artista. Ressalve-se que, nesta pesquisa, *síntese* é defendida como resultado da elevação do acúmulo humano-genérico, da propriedade ontológica passível de ser apropriada, na qualidade de objetivação *para-si*.

Vigotski (2001), ao indicar como objeto de estudo a “psicologia pura e impessoal da arte, sem relacioná-la com a “psicologia” do autor ou do leitor, pesquisando apenas a forma e o material da arte”, trata, justamente, daquele que seria *o meio de ação* acumulado, o conteúdo latente da arte, a propriedade ontológica do objeto artístico, indicando como objetivação *para-si*, a possibilidade de *suscitar emoções nas pessoas* que, dele, se apropriam. Evidentemente, além de promover o desenvolvimento de outras capacidades tipicamente humanas.

Salienta-se, oportunamente, a discussão de Lukács (1972, 1979) nas “Questões Metodológicas Preliminares” da “Ontologia do Ser Social”, sobre a importância que tem para a Ontologia, o enunciado de Marx a respeito da não coincidência entre a “essência das coisas e sua forma fenomênica”. O filósofo

húngaro afirma que as categorias *em-si* e *para-si* são válidas em sentido ontológico geral, quer dizer, expressam as relações constitutivas, tanto dos fenômenos da natureza, quanto dos pertinentes à sociedade humana. Todavia, também, destaca que a síntese objetivada, o resultado, em sua apresentação imediata, *oculta* sua gênese. Conforme Lukács (1979, p.26-29), em “inúmeros casos, a colocação científica nasce quando o pensamento abandona a idéia do acabamento imediato [...] e o torna visível apenas em sua processualidade [...]”. Deste modo, o cientista superaria o que o próprio Lukács chamou de *ontologismo ingênuo*¹⁷⁶, pois, o interesse científico deixaria de incidir nas *coisas singulares*, bem como, nas *relações de fácil percepção*.

Mediante as considerações de Lukács sobre questões ontológicas fundamentais relacionadas com as referidas categorias marxianas, retoma-se, como relevante, a afirmação de Frederico (2005) sobre a fidelidade de Lukács às idéias fundamentais de Marx, sobretudo, àquelas objetivadas nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, idéias que teriam exigido um *reiterado esforço interpretativo* do filósofo húngaro.

Para Frederico, o estudo de Lukács sobre a arte, particularmente, sobre o seu papel no processo de desenvolvimento ontogenético e de emancipação do ser humano, consolidou-se mediado pela perspectiva ontológico-materialista. Pelas palavras do próprio Lukács, proferidas a Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.29) tem-se a defesa de que:

[...] a arte, no sentido ontológico, é uma reprodução do processo mediante o qual o homem compreende a própria vida, na sociedade e na natureza, como vida que se refere a ele mesmo, com todos os problemas e com todos os princípios vantajosos e obstáculos, etc., que a determinam. Por isso, a arte – e isso é de extraordinária importância para a ontologia – não está separada de sua gênese em sentido desantropomorfizador. Podemos compreender Homero¹⁷⁷, e refiro-me outra vez a uma formulação do próprio Marx, só como *a infância da humanidade*. Se procurássemos compreender os homens de Homero como homens de hoje, daí resultaria um total absurdo; mas nós sentimos Homero e os outros poetas antigos como *nosso* passado. De resto, só podemos chegar de fato ao passado humano através da arte; os grandes fatos históricos nos dariam,

¹⁷⁶ Para Lukács (1972, 1979), o ontologismo ingênuo refere-se a um tipo de “valorização instintiva da realidade imediatamente dada”.

¹⁷⁷ Homero, poeta épico da Grécia Antiga, autor da Odisséia e Ilíada – século VIII a.C.

em geral, somente uma variação de diversas estruturas. A missão da arte é exatamente a de demonstrar que nestas variações há uma continuidade do comportamento do homem em relação à sociedade e à natureza. [grifos em itálico do autor].

Com o auxílio do excerto anterior, chama-se à atenção sobre a concepção de Lukács de passado, para o filósofo, há que se distinguir a concepção ontológica daquela defendida pela teoria do conhecimento, para esta última, o passado refere-se a algo *inteiramente transcorrido*, enquanto que o passado, do ponto de vista ontológico, *pode se referir a algo que continua a exercer uma função no presente*. E, por assim dizer, pode ser referente não a todo passado, mas a partes específicas dele. Afirma-se, com auxílio de Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.30) que, para Lukács, o tempo passado é constituído de “momentos ontológicos do vivo desenvolvimento da humanidade e não como uma articulação teórico-cognoscitiva do tempo em passado, presente e futuro”. Lukács ressalta que a referida articulação tem relevância, especificamente, para determinadas ciências.

Mediante as considerações anteriores, sobretudo, nos aspectos da concepção histórico-dialética de Lukács, retoma-se Frederico (2005), em sua afirmação de que a preocupação de Lukács com relação à tomada da arte como objeto de estudo, apresenta-se como estritamente filosófica e que o esforço teórico do filósofo húngaro é guiado, por nada menos do que, pela finalidade de *determinar o papel a arte no interior da história social dos homens*. Isto, sempre tendo em conta a impossibilidade de se circunscrever a arte num tipo de definição prévia de *essência eterna*, por certo que a parcialidade conceitual da arte não se rende à tentativa de fixá-la em algo definitivo.

Para Frederico (2005, p.96), a trajetória de Lukács na estética

[...] limita-se a rastrear a formação e desenvolvimento das categorias comuns às diversas formas de reflexo. O mundo é uno e tal característica acompanha as diferentes formas de reflexo (vida cotidiana, ciência, arte, etc); todas lançam mão das mesmas categorias, mudando apenas o peso relativo e a forma de realização em cada uma dessas esferas. [conteúdo entre parêntesis do autor].

Por meio das palavras do Lukács da “Estética”, Frederico (2005, p.97) comunica sobre *o quê* as investigações do filósofo húngaro foram concentradas: “[...] que formas, relações, proporções etc específicas, recebe na positividade estética o mundo das categorias, comum a todo reflexo?”. Ressalta-se que, evidentemente, o autor não se refere a nenhum tipo de consideração especular, quando utiliza o termo *reflexo*.

Antes mesmo de iniciar a discussão sobre “Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx”, Lukács (1972, 1979) comunica aquela que pode ser tomada como síntese a respeito do processo histórico de formação das categorias que, sob o movimento das *múltiplas determinações da existência humana*, se consolidariam como tradução sintética das relações constitutivas dos fenômenos, sobre os quais se pronunciaria a ciência. E, assim o faz, tomando as próprias palavras de Marx em afirmação de que as “categorias são formas de ser, determinações da existência”. O filósofo húngaro, com auxílio de Marx, reitera a defesa de que as categorias, pelas quais são expressas as relações existentes nas propriedades e na processualidade dos fenômenos reais da sociedade burguesa, constituem-se como *meios* que servem à penetração nas relações de *todas as formas já passadas de sociedade*.

Lukács (1972, 1979, p.68-69), desdobrando as inter-relações das categorias produção-consumo, destaca a afirmação de Marx de que a produção torna objetivo, ao mesmo tempo, o objeto do consumo e, também, o modo adequado para se consumir tal objeto, não somente no que se refere à objetividade, como também, à subjetividade. Além disso, o filósofo destaca que, segundo Marx, a revelação do caráter histórico-ontológico ocorre a partir do momento em que o “consumo se liberta da sua rudeza primitiva e perde seu caráter imediato”, quer dizer, a partir do momento em que o ser humano se tornou *realmente humano*. Lukács (1972, 1979, p.69), então, destaca que:

[...] uma relação social de tipo universal: ela se realiza em primeiro lugar, por sua própria natureza, na produção material, mas se estende necessariamente, depois, à produtividade de tipo mediato, à produtividade espiritual. Por isso, Marx sublinha: “O objeto de arte, tal como qualquer outro produto, cria um público capaz de compreender a arte e a de apreciar a beleza. Portanto,

a produção não cria apenas um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto”¹⁷⁸.

Para enfatizar a consideração de Lukács sobre a existência de uma relação dialético-objetiva, que difere da *mera interação entre sujeito e objeto*, Frederico (2005, p.69-70) afirma que foi, precisamente, a consideração desta distinta relação – que não se restringia à imediata *interação sujeito e objeto* – que constituiu a base para Lukács realizar o avanço teórico suficiente à combinação de “um postulado ontológico, ainda não totalmente explicitado, e uma concepção logicista da dialética.” Segundo Frederico, tal avanço objetivou-se na defesa do “Realismo como o método literário apropriado para se reproduzir o automovimento da totalidade”, como também, para se compreender as forças essenciais, genéricas e particulares que condicionam a vida humana, gerando os movimentos histórico-sociais.

Reitera-se que o pressuposto metodológico principal da crítica literária lukacsiana, em síntese, é explicitado pelas seguintes palavras de Frederico (2005, p. 70):

O movimento objetivo da realidade social, entendida como estrutura articulada, requer, para ser fielmente reproduzida, que o escritor a capte como uma unidade contraditória de essência e aparência [...]. A realidade não se confunde com a aparência imediata, como querem o positivismo e seus representantes literários, e nem é uma essência captada pela intuição, como pretendem o idealismo e os escritores influenciados por essa corrente.

A partir do excerto anterior, reitera-se a defesa da constituição do objeto de análise como unidade dinâmica e contraditória, no que diz respeito aos processos que ela guarda em si. Assim sendo, somente uma concepção ontológico-materialista oferece recursos teórico-metodológicos, quer dizer, categorias que se ofereçam como *meios* suficientes à penetração nas relações, que movimentaram a contraditoriedade entre essência e aparência, referentes à unidade em análise. Contudo, ressalta-se, de

¹⁷⁸ Cf. Lukács (1972, 1979, p.69): [...] Seria elucidativo, para os que pretendem a todo custo construir uma contraposição entre Jovem Marx e o Marx da maturidade, comparar essa passagem com o trecho dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* sobre o desenvolvimento da música e do sentido musical. Quando afirma que a “educação dos cinco sentidos” é o resultado de toda a história universal até seu tempo, Marx formula o mesmo pensamento, em termos igualmente universais (cf. MEGA, I, 3, p.120).

Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.36-37), o alerta de Lukács em favor de que não se restrinja à consideração da arte, apenas de seus aspectos técnico-formais, mas, sim, se avance com vistas a alcançar, também, que “conteúdo importante de uma determinada época condicionou ou produziu uma determinada técnica [...] e o quanto dessa técnica passou ao desenvolvimento posterior”, pois, seja com qual for a especificidade da técnica, a arte guarda consigo um conteúdo fundamental que se refere à história do desenvolvimento do ser humano.

Antes de desenvolver a discussão relativa ao realismo, como tema específico e, com o fito de tornar explícitas as amplas conseqüências, às quais a recepção da produção de Lukács foi submetida, em razão da escolha da arte como objeto de estudo, entende-se como oportuno o destaque daquelas que seriam as diferenças nucleares entre o objeto de estudo do filósofo húngaro e o de Marx. Para tanto, serve-se da seguinte afirmação de Frederico (2005, p.18):

Marx, ao eleger como objeto de estudo a crítica da economia política, tinha pela frente a materialidade da vida social, as leis da economia etc, que existem independentemente da subjetividade do observador. A influência das categorias lógicas de Hegel, presente especialmente no primeiro volume de *O Capital*, não são hipostasiadas ao estudo da realidade (o autodesenvolvimento do modo de produção capitalista). A lógica, contrariamente fica subsumida à ontologia, ao estudo do ser social. Lukács, dedicando-se à arte, esteve às voltas com um objeto de estudo especial. Se na ciência o objeto existe independentemente do sujeito, na arte, ao contrário, o objeto só existe porque foi criado pelo artista. O que a teoria do conhecimento considera idealismo – fazer a existência do objeto depender do sujeito – é uma característica irremovível da arte. Estudando esse tema, Lukács debatia-se permanentemente com a identidade entre sujeito e objeto, base de toda a filosofia hegeliana. Não por acaso, as categorias lógicas invadiram suas reflexões sobre a arte [...]. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Neste item, reitera-se a ciência das implicações entre os fundamentos ontológico-materialistas, bem como de elementos advindos do amplo tecido literário do realismo, que se constituíram como mediações na objetivação da análise de Lukács (1951, 1971) sobre o “Poema Pedagógico”. Posto isto, afirma-se que a análise produzida pelo filósofo húngaro deslinda *como*, neste produto literário, Makarenko não se reteve num tipo de “representação caótica do real”, mas, sim, – tal

como Lukács (1972, 1979, p.37) destacou dos *Grundrisse* –, por meio de instrumentos próprios da literatura, objetivou uma imagem da “rica totalidade de determinações e relações diversas”, constituintes da realidade e de suas tendências imanentes. E, porque assim se deu, o pedagogo ucraniano pode, também, sintetizar, como objetivação da propriedade primário-ontológica de sua experiência educacional, a “acumulação originária” da Pedagogia Socialista, ainda que se possa considerar que tal processo tenha se dado de modo “quase” espontâneo. Bem por isso, considera-se que Lukács (1951, 1971, p. 420), já nos primeiros apontamentos de seu texto analítico, explicita que Makarenko começa sua obra com as seguintes palavras: “talvez, muito em breve, não se escreverá mais ‘Poemas Pedagógicos’, mas sim, um livro simples, objetivo: ‘Metodologia da Educação Comunista’.”.

A realização de um extenso desdobramento analítico dos elementos teórico-filosóficos acumulados sobre o realismo clássico, bem como o destaque ponto a ponto das produções de Lukács neste campo, não se constituem como finalidade postas a esta exposição. Isto, em face de que a finalidade principal deste trabalho incida, especificamente, sobre a análise que o filósofo húngaro teceu sobre uma objetivação, resultante de um processo realizado sob a vigência do particularíssimo realismo socialista.

Como conteúdo sintético e relevante à apropriação radical da propriedade ontológica contida na análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács (1951, 1971) apresenta-se a seguinte proposição comunicada Lukács (1967, 1969, p. 184-185):

Toda grande arte é realista. Desde Homero. E isto porque ela reflete a realidade; este é o critério irrecusável de todo grande período artístico, ainda que, naturalmente, variem infinitamente os meios de expressão. Quando se fala de realismo, é sempre necessário ter em vista uma data de nascimento. Deste ponto de vista, considero o realismo socialista como realismo surgido em certo período da história do socialismo e do seio de sua realidade profunda. O que eu recuso, com a máxima energia, é que se forneça receitas para este realismo, que se indique de antemão que aspecto ele deverá ter. Isto é tão absurdo quanto prever, em seus mínimos detalhes, como seria constituída a sociedade socialista ou a comunista. [...]

[...] Quando falo de um realismo “surgido do seio da realidade profunda” do socialismo, não penso apenas nos escritores que vivem no mundo socialista. [...] Portanto, quando digo “realismo socialista”, penso em toda a literatura. Pois trata-se de uma questão de *ponto de vista adotado*, não de *tema tratado*. O

tema é universal; a literatura reflete o mundo em seu conjunto. Escritores socialistas do Leste e do Oeste apresentam características comuns, que os distinguem de escritores burgueses contemporâneos. [...] É neste sentido que o realismo socialista existe. E não no desses péssimos tratados que lhe entopem de regras pré-fabricadas.

Do excerto anterior, destaca-se a agudeza com que Lukács defende a propriedade ontológica contida na arte, como também, faz-se imprescindível que se saliente a distinção entre aparência e essência, manifesta na contraposição entre *ponto de vista adotado* e *tema* tratado. Outrossim, afirma-se que a proposição de Lukács oferece, ainda, o destaque do *conteúdo ontológico* como aquele capaz de unificar escritores de Leste e Oeste, isto porque, o dado relevante para união destes escritores seja a consideração de suas obras como *histórico-universais*.

Mediante o exposto até aqui, afirma-se que um pequeno conjunto de elementos essenciais sobre o realismo foi, anteriormente, tomado a fim de se destacar que, o compromisso com a fidelidade na defesa da reprodução do automovimento da realidade social, tal qual este se realizasse, foi, ao menos explícita e, oficialmente, declinado pelos escritores soviéticos — em prol do *específico* realismo socialista. Pois, este “realismo”, que não corresponde à concepção de realismo defendida por Lukács, exigia destaque privilegiado dos, já referidos, elementos “positivos” forjados na “nova” realidade pós-revolucionária.

De Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.34), destaca-se a resposta de Lukács a Holz sobre as considerações, a partir das quais, uma obra pode se constituir ou, não, como pertencente ao realismo, explicitando como *verdadeira antítese*, a contraposição entre naturalismo e realismo. O filósofo afirma que:

[...] até mesmo importantes historiadores da arte, como aqueles da escola de Riegl¹⁷⁹, entendem naturalismo e realismo quase como sinônimos. Isso é inteiramente errado. [...] A história da arte se descuida de um problema essencial quando identifica simplesmente os conceitos de realismo e naturalismo. [...] em meu breve trabalho sobre a arte moderna crítico o realismo

¹⁷⁹ Alois Riegl (1858-1905) historiador da arte, pertencente à Escola Vienense de História da Arte – Wiener Schule der Kunstgeschichte. Autor de *Die spätrömische Kunstindustrie nach den Funden in Österreich*, (A Indústria Artística do Império Romano Tardio Segundo as Descobertas no Império Austro-húngaro). Segundo H. Zerner (1988, p.146), “Riegl teve a audácia de negar, ainda que fosse só teoricamente, qualquer sistema normativo dos valores, de denunciar a noção de decadência, de renunciar à segregação entre a ‘grande arte’ e as artes ditas menores”

socialista da época staliniana, critico-o enquanto “naturalismo fiscal”. Na minha opinião, o que se costuma apresentar sob a bandeira do “realismo socialista” e que hoje se emprega para comprometer este termo não é realismo socialista, mas um *não-realismo* ou um *naturalismo fiscal*.

Em razão de se considerar que múltiplas determinações histórico-sociais, do período pós-revolucionário, foram objetivadas no “Poema Pedagógico”, por meio de instrumentos próprios da literatura, desdobra-se a seguir o conteúdo entendido como, minimamente, necessário à compreensão de uma dessas determinações, a saber, aquela que se constituiu como versão “socialista” do realismo ou, como afirma Lukács no excerto anterior, aquela que se constituiu como uma versão de um *não-realismo*.

A partir do Primeiro Congresso dos Escritores Soviéticos (1934), instituiu-se aquele que seria o modelo da *estética marxista-leninista*, denominado realismo socialista, cuja finalidade consistia na produção do reflexo da “nova” particularidade soviética. Mas, bem porque tal particularidade não fosse, em dados aspectos, tão nova assim, como um dos resultados da contraditoriedade, nela, contida, foram objetivados os ditames do Partido. Tais ditames primavam pela afirmação dos elementos *positivos* advindos do processo da revolução, via cobrança de sua hipervalorização. Assim, o *espírito do partido fetichizado* objetivava-se com uma função prático-social nos denominados *heróis positivos*.

Nessas circunstâncias, mais exatamente, após ter decorrido um ano do referido congresso, sob conselho e influência de Máximo Gorki, Makarenko finaliza a concretização de sua obra prima, o “Poema Pedagógico”.

Sobre as contraditórias forças que eram derivadas à época do realismo socialista, Frederico (2005, p. 83) tece as seguintes considerações:

O **realismo socialista**, além de subestimar a contribuição dada pela burguesia à cultura universal no decorrer da história (contrariamente à defesa que Marx, Engels e Lenin fizeram da “herança cultural da humanidade”) criticava o **realismo crítico** praticado nos países capitalistas pelos escritores progressistas como uma “criação individual de homens inúteis”, para citarmos a grosseira referência de Gorki. Além disso, o novo realismo fez-se acompanhar de um insólito ingrediente: o **romantismo revolucionário**. [conteúdo entre parêntesis e grifos em negrito do autor].

Na “Introdução a uma Estética Marxista”, Lukács propugna pela justeza na reprodução da realidade social daquele que, para ele, trata do conteúdo fundamental da arte: no caso, a inquebrantável cadeia de transformações histórico-sociais pertencente à essência, à genericidade dessa realidade social. E, do justo conteúdo histórico-social, o reflexo artístico não deve prescindir, porque este se constitui como força movente das transformações da própria arte – *stricto sensu*, de seus recursos formais, composicionais, estilísticos, etc. Para Lukács (1978, p. 207), a centralidade na criação artística reside em que, nela, “[...] deve estar precisamente este momento da transformação, do nascimento do novo, da morte do velho, das causas e das conseqüências das modificações estruturais da sociedade nas relações recíprocas entre os homens.”. Em síntese, na arte, considerando, sempre, os diferentes graus da especificidade artística, estão condensados elementos sobre a extensa cadeia histórica do desenvolvimento da humanidade.

Frederico (2005, p.83) ressalta que “o personagem típico – habitante preferencial do realismo clássico – sai de cena e vê o seu lugar ocupado pela figura caricata e maniqueísta do “herói positivo”, em sua edificante luta para construir a nova sociedade”. Em nota bem humorada, o autor comunica uma anedota que sintetizaria o modo tosco como “um lado” da concreta realidade soviética pós-revolucionária era escamoteado, através do *monolitismo ungido pelo regime*. Resgata-se, então, de Feijó (apud Frederico, 1999, p. 83) o seguinte quadro:

Era uma vez um poderoso imperador chamado Tamerlão, o Grande. Vaidoso, ele convocou todos os pintores do reino para pintar seu retrato. Acontece que Tamerlão não tinha nem perna nem olho direitos, perdidos numa guerra patriótica. Temerosos chegaram os pintores. O primeiro retratou o imperador com os dois olhos e as duas pernas. Foi degolado. Aquilo era “idealismo”. O segundo apresentou o imperador como de fato era: sem uma perna e sem um olho. Foi degolado. Aquilo era “realismo burguês”. Aí, chegou o terceiro. Era membro da União dos Pintores Soviéticos. Este pintou Tamerlão de perfil, do lado em que só aparecessem a perna e o olho esquerdo. Foi aclamado. Ele havia entendido o que era o “realismo socialista”.

Frederico (2005) afirma que o desdobramento do processo de degradação do realismo em mera propaganda partidária, na forma do realismo socialista, possibilita a explicitação de uma face das circunstâncias sob as quais, protocolarmente, Lukács

produzira uma autocrítica, com vistas a evitar sua expulsão do Partido Comunista Húngaro. Frederico ressalta que, Lukács, assim o fez, mesmo que, posteriormente, tivesse que se afastar da atividade política direta e voltar-se para o exercício da crítica literária.

Segundo Frederico (2005), no ano de 1934, ocasião do Primeiro Congresso dos Escritores soviéticos, deu-se a publicação de “Arte e Verdade Objetiva”, de Lukács. Tratava-se de um texto que acumulava como conteúdo, elementos sobre a contraditoriedade da época que se consolidava. Nele, o filósofo húngaro havia objetivado um esboço sobre a estética, fundamentado na perspectiva ontológica do jovem Marx. Contudo, Lukács cuidou para que essa publicação pudesse, ao mesmo tempo, ser entendida como “defesa ‘ortodoxa’ do materialismo na filosofia e do realismo na arte”. Mas, destaca-se, a partir de Frederico (2005, p. 84-86) que:

Como sugere o título, o texto é uma defesa da teoria do reflexo, feita com o recurso de abundantes citações de Lenin. Mas o Lenin em que Lukács se apóia é o autor dos Cadernos Filosóficos e não de Materialismo e Empírocriticismo [...] A autoridade de Lenin era evocada por Lukács num momento em que Stalin ainda não definira a sua absurda versão sobre Hegel: “filósofo da Restauração”, o representante da reação aristocrática à Revolução Francesa. [...] Enquanto a influência de Hegel em Lenin permanecia no plano conceitual, em Stalin, ao contrário, ocorre um deslocamento prático: o Estado hegeliano – a autoconsciência da sociedade civil – encontrou finalmente a sua realização material no Estado-Partido de Stalin, aquele Estado entendido como momento supremo da racionalidade e portador da consciência, da verdade e dos fins dos atomizados interesses da sociedade civil.

Faz-se, também, oportuno destacar o relato de Luedemann (2002, p.106) a respeito do período em que teria vigorado o movimento de *constituição das orientações do Estado soviético* em prol da consolidação do que seria a “cultura socialista”. Essa autora dá mostras do “tom” pelo qual se pretendia, naquela época, reger a cultura soviética, destacando que, no diário de Eiseinstein¹⁸⁰, encontra-se a menção à observação, em vermelho, “no roteiro do filme *Alexandre Nevski*¹⁸¹: “O

¹⁸⁰ Eiseinstein, Serguei (1868 – 1948), cineasta soviético, ativo militante na Revolução de 1917.

¹⁸¹ Alexandre Nevski (1220 ? – 1263), príncipe russo que liderou o povo contra opressores. Stalin pretendeu utilizar-se da figura de Nevski como propaganda que inspirasse o povo russo à resistência mediante a invasão alemã.

personagem não deve morrer”. Acontece que o cineasta já havia cedido por inúmeras vezes, produzindo personagens, cujo conteúdo de existência se realizava no culto a líderes, tal como o próprio Stalin. Todavia, Einseinstein não deixou de, contraditoriamente, objetivar por meio desses “grandes heróis”, a visão crítica sobre as circunstâncias histórico-sociais nas quais combatiam. O cineasta, corajosamente, apresentando aquele que Luedemann (2002) chamou de “povo criativo e participante”, objetiva a morte de Alexandre Nevski, como um *meio* humanizador de seu caráter mítico.

Ainda do “Pensamento Vivido”, evoque-se a síntese contundente sobre a arbitrariedade que dominava esse tempo, Lukács (1999, p. 142) afirma que se tratava de “um fato grotesco que Stalin tenha dito sobre a tarefa da literatura: ‘Escrevam a verdade!’”. Só que ele não suportava justamente que a verdade fosse escrita [...]”. Em “Marx, Lukács: a Arte na Perspectiva Ontológica”, Frederico (2005) defende que é o decurso do embate contraditório entre objeto e sujeito que levará Lukács, em sua *Ontologia*, discutir a arte no conjunto ideológico como elemento persuasivo. Desta maneira, para Lukács, a arte estaria declinada do papel de forma de autoconsciência “mais elaborada” do que a ciência e do que a filosofia.

Frederico (2005) propõe que se avance nas considerações sobre o papel da arte, como elemento do conjunto ideológico, como também, sobre a defesa do realismo, objetivada pelo filósofo húngaro a partir dos anos 30. O referido autor ressalta, de Guido Oldrini, a concepção do realismo, como *método de criação literária* derivado da teoria lukacsiana da objetividade, compreendida como unidade que encerra a contradição entre essência e aparência. Para Frederico (2005, p.152-153):

[...] Lukács retomou a tese engelsiana do “triunfo do realismo”: a postura objetiva do escritor que, em seu ofício, despe-se dos preconceitos, era a garantia da objetividade e, portanto, da vitória do humanismo sobre o caráter mistificador da realidade social. Assim, diante da imagem distorcida da realidade, a arte refazia, através de seus recursos próprios (criação de um meio homogêneo etc.), o ideal da totalidade harmônica, da reunificação da essência com a aparência, façanha conseguida graças ao empenho do escritor que se entregou ao movimento objetivo da realidade social. Na *Ontologia*, contudo, a imersão da arte na esfera ideológica parece não oferecer tantas garantias assim de superação. A arte está submersa na ideologia: perdeu a

inocência e a capacidade de distanciar-se dos combates existentes no interior da vida social. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

A partir do exposto no excerto anterior, afirma-se que: ainda que o “Poema Pedagógico” tenha sido produzido sob a vigência do realismo socialista, nele, foram objetivados elementos essenciais das contraditórias forças que movimentavam a particularidade soviética do período pós-revolucionário. Por meio desta pesquisa, defende-se que, sob o realismo socialista, mesmo que submersa na ideologia, a arte foi objetivada contendo a contradição entre emancipação e alienação humana. Neste caso, diz-se que, mesmo partindo da distorção ideológica, que mediava as concretas circunstâncias, em que desenvolveu sua atividade educacional, Makarenko reunificou por meio da atividade estético-literária, essência e aparência e, assim o fez, porque se apropriou da objetividade, do dialético movimento da realidade social e objetivou, em sua obra, a propriedade primário-ontológica de um processo, que pode ser defendido como da *acumulação originária* da pedagogia socialista.

Em face da investigação de Lukács (1972, 1979, p.36-37) ter incidido sobre o ser social, importa destacar sua defesa da categoria totalidade, como fundamento ontológico central em Marx. E, reitera-se que o filósofo húngaro ressalta que tal categoria se configura “sempre como uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade [...] O jovem Marx já havia visto e proclamado que toda sociedade constitui uma totalidade¹⁸²”. Lukács continua essa discussão afirmando que:

[...] No escrito que estamos discutindo, a *Introdução* de 1857, Marx [...] começa dizendo que “o real e o concreto” é sempre a população, “que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo”. A um exame mais atento, porém, revela-se que com essa justa colocação fez-se ainda muito pouco para o conhecimento real, concreto. Quer tomemos a própria totalidade imediatamente dada, quer seus complexos parciais, o conhecimento imediatamente direto de realidades imediatamente dadas desemboca sempre em meras representações. Por isso, essas devem ser melhor determinadas com a ajuda de abstrações isoladoras. Com efeito, no início, a economia enquanto ciência tomou esse caminho; foi cada vez mais longe no caminho da abstração, até que nasceu a

¹⁸² Cf. Lukács (1972, 1979, p.37): MEGA, I, 6, p.180. A citação refere-se à “Miséria da Filosofia”.

verdadeira ciência econômica, que parte dos elementos abstratos lentamente obtidos para “voltar a fazer a viagem de modo inverso”, chegando novamente à população, “mas dessa vez não como uma representação caótica do todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas¹⁸³”. Desse modo, é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a seguir para conhecê-la. Esse caminho justo, contudo, se não tem constantemente presente a dependência real ao ser, pode levar a ilusões idealistas; de fato, é o próprio processo cognoscitivo que – se considerado em seu isolamento e como algo autônomo – contém em si a tendência à autofalsificação.

No excerto anterior, Lukács, ao afirmar que a totalidade econômica prescreveu o caminho necessário para que Marx pudesse conhecê-la, bem como, ao advertir que, para trilhar o referido caminho não se deveria desconsiderar a *dependência real ao ser*, sob pena de se produzir não mais que autofalsificações, oferece *meios* para que se depreenda a proposição de um caminho, um método pelo qual se tem a possibilidade de se explicitar os nexos existentes entre a realidade estudada e o *ser social*. Infere-se que para tanto, é preciso que se considere a premissa de Marx, explicitada por Lukács (1972, 1979, p.15), de que é a “[...] ciência da história que engloba tanto a natureza quanto o mundo dos homens¹⁸⁴”, pois, – tal como Marx defendia – somente por meio dessa ciência, a histórica, é que todas as relações que compõem a vida humana são tomadas concreta e materialisticamente, sobretudo, como relações histórico-sociais.

Mediante o exposto, oportunamente, reitera-se Lukács (1972, 1979, p.38-39) sobre o modo como a realidade social, sempre numa versão comprimida, é elevada como síntese no pensamento. E, especificamente, ratifica-se que a elevação das “conexões essenciais racionais entre os ‘elementos’ obtidos por abstração”, não deve prescindir da necessária consideração de que tais elementos compõem *complexos totais*. E que, bem por isso, tais complexos “com a maior exatidão possível, em parte com observações empíricas, em parte com experimentos ideais abstrativos”, devem ser *realisticamente* explicitados.

¹⁸³ Cf. Lukács (1972, 1979, p. 37): Marx, Grundrisse, ed. cit., p.21. [Ed. brasileira da “Introdução” de 1857: (*Introdução à Crítica da Economia Política*), trad. de J. A. Giannotti e E. Malagodi, in *Os Pensadores*, vol. XXXV, São Paulo, 1974, p.122.].

¹⁸⁴ Cf. Lukács (1972, 1979, p.15): *Ideologia Alemã*, ed. alemã cit., p.567.

Antes do desenvolvimento do próximo item, com o auxílio das discussões realizadas nos parágrafos anteriores, acerca da necessária consideração dos nexos existentes entre o objeto de estudo e o ser social, reitera-se que, submeter à análise, quaisquer que sejam os elementos teórico-metodológicos objetivados no “Poema Pedagógico”, – neste caso, os destacados do texto analítico de Lukács (1951, 1971) – desconsiderando a mediação da ampla corrente literária do realismo e, a particular mediação do realismo socialista, incidentes na obra de Makarenko, teria resultado num tipo de produção insuficiente à defesa da historicidade objetivada tanto no conteúdo do “Poema Pedagógico”, quanto no da análise de Lukács. Quer dizer, ter-se-ia negado a propriedade ontológica do objeto em estudo. Afirma-se que, se a análise tivesse sido, deste modo, produzida, seria insuficiente à explicitação da genericidade objetivada no processo pelo qual Makarenko tinha por finalidade, a expressão da concreta realidade, que deu base histórico-social à sua experiência pedagógica. Não obstante, tenha se considerado a referida mediação, corrobora-se com o assertivo posicionamento de Lukács (1971, 1980, 1999, p. 167) em favor de que:

[...] precisamente – na arte, para a arte – *[não há]* uma tal possibilidade de manipulação absoluta: não o propósito, a intenção dos escritores (que podem ser regulados) é o dado determinante, mas a configuração, [...] permanece sujeita à “Vitória do realismo” [...] A ideologia pode, portanto – em geral indiretamente – influenciar os modos de orientação. *[Contudo, não de modo absoluto, pois, pela]* gênese da mimese¹⁸⁵ a “vitória do realismo” perde qualquer nuance irracionalista: nela irrompe justamente a verdade da história. [Conteúdo entre parêntesis e aspas do autor. Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

Destaque-se, ainda, a ressalva de Lukács (1951, 1971, p. 429) de que apesar de Makarenko ter sido “digno discípulo” de Gorki, seu desenvolvimento foi mediado por uma peculiar e severa autocrítica, que teria dirigido o pedagogo ucraniano à superação de uma inicial vontade de “transfigurar romanticamente o mundo dos vagabundos” e, por conseguinte, à posterior reprodução objetiva da complexa

¹⁸⁵*Mimese*: se considerado a partir das discussões aristotélicas, o conceito de mimese é referente ao conhecimento da realidade. Assim, o objeto da arte se consolidaria como imitação, como “re-criação” da realidade.

realidade vivida. Neste processo, o da produção do “Poema Pedagógico”, no qual a Colonia Gorki foi objetivada, como propriedade primário-ontológica de uma *totalidade dinâmica*, como uma *unidade de complexidade e processualidade*, assim o foi, pelo fato de Makarenko ter considerado como base primordial, o amplo quadro das conexões estabelecidas nas relações, nela, desenvolvidas.

2.3 A ANÁLISE DA ANÁLISE DE LUKÁCS

Antes da exposição da matéria central deste item, com o auxílio de Netto (2002, p.84-85), “Georg Lukács: Um Exílio na Pós-Modernidade”, reitera-se que a direção ontológica se faz efetiva no pensamento de Lukács, a partir do exame, que ele realizou em Moscou, dos “Manuscritos Econômico-filosóficos de Paris” (1844). Isso, no início dos anos trinta e, em parceria com M. Lifschitz. Para Netto, a partir de então, o “núcleo irradiador e articulador” da reflexão teórica do filósofo húngaro se constituiu de questões tais como, a “da efetividade, da gênese e da historicidade concretas do ser social”. E, tanto por sido assim, Lukács explicitaria a “oposição entre gnosiologia e ontologia”. Destaca-se, também como relevante, a ressalva de Netto de que a *direção ontológica* tomada por Lukács, de forma alguma tende à concepção metafísica tradicional, mas, sim se afirma como postulado, que coloca em xeque o lugar privilegiado que, na filosofia ocidental, era ocupado pela *operação intelectual*.

A seguir, com o auxílio de Netto (2002, p. 86) comunica-se que:

Na produção lukacsiana dos anos 1930 aos finais dos 1950, a imposição ontológica que ancorou o combate que Lukács travava contra o dogmatismo do marxismo oficial da era stalinista e contra as tendências irracionistas operantes na filosofia ocidental – [...] – assim como a opção lukacsiana, já referida, de manter-se na oposição no interior do movimento comunista (leia-se: nas fileiras do Partido Comunista), com todos os seus ônus – produziu e/ou revelou fraturas teóricas profundas entre a elaboração de Lukács e a de importantes pensadores marxistas ou influenciados pelo marxismo (ou, ainda, que em algum momento estiveram numa dessas duas situações)¹⁸⁶. A solidão intelectual de Lukács – sem prejuízo do

¹⁸⁶Cf. nota de Netto (2002, p.86): Pense-se, por exemplo, em marxistas como H. Lefebvre ou G. Della Volpe ou em alguns nomes que estiveram ligados à Escola de Frankfurt.

reconhecimento de sua obra – resulta, como se pode verificar, da combinação de razões teóricas e ideo-políticas. [Parêntesis do autor.].

Afirma-se que as considerações anteriores se fazem necessárias, mediante a defesa do caráter ontológico da análise que Lukács realiza sobre o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), considerando-a contrária a qualquer tipo de tendência à supervalorização positiva da experiência educacional de Makarenko em si mesma, que significaria a redução da análise do filósofo àquela *fixação na particularidade* que ele próprio combateu.

Deslinda-se, então, o núcleo desta pesquisa, por meio da exposição de elementos que servem como *meio* à elevação do conteúdo teórico-metodológico contido, na qualidade de propriedade ontológica do texto de Lukács, (1951, 1971), “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida”. Neste estudo, apresentado como síntese depreendida do “Poema Pedagógico”.

Inicialmente, destacando-se a exposição de Lukács (1972, 1979), sobre a proposição marxiana referente ao movimento de produção da síntese do pensamento a partir do concreto, reitera-se a objetividade da realidade social como propriedade primário-ontológica, como conteúdo imprescindível e, prioritário, à efetiva análise na perspectiva sócio-histórica. Lukács (1972, 1979, p.37-38) afirma que, para Marx, a síntese do pensamento é multideterminada e consolidada como uma *unidade do diverso* e que, por ser assim, se pode inferir que o concreto toma parte no pensamento, não como ponto originário, mas, sim, como “o processo da síntese como resultado” e, não, como o próprio concreto, do qual partiu o movimento do pensamento, ainda que, efetivamente, esse concreto tenha se constituído como origem de processos tais como, *a intuição* e *a representação*.

Lukács (1972, 1979, p. 56-57) afirma a *fundação ontológica* como uma constante, como uma *tendência básica* “das formulações tanto científicas, quanto filosóficas” de Marx e que, justamente por isso, a conjunção entre a “faticidade solidamente fundada e corajosa generalização filosófica” criariam, no Livro I de “O Capital”, uma tal atmosfera específica de proximidade da vida. Mediante esta

afirmação e, sobre o ponto que se constitui como essencial no novo método proposto por Marx, o filósofo comunica que “o tipo e o sentido das abstrações, dos experimentos ideais, são determinados não a partir de pontos de vista gnosiológicos ou metodológicos (e menos ainda lógicos), mas a partir da própria coisa, ou seja, da essência ontológica da matéria tratada”. [Parêntesis do autor]. Pelas palavras de Lukács (1972, 1979, p.38), oportunamente, explicita-se que:

[...] Pela primeira via, a da “representação plena”, surgem “determinações abstratas”; pela segunda, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é *de modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto.”¹⁸⁷. A ruptura com o modo idealista de conceber as coisas é dupla. Em primeiro lugar, é preciso compreender que o caminho cognoscitivamente necessário, que vai dos “elementos” (obtidos pela abstração) até o conhecimento da totalidade concreta é tão somente o caminho do conhecimento, e não aquele da própria realidade. Esse último, ao contrário, é feito de interações reais e concretas entre esses “elementos”, dentro do contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade complexa. Disso resulta que uma mudança da totalidade (inclusive das totalidades parciais que a formam) só é possível trazendo à tona a gênese real. Fazer uma tal modificação derivar de deduções categoriais realizadas pelo pensamento pode facilmente – como mostra o exemplo de Hegel – levar a concepções especulativas infundadas. [Parêntesis do autor]

Ainda sobre o tema do excerto anterior, como alerta, reitera-se a necessária consideração da prioridade ontológica sobre o resultado do pensamento. Para Lukács (1972, 1979), as conexões processadas entre os elementos dos quais se apropriou por meio da abstração, são imprescindíveis à tarefa posta de se conhecer a realidade. Contudo, a fim de que não se incorra no equívoco do idealismo, alerta-se para que, não se desconsidere que tais elementos são eles próprios, produtos do movimento do *pensamento*, realizações de um processo de *conhecimento* que possui, originalmente,

¹⁸⁷ Conforme Lukács (1972, 1979, p.38): *Introdução de 1857*, ed. bras. cit., pp. 122-123.

nexos com uma concreta realidade, mesmo que tais nexos tenham sido ocultados pelo processo histórico-social de transformações.

Na explanação de Lukács (1972, 1979) sobre o modo como Marx analisa *inter-relações reais*, partindo do *mais complexo*, mais especificamente, no caso da relação entre *produção* e *consumo*, encontra-se o destaque destas duas categorias – *produção* e *consumo* – como *formas de ser*, como *determinações de existência* e, por ser assim, como elementos que compõem uma totalidade. Para o filósofo, as referidas categorias só podem ser cientificamente compreendidas, se forem tomadas como *elementos que possuem nexos reais com a totalidade*, como *momentos do ser*. Disto, segundo Lukács (1972, 1979, p.67), derivam duas consequências: A primeira trata da conservação, em cada categoria, da sua *peculiaridade ontológica* que é manifestada em *todas as interações com as demais categorias*. E, justamente por isso, Lukács afirma que não cabe analisar tais relações, por meio de formas lógicas gerais, pois, sua peculiaridade ontológica requer que se compreenda, a cada relação categorial, como *um tipo de relação específica*. A segunda consequência refere-se à afirmação de que as interações entre as categorias não são de igual valor, quando forem tomadas como pares e, nem mesmo, se consideradas como totalidade. Para Lukács, é a *prioridade ontológica* da produção, como *momento predominante*, que se impõe em cada ponto da totalidade que se analisa. Em prosseguimento à discussão sobre as categorias *produção-consumo* como *formas de ser*, *determinações de existência*, Lukács (1972, 1979, p.68) afirma que:

[...] Em Marx, domina o momento do ser: essas determinações são momentos reais de complexos reais em movimento real, e só a partir desse duplo caráter de ser (ser em interação e em conexão complexa e ser ao mesmo tempo no âmbito de sua peculiaridade específica) é que podem ser compreendidas em sua relação reflexiva. Na dialética materialista, na dialética da própria coisa, a articulação das tendências realmente existentes, frequentemente heterogêneas entre si, apresenta-se como solidariedade contraditória do par categorial. Quando se afastam as determinações meramente lógicas e se volta a dar seu verdadeiro significado às determinações ontológicas, efetua-se portanto um imenso passo à frente no sentido da concretização desse complexo uno e dúplice.

Apresentadas as considerações anteriores, reitera-se a intenção de se produzir, nesta pesquisa, um tipo de análise que priorize as determinações ontológicas condensadas no texto analítico de Lukács (1951, 1971), que depreenda deste texto a síntese, realizada pelo filósofo húngaro, como objetivação de *um momento do ser social*, especificamente, do complexo da educação. Neste item, defende-se que a referida análise de Lukács constitui-se como um exemplo do afastamento da análise guiada pelas *determinações lógicas* em favor da consideração das *ontológicas*.

A seguir, desenvolve-se a análise da proposição de Lukács em favor de que o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989) seja tomado como obra, cuja propriedade primário-ontológica, condensa em si, conteúdo teórico-prático referente à *acumulação originária da pedagogia socialista*. E, assim se faz, mediante a hipótese de que, em seu texto analítico, o filósofo húngaro teve condições, tal como explicitado no excerto anterior, de objetivar a elevação de *determinações ontológicas reais de complexos reais, em movimento real*, permitindo que se compreenda na *dialética-materialista*, na dialética da Colonia Gorki, a *articulação das tendências realmente existentes* neste complexo real.

2.3.1 O “Poema Pedagógico”: Acumulação Originária da Pedagogia Socialista

Primeiramente, reitera-se a recorrência, na consecução deste item, de um recurso que pode ser compreendido como não correspondente ao rigor acadêmico, a saber, a deliberada socialização, por meio de citações, quiçá consideradas longas, de produções fundamentais à compreensão da matéria nuclear desta pesquisa, bem como, de conteúdo inédito, na Língua Portuguesa, do texto analítico de Lukács (1951, 1971) e de Jovine (1954, 1977) sobre o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989).

Antes ainda, do desdobramento da defesa de que o “Poema Pedagógico” de Makarenko condensa em si, como propriedade primário-ontológica, a acumulação originária da pedagogia socialista, destaca-se que Lukács (1972, 1979, p. 44-45), tendo explicado o que chamou de “mútua compenetração do econômico e do não-

econômico no ser social”, presente na produção de Marx, como movimento fundante nas doutrinas das categorias da economia política, discorre sobre a contradição entre o estabelecimento do direito do coletivo capitalista e do direito do operariado coletivo e afirma que:

[...] Marx – após ter analisado sistematicamente o mundo do capitalismo em sua necessidade e compacidade econômica rigidamente determinada por leis – expõe num capítulo particular a sua gênese histórica (ontológica), a chamada acumulação primitiva, uma cadeia secular de atos de violência extra-econômicos, somente mediante os quais foi possível a criação das condições históricas que fizeram da força-de-trabalho aquela mercadoria específica que constitui a base das leis teóricas da economia do capitalismo. “*Tantae molis erat*”¹⁸⁸ o parto das ‘eternas leis da natureza’ do modo de produção capitalista, a conclusão do processo de separação entre trabalhadores e condições de trabalho, a transformação dos meios sociais de produção e de subsistência em capital, num pólo, e, no outro, da massa popular em operários assalariados, em livres ‘pobres que trabalham’, essa obra de arte da história moderna”¹⁸⁹.

Mais adiante, neste mesmo item, explica-se a categoria *acumulação originária* de modo um pouco mais extensivo. Para este momento da exposição, deixa-se o excerto anterior como guia do processo de explanação da proposição de Lukács de que, o “Poema Pedagógico” condensa em si a experiência educacional desenvolvida na Colônia Gorki, como *acumulação originária da pedagogia socialista*.

A análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács (1951, 1971), considerada como objetivação teórico-metodológica sobre a formação da pedagogia do coletivo escolar e da autogestão para a vida social, como obra que acumula em si, na qualidade de propriedade primário-ontológica, as origens da pedagogia socialista, engendra, também, um problema que extrapola a discussão tanto no que tange à especificidade da pesquisa no campo da pedagogia, quanto no campo da psicologia, a saber: o problema da identificação do embate entre as determinações do “corpo

¹⁸⁸ *Tantae molis erat* - “era tamanha a dificuldade”: expressão usada por Virgílio (na Eneida) para comunicar a dificuldade enfrentada na fundação de Roma

¹⁸⁹ Conforme Lukács (1972, 1979, p.45): Marx, *O Capital*, ed. alemã citada, I, p. 725

literário” da obra e aquelas, daquele que se propõe, aqui, ser seu “corpo científico educacional”.

Mais como indagação capaz de promover a necessidade de outros específicos estudos no futuro, do que de se ampliar, para além do necessário, a discussão deste item, propõe-se a seguinte questão: Afinal, *como* se realizou a síntese entre as determinações humano-genéricas, advindas do realismo, mais especificamente, no campo literário soviético deste movimento transmutado em realismo socialista e as determinações constantes da narrativa de Makarenko, considerando tal narrativa como síntese individual, sobre uma realidade educacional, que foi objetivada num tempo histórico, mediado por elementos essenciais da proposição de uma “nova” sociedade? Sociedade que, por sua vez, exigia uma nova pedagogia. Mas, atenção, uma nova pedagogia, não uma “escola nova”!

Sugere-se que, em Lukács (1951, 1971, p.421), encontra-se um desdobramento que pode ser indicado como elemento basilar e, necessário, ao entendimento inicial do referido embate contraditório:

[...] está fora de consideração, em primeira linha, até que ponto os pensamentos pedagógicos de Makarenko, os quais no romance são formados, como os que têm origem e se desenvolvem paulatinamente dos fatos observados e vivenciados, são objetivamente originais, o que eles significam para o desenvolvimento da pedagogia como ciência. Esses pensamentos têm, no romance, muito mais uma função predominantemente poético-dinâmica: Eles clareiam o caminho que o coletivo de Makarenko perfaz; eles surgem desta vida, eles influenciam a formação dos novos homens: estes são – repetindo concretamente o que já está compreendido de modo geral – ao mesmo tempo produtores e produto da vida deste coletivo.

Naturalmente, é claro que a separação rigorosa, aqui realizada em função da clareza, é artificial. Se Makarenko não tivesse sido ele, teórico e praticamente um grande pedagogo, deste modo nunca poderia ter se tornado tão plástica a ação recíproca descrita por último. E: por outro lado, a gênese e a formação literária dos pensamentos não-verdadeiros, meio-verdadeiros e superficiais não poderiam jamais exigir poética e, narrativamente, um tal ímpeto irresistível, tal como nós experimentamos continuamente neste livro singular. A singularidade baseia-se, não por último, no fato de que a vida configurada de forma tão manifesta, neste livro, dá origem, de sua própria dialética, objetivamente, a pensamentos cientificamente significativos e importantes, que apontam para

adiante. A essência geral da literatura sócio-realista, a profunda, efusiva e, íntima, unidade do ideal e do artístico, do pensamento e da realização é, aqui, expressa numa união singular tenso-homogênea.

A partir do excerto anterior, destaca-se a afirmação de Lukács de que na consolidação da obra literária de Makarenko, *em primeira linha*, isto é, *aparentemente*, não está em consideração se os elementos teóricos de uma nova pedagogia correspondem ou não a um corpo científico-educacional válido. Contudo, ao objetivar o *automovimento* daquela particularidade, guardando sua propriedade primário-ontológica, que consiste da narração do movimento das relações reais, que fizeram da Colônia Gorki uma unidade de complexidade e processualidade, Makarenko objetivou, também, sua distinção como um importante pedagogo.

Para o filósofo húngaro os recursos literário-estilísticos, no excerto anterior, representados pelos termos “pensamentos não-verdadeiros, meio-verdadeiros e superficiais” não se constituiriam como suficientes à promoção da fruição da leitura do “Poema Pedagógico” como uma experiência irresistível. Assim se daria, tanto mais, porque a referida obra se constitui como uma “realização singular tenso-homogênea”, como uma obra *realisticamente* autêntica.

Como elemento mediador, evoca-se a afirmação de Frederico (2005) de que sob o realismo, o escritor permite que o humanismo vença o caráter *mistificador da realidade*. Isso, por meio da criação de um meio homogêneo, da *reunificação entre essência e aparência*. Ainda a partir do excerto anterior, de Lukács (1951, 1971), evidencia-se, a afirmação de que a obra de Makarenko se constitui como singular, porque acumula em si, como conteúdo humano-genérico, a possibilidade de *despertar*, na pessoa que, da obra, se apropria, o movimento de pensamentos “cientificamente significativos e importantes que apontam para adiante.”. Entende-se que, assim, se narra o movimento realizado por Lukács de apropriação e objetivação da propriedade primário-ontológica, que está contida no “Poema Pedagógico”. Propriedade que é manifesta em nova produção de síntese, no texto analítico que figura como objeto nuclear desta pesquisa, sobre a Colônia Gorki, como unidade de complexidade e processualidade.

Por meio deste estudo, defende-se que Lukács não só realizou uma nova síntese entre a objetivação literária e a propriedade primário-ontológica do conteúdo

referente à concreta experiência pedagógica de Makarenko, como também, objetivou uma análise, da qual podem ser depreendidos elementos teórico-metodológicos relativos ao processo pelo qual, no desenvolvimento histórico do *complexo da educação*, isto é, da *pedagogia geral*, foi objetivada a *acumulação originária da pedagogia socialista*, como pedagogia que “aponta para adiante” na história do desenvolvimento do ser humano.

Para Lukács (1951, 1971, p.420):

[...] a obra de Makarenko ocupa posição especial. Primeiramente, a história da nova pedagogia, que surge aqui, diante de nossos olhos, é de fato uma parte essencial da história objetiva do surgimento da doutrina socialista da educação. Temos, diante de nós, o caso extremamente raro, que um produto artístico, como tal, independente de seu conteúdo estético, forme uma etapa importante da história intelectual do desenvolvimento de uma ciência. Em geral, a originalidade intelectual das obras literárias costuma constituir-se “somente” – este “somente”, naturalmente, não significa pouco – em que uma importante etapa da vida social seja apresentada tão ricamente, tão individualmente e tão tipicamente, que esta plenitude da configuração ilustre o conteúdo geral de idéias, não só num fato concreto, mas também, exatamente em consequência da configuração profunda e plurilateral, fazem aparecer, nele, também, de modo ideal, novos traços, novos momentos. Mas, é evidente que os melhores romances sobre a Guerra Civil podem ser apenas contribuições, no sentido supramencionado, para a teoria e história da Guerra Civil. A verdadeira teoria e estratégia e tática foram elaboradas pelo partido dos bolcheviques, sob o comando de Lênin. [aspas do autor].

Depreende-se, do excerto anterior, um movimento de análise e de afirmação da distinção entre as possibilidades oferecidas pelas obras produzidas sob o realismo – ainda que seja sob o realismo socialista – e aquelas produzidas, “apenas”, com características historiográficas. Chama-se, à atenção, o seguinte, enquanto a produção romântico-historiográfica sobre a Guerra civil oferece “apenas”, contribuições ao específico campo do conhecimento do desenvolvimento do objeto e que, tais produções não avançam para o campo científico da elaboração estratégica e tática, o “Poema Pedagógico”, como *caso raro*, como objetivação *para-si*, “plurilateral”, suscita novas produções e, não só no campo estético-literário, mas, para além dele, alcançando o campo da produção científica. É o próprio caso da

viabilização das profícuas análises de Lukács (1951, 1971) e de Jovine (1955, 1977), além de outros que não são citados neste texto. Análises que, por conseguinte, se constituem como base desta e, quiçá, de futuras pesquisas.

Jovine (1955, 1977, p.170), sobre a problemática da análise da pedagogia de Makarenko, em consonância com Lukács, defende que as experiências oferecidas como base concreta à produção do “Poema Pedagógico” e de “Bandeiras sobre Torres”, servem, ao campo educacional, como importante exemplo, como “fermento”, ainda que sejam em si mesmas, experiências, concretamente, irrepetíveis. A autora enfatiza que o núcleo, que justifica a experiência de Makarenko como objeto científico, é aquele sobre o lugar de suas idéias pedagógicas, tanto na história da escola soviética, quanto na história da pedagogia mundial. As questões propostas são referentes à identificação de quais seriam os elementos, legados pela teoria do ucraniano, que seriam relativos à particularidade vivida por ele e, quais seriam aqueles concernentes aos princípios, que podem ser inseridos na linha histórico-científica da pedagogia contemporânea, seja essa inserção dada como crítica às correntes vigentes ou, como proposição teórico-metodológica constituinte da pedagogia socialista.

A seguir, desdobra-se a análise da defesa de Lukács em favor de que o “Poema Pedagógico” seja contado como obra que acumula como propriedade primário-ontológica, o surgimento da ciência da educação socialista. Para tanto, foram considerados elementos teórico-metodológicos e, excertos do referido texto analítico, em articulações consoantes à raiz teórico-filosófica da produção, tanto de Lukács, quanto de Makarenko, além de outros autores, cujas produções encontram-se radicadas no materialismo histórico dialético.

A afirmação de Balabanovic (1951) sobre as idéias pedagógicas de Makarenko, como fonte de pesquisas de estudiosos soviéticos, foi resgatada por Jovine (1954, 1977), a fim de destacar elementos fundamentais da produção do pedagogo ucraniano. Jovine, sustentada por Balabanovic, afirma que o trabalho de Makarenko era guiado por uma finalidade principal: *a consolidação da unidade da consciência e da conduta comunista*. Por isso, diretivas como: o ensinamento coletivo, a disciplina socialista, o trabalho, o estilo, o tom, da tradição, da honra, da relação entre o educador e o educando, da educação moral e outras, compuseram a

problemática educacional com a qual Makarenko se debateu na Colônia Gorki. Jovine (1954, 1971) distingue o sistema pedagógico de Makarenko de qualquer outro sistema já desenvolvido pelo pensamento burguês, afirmando-o como um “novo degrau no desenvolvimento da ciência da educação” e, não, como um melhoramento das teorias pedagógicas já existentes.

Na análise sobre a pedagogia de Makarenko, Jovine (1954, 1971, p.174-175) cita um artigo de V. Gmurman, sob título “A pedagogia soviética e A. S. Makarenko”, para dar destaque a uma afirmação do próprio pedagogo ucraniano, bem como, para explicitar o processo de acumulação dos elementos histórico-sociais nas objetivações de cada tempo e sociedade:

[...] “Eu quis demonstrar que a verdadeira pedagogia é aquela que repete a pedagogia de toda nossa sociedade”. Nestas palavras, é magnificamente expressa a lógica de toda obra de A. S. Makarenko. As suas obras demonstram como os fins, o conteúdo, os métodos de educação socialista são determinados para o caráter da sociedade soviética. E, eis um esclarecimento: “Se a propriedade privada e o capital afastam, inevitavelmente, os homens, um do outro... a propriedade coletiva e o trabalho os aproximam, também, de modo inevitável – diz Stalin. – De conseqüência, na natureza econômica da nossa sociedade soviética, encontramos, em última análise, a necessidade e a possibilidade da educação do coletivo” [...].

O contraste entre Makarenko e os nossos pedagogos democrático-liberais é apontado no conceito de sociabilidade. Segundo Makarenko, a educação socialista não pode prescindir da realidade política, na qual se desenvolve; segundo os outros, toda influência política corrompe o fato educativo.

A partir do excerto anterior, ressalta-se que a necessidade da consolidação da educação do coletivo, em si mesma, não foi suficiente à promoção de sua efetiva realização, foi preciso que as condições sócio-políticas favoráveis se constituíssem e oferecessem base concreta ao seu surgimento. Destaca-se também, no que diz respeito à relação entre educação e política, a crítica distinção que Jovine faz entre a concepção de educação dos pedagogos democrático-liberais e a de Makarenko. Enquanto, na concepção dos primeiros, a educação deveria manter-se afastada de toda e, qualquer “influência política”, para Makarenko, a articulação entre educação e realidade política deveria ser inquebrantável.

Neste item, destaca-se como nuclear, a consideração da obra de Makarenko, como objetivação da *pré-história do novo*. E, nesta pesquisa se afirma este *novo*, como resultante da intrínseca relação entre o processo educativo desenvolvido com as crianças e jovens da Colonia Gorki e a consolidação de uma nova circunstância histórico-social, a russo-soviética pós-revolucionária. Assim, considera-se que o “Poema Pedagógico” contém como derivação da propriedade primário-ontológica, em si, objetivado, um conjunto de elementos relativos à dialética da referida particularidade russo-soviética, que são, ao mesmo tempo, concernentes ao “Caos” pós-revolucionário e à objetivação de um projeto educacional que está – no que se refere à proposição de uma educação omnilateral –, ainda hoje, adiante de tudo o que já existiu no decurso histórico da ciência pedagógica.

Lukács (1951, 1971, p.417) inicia sua exposição sobre o “Poema Pedagógico”, afirmando que:

Este livro de Makarenko apresenta a história do desenvolvimento, de certa forma, a “acumulação originária” da Pedagogia Socialista. (A expressão: “acumulação originária” será, naturalmente, utilizada aqui, exclusivamente, no sentido da pré-história do novo, rica em abalos e conflitos: como tiveram origem, tardiamente, de maneira geral, legítima, os princípios do novo, como premissas para esse funcionamento legítimo foram criadas a partir do – relativo – “Caos” de uma transição revolucionária.). [Conteúdo entre parêntesis e aspas do autor]

Nesta pesquisa, ainda que não se tenha ignorado a delimitação que Lukács faz acerca da utilização da expressão “acumulação originária” – neste caso, *exclusivamente* como “pré-história do novo”, como propriedade primário-ontológica. Quer dizer, como unidade contraditória, na qual se movimentam elementos genéricos e particulares, elementos que contrapõem relações voltadas à emancipação e à dominação do ser humano, pelos próprios seres humanos; para bem do trabalho didático e, em favor da transmissão de conteúdos fundamentais à apropriação do lastro teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, julga-se oportuna a reprodução de parte do conteúdo objetivado por Marx (1867, 1975) sobre essa categoria, no capítulo XXIV, em “O Capital”. Conteúdo que tem por título “A Chamada Acumulação Originária”.

Antes de se explicitar os elementos concernentes à *acumulação originária*, tem-se como imprescindível a reiteração da consideração da *categoria* como *instrumento humano-genérico*, como um tipo de objetivação *para-si*, como *meio de ação* que possibilita a penetração e a explicação das relações e das propriedades ontológicas que constituem o objeto em análise.

Sobre “A Chamada Acumulação Originária”, Marx (1867, 1975) sintetiza o movimento daquele que poderia ser denominado como sendo um *círculo vicioso*, constituído pelas objetivações acumuladas no processo de conversão do dinheiro em capital, da extração da “mais valia” e, ainda, no modo pelo qual a “mais valia” engendra o novo capital. Para, então, seguir na explicitação de *como* a acumulação do capital tem como pressuposto a “mais valia” e, *como* esta, por sua vez, é produzida a partir da posse de grandes massas de capital e da força de trabalho, oriunda de uma grande massa de despossuídos. Posse que é concentrada nas mãos de poucos proprietários dos meios de produção e que mediatiza a conversão dos “despossuídos” em vendedores de si mesmos e, dos proprietários dos meios de produção em produtores de mercadorias.

A respeito do movimento cíclico, concêntrico e, *quase naturalizado* dos processos explicitados no parágrafo anterior, Marx (1867, 1975, p.607) indica a formação de uma falaciosa explicação: a proposição da existência de uma “suposta acumulação “originária” anterior à **acumulação capitalista** (“**previous accumulation**”, a denomina Adam Smith¹⁹⁰); uma acumulação que não é resultado, senão **ponto** de partida do regime capitalista de produção.” [conteúdo entre parêntesis e grifos do autor].

Para deslindar “O Segredo da Acumulação Originária”, o filósofo alemão toma como auxílio inicial, um recurso estético-literário e, evoca, na qualidade de explicação análoga, o conteúdo daquela que afirma como uma “anedota do passado”. Para Marx (1975, p.607), a *acumulação originária* se efetiva como mediação na economia política, tal qual “[...] na teologia, o **pecado** original. Ao morder a maçã, Adão engendrou o pecado e o transmitiu a toda humanidade” [grifo do autor]. A força do processo acumulado em tal premissa “anedótica” é desdobrada para explicitação do complexo e, desta vez, *nada anedótico*, processo histórico-social de

¹⁹⁰ Adam Smith (1723 – 1790), economista escocês, teórico da Economia Clássica. Autor de “A Riqueza das Nações: Investigação Sobre a Natureza e suas Causas”, publicada em 1776.

alienação da maior parte dos seres humanos, da riqueza produzida, coletivamente, pela própria humanidade; processo pelo qual ocorre a dissociação entre o indivíduo e o domínio sobre *as condições de realização de seu trabalho*.

Marx (1867, 1975) inicia sua narrativa, comunicando que o conteúdo a ser desdobrado, o será, a partir “de uma anedota do passado”, permitindo que se infira, deste modo, a ênfase ao caráter ideológico e falacioso do pensamento, segundo o qual, a humanidade seria do ponto de vista econômico, composta por duas classes, uma “trabalhadora, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa” e, a outra, na qual estão agrupados os “pobres e indolentes” que, mesmo nessas condições, comportavam-se como perdulários.

Sobre os primórdios da história de submissão da humanidade à alienação da maioria das pessoas, da possibilidade da existência “livre e universal”, como movimento entre elementos estético-literários, constantes no texto bíblico sobre a história da punição sofrida por Adão, e elementos relativos a um tipo de punição imposta à humanidade – aqui, expressa por relações de dominação –, de Marx (1867, 1975, p.607), depreende-se o seguinte conteúdo:

[...] É certo que a lenda do pecado original teológico diz-nos que o homem foi condenado a ganhar o pão com o suor de sua fronte; mas a história do pecado original econômico nos revela por que razão há pessoas que não necessitam suar para comer. Não importa. Deste modo, explica-se que, enquanto os primeiros *acumulavam riqueza*, os segundos acabaram por não ter nada mais para vender que sua pele. Deste pecado original, extrai *a pobreza da grande maioria*, que, todavia, hoje, apesar do muito que trabalha, não tem nada mais para vender do que sua própria pessoa, e *a riqueza de uma minoria*, riqueza que não pára de crescer, ainda que haja, já, muitíssimo tempo que seus proprietários tenham deixado de trabalhar. [...] É sabido que, na história real, desempenham um importante papel, a conquista, a escravização, o roubo e o assassinato; em uma palavra, a violência. Na doce economia política, ao contrário, tem reinado sempre o idílio. As únicas fontes de riqueza tem sido, desde o primeiro momento, a lei e o “trabalho”, excetuando-se, sempre, naturalmente, “o ano em curso”. Mas, na realidade, os métodos da acumulação originária foram quaisquer coisas, menos idílicos. [Conteúdo entre parêntesis e grifos em itálico do autor. Tradução minha].

Sob o exposto no excerto anterior, reitera-se que a objetivação dos elementos teórico-metodológicos essenciais, referentes à dialética formação da

sociedade capitalista, aqueles fundamentais à formulação da *acumulação originária* desdobrada por Marx, contém objetivado, de modo latente, a propriedade primário-ontológica, da qual pode ser depreendido o *meio de ação*, o *como* se desenvolveu o início do processo de alienação. Isto é, *como* se deu o processo de dissociação entre a maioria dos indivíduos e a propriedade das riquezas humano-genéricas produzidas coletivamente, ao longo de toda história da humanidade. Neste texto, defende-se que o conjunto dos referidos elementos teórico-metodológicos, também, pode ser considerado como eficaz à formulação de base teórica suficiente à explicitação e, explicação, de processos específicos de dissociação entre o indivíduo e a propriedade das condições de objetivação das mais variadas capacidades humanas.

Infere-se que, como propriedade primário-ontológica, o processo sócio-histórico de dissociação entre a propriedade das condições de realização do próprio trabalho, bem como, de apropriação da produção humano-genérica e a totalidade de seus produtores estava contido no contraditório *Caos* da *transição revolucionária russo-soviética*. Nessa condição e, afirma-se, tão somente por se tratar de experiência sócio-histórica vivida nessa condição, o tal *Caos* deu base à origem da particularíssima Colonia Gorki, da qual, por seu turno, “tiveram origem os princípios do novo”, a própria *pré-história da pedagogia socialista*.

Com a efetiva mediação do conteúdo do excerto anterior, não se poderia dizer que os “gorkianos” poderiam compor aquele “bando de pobres, indolentes” tão distintos da minoria “trabalhadora, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa” que, originalmente acumularam o capital?

De Lukács (1951, 1971, p. 422), em resposta, destaca-se a caracterização que apresentava os “gorkianos” como “crianças arruinadas, vadias, com frequência, em sua maioria, tornadas criminosas”. Mediante estas crianças se consolidava a acirrada tarefa de Makarenko de educá-las e torná-las socialistas.

Retoma-se, então, a explicação sobre a *acumulação originária* e destaca-se que, Marx (1867, 1975) comunica as principais etapas pelas quais, a partir da sociedade feudal, se deu o movimento histórico de transformação sofrido pelo regime capitalista para, em seguida, afirmar a escravidão como base inegável do surgimento do trabalhador assalariado. Por conseguinte, o filósofo alemão possibilita que se depreenda de sua objetivação, o movimento histórico pelo qual a exploração

do “homem pelo próprio homem” se mantém até os dias atuais. Pelas palavras do próprio Marx (1867, 1975, p. 608) tem-se que:

[...] A estrutura econômica da sociedade capitalista brotou da estrutura econômica da sociedade feudal. Ao dissolver-se esta, saíram à superfície, os elementos necessários para a formação daquela. O produtor direto, o trabalhador, não pode dispor de sua pessoa até que não tenha deixado de viver sujeitado à gleba e de ser escravo ou servo de outra pessoa. [...] em um de seus aspectos, o movimento histórico que converte os produtores em trabalhadores assalariados representa a libertação da servidão [...] e este aspecto é o único que existe para nossos historiadores burgueses. Entretanto, se enfocamos outro aspecto, vemos que estes trabalhadores recém-emancipados só podem converter-se em vendedores de si mesmos, uma vez que se vêem despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias da vida que as velhas instituições feudais lhes asseguravam. A memória desta cruzada de expropriação se encontra inscrita nos anais da história com traços indelévels de sangue e fogo. [...] O processo de onde saiu o trabalhador assalariado e o capitalista, teve como ponto de partida a *escravização do trabalhador*. Nas etapas sucessivas, esta escravização não fez mais do que mudar de forma: *a exploração feudal se converteu em exploração capitalista*. [Grifos em itálico do autor. Tradução minha].

A violência no processo de exploração “do homem pelo homem” constituiu-se, na história, como elemento essencial pelo qual se estabeleceu a dominação de muitos, por poucos. Oportuno tomar o último período do excerto anterior, pelo qual Marx enfatiza que a exploração feudal foi convertida em exploração capitalista, para que se possa inferir o processo de escravização do trabalhador como propriedade primário-ontológica, como *acumulação originária*, do movimento de transformação das relações das quais medrou o assalariado. Dada a prioridade ontológica do referido processo, afirma-se o ocorrido como, apenas, uma variação nas formas das relações de exploração, lembrando que, ao se afirmar que se trata de “apenas uma variação”, não se quer dizer que tenha se tratado de um processo simples. Pois, os elementos ontológicos que compõem a referida variação constituíram-se por processos contraditórios e, historicamente, complexos.

Ainda nas “Questões Metodológicas Preliminares”, constantes na “Ontologia do Ser Social, Lukács (1972, 1979), afirmando o modo pelo qual Marx, notavelmente, aprofundou sua visão filosófica em todos os campos, destaca, de “O

Capital”, a concepção inédita pela qual Marx formulou a superação das contradições no processo de troca de mercadorias e afirmou tal formulação como referente ao método, pelo qual, “em geral”, não se supera contradições, mas se cria novos *meios*, pelos quais se desenvolvem uma *nova forma* de movimento *daqueles mesmos elementos da contraditoriedade*.

Lukács (1972, 1979, p.21-22) afirma que, numa concepção ontológica, a contraditoriedade constitui-se como determinação permanente da “relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações”. O filósofo húngaro ressalva, sobretudo, que a contraditoriedade não se restringe, à moda hegeliana, à “forma de passagem de um estágio a outro”, mas, também, pode se constituir como “força motriz do próprio processo normal”. Ainda que não se negue a realização da “passagem repentina de alguma coisa em outra”, por meio de um tipo de “crise ou salto”.

Para Lukács (1972, 1979, p.22), o conhecimento correto das passagens de alguma coisa em outra, por meio de crises ou saltos, depende da explicitação das “condições específicas” nas quais se deram, pois, “elas não são mais consequências 'lógicas' de uma abstrata contraditoriedade geral”. Por fim, com auxílio de Marx, Lukács afirma que: “a contradição [...] pode também ser veículo de um processo de decurso normal; a contradição se revela como princípio do ser, precisamente, porque é possível apreendê-la na realidade enquanto base de processos também desse tipo.” Deste modo, afirma-se que, numa análise histórico-dialética, é necessário que se apreenda a contraditoriedade nos elementos ontológicos, isto é, nos fatos e em suas complexas e dinâmicas conexões.

A seguir, no movimento de explicação sobre a *acumulação originária*, destaca-se que Marx (1867, 1975, p. 608) expõe o modo pelo qual o “regime do capital” mantém, por meio de *novas formas*, suas contradições reais, isto é, o *meio*, pelo qual mantém a consolidação do processo de alienação, defendido, neste texto, com o principal auxílio de Marx, como processo que resulta na dissociação entre o produtor e os meios de produção.

[...] O regime do capital pressupõe o *divórcio entre os trabalhadores e a propriedade sobre as condições de realização de seu trabalho*. Quando, já se move por seus próprios pés, a produção capitalista não só mantém esse

divórcio, senão que o reproduz e acentua numa escala cada vez maior. Portanto, o processo que engendra o capitalismo só pode ser um: o processo de dissociação entre o trabalhador e a propriedade sobre as condições de seu trabalho, processo que, de um lado, converte em capital, os meios sociais de vida e de produção, enquanto, por outro lado, converte aos produtores diretos, em trabalhadores assalariados. A chamada acumulação originária não é, pois, mais que o processo histórico de dissociação entre o produtor e os meios de produção. É chamada “originária” porque forma a pré-história do capital e do regime capitalista de produção.

Do excerto anterior, oportunamente, infere-se, como conteúdo teórico-metodológico, o movimento pelo qual Marx explicita o processo de transformação da propriedade primário-ontológica, contida na relação entre o trabalhador, os meios de produção e a propriedade privada destes últimos. Neste caso, a concretização do “divórcio entre os trabalhadores e a propriedade sobre as condições de realização de seu trabalho”, nas relações consolidadas pós-feudalismo, constitui-se como propriedade primário-ontológica do processo de alienação do trabalhador.

Prossegue-se, então, com a explicitação e, explicação, da *acumulação originária* como categoria que guarda em si, como propriedade ontológica, sua composição, por períodos de transformação histórica, do processo de expropriação do ser humano, de seus meios de produção, por seu igual. Ressalta-se, também, que a formação histórica da referida categoria objetivou-se em cada país, num movimento particular de gradativo desenvolvimento. Conforme Marx (1867, 1975, p. 609):

[...] Na história da acumulação originária, compõem períodos, todas as transformações que servem de ponto de apoio à nascente classe capitalista e, sobretudo, os momentos em que grandes massas de homens se vêem despojadas repentina e violentamente de seus meios de produção para serem lançadas no mercado de trabalho como proletários livres e privados de todo meio de vida. Serve de base, a todo esse processo, a *expropriação que priva de sua terra, ao produtor rural, ao campesino*. Sua história [*a da acumulação originária*] é representada por uma modalidade diversa em cada país e, em cada um deles, percorrem as diferentes fases em distinta gradação e, em épocas históricas diversas. [Grifos em itálico do autor. Tradução, acréscimo em itálico e, entre colchetes, meus.].

Mas, não se abandone, ainda, a, já citada, evocação de Marx sobre a cena do *pecado original e seu especial protagonista*. Neste texto, interessa utilizar a

evocação de tal cena, como recurso estético-literário suficiente, para deslindar o insistente processo de explicação dos fenômenos da sociedade humana, por meio da retomada do ser humano em sua condição *primitiva, natural*, quer dizer: um ser nu. Um *Adão*! Condição que, ao ser posta à prova, resultou numa suposta *maldição, na penalidade* de se ter que *suar*, por meio do trabalho, para ganhar o pão, isto é, para *repor as forças vitais elementares*. Sob mediação da explicação de Marx a respeito da *acumulação originária*, neste estudo, afirma-se que a objetivação da *pena*, à qual o Adão bíblico foi submetido, não lhe teria sido *pena*, se lhe tivesse guardado a possibilidade da apropriação dos plenos resultados do seu trabalho, quer dizer, dos *meios de ação* condensados nas objetivações concretizadas em sua particularidade. Se assim o fosse, não lhe teria feito mal algum *suar*, pois, o seu trabalho o tornaria, cada vez mais, humano.

O fato é que nosso *Adão* ficou retido num processo que o manteve numa condição que restringiu seu *trabalho*, apenas, à reposição de suas condições elementares de existência. Deste modo, sua pena foi proposta *ad eternum* e, assim, ele permanece “quase nu”. E, diga-se, tal como Marx, que nosso *Adão* não ficou retido só, mas transmitiu, como um pesadelo, às gerações vindouras, as opressoras determinações do seu aprisionamento. Contudo, *suando muito* para produzir e, maldição, para ser, posteriormente, pela “minoría trabalhadora, inteligente e, sobretudo, parcimoniosa”, expropriado dos plenos resultados do trabalho realizado. Todavia, também por estas condições, contraditoriamente, a referida minoria e a coletividade herdeira do legado do *amaldiçoado*, produziram um *Caos*, cujas bases ontológicas, guardavam consigo, forças que acumulavam em si, possibilidades à formação de um *novo Adão*. Um que poderia ter libertas, as *capacidades* e, as *possibilidades*, para avançar dessa *primeira natureza*, um que poderia ser liberto de sua *nudez quase primitiva*. Portanto, liberto de modo que pudesse garantir à sua *primeira natureza*, à sua propriedade primário-ontológica, o lugar de *sustentação* ao desenvolvimento de um espectro cada vez mais amplo de suas capacidades e, por conseguinte, do resultado de suas atividades.

Salienta-se que, a referida *libertação*, neste texto, chamada de emancipação, não se constitui como um tipo de *dádiva divina*, concedida ao *novo Adão* ou, pode-se dizer, ao *novo homem socialista*. Esse processo de formação da nova condição do ser

humano não se consolida pelo lançamento das raízes do ser humano para o *alto dos céus divinos*, mas, sim, pela radicalização na transformação das relações estabelecidas pelo trabalho, pela organização coletiva e, sobretudo, pela apropriação das condições de realização do trabalho, por consequência, de seu resultado. Para tanto, as circunstâncias histórico-sociais devem, também, de modo coletivo, tender à sua transformação.

Reitere-se, ainda, que a tal *nudez do Adão* (ser humano expropriado do resultado humano-genérico produzido por seu trabalho) é manifesta, em diferentes *graus*, mediante a dissociação entre os indivíduos e as condições de objetivação da própria vida. Diz-se do processo de alienação que separa, expropria o indivíduo daquela que, metaforicamente, poderia ser chamada de possibilidade de apropriação da *vestimenta humana mais desenvolvida*, isto é, humano-genérica, que foi e, é desenvolvida de modo tão complexo, tão avançado. E, aqui, não se diz só daquela vestimenta elementar, tecida pelos fios concretos do trabalho do tecelão, mas daquela que tantos tecem, por suas atividades, com densos fios histórico-culturais, que contém as propriedades ontológicas acumuladas em toda sua extensão, como traços da genericidade humana. Genericidade histórica que foi ricamente objetivada na arte, na filosofia, na ciência, na música e na literatura. Em outras palavras, trata-se da injusta dissociação entre o ser humano e a rica vestimenta inorgânica, aquela referente à sua *segunda natureza*, da qual o indivíduo deveria poder tomar *para-si* e *vestir-se* com propriedades humano-genéricas, por meio de suas capacidades e, na plenitude de suas possibilidades. Enfim, diz-se de *como* o processo de alienação avançou sobre a maioria dos seres humanos.

Lukács (1972, 1979, 45-46) defende que a compreensão de “O Capital” só é possível, a partir da apropriação e consideração da continuidade existente no intercâmbio entre o “econômico submetido rigidamente a leis, e as relações, forças, etc., heterogêneas com relação a esse nível, ou seja, o extra-econômico”. O filósofo húngaro defende que a distinção feita por Marx do *elemento primário* como categoria inicial não se deu por acaso, mas, sim, se tratou de constituir como ponto de partida “uma categoria objetivamente central no plano ontológico”. Isto porque, o processo de tornar a totalidade concreta “completamente visível”, não poderia partir de uma “abstração qualquer”. Assim, a gênese da categoria exposta por Marx

explícita a história da realidade econômica, numa síntese *generalíssima* e vinculada às “relações e conexões que derivam necessariamente da sua existência – ilumina plenamente o que de mais importante existe na estrutura do ser social, ou seja, o caráter social da produção” em sua contraditoriedade genética.

Lukács (1972, 1979, p.75) afirmando a antítese entre violência e economia, destaca que:

[...] Desde a escravidão, cuja premissa reside na capacidade gradativamente adquirida pelo homem de produzir mais do que o necessário para manter e reproduzir a si mesmo, até a fixação da jornada de trabalho no capitalismo, à violência resta um momento integrante da realidade econômica de todas as sociedades de classe. Também aqui se trata de uma dialética ontológico-concreta: nem a antítese entre uma e outra desaparece pelo fato de ser inserida em conexões reguladas por leis econômicas, nem essa antiteticidade essencial pode, por sua vez suprimir a necessidade das conexões. Vemos novamente como a concepção ontologicamente correta do ser deva sempre partir da heterogeneidade primária recíproca dos elementos, processos e complexos singulares, e, ao mesmo tempo, ter presente a ineliminável e profunda articulação deles em toda totalidade social histórico-concreta. Toda vez que enfrentamos essa concatenação de complexos heterogêneos, antitéticos, devemos buscar apreendê-los com o pensamento de modo concreto (como reflexo de seu ser concreto), evitando tanto a “legalidade” abstrata quanto a “unicidade” igualmente abstrata e empiricista. [conteúdo entre parêntesis e aspas do autor].

A partir da explicitação, no excerto anterior, do movimento de co-ação econômica e extra-econômica, no decurso histórico das sociedades de classes, ressalta-se a afirmação de Lukács sobre a *dialética ontológico-concreta entre violência e economia*, cuja antítese não desaparece mesmo que um conjunto de leis econômicas seja objetivado com o fito de regulá-la. Julga-se, assim, oportuno e, necessário, que sejam expostos elementos fundamentais a respeito do processo de alienação. Para tanto, serve-se do auxílio da pontuação sintética de Mészáros (1970, 1981, p.17), na introdução de seu livro, “Marx: a Teoria da Alienação”, na qual expõe e explica o conceito de alienação de Marx como: “manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade e homem e homem*, de outro” [Grifos do autor].

Saviani (2004, p.34) destaca que, sob processo de alienação, o ser humano não se reconhece em si mesmo e, nos produtos de seu trabalho. O trabalho, mesmo sendo atividade própria, se constitui para o indivíduo “como algo externo no qual ele encontra não sua realização, mas sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação”. O referido autor também afirma que o “trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana.” E, esse círculo vicioso se concatena na vida cotidiana, nas relações dos seres humanos entre si. Mas, como explicar o processo de *estranhamento*, de *não-reconhecimento* de si mesmo, na própria atividade e, nos seus produtos objetivados por meio desta? Ou, ainda, como é possível *não se reconhecer humano* mediante outros seres humanos?

Malgrado esta explicação possa ser tomada como simplista e, ou, elementar, julga-se relevante explicitar que o *não-reconhecer-se humano*, mediante o próprio gênero humano, a própria humanidade, é resultado de um complexo processo, pelo qual a maior parte dos indivíduos humanos se desenvolve, predominantemente, num tipo de aprisionamento, constituído por elementos concernentes à imediatividade de uma dada particularidade. A mediação principal desse aprisionamento é o dinheiro que sustenta, sobretudo, o culto ao fetichismo. Lukács (1980, 1999) faz referência à “fixação na particularidade” e à vaidade como o pior vício. Sob este vício, o indivíduo *não se reconhece* como síntese de suas relações, *não se reconhece* nos outros indivíduos humanos e, nem reconhece a estes “outros indivíduos” como seres humanos que, apesar de desenvolverem atividades e vida particulares, desenvolvem e participam, ao mesmo tempo e, de modo coletivo, de atividades que mantêm a existência do gênero humano, como *complexo total*.

A partir da consideração marxiana de que o ser humano se humaniza, enquanto produz sua história e, isso, até mesmo sem saber que a produz, ressalta-se que, neste texto, a expressão *reconhecer-se* como síntese de suas relações significa ter desenvolvida, no processo sócio-histórico de existência, a capacidade e possibilidade objetiva/subjetiva de apropriar-se das mediações, das conexões reais existentes entre todas as relações que objetiva e, materialisticamente, compõem sua existência, como efetivação de um complexo parcial, em dinâmica e processual conexão com uma intrincada rede de outros complexos, compondo cada um, a seu

modo e, em seu turno, o complexo total. Enfim, significa tornar-se, sempre mais, consciente dos processos histórico-sociais dos quais se toma parte, por meio das mais diversas atividades, sejam estas predominantemente cotidianas ou não.

Lukács (1972, 1979, p.145-146) afirma que:

[...] a consciência humana só pode nascer em ligação e como efeito da atividade social dos homens (trabalho e linguagem), também a consciência de pertencer ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da cooperação concreta entre eles. Disso resulta, porém, que a princípio não se manifesta como gênero a própria humanidade, mas apenas a comunidade humana concreta na qual vivem, trabalham e entram em contato os homens em questão. Já por esses motivos, a gênese da consciência genérica humana apresenta ordens de grandeza e graus muito variados: desde tribos, com vínculos ainda quase naturais, até grandes nações. [...]

[...] os homens, com muita frequência, só sentem como próprios seu Estado e sua sociedade quando neles tem lugar uma determinada dominação (ou determinado equilíbrio) de classe. Aqui se evidencia o caráter concreto da consciência genérica social. Enquanto o gênero mudo, biológico, é algo puramente objetivo, não transformável pela ação do exemplar singular, a relação do homem com o complexo social no qual realiza sua consciência genérica é uma relação ativa, de cooperação em sentido construtivo ou destrutivo. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Do excerto anterior, destaca-se a afirmação da gênese da consciência humana como processo desenvolvido a partir do trabalho e da linguagem. Esta afirmação guarda, em si, mais uma intersecção entre a concepção de desenvolvimento histórico-social do ser humano defendida por Lukács e a propugnada pela Escola de Vigotski. Igualmente, destaca-se a afirmação da *consciência genérica* como realização resultante da relação ativa do ser humano com o complexo social – particularidade. Assim, com auxílio do excerto anterior, pode-se afirmar que a *gênese da consciência genérica* constitui-se como *processo variável*, no que diz respeito ao seu estado de desenvolvimento. Isso, em face de que tal processo individual seja, intrinsecamente, relacionado com o próprio estado de desenvolvimento da particularidade, denominada, no excerto anterior, como complexo social. Vigotski (1998), em “Formação Social da Mente”, ainda que não formule, especificamente, um conceito tal como *consciência genérica*, também

afirma a gênese da consciência com um processo que é, ao mesmo tempo, individual e social.

Em “A Transformação Socialista do Novo Homem”, Vigotski (1930, 2004, p.7) explicita as consequências da intrínseca relação entre o desenvolvimento da ciência, da educação social do ser humano, enfim, da sociedade humana e as mudanças qualitativas no indivíduo humano, por ele denominado *tipo moderno de ser humano* e afirma que:

[...] Tendo dominado os processos que determinam sua própria natureza, o homem que hoje está lutando contra a velhice e doenças, ascenderá, indubitavelmente, a um nível mais elevado e transformará sua própria organização biológica. Mas esta é a fonte do maior paradoxo histórico do desenvolvimento contido nesta transformação biológica do tipo humano, que ela é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização dos modos de vida. A alteração biológica do homem não representa uma condição prévia para esses fatores, mas, ao invés disso, é um resultado da libertação social do homem.

Neste sentido Engels, que tinha examinado o processo de evolução do macaco ao homem, disse que o trabalho criou o homem. Partindo daí, poder-se-ia dizer que novas formas de trabalho criarão o novo homem e que este homem novo se assemelhará ao tipo antigo de homem, ‘o antigo Adão’, apenas no nome, da mesma maneira como, de acordo com a grande declaração de Spinoza, um cão, o animal que late, se assemelha a Cão constelação celeste.

Ainda do excerto anterior, ressalta-se a afirmação de Vigotski, objetivada em 1930, de que as conquistas que conduziriam o ser humano a alterações extremamente complexas no campo de sua existência biológica se consolidariam como resultado de, cada vez mais ampla, libertação histórico-social produzida pelo avanço do domínio intelectual da ciência sobre as determinações naturais do ser humano.

Em consonância com as bases fundamentais da proposição de Lukács (1972, 1979, p.145-146) e de Vigotski (1930, 2004), citadas anteriormente, destaca-se Duarte (2001), “Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo”, quando afirma que o processo de humanização se desenvolve ancorado no desenvolvimento da atividade social, na medida em que esta seja consciente e, por ela, sejam produzidas objetivações que acumulem em si, a possibilidade da vida humana, “cada

vez mais livre e universal”. Mais ainda, na medida em que cada indivíduo, que participou dessa atividade, possa se apropriar dos seus resultados. Assim e, somente assim, se torna possível, ao ser humano, uma existência mais livre e universal. Todavia, o referido autor afirma que, numa sociedade de classes, na qual imperam as relações de dominação, tão somente, a produção de objetivações que acumulem em si “universalidade e liberdade”, não garante que todos os indivíduos tenham a possibilidade de se apropriar delas, ainda que tenham participado do seu processo de produção. Ressalte-se, pelas próprias palavras de Duarte (2001, p.23), que:

[...] O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória pois essas possibilidades têm sido geradas às custas da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental.

Pelo exposto até aqui, afirma-se que a elevação dos elementos teórico-metodológicos contidos na análise de Lukács, em articulação com a produção pertinente à perspectiva sócio-histórica, constitui-se como substrato teórico suficiente à ratificação do “Poema Pedagógico” como *acumulação originária da pedagogia socialista*.

Nesta pesquisa, afirma-se, com auxílio de Lukács (1972, 1979, p.40), que à categoria *acumulação originária* foi dada a prioridade ontológica com relação às outras categorias que constituíram a análise do “Poema Pedagógico”, de Makarenko (1934, 1989). Isto, sem que se estivesse estabelecendo algum tipo de hierarquização entre as categorias. Mas, sim, porque “[...] do ponto de vista ontológico [...] pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é.”. Neste caso, considerada do ponto de vista ontológico, a experiência concreta de Makarenko na Colônia Gorki se constituiu como ponto de partida, objetivamente central, para que se efetivasse a elevação do concreto à produção do pensamento e, para que, a partir deste, se pudesse realizar o seu retorno – o do pensamento – à concreta realidade social.

Lukács (1972, 1979, p.74-75), na análise sobre “A Crítica da Economia Política”, em síntese sobre a assimilação da “concepção marxiana da realidade”, comunica que:

[...] a concepção marxiana da realidade: ponto de partida de todo pensamento são as manifestações factuais do ser social. Isso não implica, porém, nenhum empirismo [...] Ao contrário, todo fato deve ser visto como parte de um complexo dinâmico em interações com outros complexos, como algo que é determinado – interna e externamente – por múltiplas leis. A ontologia marxiana do ser social funda-se nessa unidade materialista-dialética (contraditória). A lei se realiza no fato; o fato recebe sua determinação e especificidade concreta do tipo de lei que se afirma na intersecção das interações. Se não se compreende tais articulações, nas quais a produção e reprodução sociais reais da vida humana constituem sempre o momento predominante, não se compreende sequer a economia de Marx. [Conteúdo entre parêntesis do autor]

Com auxílio do excerto anterior, ratifica-se o “Poema Pedagógico” como *acumulação originária da pedagogia socialista*, porquanto esta obra traga objetivada, em si, *um tipo de momento predominante*, como *propriedade primário-ontológica*, na condição latente, a saber, a história da atividade concreta dos indivíduos que compuseram o corpo coletivo da Colonia Gorki. História que, para Lukács (1951, 1971), foi mediada pelos *gêrmens humano-genéricos* necessários ao processo de formação de um novo tipo de educação *para-si*, de uma educação geral do *novo homem*.

Como síntese auxiliar na ratificação e, explicação, do processo de objetivação do “Poema Pedagógico de Makarenko (1934, 1989) como *acumulação originária* da pedagogia socialista, destaca-se a seguinte afirmação de Lukács (2004, p.75):

[...] o meio, a ferramenta [*neste caso, a objetivação denominada “Poema Pedagógico”, Makarenko (1934, 1989)*] é a chave mais importante para conhecer aquelas etapas de evolução humana sobre as quais não possuímos outros documentos [...] A partir das ferramentas – que as escavações freqüentemente revelam como quase os únicos documentos de um período totalmente fenecido – podemos aprender muito mais sobre a vida concreta dos homens que a manejaram, do que imediatamente parece haver nelas. A razão para isso reside

em que a ferramenta [...] não só pode revelar a própria história evolutiva, senão que abre perspectivas amplas sobre os modos de vida e inclusive a visão de mundo, etc, daqueles que as usaram. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Mediante o exposto, afirma-se, como objetivação de um conteúdo do tipo consoante ao do excerto anterior, a defesa de Leontiev (1978) sobre o processo de apropriação e objetivação das capacidades empreendidas na atividade humana e, acumuladas nos resultados que são socialmente elaborados, por meio das operações de trabalho. Mas, desta vez, tomando-se a objetivação de um processo sumamente complexo, o da atividade humana acumulada na literatura, bem como, o da atividade analítica contida tanto no texto de Lukács (1951, 1971), quanto no de Jovine (1954, 1977).

Sob mediação da articulação entre o conteúdo do excerto anterior e o da análise de Lukács (1951, 1971), afirma-se o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), como objetivação que acumula em si, como propriedade primário-ontológica, capacidades humanas “adormecidas”, que podem ser denominadas como *força latente* favorável à promoção do movimento de apropriação de “[...] muito mais sobre a vida concreta dos homens que a manejaram, do que imediatamente parece haver nelas [...]”. Igualmente, defende-se que a apropriação do conteúdo latente do “Poema Pedagógico”, como força constitutiva de uma educação *para-si*, não só mostram o histórico desenvolvimento de indivíduos de uma coletividade, como favorecem a formação de “perspectivas amplas sobre os modos de vida inclusive a visão de mundo” daqueles *Gorki-colonistas* e de outros indivíduos, cujos *modos de vida e visões de mundo* estão objetivados na obra de Makarenko. Salienta-se que os referidos conteúdos estão objetivados, no “Poema Pedagógico”, como possibilidades, como determinações ontológicas passíveis de serem tomadas e objetivadas *para-si*, na forma de novo movimento das capacidades de quem, delas, se aproprie.

A seguir, realiza-se a exposição dos princípios, julgados fundamentais e, necessários, à apropriação do conteúdo referente à pedagogia socialista. Conteúdo contido, tanto no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), quanto nas análises de Lukács (1951, 1971), de Jovine (1954, 1971). E, ainda, na articulação

destes referidos textos com todos os outros, já citados, autores, cujas produções se encontram radicadas no materialismo histórico dialético.

2.3.2 Princípios fundamentais à apropriação da Pedagogia Socialista

Neste item, a explicitação e a articulação de elementos teórico-metodológicos consoantes entre os autores que lhe dão base, favorecem a reiteração de princípios ontológicos que podem ser denominados como *fundamentais*, ou pode-se dizer, *gerais* e que, nesta condição, constituem-se como pressupostos necessários à análise histórico-social de qualquer que seja o objeto em estudo, no campo educacional. Aqui, em específico, a análise incide sobre a pedagogia socialista objetivada no “Poema Pedagógico”, sobre a análise deste último por Lukács (1951, 1971), bem como, sobre os “Princípios da Pedagogia Socialista”, de Jovine (1954, 1977). Ressalta-se que, nesta pesquisa, estabelece-se, como permanente finalidade, a de tornar explícitas as possíveis aproximações entre estes referidos autores e os principais representantes do materialismo histórico dialético, como também, e, especialmente, com os, já citados, autores contemporâneos que oferecem base à psicologia sócio-histórica.

Destaca-se, do texto “O Significado Histórico da Crise da Psicologia”, o posicionamento de Vigotski (1927, 1996) acerca da contraposição entre a análise e a indução e sua afirmação de que a análise é a forma superior da indução. O psicólogo russo também explica que, por meio da análise, são propostas as questões de estudo, ou seja, a base de todo e qualquer experimento. Vigotski (1927, 1996, p. 369) enfatiza que: “todo experimento é uma análise em ação, assim como toda análise é um experimento que se leva a cabo na mente”. Quer dizer, toda análise consolida o movimento do “concreto” no pensamento. Neste texto, destaca-se que a defesa apresentada por Vigotski oferece base à ratificação da proposição de Lukács acerca da prioridade ontológica do ser, mediante qualquer que seja a análise produzida.

Reitera-se que o desdobramento da análise de Lukács (1951, 1971) sobre “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O caminho para a Vida”, mediado pela explicação sobre o processo de apropriação e de objetivação, contida na teorização de Leontiev (1978) a respeito da estrutura

diferenciada da atividade humana, a qual, concomitantemente, promove o desenvolvimento histórico-social do ser humano e dos instrumentos por ele desenvolvidos, oferece as condições necessárias para que se reitere a concessão do *grau* de basilar à seguinte afirmação de Marx e Engels (1932, 1986, p. 105): “[...] a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, exatamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos”. Faz-se, ainda, oportuna a ratificação desta proposição pela seguinte explicação de Leontiev (1978, p. 323):

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança [- *pode-se dizer do ser humano* -] é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes [...]. Esse processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade. [Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

A proposição de Lukács (1951, 1971) de que são as possibilidades, que uma obra contém em si, como conteúdo latente favorável à apropriação dos princípios humanísticos da vida socialista – por conseguinte, à efetivação do movimento do pensamento a partir dessa apropriação, em ação recíproca com as mediações efetivas na particularidade – que podem se constituir como um tipo de determinação movente de ações, sentimentos e pensamentos, que se constituem como *conteúdo essencial da literatura socialista*. Pode-se dizer que o conteúdo humano-genérico que cada “boa obra” condensa – e, aqui, evidentemente, não se está restringindo às de conteúdo real-socialista –, é que se constitui como elemento favorecedor do desenvolvimento do psiquismo daquele que dela se apropria, seja criança ou, adulto em processo educativo. Destaca-se, assim, a consonância entre esta proposição de Lukács e a defesa, anteriormente explicitada, de Marx e Engels e de Leontiev sobre a relação entre desenvolvimento histórico social e o processo de apropriação dos elementos humano-genéricos acumulados nos resultados do trabalho das gerações precedentes.

Inicia-se, então, a específica discussão sobre as propriedades ontológicas, contidas no “Poema Pedagógico”, por meio da apropriação das quais, a Lukács, foi favorecida a possibilidade de objetivar uma análise que, por seu turno, guarda como

conteúdo humano-genérico, a análise, do ponto de vista ontológico, das bases da pedagogia socialista.

Com o auxílio de Jovine (1954, 1977, p.231), ressalta-se que:

Os princípios de Makarenko – o disse ele mesmo, infinitas vezes – são os do materialismo. Makarenko aceita esses princípios, assim como os formularam os clássicos do marxismo. Como pedagogo, a ele espera o dever de tirar, destes princípios, as normas de uma educação que lhe renda efetivamente operantes. A crítica não pode ignorar que ele tenha conseguido pôr solidamente as bases da nova pedagogia socialista e a indicar as vias de seus futuros desenvolvimentos. “A nossa revolução tem já seus grandes livros, mas, ainda mais, grandes feitos. Os livros e os fatos de nossa revolução, eis, neles, a pedagogia, já criada, do homem novo”. Nesta afirmação, está implícito o reconhecimento que “as leis da educação derivam das leis de toda vida soviética”. E como a vida soviética se realiza com uma radical mudança de relações sociais, Makarenko empenha-se para definir a qualidade destas relações, também, no campo educativo.

Do excerto anterior, ressalta-se a afirmação de que a pedagogia socialista já teria seus princípios acumulados nas objetivações dos clássicos do marxismo, nas *leis* e, mais ainda, nos *grandes feitos* da revolução, isto é, na *propriedade primário-ontológica da revolução*. Faz-se oportuno e, consoante, evocar, de Mészáros (1970, 1981, p. 25), a defesa de que o conceito marxista de educação se constitui, exclusivamente, como conceito que “abarca a totalidade dos processos individuais e sociais” e que, bem por isso, somente uma educação desenvolvida sobre as bases dos princípios marxistas pode se constituir como um *meio* decisivo no processo de superação da aguda e progressiva crise contemporânea, que se alastra pelo complexo social total, mostrando seus elementos característicos, com não menor força determinante, inclusive, na *educação institucionalizada*.

Retoma-se, ainda, o excerto anterior de Jovine (1954, 1977, p.231) e chama-se, à atenção, o movimento a partir do qual a autora explicita o processo pelo qual Makarenko se apropria dos princípios formulados pelos clássicos do marxismo, tomando, deles, sua propriedade ontológica, “as normas de uma educação que lhe renda efetivamente operantes”. Oportunamente, deslinda-se uma intersecção teórico-metodológica entre esta objetivação de Jovine e a proposição de Leontiev (1978) – ambas fundamentadas em Marx e Engels – de que a apropriação das objetivações, já

produzidas pelas gerações precedentes, promove um processo, pelo qual, capacidades humanas, objetivadas nos resultados do trabalho das referidas gerações, são transformadas em *bens subjetivos*, em autênticos *órgãos da individualidade*. Afirma-se, assim, a realização e a explicitação do referido processo de transformação, como objetivação genérica *para-si*, que pode ser elevada do “Poema Pedagógico”.

Ainda, em continuidade ao movimento de elevação de questões teórico-metodológicas objetivadas no excerto anterior de Jovine (1954, 1977, p. 231), afirma-se que: se, se considera que os princípios da pedagogia socialista estão “adormecidos” nas objetivações dos clássicos do marxismo – e, é certo que, nesta condição, lá estejam –, por conseguinte, tem-se a possibilidade de se ratificar a, já mencionada, proposição de Vigotski (1927, 1996) a respeito da necessidade de que os dados heterogêneos, já acumulados sobre o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano, objetivados como propriedade ontológica nesses referidos clássicos – aqui, em específico, sobre a relação deste desenvolvimento com processo educativo – sejam *coordenados criticamente*, que suas *leis dispersas sejam sistematizadas*, que seus resultados sejam *interpretados e comprovados*, que seus *métodos e conceitos sejam depurados*, que *princípios fundamentais sejam estabelecidos*, em suma, *que seja dada coerência ao conhecimento já produzido*. Enfim, reitera-se com o psicólogo russo que seja *de tudo isso que a ciência geral poderá surgir*.

A fim de que não se perca mais uma possibilidade de se explicitar a consonância teórica entre os autores que fundamentam esta pesquisa, propõe-se que não se abandone o profícuo excerto de Jovine (1954, 1977, p. 231), dado que o conteúdo nele objetivado, também, se constitua como auxílio favorável à reiteração da proposição de Lukács (1951, 1971) de que o “Poema Pedagógico” seja considerado como *acumulação originária da pedagogia socialista*. Isto porque, nele, objetivados como conteúdo a ser depreendido como concernente à sua propriedade primário-ontológica, encontram-se *os princípios do novo*, que serviriam à consolidação da educação geral, como *meio de ação* na luta pela emancipação da humanidade.

Com a finalidade de dar continuidade à exposição dos elementos teórico-metodológicos fundamentais do processo de análise nesta pesquisa, julga-se da máxima relevância destacar dos “Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social”, de Lukács (1984, 2010), a comunicação da defesa de Marx a respeito das *categorias de análise como formas do ser, determinações da existência*, bem por isso, no processo de análise tanto do conteúdo, quanto da forma de cada objeto estudado, não se deve prescindir de se conceber a ambos no processo de seu desenvolvimento histórico. Ressalta-se, então, a seguinte reiteração de Marx, por Lukács (1984, 2010, p.70):

Na “anatomia do homem há uma chave para a anatomia do macaco”. Marx vê aqui, com legítima consideração crítica, “uma chave”, não “a chave” para decifrar o ser em sua historicidade. Isso porque o processo da história é causal, não teleológico, é múltiplo, nunca unilateral, simplesmente retilíneo, mas sempre uma tendência evolutiva desencadeada por interações e inter-relações reais de complexos sempre ativos. As orientações etc. assim surgidas nas modificações jamais podem, pois, ser avaliadas diretamente como progresso ou regressão. Ambas podem tornar-se a tendência dominante no curso de tais processos, independentemente – e sobre isso só poderá falar em um contexto futuro concreto – de onde e em que medida, no processo global do ser social, isso significa um progresso de cada ser em geral.

Infere-se que, no “Significado Histórico da Crise da Psicologia”, esteja objetivado similar conteúdo filosófico em defesa da metodologia marxista. Vigotski (1927, 1996, p.368) reitera a produção marxista no que diz respeito à afirmação de que “cada coisa pode ser considerada um microcosmo, como um modelo global em que se reflete todo mundo”, bem como, ratifica a proposição de que “investigar até o fundo, esgotar uma coisa qualquer, um objeto [...] significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões”. O psicólogo russo, assim o faz, com o fito de afirmar que:

[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.

Podemos ver que nessa colocação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que devemos conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular,

ou seja, o indivíduo, como um microcosmo, como um tipo, como um exemplo ou modelo da sociedade.

Faz-se oportuna, a ampliação do debate teórico-metodológico, cuidando para que não seja fomentada a produção de generalizações de um tipo, que poderia se qualificar como mecânicas, posto que estas afastem da análise, o vínculo entre a parte e a totalidade. Por conta disso, é imprescindível que, sempre, se mantenha como finalidade principal da análise, a indissolubilidade entre a totalidade dinâmica que se estuda e o rigor consciente do *que* e do *como* se movimenta – na própria análise – cada uma das categorias singulares destacadas. Posto isto, propõe-se que sejam depreendidas, das considerações anteriores, as implicações que se pode derivar da paráfrase de Marx na proposição do objeto em estudo, tal como Lukács ressaltou de Marx, como “uma chave” do processo de compreensão sobre sua formação. E, assim se propõe, porquanto a singularidade do objeto seja considerada como uma categoria constituída historicamente, num processo que não é unilateral, mas, sim, multideterminado e de constituição recíproca com a totalidade.

Oportunamente, da apresentação dos “Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social”, de Lukács (1984, 2010, p. 28), destaca-se a afirmação de Vaisman e Fortes, pela qual defendem que, para Lukács, a objetivação da individualidade, como categoria historicamente constituída, segue num “processo extremamente lento, inclusive das próprias relações sociais para que o problema da individualidade possa aparecer não só como problema real, mas também universal”. Nesta pesquisa, reitera-se “A Individualidade Para-Si: contribuições a uma teoria histórico-social da Formação do Indivíduo”, de Duarte (1993), como exemplo de avanço no estudo da individualidade considerada como um problema universal.

Mediante as considerações já expostas, retome-se o início da análise do “Poema Pedagógico” por Lukács, no que se refere à contraditória relação entre indivíduo e sociedade, a fim de que sejam explanados os elementos essenciais e, suficientes, à explicação dos insucessos dos pensadores que, na sociedade de classes, enfrentaram a referida contraditoriedade, no processo de formulação de uma educação que fosse humanística e, simultaneamente, fosse própria, também, à efetiva vida cotidiana.

Lukács (1951, 1971, p.417-419) explica que:

A insolúvel contradição entre homem e sociedade de classes, a qual Kant formulou, por exemplo, como “sociabilidade a-sociável” dos homens, torna impossível uma educação humanística que, ao mesmo tempo, seria uma educação para a vida. A pessoa educada, no capitalismo deve ser formada ou para uma espécie de barbarismo, para uma brutal imposição dos seus interesses egoísticos ligados a uma inerente hipocrisia, para uma adaptação à “luta capitalista pela existência” ou, ele se torna inapto para a vida, em conseqüência dos princípios de ação humanista que formaram sua personalidade [...] por isso a pedagogia burguesa do período imperialista, no qual essas contradições adquirem sua forma mais acirrada, se ela não quer formar abertamente, ladrões, assassinos e gangster, como na Alemanha de Hitler ou como os EUA de nossos dias, ela tem que deslocar o indivíduo para um vácuo social, tem que apagar na sua consciência, seu vínculo real com a sociedade e com o outro, degradar à impotência o entendimento e a razão, que refletem e elaboram essas relações e, por fim, transformar o próprio homem num feixe de instintos incontroláveis. Tudo isso é chamado, na pedagogia burguesa, de respeito à individualidade da criança. Na realidade, isso significa renúncia à formação, no melhor dos casos, uma criação de tipos histéricos esquisitos que, frequentemente, por este desvio se tornam igualmente gângsteres.

Conforme conteúdo já explicitado, em plena correspondência com o excerto anterior, reitera-se a defesa de Makarenko de que deixar a educação submetida aos interesses da criança, é o mesmo que negar-lhe a própria educação. Oportunamente, evidencia-se, também, a consonância existente entre elementos essenciais da obra do pedagogo ucraniano e a defesa de Marx e Engels (1986), ratificada por Leontiev (1978), de que a apropriação de objetivações humano-genéricas é, precisamente, a base do processo de desenvolvimento de uma “totalidade de capacidades no próprio indivíduo”. Deste modo, tem-se que, a renúncia à intencionalidade, à deliberação sobre com quais atividades se pretende promover a apropriação de tais ou, quais objetivações humano-genéricas, tende a resultar na deformação, senão, na “destruição” do vínculo consciente do indivíduo com a sociedade, quer dizer, tende à sua alienação. Por conseguinte, uma educação que renuncia à formação do tipo *humanística* só pode resultar na degradação da razão, num tipo de deslocamento do indivíduo para aquele que Lukács (1951, 1971) denominou de “vácuo social”, do qual só sairão “tipos histéricos esquisitos”, capazes de atrocidades nas suas mais

variadas formas. Quantos trágicos exemplos de seres humanos constituídos como “feixe de instintos incontrolláveis”, a referida “luta capitalista pela existência” tem dado, ao longo da história?

Como se constituiria, então, uma pedagogia fundamentada em princípios humanistas que poderiam ser tornados base da luta pela emancipação humana, uma pedagogia que contribuísse para que, cada vez mais, o indivíduo se tornasse consciente de seu vínculo com a sociedade?

Em consonância com a concepção de educação manifesta por Makareno (1934, 1989) e por Lukács (1951, 1971), destaca-se que, Vigotski¹⁹¹ (1930, 2004 p.5-6), tendo discorrido sobre a superação “das formas capitalistas de organização e produção e das formas de vida social e espiritual que a partir daí irão surgir”, sobre a libertação e transformação das determinações positivas, objetivadas na grande indústria, em forças operativas favoráveis ao desenvolvimento de toda humanidade e, não, somente de uma pequena parcela e, ainda, sobre “a mudança nas relações sociais entre as pessoas”, indica esses três processos como raízes que sustentariam o movimento de transformação do ser humano, num *novo tipo humano*, um tipo com possibilidade de desenvolver suas capacidades, de modo livre e, omnilateral¹⁹². Especificamente, sobre o papel da educação Vigotski (1930, 2004, p. 6) defende que:

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem.* [Conteúdo em itálico do autor].

Oliveira (1987, p.100), afirmando a necessidade de uma prática educativa, que seja desenvolvida como *prática educativa para-si*, propõe que a ação pedagógica, pela qual se pretende tornar efetiva a socialização do saber, seja

¹⁹¹ O texto “A Transformação Socialista do Homem”, utilizado nesta pesquisa, apresenta o nome de seu autor grafado como Vygotsky. Nesta pesquisa, a opção foi a de utilizar a forma Vigotski.

¹⁹² Omnilateral: nesta pesquisa, o termo é utilizado no sentido da formação e do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, superando, assim, a condição de submissão ao predomínio da unilateralidade do desenvolvimento fragmentado, superespecializado, no qual, prepondera a alienação.

sistematicamente questionada. Para a referida autora, na prática educativa *para-si*, o conteúdo do saber – que advém do conjunto de objetivações genéricas *para-si* – deve estar submetido a uma *relação orgânica* com os objetivos, com as finalidades postas anteriormente. Sejam tais finalidades aquelas, especificamente, relacionadas ao *fazer pedagógico*, sejam as que poderiam ser denominadas *sociais*, as quais devem ser deliberadamente, assumidas como *fio condutor* de “toda elaboração e realização dessa prática”. Somente assim, a prática educativa pode ser considerada como “atividade mediadora intencional no seio da prática social global”. Por meio desta pesquisa, afirma-se a experiência de Makarenko, na Colônia Gorki, como um exemplo do desenvolvimento de uma *atividade educativa mediadora e intencional*, realizada no âmbito da *atividade social global* do pedagogo ucraniano, na Rússia pós-revolucionária.

Com o auxílio de Luedemann (2002), evoque-se a caracterização do trabalho na Colônia Gorki, como um processo revolucionário, pelo qual Makarenko enfrentou um cotidiano permeado por tradições opressoras. E, saliente-se que o pedagogo ucraniano se comprometeu com tal trabalho, guiado pela finalidade social de contribuir para o surgimento de uma *nova vida*, uma vida compartilhada com *indivíduos comuns* e, inclusive, com indivíduos considerados *ex-marginais*.

A respeito das circunstâncias histórico-sociais da Rússia pós-revolucionária, por meio de Lukács (1951, 1971, p.418), considere-se a seguinte formulação de Lenin:

[...] “... isto é o início de uma reviravolta que é mais difícil, mais essencial, mais radical, mais decisiva do que a queda da burguesia, pois esta é uma vitória sobre a própria indolência, sobre seu próprio modo indisciplinado, sobre o egoísmo pequeno-burguês, sobre os hábitos que o maldito capitalismo deixou como herança ao trabalhador e ao camponês. Somente quando *esta* vitória estiver consolidada, então e, somente então, será criada a nova disciplina social, a disciplina socialista, então e, somente então, tornar-se-á impossível um retorno ao capitalismo, o comunismo tornar-se-á, realmente invencível”. [Aspas do autor.]

Do excerto anterior, eleve-se a afirmação do dialético movimento entre indivíduo e sociedade para que, então, se possa considerar que o processo de

transformação das concretas condições de existência se dá na luta pela *vitória* sobre séculos de acumulação histórico-social de relações de dominação.

A partir de Lukács (1951, 1971) pode-se dizer que o processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano na sociedade de classes, condensa, como principal antagonismo a ser superado, o movimento de oposição entre indivíduo e sociedade. Com auxílio da análise do filósofo húngaro, destaca-se o “processo geral de reeducação dos homens” como *meio de ação* imprescindível à transformação das possibilidades, conquistadas pela *Revolução*, em realidade para cada um e, para todos, os indivíduos. Somente por meio do referido processo geral, é que a humanidade se prepararia para tal superação. Lukács (1951, 1971, p. 418, p.419) afirma que a

[...] superação não é um ato simples, não é um processo linear. [...] para uma tal superação do antagonismo: *[é preciso]* uma direção consciente e ajuda para o surgimento e desenvolvimento do novo homem socialista. Todavia, a destruição do Estado burguês, o aniquilamento da exploração capitalista, sozinhos, não bastam para isso. É necessário um processo geral de reeducação dos homens – bem além do quadro da pedagogia em sentido estrito – para que as possibilidades contidas na vitória da revolução proletária se tornem realidade [...].

Somente no quadro de uma tal educação e auto-educação de um povo que se tornou livre, ganha a pedagogia em sentido estrito, a educação das crianças, dos futuros homens novos, o seu verdadeiro significado; somente como preparação para essa obra de educação social em geral, podem-se esclarecer os seus objetivos, tarefas e métodos e, desprender-se, definitivamente, da infame herança, da insensatez, hipocrisia, ingenuidade das suas tradições burguesas, sobretudo das imperialistas. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meus].

Ressalte-se que, para Lukács, a *educação social geral* depende da direção consciente dos objetivos, tarefas e métodos da pedagogia, pois, somente assim, se *desprenderia, definitivamente*, dos resquícios da “infame herança” deixada pela burguesia decadente. O filósofo afirma que a referida superação não se consolida como processo linear, porque está submetida à contraditoriedade da história e, tal como Marx (1852, 2011, p.203) advertiu, n’“O 18 de Brumário de Luis Bonaparte”, é preciso lembrar que a “tradição de todas as gerações mortas oprime como um

pesadelo o cérebro dos vivos”. Pois, essa tradição está, também, acumulada nas objetivações, das quais o indivíduo se apropria.

Não se perca a oportunidade, ainda com auxílio do excerto anterior, de se explicitar que a defesa de Lukács por um processo de educação social geral, guarda intrínseca consonância com a defesa de Vigotski (1927, 1996) sobre a necessidade do desenvolvimento de uma psicologia geral e, enfim, de uma ciência geral. Para o psicólogo russo, na psicologia, o processo de formação de uma disciplina geral estava em curso como possibilidade, mas ainda não havia se efetivado. Não obstante, tenha se passado um longo período, composto por tantas décadas, há muito que se produzir, tanto na direção indicada por Vigotski, quanto na proposta por Lukács. Pode-se dizer que, de modo análogo, também, na ciência pedagógica, desenvolve-se tal processo, pois, há que se lutar pela consolidação do processo de formação de uma *pedagogia geral*, uma que lute pela socialização, cada vez mais ampla, do acúmulo humano-genérico contido nas objetivações da ciência, da arte, da filosofia, etc. Quer-se dizer, a consolidação de uma pedagogia que sirva à luta pela emancipação do ser humano depende, também, do rigor com que, no campo da pesquisa educacional, os pesquisadores tomem *para-si*, a tarefa proposta por Vigotski (1927, 1996) de: sistematizar leis dispersas, de estabelecer princípios fundamentais, enfim, de dar a devida coerência ao conhecimento já produzido, superando a opressão que foi objetivada na “tradição” legada por “todas as gerações mortas”.

Destaque-se, porém, que um processo de educação geral da humanidade, segundo as bases do materialismo histórico dialético, constitui-se no interior e, a partir, da propriedade primário-ontológica, já objetivada na história da luta pelo socialismo. Isto é, da própria história das origens e consolidação do socialismo, história considerada desde a luta pela direção político-econômica até a conquista do aniquilamento da divisão entre trabalho intelectual e corporal.

Para Lukács (1951, 1971, p. 419),

Nesta formação social-geral do povo a superestrutura tem um importante e ativo papel. Evidentemente, a transformação do fundamento material da vida é e permanece pressuposto e base para a transformação, para a reeducação dos homens. Mas, por um lado, essa mudança das circunstâncias da vida não é um processo “objetivo”, fora do homem, cujo produto passivo seria um novo homem. É muito mais necessário um heroísmo

tensionado, tenaz e persistente; uma iniciativa contínua, autônoma da massa e dos indivíduos para realizar esta grandiosa mudança na história mundial. Por outro lado, essas circunstâncias sociais e determinantes do homem, elas mesmas, desenvolvem-se em constante ação recíproca com os homens, que, portanto, são, ao mesmo tempo, seu produto e seu produtor.

No excerto anterior, observe-se que o filósofo húngaro não separa o “processo geral de educação da nova humanidade” daquele que ele chama de “formação social geral do povo”. Pode-se dizer que, assim o faz, para destacar a necessidade daquela que denominou como “iniciativa contínua, autônoma da massa e dos indivíduos” – aqui, defendida como conjugação de finalidades individuais e coletivas, guiadas por um mais amplo fim social. Todavia, Lukács destaca que mudanças objetivas nas circunstâncias não se consolidam como um resultado *em-si*, mas, sim, como resultantes de um tipo de tensão contínua, um motivo que move, também, cada indivíduo e, simultaneamente, todos os indivíduos.

Vigotski (1930, p. 6) defende que:

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é o assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: ‘Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal’. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels. [O conteúdo entre colchetes consta do texto consultado].

Para Lukács, é a *iniciativa contínua, autônoma da massa e dos indivíduos*, que dirige o processo de trabalho coletivo de transformação das condições histórico-sociais da particularidade, considerando tanto as condições objetivas, quanto elementos subjetivos – por exemplo: tensão em favor de uma finalidade social; tenacidade e persistência – dos indivíduos que nela se desenvolvem e, que formam o *pressuposto*, a *base* à reeducação dos homens. Assim, evidencia-se a proposição de

uma concepção de educação considerada em conexão com a finalidade mais ampla da consolidação de um “sistema geral da construção socialista”. Contudo, Lukács (1951, 1971, p. 433) salienta que isso “não significa, de forma alguma, um descuido dos problemas especificamente pedagógicos. Estes ganham seu significado verdadeiro e correto bem mais no fato de serem colocados, em tais conexões, no lugar que lhes cabe.”. Evoque-se, aqui, o núcleo da proposição marxiana, com a qual Lukács abre seu texto de análise sobre a pedagogia de Makarenko, a saber, a de que *o próprio educador deve ser educado*.

Lukács, por meio da consideração do nexos existente entre educação e transformação das circunstâncias histórico-sociais, comunica a aproximação teórica de questões educacionais, realizada por meios “psicológicos e pedológicos”, como resquício de um tipo de “individualismo-burguês mimado” e afirma a distinção do “Poema Pedagógico” como um “épico da acumulação originária”. Isto porque, nele, se encontra objetivada, a contraditoriedade enfrentada por Makarenko, na luta pela consolidação do “espírito e organização do socialismo”. O filósofo também indica que, de início, a coletividade Gorki encontrava-se na dependência de sua “auto-sustentação”, assim como, o pedagogo dependia de um tipo de “clareza de objetivo”, pois, os pressupostos da educação socialista haveria, ainda, de ser consolidados.

Para Lukács (1951, 1971, p. 422-424),

Todas essas circunstâncias, em sua totalidade e ação recíproca, fazem do “Poema Pedagógico” um épico da “acumulação originária” da educação socialista. Pois, seu entrelaçamento tem como consequência que a obra da educação – material e ideal – deve partir de um ponto zero. Pode-se dizer: nem as pré-condições objetivas, nem as subjetivas da consecução *[da educação]* são dadas de maneira visível. As consequências necessárias não são extraídas de pressupostos, eventualmente já existentes, mesmo que ainda absolutamente imperfeitos. A obra narra como da vivência e da percepção de determinadas consequências da ideologia burguesa degenerada do ser burguês, preso ao aniquilamento, como as condições prévias, os pressupostos da obra de educação são desenvolvidos passo a passo através da clareza de objetivo de Makarenko, no início, tão somente instintiva.

[...] Mesmo que seja tão desprendida a ligação da Colonia Gorki de Makarenko com a vida socialista das cidades, com a penetração lenta e contraditória do socialismo nas vilas, mesmo que a falta de compreensão daqueles que, naquela época tinham cargos de direção na administração pedagógica, agiam de modo

a causar transtornos, o mundo “circunstante”, determinante dessa vida de heróis, desses atos heróicos é, pois, o socialismo que foi batalhado e consolidado com grande dificuldade. [Acréscimo entre colchete e, em itálico, meu].

A partir do excerto anterior, reitera-se a elevação da propriedade primário-ontológica contida nas relações desenvolvidas na Colonia Gorki, como condição à compreensão da singularidade da obra de Makarenko e dos “fatos da vida” que formaram a sua base, por conseguinte, afirma-se que a consolidação da teoria desenvolvida a partir da análise das relações desenvolvidas na Colônia Gorki, do ponto de vista ontológico, também guarda em si, sua complexidade e processualidade.

Retome-se a particular circunstância na qual Makarenko desenvolveu sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, desenvolveu-se como indivíduo em ação recíproca com a massa revolucionária e, evoque-se a afirmação de Lukács sobre a consciente apropriação que o pedagogo ucraniano realiza da teoria marxista, isto é, sobre a *sensatez* de Makarenko. O filósofo húngaro adverte que tal processo não se constitui, de modo algum, num tipo de *atolamento empírico* no cotidiano, mas, sim, pode ser entendido, sempre, como um gradativo *tornar-se consciente*. Supõe-se que, justamente, por ter sido assim é que Makarenko teve, igualmente, condições subjetivas de elaborar *perspectivas* que, de modo *realístico*, davam corpo às *tendências de desenvolvimento que existiam realmente*.

Para Lukács (1951, 1971, p. 429-430),

[...] na contraposição de perspectiva e tempo presente, no poder ativante e mobilizante da perspectiva trata-se sempre de duas realidades, de uma presente e de uma vindoura e futura, mas jamais do contraste entre realidade e ideal ou dever. A tendência prática e literária de Makarenko corresponde exatamente àquela determinação de Marx, a qual este, generalizando as experiências da comuna parisiense, já em 1871, assim formulou sobre o modo da atividade socialista revolucionária em contraposição ao da burguesa: “A classe trabalhadora... não tem nenhuma utopia pronta pela decisão popular... Ela não tem nenhum ideal para realizar; ela tem somente os elementos de uma nova sociedade para colocar em liberdade, os quais já se desenvolveram no seio da sociedade burguesa em ruínas.” [...].

Através desta concepção, genuinamente marxista, das perspectivas [...] Makarenko considera com razão, a perspectiva

como uma questão central da vida, do formar-se, da educação do homem.

Entende-se como imprescindível que tanto *perspectiva*, quanto o *tempo presente* sejam desdobrados e reiterados como abstração das *forças ativantes, mobilizantes da transformação social*. Posto isto, afirma-se a consolidação da *perspectiva* como objetivação das possibilidades que *dormitam* no processo da vida coletiva, como realidade vindoura e, não, como “ideal ou dever”, como utopia. Neste texto, afirma-se que é o *tempo presente*, como circunstância histórico-social, que contém acumuladas em suas objetivações e, nos fatos da vida, como propriedade ontológicas, as possibilidades para serem postas em liberdade contra a opressão da “tradição das gerações mortas”.

Em que se tenha destacado, da análise de Lukács (1951, 1971), categorias tais como *tempo presente, perspectiva e realidade vindoura*, torna-se oportuna a discussão a respeito de mais um princípio ontológico, a saber, o da *substância* como permanência na mudança, como conceito, que não possui caráter excludente mediante o *dever* da humanidade, mas, sim, se consolida, na realidade, como validade do acúmulo persistente que se mantém, se explicita e se renova nos *complexos reais*. Lukács (1972, 1979, p.78-79), em explanação contida no capítulo “Historicidade e Universalidade Teórica”, afirma que é a superação do conceito tradicional e estático de substância pelo conceito constituído como *substancialidade de complexos dinâmicos* que possibilita a explicação filosófica de:

[...] todas as novas aquisições da ciência e, ao mesmo tempo, de rechaçar todo simples relativismo, subjetivismo, etc. [...] o conceito de substância não mais se encontra, como ocorria em Spinoza, em contraposição exclusivista com a historicidade. Ao contrário: a continuidade na persistência, enquanto princípio de ser dos complexos em movimento, é indício de tendências ontológicas à historicidade como princípio do próprio ser. Todavia, a eternidade do movimento não basta para determinar a concreticidade específica da historicidade. Em termos extremamente gerais: a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em-si quanto em relação com outros complexos.

Sem desconsiderar que *historicidade e direção na mudança* são empregadas por Lukács numa perspectiva geral, quer dizer, “fora de qualquer imediatividade”, ressalta-se, do excerto anterior, a concepção de *historicidade*, sobretudo, no que diz respeito à direção que se “expressa nas transformações qualitativas de determinados complexos” para, então, se afirmar o *tempo presente* vivido por Makarenko, como, singularmente, favorável à formação de uma *nova direção* no processo de desenvolvimento da sociedade russo-soviética. E, em específico, afirma-se a Colônia Gorki como um tipo de *complexo parcial* que acumulou em si, como propriedade primário-ontológica, uma nova direção no movimento histórico de suas transformações qualitativas.

Retoma-se a análise de Lukács (1951, 1971) para se destacar mais um elemento de distinção entre a obra de Makarenko e as demais produções soviéticas, no campo da educação socialista: enquanto as obras do período pós-revolucionário, sobretudo, aquelas produzidas sob os ditames do realismo socialista, eram produzidas a partir da *práxis* dos princípios, táticas e estratégias já desenvolvidas, a apropriação dos princípios socialistas, por Makarenko, se dava realizada num processo singular de um *tornar-se consciente* da possibilidade de uma nova direção nas transformações qualitativas de sua particularidade. Processo que se constituiu, como mediação recíproca da objetivação e da comprovação dos referidos princípios na própria *práxis*.

Lukács (1951, 1971, p. 420-426) argumenta que:

Quando Makarenko [...], no início de sua atividade, fala que não sabe como vai levar sua tarefa até o fim, não está pensando, naturalmente, no Nihil¹⁹³ [*Nada*] teórico, mas naquilo que aproximadamente, Lenin, no princípio de sua N.Ö.P.¹⁹⁴ disse sobre o Capitalismo de Estado¹⁹⁵ nesta fase: “... mas não existe nenhum livro que tivesse sido escrito sobre o Capitalismo de Estado, que surja sob o Comunismo. Nem mesmo Marx teve a idéia de escrever uma só palavra sobre isso [...] Portanto, nós temos agora que tentar nós mesmos nos ajudar.” E, de fato, Makarenko tenta ajudar-se, numa situação semelhante, com

¹⁹³ Nihilismo: “Doutrina segundo a qual não existe qualquer verdade moral ou hierarquia de valores.” Lalande (1996, p.732)

¹⁹⁴ N.Ö.P.: Programa de desenvolvimento da economia, com relativa liberalização, adotado pelo governo da União Soviética entre 1921 e 1928.

¹⁹⁵ Capitalismo de Estado: atuação direta do Estado no setor produtivo e de serviços, verificada tanto em países “capitalistas” quanto em “socialistas”.

esse Método Leninista. [...] o Makarenko que se apresenta nesse livro, que conduz e torna conscientes os acontecimentos desse livro é, exatamente, em suas aquisições, um produto das mesmas tendências de desenvolvimento da sociedade, conduzidas conscientemente pelo partido bolchevique, as quais, posteriormente, complementam e levam adiante, de forma produtiva, os seus conhecimentos. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Do excerto anterior, destaca-se a ênfase dada às condições nas quais Makarenko objetivou sua experiência e obra educacional. Lukács aproxima essas condições às mesmas com as quais Lenin se debateu no processo de objetivação da N.Ö.P., destacando a exigência que o *tempo presente*, “modificado” em suas bases sócio-históricas, impunha ao pedagogo: a de, conscientemente, seguir as “tendências de desenvolvimento da sociedade”, em decorrência disso, desenvolver a *educação socialista do novo homem* e, ainda mais, a exigência de produzir conhecimento sobre sua própria *práxis*. Por tudo isso, pode-se dizer que o processo de desenvolvimento da experiência educacional de Makarenko e, por meio desta, o de seu próprio desenvolvimento, como indivíduo que luta pela emancipação humana, se deu de modo radicalmente distinto de todos os outros pedagogos de seu tempo.

Evoque-se, oportunamente, a defesa de Lukács (1972, 1979, p. 52) sobre a relevância de Marx ter trazido “à tona a prioridade da práxis, sua função de guia e de controle em relação à consciência”. Outrossim, Lukács destaca que o próprio Marx “mostrou o método para determinar o caminho através do qual essa relação adequada entre teoria e práxis emerge no ser social”. E, ainda sobre esse tema, o filósofo húngaro evoca a assertiva de Marx de que “os homens não sabem que o fazem, mas o fazem”, para defender que o *agir econômico dos homens* é determinante e, relevante, não só para a economia e sua história, como também, alcançam processos do *terreno do ser social e da consciência*.

Mediante o exposto, explicita-se, pelas palavras do próprio Lukács (1972, 1979, p. 52), o processo que engendra a, por ele denominada, *gênese ontológica*:

[...] toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência ao ato de julgar, à consciência, etc., visto que é sempre um ato teleológico, no qual a posição da finalidade precede, objetiva e cronologicamente, a realização. Isso não quer dizer, porém, que seja sempre possível saber

quais serão as conseqüências sociais de cada ato singular, sobretudo quando ela é causa parcial de uma modificação do ser social em sua totalidade (ou totalidade parcial). O agir social, o agir econômico dos homens abre livre curso para forças, tendências, objetividades, estruturas, etc., que nascem decerto exclusivamente da práxis humana, mas cujo caráter resta no todo ou em grande parte incompreensível para quem produz. [...]

[...] A gênese ontológica revela novamente, nesse contexto, o seu poder universal: uma vez estabelecida essa relação entre práxis e consciência nos fatos elementares da vida cotidiana, os fenômenos da reificação, do fetichismo, da alienação – enquanto cópias feitas pelo homem de uma realidade incompreendida – apresentam-se não mais como expressões arcanas de forças desconhecidas e inconscientes no interior e no exterior do homem, mas antes como mediações, por vezes bastante amplas, que surgem na própria práxis elementar.

A partir das proposições do excerto anterior, afirma-se que Lukács, ao analisar a pedagogia de Makarenko, deslinda o justo movimento da *gênese ontológica*, que foi constituída a partir de uma propriedade primário-ontológica, isto é, constituída por meio das relações consolidadas entre Makarenko e seus educandos, nas particulares condições de existência da Colônia Gorki. Relações que tiveram como determinante mediação a nascente luta por uma sociedade socialista em contraposição à antiga tradição burguesa decadente.

Lukács (1951, 1971), a partir da análise da concepção de educação de Makarenko, infere a oposição desta concepção à dos pedagogos e psicólogos que continuavam “presos no horizonte burguês”. O filósofo húngaro afirma que na produção destes últimos, a ausência da conexão entre a *realidade* e a *perspectiva de futuro*, que pode surgir da própria realidade, é base do surgimento do ideal burguês de salvar, ao menos, o “paraíso da infância”. Pelas palavras de Lukács (1951, 1971, p. 431), enfatiza-se que:

[...] tal ideal de ‘paraíso da infância’ surgiu somente quando o desenvolvimento social obstruía, para os cidadãos, as reais perspectivas de futuro. Nos trágicos tempos de transição, nas importantes figuras de transição como Dickens¹⁹⁶, Baudelaire,

¹⁹⁶ Charles John Huffam Dickens (1812-1870), romancista inglês da “era vitoriana”, realista utilizou-se tanto do humor, quanto do tom patético, contribuindo para introdução da crítica na literatura realista inglesa.

Raabe¹⁹⁷, etc, ele [*o tal ideal*] aparece como fuga diante da falta de perspectiva da própria vida no seu todo. Na pedologia resultou daí um ideal de educação para a burguesia reacionária: “o paraíso da infância”, o respeito pelo “jeito próprio” da criança transforma-se em meio de dar às crianças burguesas super-protegidas a possibilidade de deixar desenvolver seus instintos sem inibição; a psicologia e a pedologia da decadência burguesa fazem desta desinibição um exemplo para a educação e a conduta da vida. A fuga, no início desesperada, termina numa glorificação presunçosa da decadência e, tem um quê da comicidade mollièresca¹⁹⁸, quando esses pedólogos querem ensinar Makarenko, em nome de uma “educação socialista”. [Acréscimos entre colchetes e, em itálico, meus].

A fim de se reafirmar a relevância da consideração teórico-metodológica do *vínculo entre indivíduo e sociedade*, destaca-se Jovine (1954, 1977, p.197-198), quando, em sua análise sobre a pedagogia de Makarenko, cita o posicionamento de Gino Capponi¹⁹⁹ a respeito da relação entre “*o curso dos fatos e a ação individual*” e toma de De Sanctis²⁰⁰, a afirmação concernente à “*estreita ligação entre a ação educativa e a ação política*”, para, depois, destacar, a partir deste último, a coragem, como outra virtude de Makarenko.

Mas, a que tipo de coragem se ressalta? Segundo Jovine (1954, 1977, p.197-198):

[...] Coragem para afrontar as dificuldades, a incompreensão, o insucesso: mas, coragem, sobretudo, na elaboração dos dados que o levavam freqüentemente, a contestar os fáceis e débeis slogans adotados pela mesma revolução.

Uma das afirmações mais corajosas de Makarenko trata, exatamente, da experiência da colônia Gorkij, foi aquela que resguarda o trabalho.

A pedagogia oficial, com a elaboração do Regulamento da escola única do trabalho, aparecido em 16 de outubro de 1918, deu à escola um proeminente fim social, organizando-a sobre trabalho e sobre estudo. Trabalho livre, atividade livre, naturalmente, que o mestre deveria guiar sem fazer sentir a sua autoridade e, muito menos, a sua pressão. O trabalho, segundo

¹⁹⁷ Wilhem Raabe (1831-1910), escritor alemão, utilizou-se do humor e realismo em seus romances e contos.

¹⁹⁸ Molière (1622-1673) sintetizou a comicidade e a rigorosa sátira às manias efêmeras de sua época, objetivando com precisão a contradição entre a presunção e a limitação humana. Por meio de personagens típicos como “o tolo”, “o ingênuo”, fez explícita a pretensa moralidade humana.

¹⁹⁹ Gino Capponi (1792-1876), historiador, pedagogo e político italiano.

²⁰⁰ Francesco De Sanctis (1817-1883) crítico literário, estudioso do paradigma político (sobre Maquiavel).

as teorias novas, era a natural aspiração do educando que basta encaminhar oportunamente, a fim que dê os melhores resultados.

Jovine (1954, 1977) destaca que, para Lunacharski e Krupskaja, o trabalho não deveria ser apenas a base da formação politécnica, mas, sim, um *meio* que viabilizasse e consolidasse o movimento do educando do “mundo da experiência empírica, àquele da cultura intelectual.”. Mas, para a educadora italiana, Makarenko não se alinhava a essa proposição e, vigorosamente, comunicava suas objeções. Pois, do modo como Lunacharski e Krupskaja defendiam, a “cultura intelectual” se constituiria apartada do trabalho.

Jovine (1954, 1977, p.198-199), explicita as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais das escolas soviéticas, mencionando a declaração de um educador sobre uma realidade na qual, por meio de regulamentos, se tentava impor um estilo de vida a escola que acabava por se constituir como um “mar de confusão e contradição”:

[...] Volpicelli²⁰¹ em seu livro *História da escola soviética* cita, dos escritos de Dzubinskij, esse clamor de um mestre de campanha: “Introduz-se o método do *autoserviço*... tudo se fundava sobre trabalho. Temos reparado os bancos, temos feito tudo para poupar cada serviço estranho... depois vem o *método eurístico*, depois aquele da *escola ativa*, que se pode chamar também, de *experiência direta* e, intimamente, conexas com o método do *fazer*. Depois vem o *método da concentração*, mas também, o *método dos complexos*. Não bastou... Recorreu-se, pois, ao *plano Dalton*” (p.29). O nível cultural, porém, continuava baixo. [Referência entre parêntesis da autora].

A educadora italiana conclui que o tema do trabalho na escola da “Russia soviética” junto de seus reformadores, se deu sob “resíduos das teorias e das atitudes burguesas”. E, tanto por ter sido assim, acabou por criar mais obstáculos, do que favorecimentos ao processo de desenvolvimento da transformação socialista. Ora, se, se considera, como finalidade principal da educação socialista, a formação do ser humano para além da perspectiva que já se mostrava decadente, então, a própria concepção de educação deveria ser submetida ao crivo da concepção histórico-dialética. Isto é, verificada nas possibilidades que tal concepção guarda, de

²⁰¹ Cf. Jovine (1954, 1977, p.198-199): L. Volpicelli, *Storia della scuola soviética*, Brescia, La Scuola, 1953

estabelecer a relação entre práxis e consciência, de modo a abranger até as mediações mais amplas, que podem surgir nos fatos cotidianos e, com relação às quais os indivíduos objetivam tais ou, quais, comportamentos.

A concepção de educação socialista de Makarenko foi submetida à análise de Lukács, também, no que diz respeito às amplas mediações que permeiam o cotidiano. Tal é o caso da análise a respeito de elementos pertinentes à ética. O filósofo húngaro evidencia a contradição naquelas que ele denomina como “distorções dos comportamentos humanos na sociedade de classes”, que se consolidam como categorias de um *tipo de moral distorcida*, sendo “generalizadas ética e religiosamente”, via mediação daqueles que Lukács chamou de *cúmplices ideológicos*. Reproduz-se, a seguir, o desdobramento analítico do *arrepentimento*, como *categoria da moral distorcida*.

A partir do destaque do modo de agir de um dos *gorkianos*, Lukács (1951, 1971, p. 434) descreve a situação deste educando frente aos seus colegas para, em seguida afirmar que:

[...] Se um Deus transcendente ou uma consciência transcendental ou um super-ego “profundo-psicológico” [*tiefenpsychologisches*] liga a consciência do homem a um ato cometido, se o impele, pela perenização do arrependimento, a continuação do desenvolvimento, a libertação de um erro cometido (ou até de um crime), dá no mesmo. Pois, por toda parte surge, através disso, uma consciência dependente e escrava, um comportamento que leva o homem a uma indigna dependência da sociedade de classes [...]. [Conteúdo entre parêntesis do autor e acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Com a finalidade de ratificar o conteúdo ético-religioso objetivado no arrependimento, sobretudo, no arrependimento do tipo cristão, o filósofo húngaro evoca a contraposição existente no único destaque positivo dado pelo Jovem Marx, ao romance de Eugène Sue, no qual *Fleur du Marie* apresenta aquele que ele chamou de “princípio humano e, ao mesmo tempo *estóico*²⁰² e *epicureu*²⁰³ de um livre e forte:

²⁰² Estóico: qualidade relativa ao indivíduo que dirige sua conduta segundo o estoicismo (filosofia grega que aconselha a indiferença e o desprezo pelos males físicos e morais), isto é, de modo rígido e austero.

²⁰³ Epicureu: relativo ao sistema filosófico do grego Epicuro, quer dizer, diz-se do indivíduo entregue aos prazeres carnavais, gastronômicos. Diz-se da vida em desregramento de costumes.

‘Enfin ce qui est fait, est fait²⁰⁴’. Contudo, Lukács (1951, 1971, p. 435) ressalva a não equiparação entre rejeição do arrependimento, de um suposto “esquecimento” do ato cometido, com a rejeição às reais possibilidades de superação de um “nível de desenvolvimento moral que pôs em evidência seu delito”. E, desdobrando sua análise, o filósofo explicita o processo pelo qual o “arrependimento” culmina por ser consolidado como elemento ideológico:

[...] Se humanistas importantes desprezaram o arrependimento, isto se baseia essencialmente em eles terem visto no caráter teológico e cripto-teológico do arrependimento um obstáculo para o desenvolvimento mais elevado moral efetivo do homem. [...] nos erros que um homem comete, vem à fala sempre um ficar aquém de seu ambiente social, indiferentemente que causas este ficar-aquém produz. O sentimento do arrependimento fixa, então, por um lado as energias psíquicas do homem sobre o cometido, sobre o que em princípio não se modifica, sobre o-que-não-é-bom-fazer, ao invés de sobre a descoberta e eliminação das causas dos erros, no que a direção da concentração é voltada para o futuro, para o agir vindouro.

Do excerto anterior, destaca-se o processo de análise que culmina em ratificar a *perspectiva de futuro* como elemento distintivo no desenvolvimento do indivíduo. E, tal perspectiva se consolidaria por meio do tornar-se consciente, da apropriação, pelo indivíduo, de elementos que compõem o processo de suas ações, bem como, da apropriação dos dinâmicos nexos existentes entre o processo de formação dessas ações, sua própria formação e a de “sua” sociedade, tal como é. Ora, se o *vínculo entre o indivíduo e a sociedade* é posto à prova e, constantemente, atacado pela ideologia vigente na sociedade de classes, por conseguinte, pode-se dizer que a degeneração de tal vínculo se constitui como um dos importantes elementos na consolidação de uma concepção de formação da consciência, como se fosse uma instância “puramente individual”. Recorde-se que tal concepção se consolidou como regente daquelas que podem ser chamadas de perspectivas liberais da psicologia e, aqui, generaliza-se, também, da pedagogia. Para melhor entendimento do que se entende por perspectiva liberal, indica-se, como auxílio, a leitura de “Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia”, de Bock (1999).

²⁰⁴ “Enfin ce qui est fait, est fait!”: expressão francesa, cuja tradução corresponde a “Finalmente, o que está feito, está feito!”.

Em continuidade ao desenvolvimento da análise do tema arrependimento, Lukács (1951, 1971, p. 435) afirma que:

O homem arrependido desconhece em que proporção seu ser e sua ação eram um produto de sua ação recíproca com a sociedade, até que ponto o tornar-se consciente e o fomento consciente de tais ações recíprocas sobre a constituição do seu eu, a qual causara o erro. Ele se fixa na ação cometida, isolada, naquela de suas características próprias, artificialmente isoladas, que desencadearam esta ação e não pode achar uma saída de um tal impasse moral.

No contexto das sociedades de classes não é possível, de fato, encontrar uma saída. Certos moralistas que, sentiram claramente as conseqüências humanas perniciosas do arrependimento, esforçaram-se para procurar uma saída.

O impasse moral, detalhado como elemento de formação de uma contradição teórica, é analisado pelo filósofo húngaro e tem a concepção metafísica destacada como sua base. Base, cujo elemento fundamental se sustenta desde os primórdios da Idade Média, a saber, o da afirmação da imortalidade da alma humana, Lukács (1951, 1971, p. 436) explicita que:

[...] A luta real entre o bem e o mal, entre o alto e o baixo no homem, não se passa, de acordo com uma tal concepção, no desenvolvimento terrestre do homem mesmo; ela não é uma disputa dialética de tendências opostas, mas que surge igualmente da vida dos homens, o seu desenvolvimento interior ou retrocesso, mas, sim, cada vez uma queda criacional da determinação originária transcendente do homem; em conseqüência da – igualmente eterna – inferioridade do homem terreno real, em conseqüência do “pecado original”. O arrependimento é, num tal sistema, a constatação arrependida de uma queda, o anseio por reconstruir a integridade transcendente da “alma imortal”. Por isso, está orientado para o passado, para a falta isolada, para o que realmente não-poder-ser-reparado. Mas, não nos esqueçamos que toda a ética idealista, enquanto não é relativista, portanto, em última instância, nihilista, apenas depôs a veste teológica, não superou a essência teológica. Assim, o “eu inteligível” kantiano, assim, também hoje a “autenticidade” de Heidegger.

Para Lukács, na sociedade de classes, a questão moral do impasse que surge do arrependimento se constitui como insuperável e se sustenta como tal, desde a proposição da *maldição do pecado original*. E, quanto mais o indivíduo desconhece

os dialéticos nexos existentes entre as contraditoriedades que se consolidam, em ação recíproca com o sistema regente da sociedade, na qual se desenvolve cotidianamente, tanto mais sua análise tenderá ao passado, àquela falta, delito que, em seus aspectos morais, segundo o filósofo húngaro, “não-pode-ser-reparado”.

Heller (1977, p.158) explanando o processo de *homogeinização moral* como um *momento do tomar-se uma decisão*, afirma que:

[...] Quando a decisão está tomada, eu posso ou não extrair dela as conseqüências. Às vezes, estou *obrigado*, de fato a assumilas (porque a decisão é irreversível), mas, a partir do ponto de vista moral, isto não é obrigatório, posso lamentar-me, arrepender-me de minha decisão baseada em razões morais e, tentar, “dar marcha ré”. Outras vezes, não estou obrigado a assumir as conseqüências, nem sequer, de fato, (quando a decisão é reversível). Amiúde, é mais difícil assumir as conseqüências de uma decisão genérico-moral, do que tomá-la. Não raro, o “arrependimento irregular”, quando o *[homem]* particular, depois de ter havido a homogeinização, depois da suspensão da particularidade, é incapaz de suportar as conseqüências de sua decisão na cotidianidade ou, em outras esferas e, então, retorna ao estado precedente à decisão moral. Mas, se minha decisão, tomada em momentos de homogeinização moral²⁰⁵ ou, meu assumir a responsabilidade são irreversíveis não só objetivamente, mas, sim, também, subjetivamente, *post festum* toda minha vida mudará. Minha hierarquia de valores se ordenará, agora, sobre o valor moral descoberto. O instante de homogeinização moral, que não perde sucessivamente a validade, *[instante]* depois do qual, eu não posso viver como antes, nós definiremos como *catarse*.

A partir de considerações de Spinoza e de Goethe, sobre soluções individuais realizadas por personalidades morais extraordinárias, Lukács (1951, 1971, p. 437) conclui que, para o indivíduo mediano, imerso na vida cotidiana, no mais das vezes, o movimento que percorre desde a “rejeição da moral idealista-teológica” ao “cinismo nihilista”, à contraposição de cada “regulação ética do agir” e, sobretudo, nos períodos de decadência – como naquele vivido na queda do imperialismo russo – a regulação moral dos indivíduos, oscila entre dois pólos falsos: o do “nihilismo” e o do “servilismo”. Contudo, o filósofo salienta que essa oscilação

²⁰⁵ Heller (1977, p. 142) defende que o conteúdo moral possui dois aspectos um subjetivo e um objetivo e, afirma que por falta de um termo melhor, assume os termos kantianos de moralidade, no que diz respeito ao aspecto subjetivo e o de legalidade ao objetivo.

possui matizes múltiplos. Pode-se afirmar que, em consideração da importante revolução que a consolidação do vínculo consciente entre indivíduo e sociedade promove, Lukács desdobra a defesa da ética socialista como superação definitiva do falso dilema entre “arrependimento contrito” e o “cinismo nihilista”, afirmando que o “caminho para isso é social, é o da crítica e da autocrítica” e que é, somente nesse *caminho* que se pode prescindir da “auto-humilhação”, do “revolvimento” de uma suposta “interioridade abstrata”, que “suja a alma”. Para Lukács (1951, 1971, p. 437-438),

[...] crítica e auto-crítica se ocupam do passado de um homem, tão somente na medida em que este passado (o comportamento incorreto que dele surge) é um fator ativamente ainda efetivo na prática atual da respectiva pessoa. Tão logo o real ser-determinado do presente pelos momentos do passado cessa – e que isso aconteça radical e definitivamente, *[isso]* é o objetivo de uma crítica correta e de uma autocrítica – ele pode ser “esquecido” no sentido de Makarenko *[em referência ao caso de Ushikow na Colônia Gorki²⁰⁶]*. Porém, mesmo que isso não tenha acontecido ainda, a direção da crítica e da autocrítica não aponta para o passado, não fixa, mas, pelo contrário, tem a tendência de superá-lo. [Conteúdo entre parêntesis do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Deriva-se da menção no excerto anterior, mais especificamente, do caso Ushikow, a relevância da *concepção pedagógica de Makarenko ter sido tendida ao futuro*. Para o pedagogo ucraniano, o fato da maioria de seus educandos ter sido considerada como moralmente degenerada, não importava, pois, ele não se fixava nos dados relativos àquela que se poderia denominar de *imedaticidade do passado*, de cada um de seus educandos, àquelas informações que, tal como se defende no excerto anterior, não se constituiriam mais como mediação efetiva na prática atual deles. É ilustrativo deste posicionamento de Makarenko, o registro de que, diante da procura de seus educadores, por dados registrados em fichas de educandos, que lhe

²⁰⁶ Caso de Ushikow na Colônia Gorki: Ushikow comportava-se mal, roubou seus colegas e foi levado a um tipo de tribunal de colegas, os quais o condenaram a não conversar com ninguém a não ser, se fosse o caso de doença, com o médico. O caso ultrapassou a Colônia e uma autoridade dirigiu-se até lá, a fim de colher, do educando, a denúncia de maltrato. O próprio Ushikow dirige a autoridade ao seu superior, sem descumprir o combinado. Mediante este ato de compromisso com o coletivo, o boicote de Ushikow é suspenso e seus colegas não permitem que ele, sequer, agradeça. A conduta de vida do educando muda radicalmente após essa experiência catártica.

tenham sido encaminhadas, o pedagogo tenha reagido, sintetizando como palavra de ordem: “Fora com o ontem!”.

Lukács (1951, 1971, p. 438) faz manifesto um fundamental nexos entre o processo de formação dos educandos de Makarenko e as circunstâncias nas quais foram forjadas suas anteriores condições de vida, inclusive, aquelas da moralidade:

[...] trata-se de crianças [...] cujas faltas, cujas anormalidades morais foram criadas, sobretudo, pelas circunstâncias. Nelas, o tratamento rigoroso da crítica severa e autocrítica atua para readquirir, pela própria força, as particularidades características, escondidas pelas circunstâncias, a essência própria real encoberta e consumida com a ajuda do coletivo. Aqui também a diferença para com os adultos, a diferença entre ética e pedagogia é somente gradual. Pois, a consumição da essência é, também, nos adultos um resíduo da sociedade capitalista.

Crítica e autocrítica são destacadas, por Lukács, como elementos fundamentais na educação moral da humanidade, ele afirma também que a dialética correlacional entre indivíduo e sociedade dá base à ética e à pedagogia. Posto isto, o filósofo húngaro reitera o caráter antagônico entre indivíduo e sociedade, vigente nas sociedades de classes.

Lukács (1951, 1971) reafirma que a ética, que condensa o antagonismo entre indivíduo e sociedade, oferece base a todas as situações em que os indivíduos se debatem entre as “tentativas de desenvolvimento” e as “necessidades existenciais das sociedades”. Esse é o “contraste insolúvel” que faz a mediação do desenvolvimento de jovens às portas do mundo do trabalho. Para o filósofo húngaro, se, se considera o “contraste insolúvel” objetivado no dilema entre desenvolver ou, não, atividades ilícitas, nos seus mais variados matizes, nos casos médios, se tem como consequência: a conduta hipócrita, cínica e, no máximo, “o arrependimento contrito” de indivíduos, que se submetem às determinações do ser da sociedade de classes.

Lukács (1951, 1971, p. 438-439) afirma que:

[...] A fim de que possa surgir, em todo caso, uma harmonia entre o coletivo concreto e o indivíduo concreto, a fim de que, portanto, em todo caso de conflito seja dada a possibilidade objetiva de uma saída satisfatória tanto para o indivíduo como

também, para o coletivo, a necessidade social, as obrigações e mandamentos que daí surgem e os interesses internos e externos do indivíduo devem, em última instância, convergir, sim, coincidir. Mas, isto se torna realidade somente na sociedade socialista. [...] A grande sabedoria política de Lenin mostra-se no fato dele ter introduzido, continuamente, instituições e medidas também com a intenção de fomentar esta convergência, torná-la consciente também para os indivíduos que não corresponderam e para desdobrar objetivamente, na vanguarda, uma iniciativa heróica para a criação de formas mais elevadas e conscientes dessa convergência. Esse desenvolvimento objetivo, que se movimenta, sempre mais fortemente, na direção da aproximação elevada dos interesses pessoais com interesses públicos, torna-se consciente e é acelerada através da crítica e autocrítica, através da transposição do desenvolvimento individual para o socialista.

Do excerto anterior, destaca-se a afirmação de Lukács sobre a defesa de Lenin em favor da *co-incidência* entre a *necessidade social*, as objetivações que dela derivem e, os “interesses internos e externos do indivíduo” – aqui, pode se dizer, *as necessidades objetivas e subjetivas do indivíduo* – e que, essa *co-incidência* deve ser consciente, pois, somente deste modo, a possibilidade da convergência dos interesses individuais e dos interesses públicos pode se tornar efetiva, movimentada em favor do desenvolvimento recíproco de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, da sociedade. Faz-se imprescindível que também se ressalte o *meio de ação*, indicado por Lukács, como mediador da formação do *nexo consciente entre indivíduo e sociedade*, a saber: *a unidade crítica e autocrítica*.

Ainda sobre a relação entre indivíduo e sociedade, Lukács (1951, 1971, p. 439) afirma que Makarenko, em seu trabalho na Colônia Gorki, tem cada indivíduo como único e, ao mesmo tempo, como membro do coletivo, destacando que a personalidade “superficial”, produzida no anarquismo e na vagabundagem daquela particularidade, só poderia ser superada e ser desenvolvida de outro modo, no coletivo e, por meio da crítica e da autocrítica. Mas, o filósofo húngaro alerta que o coletivo não se constitui como instância abstrata e idealizada, ele – o coletivo – se consolida como “curso solidário e disciplinado que se baseia no trabalho não só de professores e educandos”, como também, por meio da relação do próprio coletivo com outros coletivos “circunstantes”.

Sobre a contraditoriedade enfrentada por Makarenko, em sua tarefa educativa, tanto na Colônia Gorki, quanto em outras coletividades, Jovine (1954,

1977, p.205-206), partindo da análise da chegada dos gorkianos à coletividade de Kuriaj, desdobra aquela que se poderia denominar de *gênese ontológica* de questões fundamentais, para Makarenko, sobre o dialético processo de transformação do *novo homem*:

[...] O problema que se lhe apresenta é este: os Kuriaguianos compreendem qual seria o seu dever, aspiram a cumpri-lo, mas, não têm força. A consciência do dever é, então, insuficiente diante da ação? Tem uma espontaneidade que não consegue exprimir-se, se não, com um hábito ao esforço? A autoconsciência não se resolve sempre na autodisciplina? Ele hesita em afirmar que é mesmo assim: os pedagogos do “Olimpo” têm evidentemente, desconsiderado um elo naquela sua fácil corrente: atividade espontânea, autoconsciência, autodisciplina, autocontrole. E este elo vai colocado, exatamente, entre a atividade do conhecer e aquela do fazer, pois, que na atividade do fazer estão envolvidas outras forças espontâneas que se lhe podem opor e, alguma vez, triunfar. Então, é uma oposição, um conflito entre componentes igualmente espontâneos da natureza infantil: é o joio e o trigo. [Aspas da autora].

Jovine (1954, 1977, p.206-207) prossegue em sua análise, desdobrando as ponderações de Makarenko a respeito da desconsideração do processo de formação do, assim chamado por ele, “joio” (hábitos indisciplinados, indolência, maneirismos, etc). Makarenko afirma que o “joio” é desconsiderado pelos deuses do “Olimpo Pedagógico”, em razão de que estes deuses produzam suas teorias, fundamentando-se em pseudoconceitos, isto é, no abstrato. Para a educadora italiana, a consideração de Makarenko é distinta, pois, para ele, é necessário que se dedique atenção ao “joio” e ao seu processo de formação, dado que sua eliminação, também, exija “uma técnica atentamente estudada”. Assim, o pedagogo ucraniano explicita uma necessidade da qual não se pode abrir mão, num processo educativo que concorra à superação de um passado degenerado, a saber, a necessidade de se fazer manifestos os nexos existentes entre os contraditórios elementos favorecedores da consolidação de determinados modos de agir e, não, de outros.

Jovine (1954, 1977, p.206) destaca que:

[...] A segunda fase da obra de Makarenko é, sem dúvida, a definição desta técnica pedagógica, que deve permitir a cada

educando de sua colônia, sentir-se sustentado por uma sólida organização. Makarenko prevê as dificuldades da pedagogia oficial. Ele aguarda, pois, uma áspera batalha. A pedagogia difusa da revista *Educação Livre* fizera, propriamente, esta teoria: “Em nossa escola, não estará colocado, por nenhuma constrição, por nenhuma violência exercida sobre a alma da criança, quando também, estas constrições deveriam recobrir-se com, não se sabe, quais metas sublimes”²⁰⁷.

Makarenko inverte a posição. Precisa salvar as metas [...] para dar um significado à educação e vencer a resistência do educando, ajudando-o a superar o esforço, transformando a sua passividade em autoconsciência e a autoconsciência em autodeterminação. [Aspas da autora].

Jovine (1954, 1977) afirma que Makarenko objetiva o conceito de disciplina, por dedução do conceito de “esforço” e toma como finalidade e guia o desenvolvimento da dialética transformação da “passividade em autoconsciência e da autoconsciência em autodeterminação”. Assim, o pedagogo ucraniano indica o modo como conduz e, ao mesmo tempo, como *se conduz*, no processo da consolidação de sua obra educacional.

Ainda de Jovine (1954, 1977, p.207) se destaca a afirmação de que, na época da atuação educacional de Makarenko, a fundamentação teórica das autoridades educacionais soviéticas, sobre a disciplina, encontrava sua sede teórica em duas palavras que, frequentemente, eram encontradas em Lenin: *disciplina consciente*. Mas, mesmo que tais palavras guardassem a possibilidade de serem, equivocadamente, tomadas como referentes ao que se poderia chamar de “pensamento simplista” e que, quase obviamente, expressassem que a disciplina devesse ser inerente à compreensão de sua “necessidade, utilidade” e, até de sua importância de classe, na produção teórica da pedagogia da época, a disciplina vinha, contraditoriamente, defendida não como resultado de um processo social e educativo, mas da suposição de uma “pura consciência, da nua convicção intelectual, do ‘vapor da alma’, das idéias”. Evoque-se, aqui, a já discutida situação de impasse insolúvel, gerada pelo antagonismo da sociedade de classes, que produz a necessidade da degeneração ou, até mesmo, da extinção do vínculo consciente entre indivíduo e sociedade, como consequência.

²⁰⁷ Cf. Jovine (1954, 1977, p.206): A. Kaminski, *A pedagogia soviética e A. Makarenko*, Roma, Casa Editrice Avio, 1952, p.19.

Segundo a análise de Lukács (1951, 1971, p.443), para Makarenko, a disciplina realiza-se sobre as próprias circunstâncias da Colonia Gorki, consolidando-se no processo de desenvolvimento de um “trabalho conduzido disciplinarmente”, de *um qualitativamente novo, modo de agir no coletivo*. Modo este, que faria surgir o que Makarenko chamou de *estilo*, de *tom* do coletivo, que se constituiria como resultado da “atenção consciente diante das experiências das gerações mais antigas, da grande autoridade do grande coletivo, que é uma criação do tempo.”. Salienta-se que, além do destaque à atenção consciente que deve ser dada ao legado das gerações precedentes, o filósofo húngaro ressalta que tal legado é produção “do grande coletivo” – aqui, defendido como humanidade –, como “criação do tempo”, isto é, como produção histórica e, por ser assim, dialética.

Makarenko, ao propugnar pela formação da *atenção consciente* de seus educandos com relação ao acúmulo humano-genérico, firma severa contraposição às correntes pedagógicas vigentes em sua época. Sobre isso, a partir de Jovine (1954, 1977, p.193), afirma-se a convicção de Makarenko sobre a necessidade de “preparar” o seu coletivo de educandos à sua futura função de “guia” da nova sociedade. Justamente por isso, infere-se e afirma-se que o pedagogo não confiava na espontaneidade. A autora italiana defende que Makarenko sabe que, “alí”, naquele coletivo havia “energias espontâneas” que deveriam ser desenvolvidas de um modo sistemático *para cima*. Mas, amalgamadas a estas possibilidades de desenvolvimento *para cima*, havia também outras, que deveriam ser freadas.

Jovine (1954, 1977, p.193-194) destaca que, para Makarenko:

[...] Os idealizadores da escola ativa, no seu indiscriminado respeito à espontaneidade e à liberdade do educando, têm subestimado os componentes negativos da espontaneidade. Não todas as ações, não todos os impulsos são para encorajar: muitos são para frear. A função de freio na educação ativista é colocada de lado. Pensa-se com excessiva confiança que o desaparecimento das más tendências, dar-se-á, automaticamente, com o prevaecimento e o desenvolvimento das boas. A hipótese contrária não é examinada: isto é, que o desenvolvimento das más tendências possa, de maneira perigosa, impedir às boas de desenvolverem-se.

A partir do excerto anterior, destaca-se, também, a crítica realizada a respeito da proposta da educação ativista não como uma crítica que se encerre em si

mesma, mas, sim, como base de um alerta que conclama a atenção pedagógica deliberada a respeito de modos de agir não contributivos, ao desenvolvimento do ser humano, nos aspectos mais amplos das capacidades de um indivíduo, que toma parte de um coletivo, cuja perspectiva de futuro constitui-se como *guia de uma nova sociedade*.

Jovine desdobra a proposição de Makarenko sobre a necessidade de que o educador desenvolva sua atividade educacional, constituindo-a como uma *guia enérgica*, uma que seja enérgica e direta, fundamentada num sistema disciplinar, exaustivamente, examinado.

Faz-se, também oportuno, a partir de Jovine (1954, 1977, p.194), explicitar os princípios de Rousseau, com aos quais Makarenko se contrapunha vigorosamente:

[...] Os desvios mais graves dos princípios de Rousseau são, segundo Makarenko, os seguintes: Do princípio: “tratai a infância com veneração e tende medo de impedir o desenvolvimento natural da criança”, assim, é tirado aquilo da auto-educação, do autocontrole da atividade espontânea, etc, que, assim, é resolvido no conceito da função negativa do educador. Do princípio: “tudo se corrompe ao contato da sociedade”, assim é chegada à organização de uma educação individualista. Para Rousseau, o herói ideal é Robinson Crusoe, para alguns pedagogos modernos e, entre estes, Montessori, é o aluno que trabalha só com seu material, seguindo as suas inclinações e aqueles motivos que nascem e se desenvolvem na sua restrita personalidade. [...] Naturalmente, deste conceito deriva o declínio do valor da arte, habilidade ou técnica educativa.

Do excerto anterior, ressalta-se a oportuna indicação do declínio na valorização do trabalho do professor, como uma problemática essencial ao debate no campo de pesquisa educacional e à consolidação da concepção sócio-histórica de educação. Ora, pois, se uma das características da unidade fundamental do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano – a que movimenta dialeticamente apropriação e objetivação – é a de que o processo de apropriação é sempre mediado por outro indivíduo, um que seja mais desenvolvido no que diz respeito à atividade em questão. Então, neste caso, ao conceber a função educativa como negativa, tem-se a própria negação de um processo de desenvolvimento histórico-social mais amplo.

Na perspectiva sócio-histórica, há produções contemporâneas, nas quais se encontra o desdobramento de análises críticas sobre as condições, em que tem sido objetivada a função do educador na sociedade capitalista. Neste texto, destaca-se a que Facci (2003) realiza em “Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana”. Mediante as finalidades principais, postas à realização desta pesquisa, não se dedica ao aprofundamento e desenvolvimento deste tema. Contudo, não se furta à oportunidade de se reiterar o processo de desvalorização do trabalho do professor como um profícuo campo de análise crítica.

Sobre as contradições, advindas dos resquícios da concepção rousseauiana de educação, enfrentadas por Makarenko, no processo de consolidação da concepção de educação socialista, Jovine (1954, 1977, p.194) explicita o seguinte posicionamento do pedagogo ucraniano:

[...] “No Olimpo” – escreve Makarenko – a criança era estudada como um ser cheio de um gás especial (o qual não souberam dar um nome). Pressupunha-se na criança, a capacidade de autodesenvolvimento: precisava, somente, não colocar-lhes impedimento... O principal dogma deste ensinamento era que, do supramencionado gás, necessariamente, devia crescer a personalidade de um comunista. Mas, na realidade, nas condições de pura natureza, crescia somente aquilo que, naturalmente podia crescer a comuníssima erva daninha.”. [Conteúdo entre parêntesis e aspas, da autora].

Jovine (1954, 1977) dá continuidade à sua análise, destacando indagações que se constituiriam, para Makarenko, como concernentes ao problema principal da educação socialista. Afinal, com quais meios, *como*, (com quais técnicas) promover a formação do *verdadeiro socialista*? A autora destaca, do “Poema Pedagógico”, o questionamento de Makarenko sobre a ausência de estudos a respeito daquela que ele denominava “resistência” do educando ao processo educativo sistematizado, bem como, sobre *como* seria possível, de um modo sustentado, promover o desenvolvimento consciente das capacidades do educando.

Crítica e autocrítica são, então, discutidas por Makarenko como forças moventes do processo histórico-social de desenvolvimento do ser humano. Mas, com qual *meio de ação* seria possível promover crítica e autocrítica, de modo que

conduzissem à superação da predominância da “espontaneidade”, no processo de formação da individualidade e, de modo recíproco, que, também, conduzissem o coletivo em foco, ao desenvolvimento? Para desdobrar um conteúdo que seja favorável à teorização sobre este enfrentamento, explicita-se a explanação de um elemento, entendido como *principal componente do eixo da pedagogia de Makarenko* como revolucionária, como *acumulação originária da pedagogia socialista*, a saber: o *Método da Explosão*.

2.3.3 O *Método da Explosão* de Makarenko: *Meio de ação* da pedagogia socialista para revolucionar almas

Neste item, propõe-se o *método da explosão* de Makarenko como *meio de ação* favorável à objetivação da experiência pedagógica desenvolvida na Colonia Gorki, na qualidade de *acumulação originária da pedagogia socialista*. Como fundamentação suficiente para tanto, recorre-se a análise que Lukács (1951, 1971) realiza sobre o tal *método*, especificando-se que esse elemento é tomado em discussão, porquanto esteja em *intrínseca relação com os problemas moral-pedagógicos*, já perscrutados em primeiro plano, tanto na análise do filósofo, quanto na análise desenvolvida nesta pesquisa.

Lukács (1951, 1971, p.440) reitera que no “Poema Pedagógico” tal método é, primeiramente, objetivado de modo espontâneo e, até “ilegitimamente”, para, depois, ir se tornando, cada vez mais, “consciente e diferenciado, conciliado, no começo, apenas pessoalmente, mais tarde, sempre mais fortemente, através da consciência autoconservadora do coletivo”. Na obra de Makarenko, as circunstâncias que, inicialmente, caracterizam a Colonia Gorki mostram que, tanto Makarenko, quanto os educadores, que com ele enfrentavam os iniciais e difíceis dias na Colonia, não conseguiram se aproximar adequadamente dos “gorki-colonistas”, os quais, por seu posto, são apresentados como indivíduos que gastavam o dia preguiçosamente à toa, com postura rebelde e atrevida. A partir desse quadro, Lukács (1951, 1971, p.440) comunica que:

[...] Essa situação tensa encontrou sua solução, quando Makarenko levado a um claro desespero, furioso, deu um tapa

na orelha de um de seus educandos, por um atrevimento particular. E, curiosamente, não se seguiu a isso nem uma sublevação, nem uma submissão assustada. Em última instância, não havia o menor motivo, pois Makarenko não podia, nem queria introduzir uma disciplina do espancamento e, os educandos que acabaram de vir da vida vagabunda também não se submeteriam a uma tal disciplina. O motivo da mudança repentina foi outro: nos educandos, a nova situação vital da personalidade, inconscientemente efetiva e predominante de Makarenko, deflagrou o início de uma crise interna, de uma crise moral; no seu comportamento rebelde estavam contidas, em parte, uma revolta abafada contra a nova vida desconhecida e ilimitada, mas também, igualmente, em parte, uma ânsia abafada para deixar a antiga vida e iniciar um novo caminho de vida.

O excerto anterior condensa um dos atos mais destacados da experiência pedagógica de Makarenko, trata-se do difundido *tapa pedagógico de Makarenko*. Neste texto, evidencia-se que Lukács define esse episódio como um ato de desespero, que não deve ser considerado como paradigma do método educacional de Makarenko. Mas, sim, como circunstância na qual a contraditoriedade foi acirrada ao extremo, constituindo-se como momento, pode-se dizer catártico, de luta entre o velho e novo modo de agir, não só do educando, como também do educador. Mais ainda, Lukács (1951, 1971, p. 441-442) expõe o acirramento da contraditoriedade entre princípios socialistas e daquele que chamou de “palavrório empolado do anarquismo pequeno-burguês-intelectualista”. Para o filósofo, a contraposição se dá entre impasses objetivados a partir das condições de desenvolvimento do coletivo – relacionados ao modo de trabalho desenvolvido junto aos educandos – e às contradições surgidas das proposições idealísticas, que colidem com a realidade, proposições que, objetivadas, culminam em se constituir como elementos “provocadores de confusões” na efetivação da atividade didático-pedagógica.

Jovine (1954, 1977, p. 184), após defender que Makarenko não declina da finalidade de consolidar uma relação educativa, sempre, mais consciente, com seus educandos, afirma que o pedagogo ucraniano, ainda que enfrentasse resistências, não considerou a possibilidade de usar “os numerosos sistemas de indagação psicológica”, pois, estava nítido para ele que estes não haviam sido “comensurados à realidade”, mas, talvez, o tenham sido a partir da consideração de um tipo de educando abstrato. E, mais ainda, se, considerados do ponto de vista dialético-

materialista, tais sistemas não correspondiam, em nada, à necessidade educacional requerida pelos educandos que ele tinha em sua Colônia. Ao apresentar as contraposições existentes entre a pedagogia de Makarenko e aquelas, por ela, denominadas reacionárias, a educadora italiana afirma o conhecimento dos princípios pedagógicos socialistas, como *meio de ação* na luta da humanidade contra a paralisação do seu próprio processo de autodesenvolvimento.

Nesta pesquisa, destaca-se, com o auxílio de Lukács (1951, 1971), a defesa objetivada, por Makarenko, em favor de que o desenvolvimento do aprendizado e do trabalho, conduzidos disciplinarmente, desencadeia um processo, do qual surge uma nova qualidade no modo de agir do educando, tanto na condução da vida individual, quanto na da vida do coletivo. Eis, então, a possibilidade de se afirmar a apropriação dos princípios socialistas, como *meio de ação objetivado* por Makarenko. E, sobre o movimento do cotidiano de trabalho na Colônia Gorki, em contraposição às correntes pedagógicas da época, explicita-se mais um elemento teórico-metodológico objetivado, tanto na obra de Makarenko, quanto na análise de Lukács, destaca-se a categoria *estilo*, como *meio* de explicitação de momentos que podem ser caracterizados como de *síntese socialista do desenvolvimento concreto individual*.

Com o auxílio de Lukács (1951, 1971, p.443), afirma-se que, ao se considerar o *estilo* do coletivo, tal como defendido por Makarenko, não se pode prescindir da tradição considerada como *acumulação de elementos ontológicos, contidos nas experiências objetivadas pelas gerações mais antigas*, bem como, de que a apropriação desta tradição se realiza pela “atenção consciente” do indivíduo mediante as objetivações referentes às mencionadas experiências, isto é, mediante a “grande autoridade do grande coletivo, que é uma criação do tempo”. Do ponto de vista teórico-metodológico, pode-se dizer que esta afirmação de Makarenko permite a ratificação da defesa de Marx, por Lukács (1972, 1979, p.29), de que cada categoria contém acumulada, em si, a própria história do seu desenvolvimento, como “formas de ser, determinações da existência”. Outrossim, destaque-se que a afirmação de Makarenko de que o *estilo* guarda a tradição das experiências das gerações antigas e, que, a apropriação destas experiências deveria se dar por meio da atenção consciente, está em intrínseca consonância teórico-metodológica com a defesa de Leontiev, ancorada em Marx, acerca do processo de apropriação e

objetivação, como constituinte do processo educativo, pelo qual o ser humano se desenvolve em possibilidades infinitas, para além das condições naturais.

Para Lukács (1951, 1971), no decurso da resolução das tarefas enfrentadas no cotidiano – neste caso, o da Colonia Gorki –, a cada superação de contradições enfrentadas nessas tarefas, se consolida um processo de “refinamento da aptidão psíquica para soluções mais elevadas” e, com isso a reprodução do *estilo*, em nível mais elevado. Mas, ressalte-se que, como síntese do dialético desenvolvimento do indivíduo e do coletivo, esse tal *estilo* é concebido de acordo com o princípio da *unidade da multiplicidade e da processualidade* – posto isto, explicita-se mais um ponto de fundamental convergência entre a concepção de indivíduo defendida por Lukács e a defendida por Vigotski que, por seu turno e, similarmente, afirma o indivíduo como *microcosmo da sociedade*.

Mediante as articulações teórico-metodológicas já realizadas, propõe-se que, no excerto a seguir, seja dada especial atenção à afirmação de que é o coletivo, socialisticamente considerado, que *lima* as *características* de cada indivíduo, quer dizer, que favorece *meios de ação* que servem, sempre mais, ao desenvolvimento das capacidades individuais, trabalhando-as reciprocamente. Afirma-se, também, que este indivíduo não deve ser considerado como algum tipo de *produto simples*, resultado da ação direta ou, biunívoca de um *abstrato coletivo*. A defesa é a de que o coletivo, como unidade dinâmica e processual, exige, de cada um que o compõe, um complexo de esforços individuais auto-regulados à condução da vida não dirigida, exclusivamente, pelas vontades tipicamente individuais. Todavia, ressalva-se que, ao se afirmar tal exigência, não se pretende incorrer num tipo de responsabilização absoluta do indivíduo, sobre a totalidade das determinações de seu processo de desenvolvimento, mas, sim, se refere àquela efetiva ação recíproca, que desenvolve e fortalece o vínculo consciente do indivíduo com a sociedade. Tanto por ser assim, se reitera que a constituição do *estilo* individual se dá em reciprocidade com a constituição do *estilo* do coletivo. Leia-se, então, pelas palavras de Lukács (1951, 1971, p. 443):

[...] neste estilo realiza-se a síntese socialista do desenvolvimento concreto individual mais elevado e da coletividade disciplinada mais consequente. Pois, estilo é, de acordo com sua essência, ao mesmo tempo e, inseparavelmente,

um princípio da unidade da multiplicidade: o estilo vivo do coletivo lima as características anárquico-subjetivistas, excêntricas de cada um, todavia, ao mesmo tempo, como tarefa a ser resolvida, necessita de um complexo de esforços individuais, de idéias, de engajamento individual, desenvolvem-se, em cada um, as capacidades existentes para atingir a mais elevada altura de um uso livre, graduado, a todo tempo disponível, torna-se o indivíduo uma individualidade característica, exatamente no sentido de uma sempre renovada prova no interior da própria práxis. Seria unilateral e, por isso, errado, dizer que uma tal formação de personalidades fortes seja um produto simples do coletivo. É uma ação recíproca na qual, naturalmente, o estilo do coletivo se torna um motivo que se sobrepõe, mas não se pode esquecer, aí, também, que este estilo deve sua própria existência e a sua qualidade a um trabalho conjunto e ao engajamento exatamente de tais individualidades, *[não se pode esquecer]* que os esforços dos indivíduos são, na verdade, superados no estilo do coletivo, esta superação, porém, deve ser entendida completamente, também no sentido de manter, de elevar-um-nível. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meus].

Lukács (1951, 1971, p.445) prossegue em sua análise e comunica a “formulação decisiva”, que trata do que Makarenko chamou de “ininterrupta corrente de operações”, como característica presente nos princípios da *práxis* de Makarenko. Nesta pesquisa, tal como Lukács, afirma-se que a referida corrente é dialeticamente movimentada pela história do coletivo, gerando, também, ininterruptamente, um encadeamento de *colisões*, que acontecem no processo pelo qual, tanto o *estilo* do indivíduo, quanto o *estilo* do próprio coletivo são *limados*. E, nesse encadeamento, as *colisões* se constituem, sempre, como distintas, em face das individualidades e particularidades que as envolvem.

Da análise de Lukács (1951, 1971, p. 446), depreende-se que a *colisão* proposta e, socialisticamente renovada por Makarenko, como central no método explosão, é um elemento que compõe o lastro histórico cultural legado pela *ética antiqüíssima*. O filósofo húngaro evoca o princípio da *catarse*, como elemento central, presente na tragédia desde Aristóteles, ressaltando o valor das “experiências morais que são acumuladas nas criações estéticas da arte e na sua interpretação filosófica” e afirma que, em Makarenko, a *catarse* não se restringe ao conteúdo estético ou dramático, mas ganha o conteúdo de um tipo de “transformação do caráter humano através daquele abalo que provocou uma colisão até o fim

(eventualmente: a observação de uma tal)”. Atente-se a esta última afirmação, que Lukács destaca em parêntesis: “eventualmente: a observação de uma tal” e evoque-se o recorte analítico que o próprio filósofo fez a respeito do impacto transformador que o teatro tivera, não, só, junto aos educandos da Colônia Gorki, como também, junto aos camponeses que viviam em suas imediações. Aliás, Lukács não foi o único a destacar esse período histórico da Colônia, Luedemann (2002) sintetizou o impacto desse período, mediado pela arte dramática, afirmando que o teatro gorkiano “iluminou” e “aqueceu” o inverno camponês²⁰⁸.

Destaca-se, também, o que se denomina como *abalo*, um tipo de abalo que provoca uma “colisão até o fim”, ou um que pode ser provocado por meio da observação de “uma colisão levada até o fim”. Entende-se que tal *abalo*, pode-se dizer *catarse*, seja referente à apropriação das mediações, que são movimentadas em situações de acirramento das contradições numa dada circunstância social, que pode ser vivida concretamente ou, observada, fruída como conteúdo de determinado gênero artístico, estético-literário ou, teórico-filosófico contido no lastro de objetivações humano-genéricas.

Nesta pesquisa, ainda que não se aprofunde a discussão sobre o tema da *catarse*, como um elemento constitutivo do processo de desenvolvimento histórico-social do indivíduo, explicita-se um conjunto de fragmentos da acumulação histórica de conteúdo teórico concernente à *catarse*, como categoria aristotélica. De início, destaca-se o desdobramento realizado por Lukács (1951, 1971, p. 446-447), a partir de Lessing²⁰⁹:

[...] quando Lessing se pôs a reproduzir a teoria de Aristóteles, em sua autêntica pureza, ele formulou novamente a essência da questão de modo puramente ético, inclusive [*de modo*] pedagógico popular. A *catarse* aristotélica consiste, segundo sua opinião, essencialmente “na transformação das paixões em habilidades virtuosas”, decisivo não é, portanto, o que acontece no herói da tragédia, mas o que o abalo causado através disso provoca moralmente no expectador. Com isso, a transmissão de Lessing da tragédia é descrita com precisão como “instituição

²⁰⁸ A discussão a respeito de como o teatro *iluminou e aqueceu* a vida dos gorkianos e dos camponeses foi desenvolvida no capítulo I, desta pesquisa, no tópico que trata da vida e obra de Makarenko.

²⁰⁹ Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781), poeta, dramaturgo, filósofo e crítico de arte alemão. Tido como um dos maiores representantes do Iluminismo, sua produção foi determinante ao desenvolvimento da Literatura Alemã moderna, sendo considerado como seu fundador.

moral” (Schiller). Poder-se-ia, é claro, discutir a respeito disso – e, na dramaturgia acontece essa discussão há séculos – a respeito de como a *catarse*, a purificação das paixões, se dá no expectador, de como ela se relaciona com a dramática colisão da tragédia mesma, se ela não pressupõe, quando ela deve realmente se tornar efetiva no expectador, igualmente um processo de purificação nas pessoas do drama. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Surge, aqui, a possibilidade de se destacar que, em “Psicologia da Arte”, Vigotski (2001a) também explicita e articula elementos teórico-metodológicos concernentes à reação promovida pelo conteúdo acumulado no gênero artístico. Enfatiza-se, sobretudo, a elevação da comum mediação da categoria aristotélica *catarse* no processo de análise da relação do indivíduo com o produto artístico, como também, importa considerar que a análise da *reação estética* é afirmada, pelo psicólogo russo, como pertencente a um complexo e multideterminado processo que abrange muito mais que um suposto momento solitário de produção e, aqui acrescenta-se, de fruição da arte.

Vigotski (2001a, p.269), explanando conteúdo sobre como a fruição da fábula, da novela ou, da tragédia engendra o que ele denomina de “contradição emocional [*e*] suscita séries de sentimentos opostos entre si [*, provocando*] seu curto-circuito e destruição”, conclui que esta seqüência se consolida como “verdadeiro efeito da obra de arte”. A consideração de tal seqüência encaminha seus estudos à irrecusável proposição da aristotélica categoria *catarse*, como definidora do resultado dessa seqüência. Mais adiante, o psicólogo russo afirma o caráter “enigmático” que, para ele, a “palavra *catarse*” tem, se ele considera a interpretação surgida de seus estudos e, tanto por ser assim, admite não ter segurança se esta interpretação corresponde ao “conteúdo que lhe atribuíra Aristóteles”.

A defesa de Lessing sobre a *catarse* “como efeito moral da tragédia, a “conversão” das paixões em inclinações virtuosas”, também, é tomada por Vigotski (2001a, p.269-272) tal como o foi, por Lukács, no excerto anterior. E, infere-se que, ainda, como Lukács, o psicólogo russo destaca a incompletude da análise do efeito da *catarse* nas considerações de Lessing.

Oportuno destacar que Heller (1977, p.158) toma a *catarse* e a especifica como categoria, à qual podem ser submetidas as relações sociais mediadas por

elementos de duas grandes esferas da genericidade, a artística e a ética. A filósofa, inaugurando uma concepção distinta da unitária concepção de *catarse* em Aristóteles e, também, em Lukács, indica o que, nesta pesquisa, se denomina como *irrealização da colisão levada até o fim*, como elemento que justifica a consideração da consolidação de um tipo de *catarse artística* e de outro tipo como *catarse ética*:

[...] a *catarse* da arte é distinta da *catarse* em sentido rigorosamente ético. A *catarse* artística pode mudar minha vida, mas não obrigatoriamente. Assim, como as experiências interiores que provocam a *catarse* *são vividas por outros*, como os conflitos são suportados por outros (pelos personagens da obra de arte), eu posso viver junto a eles esses conflitos, sem que isso implique, necessariamente, que eu extraia suas conseqüências para minha vida. Ao contrário disso, a *catarse* ética tem um lugar em mim e comigo mesmo e, só pode ser válida se, sucessivamente, no “depois”, [*no tempo vindouro*], continua tendo ressonância nas esferas mais diversas da minha vida. Há que se acrescentar, sem dúvida alguma, que a *catarse* é simplesmente a forma mais pura, culminante da homogeneização moral, mas não a única. [Grifos em itálico da autora, acréscimo entre parêntesis e, em itálico, meu.].

Duarte (2001) em “Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski”, dedica um capítulo à discussão sobre “A Prática Pedagógica Escolar e as Categorias de Homogeneização e *Catarse*”. A partir de Heller (1977), Duarte (2001, p.70), afirma a *catarse* como um elemento, um momento do processo de homogeneização, pelo qual o indivíduo estabelece relação com as “objetivações genéricas, especialmente com as objetivações genéricas *para-si* e defende que a *catarse* pode se tornar efetiva na “relação entre indivíduo e obra de arte, entre indivíduo e ciência, entre indivíduo e valores morais, entre indivíduo e práxis político-social.”. Julga-se relevante destacar, dessa produção de Duarte, a sua afirmação sobre a importância de se salientar que a *catarse* não é a-histórica, porquanto seja “o fato de se instaurar uma diferença qualitativa entre o antes e o depois” que a caracterize como um *momento catártico*.

De Vigotski (2001a, p.269-272), destaca-se a afirmação de que a categoria *catarse* se consolida como termo sem igual no campo da psicologia, especificamente, no campo do estudo da reação estética, como correspondente, em *plenitude e clareza*, ao fato das “emoções angustiantes e desagradáveis” serem solapadas e dirigidas “à

sua destruição e transformação em contrários”. E, explicita-se, ainda, a consideração da reação estética ser consolidada nessa unidade de contrários que culmina na “transformação dos sentimentos”, quer dizer, na síntese que se produz pela *catarse*. Nesta pesquisa, corrobora-se com o psicólogo russo em afirmação de que a *catarse da reação estética* se consolida “nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva”, desencadeada por um tipo de *descarga de emoções*, cuja origem encontra sede nas múltiplas relações que o indivíduo estabelece com as objetivações mediadoras, da particularidade em que ele vive e, com os outros indivíduos.

A delimitação, por Vigotski, da reação estética como campo de produção de conhecimento que abrange, também, a discussão sobre a *catarse*, engendra a necessidade de se explicitar *como* esta reação é tomada em análise. Para Vigotski (1927, 1996, p.372),

Descobrir os limites, o grau e as formas de aplicação de um princípio é o objeto da autêntica investigação. Que a história mostre *que artes em que épocas e que formas caíram em desuso na arte: minha tarefa é mostrar como se produz o fato em geral*. E essa é a abordagem metodológica geral em todas as teorias da arte atual: estudam a essência das reações, sabendo que estas nunca se dão de forma pura, ainda que os diversos tipos, normas ou limites formem sempre parte de toda reação concreta e determinem o caráter específico desta. Por isso nunca ocorre na arte a reação estética pura: e, de fato, sempre aparece combinada com as mais difíceis e variadas formas de ideologia (moral, política, etc.). Inclusive pensam que as manifestações estéticas não são mais importantes na arte do que a vaidade na multiplicação das espécies: constituiriam apenas a fachada, o *Vorlust*, a isca, ao passo que o significado do ato é outro (S. Freud e sua escola); outros supõem que histórica e psicologicamente a arte e a estética são dois círculos secantes, são uma parte comum e outra diferenciada (Utiz). Tudo isso é verdade, mas o fato de que o princípio tenha sido *abstraido* através de tudo isso em nada altera sua veracidade. Só significa que a *reação estética é assim*; mas uma outra coisa é encontrar os limites e o significado da própria reação estética dentro da arte. [Tanto o conteúdo entre parêntesis do autor, quanto o que vem em itálico são do autor.].

A partir do excerto anterior, ressalta-se a tarefa que Vigotski toma *para-si*: “mostrar *como* se produz o *fato em geral*” e, ainda, evoque-se a ressalva que o psicólogo russo faz, ao afirmar que as reações estéticas não se consolidam num tipo

de reação em forma *pura*, mas se constituem pela combinação de elementos multivariados (morais, políticos, ideológicos, etc). E, sugere-se que a este conteúdo – o referente às múltiplas mediações presentes no *fato em geral* (aqui, reação estética) – seja articulada a afirmação de Lukács sobre a *paridade originária* da identificação entre as pessoas do drama e as que estão na condição de expectadoras do drama para que, então, se possa enfatizar a defesa que o filósofo húngaro faz sobre a exposição pública, como elemento central de diferenciação entre gêneros artísticos. Além disso, ressalta-se tanto a defesa sobre o necessário *retorno da arte à vida*, quanto as contradições que este *retorno* faz surgir na sociedade de classes. Para Lukács (1951, 1971, p. 447):

[...] a paridade originária, talvez, inclusive, mais sensivelmente identificação entre as pessoas do drama e as pessoas da platéia, com certeza, era mais estreita e mais íntima do que imaginaram os teóricos posteriores, especialmente o iluminista Lessing. Pois, é impossível que seja um acaso que, de todos os gêneros artísticos originariamente públicos da literatura, exclusivamente a tragédia, que dá forma por excelência às colisões (e, no seu modo específico, também a comédia), exija de acordo com o gênero e, imperiosamente, a preservação da exposição pública, enquanto que a épica e a lírica, sem prejuízo essencial de sua substância, evidentemente com modificações extremamente importantes, podiam tolerar o receptor – privado – que lê sozinho. E, todas as tentativas de tirar, do drama, essa exposição pública imediata que surgiam, com freqüência, especialmente na época burguesa, tinham que acabar numa degeneração do conteúdo e da forma do drama. Isso mostra que o tecido vital, essencial do drama – e toda forma verdadeira é somente um reflexo de tais determinações do tecido vital, as mais genéricas e, por isso, sempre, de novo, retornam – exatamente a colisão, de acordo com sua essência está ligada inseparavelmente com a exposição pública.

Por quê? [...] porque aquelas paixões, as quais, no seu desdobramento extremo, colidem entre si e com a sociedade, em cujo conflito se acirra a luta entre o que declina e o que surge, são um assunto público de altíssima significação. Toda sociedade precisa – como sociedade – se confrontar com esses problemas. Se ela não quiser ou não puder, então, esta incapacidade é um sintoma da sua deterioração moral que, por sua vez, é naturalmente, uma consequência de reviravoltas econômicas decisivas da sociedade. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Do excerto anterior, destaca-se a afirmação de Lukács sobre a recíproca relação entre a viva problematização da sociedade, via exposição do povo à arte e, a sua elevação moral. Outrossim, chama-se à atenção, a afirmação da deterioração da moral da sociedade burguesa, como processo intrínseco à degeneração do conteúdo e, da forma, do drama, posto que este seja reflexo do que há de genérico no tecido vital da sociedade e, como tal, pela exposição pública desta – sociedade – ao conteúdo da arte, *retorna à concreta realidade*. Ressalta-se, também, a defesa do filósofo de que a exposição ao conteúdo dramático referente às paixões se constitui como tema que deveria ter alta relevância social. Isto porque, as referidas paixões, desdobradas ao extremo, *colidem* entre si e, com a sociedade, em *viva problematização*, acirrando a contraditoriedade entre o velho e o novo – no que diz respeito ao costume e à tradição, daquela sociedade mesma, que se expôs – podendo gerar um *encadeamento de colisões*, como ponto de convergência na consideração da luta entre *o que declina e o que surge*. Evoca-se e reitera-se, então, a proposição de Lukács (1951, 1971, p. 446) de que, em Makarenko, a *catarse* não se restringe ao conteúdo estético ou dramático, mas ganha o conteúdo de um tipo de “transformação do caráter humano através daquele abalo que provocou uma colisão até o fim (eventualmente: a observação de uma tal)”, eis a relevância da arte para uma sociedade que luta por *elevantar-se*.

De Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.34-35), oportunamente se destaca a precisa defesa de Lukács sobre o conceito de realismo, para tanto, o filósofo húngaro toma, como auxílio, uma de suas proposições polêmicas, – produzidas naquela, que ele mesmo denominou de “época dos *soviets*”, a da proposição do *realismo de Homero a Gorki*. Lukács reitera sua proposição, explicando que dela se serve a fim de explicitar uma *tendência comum a ambos*, uma que não se restringe a um conjunto de considerações estilísticas, mas, sim, uma tendência à consideração da *essência humana* – que não é *natural, apriorística, mas* –, que é *real e substancial*, que é conservada e, revisitada, nas objetivações, resultantes do decurso histórico-social da existência humana. Para o filósofo húngaro, num complexo, indissolúvel e histórico nexos, se torna efetiva a relação entre o *problema do realismo* e essa essência que, pode-se dizer, é constituída pelos *problemas da humanidade*. A “arte que liga os problemas imediatos do tempo ao

desenvolvimento geral da humanidade”, de modo ininterrupto, só encontra sua sede no *realismo*. E, sobre essa ligação, o escritor, nem sempre, é consciente. Lukács, ainda neste diálogo com Holz, ressalta que, talvez, Homero não tivesse idéia do que ele mesmo fosse à humanidade, quando objetivou a cena em que Príamo²¹⁰ requer, junto a Aquiles, o cadáver de Heitor. E, até hoje, não se pode contestar o poder da síntese condensada na cena, cujo conteúdo refere-se ao “grande problema humano” daquele que se propuser a enfrentar a si mesmo e ao passado, num tipo de “acerto de contas”.

Ainda de Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.35-36) se explicita a proposição de Lukács em defesa da ligação da arte com os problemas da humanidade como elucidativa, sobretudo, do caráter contínuo, histórico dessa ligação, que pode ser denominada como um nexos dinâmico que, consolidado, serve ao acúmulo de objetivações humano-genéricas, bem como, à elevação da vida cotidiana. O filósofo húngaro destacando a filosofia hegeliana da *Fenomenologia do Espírito*, afirma o “Espírito absoluto” como “um ‘recordar interiorizado’ (*Er-Innerrung*) em contraste com a ‘alienação’ (*Ent-Äusserung*)”, o passado como predominância absoluta e, marcando posição contrária, propõe o passado como “experiência de si mesmo” e, reciprocamente, como um tipo de *motivo*, que conduz à tomada de posição no presente. Assim, propõe-se que a obra objetivada sob o *realismo*, considerado a partir da concepção lukasiana, convida o indivíduo e a sociedade a consultar, na obra realista, determinados momentos do passado, mas sempre com perspectivas abertas ao tempo presente. Em rica síntese, Lukács afirma a arte como recordação que a humanidade tem de seu passado e que, em momentos singulares, a própria vida vivida mostra sua semelhança com a arte.

A defesa da arte como *meio* favorável à efetiva elevação da vida cotidiana, ganha a direção na explicitação, por Lukács de momentos de socialização deliberada do lastro histórico-cultural já objetivado. Em Holz, Kofler e Abendroth (1967, 1969, p.35-36) encontra-se o convite de Lukács para que Holz considere, à época da Revolução Francesa, a utilização de assuntos clássicos. O filósofo afirma pensar,

[...] por exemplo, na vida de Sócrates; e, deste ponto de vista, é inteiramente indiferente que o Jesus dos Evangelhos tenha

²¹⁰ Na mitologia grega, Príamo foi rei de Tróia.

existido ou não. Há um gesto de Jesus, que da crise da economia escravista em dissolução até hoje tem sido (pense apenas no *Grande Inquisidor* de Dostoiévski) uma *força vital*, com a qual, de algum modo, devemos sempre nos relacionar. E não se trata só de Dostoiévski: o paradigma moral reage sobre a própria ciência. Pense no escrito *A Política como Profissão* de Max Weber, onde ele contrapõe a *Realpolitik* ao *Sermão da Montanha* para fornecer um ponto de partida à ação política. Independentemente da verdade histórica, isto mostra que a figura de Jesus teve um certo significado para a Humanidade como as figuras de Antígona, de Hamlet, de Don Quixote e assim por diante. Acrescento ainda: essas figuras podem exercer uma forte influência sobre as possibilidades de ação. Basta pensar no século XIX, na figura de Napoleão que, de Rastignac²¹¹, até Raskolnikov²¹², exerceu uma influência enorme, embora não exista uma só criação de ficção na qual sua figura histórica real apareça descrita em forma adequada. Tudo isso demonstra de fato a existência de uma necessidade ontológica cada vez maior, que é satisfeita nos seus aspectos fundamentais precisamente pela arte. O que acabo de dizer sobre Jesus não contradiz de modo algum esta constatação: mostra apenas como as mesmas tendências, que do desenvolvimento da arte levam à formação dos mitos, podem criar, por sua vez, na arte, uma necessidade específica de atingir os mitos. E, de fato, em Homero, podemos constatar a função específica que exerceu sobre o comportamento de seus heróis mais antigos. Nas várias formas da técnica – que, em cada caso, é sempre uma técnica que se atualiza, mas independentemente dessa técnica em seus efeitos finais a arte apreende com seus conteúdos a essência do desenvolvimento humano. Daí a constância de sua eficácia.

Sobre o modo como se dá, na sociedade de classes, o enfrentamento da contradição entre o “agir efetivo” – por meio da exploração e opressão – e, a moral que se propaga, Lukács (1951, 1971, p. 448) tece três principais considerações: primeiramente que, por meio do silêncio ou do escamoteamento ideológico, não se alcança a eliminação do acirramento das contradições. Para ilustrar o movimento daquelas que ele denominou “tendências incômodas do desenvolvimento”, o filósofo húngaro toma o caso Dreyfus²¹³, que promoveu o que se poderia chamar de *catarse*

²¹¹Raskolnikov é personagem de “Crime e Castigo”, de Dostoiévski, trata-se de um jovem estudante da Rússia czarista do século XIX, de origens pobres, mas dominado por uma ambição sem medida.

²¹²Rastignac: personagem romanesca de Honoré de Balzac.

²¹³Caso Dreyfus (1894): escândalo político centrado na condenação por alta traição de Alfred Dreyfus em 1894 (oficial de artilharia do exército francês de origem judaica). Dreyfus foi submetido a um processo fraudulento a portas fechadas, ele era inocente, sua condenação foi baseada em documentos falsos, quando a alta patente se apercebeu disso, tentou esconder o erro judicial. O processo mobilizou uma onda de nacionalismo e xenofobia. O caso Dreyfus provocou a indignação do escritor, Émile

vital, a qual, durante anos, alcançou “gerações inteiras da inteligência francesa, desde Zola e Anatole France²¹⁴ até Jean Richard Bloch²¹⁵”.

Como uma segunda consideração, Lukács salienta que a “purificação das paixões”, que se realiza em toda sociedade, só pode se consolidar no nível ideológico. Na sociedade de classe, tem-se que tal *purificação* se dá “somente com consciência falsa” e, dada a situação de “decomposição moral” da sociedade em decadência, formam-se, então, condições circunstanciais, que produzem “métodos de uma pseudo-catarse moralmente enganosa”. Evoca-se, aqui, o conteúdo, já desdobrado neste capítulo, sobre o *arrepentimento contrito*, que conduz à *hipocrisia* e ao *cinismo* para, então, destacar Lukács (1951, 1971, p.448-449), quando afirma que:

[...] a ideologia da classe dominante inventa, para as crises morais de sentimentos (e, mais ainda, para os seus aliados e inimigos) [*crises*] que realmente existem e continuamente se fortalecem, processos que as conduzem, no que diz respeito ao conteúdo e à direção, a um falso trilho, [*processos*] que não solucionam colisões reais efetivas, pelo contrário, que desviam e afastam delas. Um tal processo foi a caça aos hereges e às bruxas da Idade Média tardia e, um tal processo representa, em nossos dias, a doutrina de Freud e outras sub-espécies da “psicologia do profundo”. Muitos membros da classe dominante experimentam também, usando as palavras de Freud, “um mal-estar na cultura”, que não raramente, cresce, aumenta-se para uma crise moral que abrange todo homem, para uma crise da moral burguesa, como tal, para uma dúvida na possibilidade de poder continuar pertencendo à sua própria classe. O freudismo “resolve” estas crises com uma pseudo-catarse. Através da ilusão de causas falsas da crise moral realmente existente, que são, é claro, muito habilmente de tal forma escolhidas e organizadas, que se adaptam à realidade da experiência imediata dos cidadãos e, também, ao predomínio imediato de motivos puramente subjetivos, eróticos e sexuais. [...] Os pedólogos que se colocam contra Makarenko estavam, sem exceção é claro, frequentemente sem saber, sob a influência de tais ideologias da burguesia imperialista. [Acréscimos em itálico e entre colchetes, meu].

Zola, que expôs o escândalo ao público geral no jornal literário *L'Aurore*, numa famosa carta aberta ao Presidente da República Felix Faure, intitulada *J'accuse* (eu acuso), em janeiro de 1898.

²¹⁴ Jacques Anatole François Thibault – Anatole France (1844-1924), escritor francês, utilizava-se do tom cético em suas produções. Apoiou Emile Zola com relação ao caso Dreyfus. Recebeu prêmio Nobel de literatura em 1921.

²¹⁵ Jean Richard Bloch (1884-1947), escritor francês, poeta e ensaísta, membro do Partido Comunista Francês, foi conselheiro da República nos anos de 1946 e 1947.

Também no âmbito dessa segunda consideração, Lukács desdobra o alcance que tem a problemática da pseudo-catarse, no processo de transformação consciente da *colisão pública*, em uma *puramente privada*, individual. Nesse referido processo, ocorre uma mudança qualitativa, no que se refere à consideração do conteúdo ontológico das colisões, isto é, ocorre um tipo de *escamoteamento* das múltiplas determinações histórico-sociais e dos nexos existentes entre si e tais determinações. Se, ocorre a redução a um *mundo circunstante* inanimado (tal como ao *inconsciente*), a desconsideração deliberada de que os *fatos da consciência* – lembrando Leontiev (1978) – *refletem* ações reais, concretas e, recíprocas, do indivíduo em relação com a sociedade, isto é, *refletem* a propriedade ontológica de suas relações, se, assim se dá, tais relações sofrem um processo que se poderia denominar de coisificação, fetichização. Deste modo, a individualidade não pode depender de nada a não ser de si própria. Então, pode-se dizer que o próprio processo de formação dessa individualidade se constitui num tipo de empobrecimento humano-genérico, pois, o *que predomina* é o *conteúdo fetichizado*, ainda que, no conteúdo de pseudo-catarses, a propriedade ontológica suficiente à autêntica *catarse* possa existir *adormecida*. Tome-se, pelas palavras de Lukács (1951, 1971, p. 449), a seguinte denúncia:

[...] esta é exatamente a tarefa social da burguesia decadente aos representantes dos diversos procedimentos pseudo-catárticos: a colisão que vai crescendo perigosamente para a burguesia como classe, origina-se de imediato, exatamente do espontâneo tornar-se problemático das relações humanas. Se se conseguisse afastar essa problemática social dos referidos homens, dessa forma, a colisão já perdeu o seu – para a burguesia – caráter ameaçador. Poder-se-ia dizer: ela encontrou do ponto de vista da burguesia, uma solução oportuna, mesmo que eventualmente possa existir, aí, o conteúdo concreto de uma tal pseudo-catarse.

A terceira consideração, tomada da análise de Lukács (1951, 1971, p.450), refere-se à contraditoriedade presente nas colisões que surgem na sociedade de classes. Tal consideração é desenvolvida a partir da afirmação da *necessidade social da catarse* que, invariavelmente, possui vínculo estreito com o acirramento da luta de classes. O filósofo húngaro, antes de retomar o acesso ao *método da explosão* de Makarenko, sentencia que o impedimento do movimento que aguça as contradições em direção à “colisão levada até o fim”, por meio de uma suposta “reconciliação”

dos contrários, culminam em fazer a catarse “perder sua validade geral, como resumo e solução de contradições”, o que, de fato, é oportuno à manutenção da sociedade de classes. Mas, Lukács também destaca que as colisões sob uma direção socialista, mesmo que surjam espontaneamente, podem ser solucionadas de modo consciente, *conduzidas conscientemente até o fim*, pois, a vida socialista torna possível a solução das colisões sem que seja necessário ou, típico, uma saída “trágico-catastrófica”.

Ainda sobre o método da explosão de Makarenko, Lukács explicita que o pedagogo ucraniano enfrentou, a contragosto e, mesmo depois de postergar a decisão por mais tempo do que julgava razoável, circunstâncias nas quais ele teve de promover, conscientemente, um encadeamento de colisões, por meio da desvinculação de educandos da Colonia Gorki (quer esta se desse de modo voluntário ou não). Tal foi o caso no qual, mediante a constatação de que a deformação do caráter, de alguns educandos, havia consolidado, em um deles, um tipo de “mundividência” (visão de mundo), por meio da qual *ele não achava grave roubar*, desde que fosse fora da Colônia. Por se tratar de um educando popular entre os menores, estes o seguiam no modo de agir, por isso, *Makarenko não podia prescindir de dirigir a colisão até o fim*, quer dizer, até a expulsão do educando.

Lukács (1951, 1971) detalha os acontecimentos em torno da expulsão do educando Mitjagin e destaca do próprio “Poema Pedagógico”, o quadro abrangente dos motivos pedagógicos, que ampararam a decisão de Makarenko, ressaltando que na vida daquele educando havia se dado o *declínio do conteúdo didático-pedagógico mais elevado frente* ao avanço das “coisas criminais”, as quais “cobriam as jovens almas com ferrugem”. Segundo Lukács (1951, 1971, p.452), o pedagogo declara a constatação do infeliz movimento, que interrompia o caminho para a vida, pois, os planos de leitura de boa literatura, os momentos de debate sobre as questões da política haviam sido secundarizados, as “aventuras baratas e más, assim como, intermináveis conversas sobre tais aventuras” ganharam a centralidade.

Adiante da exposição sobre o necessário afastamento de Mitjagin da Colonia Gorki, Lukács, também, evidencia como movimento de *colisão*, o momento de retorno e acolhimento de um dos educandos que havia deixado a Colonia. O filósofo, assim o faz, destacando que a colisão, conscientemente suscitada e, levada até o fim por Makarenko, oferece um exemplo de *conexão do método de explosão*

com a apropriação da herança ética. Ética que está presente como mediação em toda história das conseqüências e efeitos individuais e sociais de colisões historicamente significativas e que subjaz, acumulada na experiência da humanidade

Nota-se, nos desdobramentos anteriores, o movimento de análise que Lukács desenvolveu, sob a finalidade de explicitar elementos qualitativamente distintos das colisões que se dão na sociedade de classes e, daquelas dirigidas sob o socialismo. Deste modo, fica exposto o *caráter típico de uma solução catastrófica, oportuna ou, historicamente significativa.*

Nesta análise, reitera-se que a centralidade da análise de Lukács, bem como da atividade educacional de Makarenko, incide na questão da *inseparabilidade entre o indivíduo e o coletivo*. Um dos momentos destacados pelo filósofo húngaro explicita o modo deliberado como Makarenko dirige a colisão, no caso de um desenvolvimento degenerado de um educando, atinge o coletivo e dá mostras do seu modo de agir pedagógico. O pedagogo ucraniano não dirige uma colisão, preparando-a para atingir psiquicamente somente um indivíduo, mas, sim, dirigindo-a para que, também, repercuta no coletivo dos colegas do indivíduo em foco.

Lukács (1951, 1971, p.453) afirma que:

[...] A colisão levada à explosão, mais ou menos consciente só é, então, significativa e salutar aos olhos de Makarenko, quando a *catarse* é geral: embora a colisão se aguçe, imediatamente, sobre um educando ou sobre um grupo limitado, a purificação das paixões se consuma, no entanto, no coletivo todo, realiza uma mudança do comportamento humano de todos os seus membros.

Na análise de Lukács, há, ainda, o destaque de outra importante característica do *método de explosão* de Makarenko, como um tipo de objetivação do conteúdo humano genérico *para-si* contido na *catarse* de Aristóteles, a finalidade de que, tanto a dissolução, quanto a resolução da colisão sejam consideradas *reais*, isto é, *conscientemente efetivas*, somente se alcançarem a *totalidade* da “personalidade de um jovem”. O filósofo húngaro afirma que o “convencimento intelectual” se constitui como imprescindível momento do processo educativo, considerado como “normal”. Entretanto, *é o abalo da colisão que provoca o “salto qualitativo”*. O filósofo defende que é a *catarse*, estendida ao “homem todo”, que pode oferecer, no

futuro, uma direção sem enganos para sua vontade e que, *crítica e autocrítica* constituem o *meio de ação* para tornar efetiva a finalidade principal, com a qual Makarenko provoca a colisão: a de que as experiências de seus educandos sejam dirigidas conscientemente.

Entende-se como relevante a reprodução da seguinte análise de Lukács (1951, 1971, p.454):

[...] pode um tal abalo, só então, produzir, em conseqüência da colisão, esses resultados duradouros, quando o salto qualitativo acionado através dela, realmente forma um entroncamento de um desenvolvimento gradual, mais curto ou mais longo, cuidadosamente observado, quando, na colisão, realmente, as determinações de uma crise moral, amadurecidas lentamente, chegam à explosão. E, finalmente, seria um malentendido grosseiro do método de Makarenko se víssemos, na crítica aqui aventada, no convencimento apenas consciente, tão somente a sombra de uma sobrevalorização do papel da consciência. Muito pelo contrário. Makarenko consolida os resultados das colisões conscientemente, assim como os do desenvolvimento “pacífico”. Como Leninista, ele sabe, porém, que as massas (e indivíduos) aprendem mais fundamentalmente através das próprias experiências. Torna-las conscientes é uma das tarefas centrais das colisões; por isso, crítica e autocrítica desempenham, aí, um papel tão decisivo. Mas, o quê produz a decisão definitiva, como conclusão de um processo conflitivo, sem essa consolidação nas experiências de vida própria dos indivíduos, pode ter, muito facilmente, um efeito superficial e passageiro. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Lukács (1951, 1971, p.455) dá continuidade à sua análise desdobrando uma síntese sobre o processo de surgimento de uma insatisfação coletiva, vivida na Colonia de kurjash, que, com a chegada dos colegas gorkianos, tendeu à consolidação de uma colisão. O filósofo húngaro toma do “Poema Pedagógico”, a descrição do movimento cotidiano, em que cada um dos kurjashianos confrontava-se com a própria alma, em meio toda desorganização do coletivo. As palavras de Makarenko traduzem essa experiência como uma verdadeira tragédia shakespeariana, pois, os kurjashianos estavam tal como o Hamlet²¹⁶ vivendo o dilema entre “ser ou

²¹⁶ Hamlet: tragédia escrita por Willian Shakespeare entre 1599e 1601, sobre como o Príncipe Hamlet procura vingar a morte do pai, que foi envenenado por seu tio. Na peça, o personagem principal movimenta-se entre a loucura real e o que se poderia chamar de loucura fingida (entre o “ser” ou “não-ser”).

não ser”, vivendo sem uma direção deliberada de modo mais elevado, “eles perambulavam, de novo, pelo pátio”.

Ainda sobre a imprescindibilidade de que a *catarse* alcance o *homem todo*, Lukács destaca a aguçada observação de Makarenko de que para tal processo – o da *catarse* – ser amplo e profundo é preciso que ele mesmo tenha continuidade, isto é, seja estendido por meio de uma cadeia de novas colisões. Assim, a *catarse não fica retida apenas de modo consciente*, quer dizer, como abstração desvinculada da objetividade – como no caso do arrependimento contrito, que gera hipocrisia e cinismo –, mas se torna fundamento, *alcançando o indivíduo todo*, no seu modo de sentir, pensar e agir. Pois, a coexistência de crenças, que estejam em contradição com a proposta do novo modo de vida no coletivo, gera não mais que conflitos episódicos que, se não dizem respeito ao conteúdo essencial nem para o indivíduo, quanto menos, para o coletivo, esvanecem-se como particularidade inútil.

Lukács (1951, 1971, p.455-456) afirma que:

[...] O embotar-se de tais contradições na vida cotidiana é mera aparência. Na verdade, o indivíduo resvala para um impasse moral e, no coletivo consome-se numa podridão moral velada. A colisão, então, que vem à fala no tornar-se presente, na explosão de tais contradições que estavam latentes, só pode ser, então, resolvida satisfatoriamente se, por um lado, o coletivo insistir inflexivelmente nas exigências de seu estilo e, se, por outro lado, o indivíduo que com ele caiu em contradição, igualmente, for obrigado, inflexivelmente, a tirar todas as conseqüências de seu comportamento; pensar até o fim e vivenciar tudo o que contém este comportamento, entender que ele não é compatível com a continuidade da vida no coletivo, que, para o indivíduo, enquanto ele insistir nisso, não há nenhum caminho possível para uma vida plena de sentido.

Lukács defende que na vida cotidiana do homem mediano, o conteúdo oculto nas tragédias e condensado nas catástrofes vividas pelo herói, manifesta suas raízes nas “falsas teorias burguesas da ‘culpa trágica’ sobre a reconciliação”. O filósofo húngaro afirma que a colisão está para o indivíduo, tal qual a revolução está para os povos e a tragédia para a arte. E, *o fundamento ontológico de tais processos subjaz na vida mesma, com suas contradições aguçadas até o fim*.

Nesta pesquisa, indaga-se, em quê se manifestam tais contradições?

Afirma-se, em consonância com Lukács, que as múltiplas determinações da vida cotidiana (conteúdos de classes, convicções ideológicas, conteúdos consuetudinários, etc) são, nas colisões, sopesadas, verificadas e, por fim, “trazidas à verdadeira luz para todos”, são explicitadas no acirramento de suas contraditoriedades.

No desenvolvimento de sua análise sobre a teoria e *práxis* de Makarenko, Lukács questiona-se sobre aquele que seria o ponto de vista do pedagogo ucraniano a respeito da educação de crianças “normais e não-normais” para, então, afirmar que o “normal” é tomado por Makarenko em seu “significado social e, não psicologicamente”. Ele afirma, também, que o leitor de Makarenko poderá observar que, no desenvolvimento dos educandos e, no recíproco processo de consolidação de um coletivo resistente, ocorrem, certamente, inúmeras crises e, também, recaídas, que exigem do pedagogo, diferentes modos de agir, sobretudo, com aquelas crianças que foram embrutecidas, pelas circunstâncias histórico-sociais. O filósofo húngaro destaca que tais modos distintos, à medida que a consolidação do coletivo se dá, vão tornando-se desnecessários.

Para Lukács (1951, 1971, p.458-459), a contraditoriedade do desenvolvimento da atividade educacional de Makarenko, quer dizer, a consideração das forças antagônicas, que compõem a síntese dialética da relação de cada educando seu com o coletivo, pode ser apresentada da seguinte forma: tratava-se de dar início ao surgimento e consolidação de um “coletivo socialista”, a partir de um conjunto de elementos nada favorável a esta tarefa, a partir da inexistência prática de uma tal experiência, no decurso histórico do desenvolvimento da própria humanidade. Isto é, tratava-se de abrir um “novo capítulo” na história da formação de um coletivo, contando com crianças tidas como “anormais”, com educadores não “educados”, do ponto de vista teórico ou, prático. E, tudo isso, num mundo circunstante bem distante do socialista – eis, aqui, uma circunstância que exigia o cumprimento da tarefa anunciada, por Marx, nas “Teses sobre Feuerbach”: “que as circunstâncias são modificadas pelas pessoas, que o educador, ele mesmo, deve ser educado”. Enfim, tratava-se de promover por meio de crises e, colisões, dirigidas conscientemente, o processo de desenvolvimento, em cada membro desse coletivo, da consciência socialista, que abrange a vida toda do indivíduo. O filósofo húngaro afirma que, tanto

na teoria, quanto na *práxis* da pedagogia de Makarenko, tornaram-se dominantes as múltiplas determinações, em nexos dinâmicos com a força do coletivo Gorki, do Estado socialista e do Partido Comunista. Em síntese, por tudo isso, ratifica-se, mais uma vez, a proposição de Lukács em favor da consideração do “Poema Pedagógico” de Makarenko como *acumulação originária da pedagogia socialista*.

2.3.4 O “Poema Pedagógico”: elementos estético-literários como *meios* favoráveis à acumulação do “caminho para a vida”

Lukács, como parte final de sua análise, toma “O caminho para a vida” no que diz respeito ao seu valor artístico e destaca que a tarefa de apresentar, esteticamente, esse particular livro de Makarenko, poderia fazer surgir certa *perplexidade*, pois, essa obra, por sua originalidade, não se enquadra e, não pode ser, esteticamente, restrita a um gênero literário específico. Outrossim, ele posiciona o “Poema Pedagógico” como acumulação da pré-história da educação socialista, como obra que, do ponto de vista ontológico, consideradas suas múltiplas determinações, condensa o novo e, ao mesmo tempo, o movimento contínuo do desenvolvimento das tradições estético-literárias mundiais.

Mas, antes que sejam desdobrados os elementos estético-literários objetivados na análise de Lukács, destaca-se, de Vigotski (2001a), a síntese das finalidades que o guiaram na elaboração de um tipo específico de análise do objeto artístico. E, assim se procede, com o fito de ensaiar um movimento de articulação entre as similares ou, distintas, objetivações dos dois autores, acerca de um mesmo tema. Salienta-se que, nesta pesquisa, não se constituiu, como possibilidade, a realização extensiva de um desdobramento analítico, tanto da “Psicologia da Arte” de Vigotski (2001a), quanto das outras análises, que Lukács produziu no campo da literatura mundial. Esta tarefa aguardará por um momento posterior, quiçá da autora desta pesquisa ou, de outros pesquisadores que forem movidos pela presente mostra de um futuro e apaixonante caminho que pode ser trilhado.

Afinal, a partir da perspectiva sócio-histórica, o quê importa depreender das análises, já realizadas, sobre o objeto artístico?

Como um movimento inicial de estudo sobre o profícuo campo da análise do objeto artístico, destaque-se que o movimento circunscrito por Vigotski (1927, 1996, p.371) se deu dirigido pela finalidade de:

[...] deduzir as leis da psicologia da arte mediante a *análise* de uma fábula, um romance e uma tragédia. Para isso, parti da idéia de que as formas mais desenvolvidas da arte são a chave das formas atrasadas, como a anatomia do homem o é em relação à dos macacos; que a tragédia de Shakespeare nos explica os enigmas da arte primitiva e não o contrário. Além do mais, faço afirmações sobre *toda a arte* e não comprovo, no entanto, minhas conclusões na música, na pintura etc. Mais ainda: não as comprovo sequer em *todas* ou na maioria das *variedades* de literatura; tomo somente *um* romance, *uma* tragédia. Com que direito? Não estudei as fábulas nem as tragédias e menos ainda uma *dada* fábula ou uma *dada* tragédia. Estudei nelas o que constitui a base de toda a arte: a natureza e o mecanismo da reação estética. Apoiei-me nos elementos gerais da forma e do material inerentes a toda arte. Escolhi para análise a fábula, o romance e a tragédia mais difíceis, precisamente aqueles em que estão especialmente patentes as leis gerais: selecionei os monstros dentro das tragédias etc. Essa análise pressupõe fazer abstração dos traços concretos da fábula como gênero determinado para concentrar o esforço na essência da reação estética. Por isso não digo *nada* sobre a fábula enquanto tal. E o próprio subtítulo: “Análise da reação estética” indica que a finalidade da investigação não consiste na exposição sistemática da doutrina psicológica da arte em todo o seu volume e amplitude (todas as variedades da arte, todos os problemas etc.) nem sequer na investigação indutiva de uma série determinada de fatos, mas justamente *na análise dos processos em sua essência*. [grifos em itálico e, conteúdo entre parêntesis, do autor].

Neste item, supõe-se que Lukács, analisando o “Poema Pedagógico”, do ponto de vista estético literário, também, enfrentou elementos referentes à reação do leitor, por ocasião da fruição desta referida obra literária. O filósofo húngaro apresenta perguntas com a finalidade de indicar os motivos pelos quais se desenvolveria um tipo de “fascínio” no leitor da obra de Makarenko e questiona-se sobre a diferença entre o “Poema Pedagógico” e “Bandeiras sobre Torres”. Note-se, de início, a similaridade da questão destacada, no excerto anterior, por Vigotski, mediante a análise e a seguinte formulação de Lukács (1951, 1971, p.459):

[...] aqui, [*no Poema Pedagógico*] nos é apresentada uma matéria vital inteiramente nova, nós a aprendemos com fascínio, com interesse concentrado, da primeira até a última página – o que tem a ver conosco, com que meios esse efeito foi obtido? O que tem a ver conosco as formas, quando a própria matéria vital atua sobre nós por sua novidade substancial e ideal e sua profundidade? [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Ainda no excerto anterior, adiante do início, na formulação da segunda indagação, parece haver um movimento que distancia o processo de análise do psicólogo russo daquele de Lukács, pois, o filósofo afirma a correção da proposição da matéria vital original, como convincente por sua “novidade substancial e ideal”, revelando um elemento, especificamente, concernente ao realismo. Contudo, questiona-se: se, de fato, independentemente de *como* tal matéria seja apresentada, ela provocaria um efeito de arrebatamento; se, o *médium literário* ou, mesmo, o *médium* das palavras seriam indiferentes em relação ao “efeito” comunicado.

Lukács (1951, 1971, p.460), desdobrando o processo pelo qual se pode ler e, com esforço contra o “fastio”, aprender o muito de significativo que um conteúdo traz à tona pela obra de arte, destaca que, também, pode acontecer que, para tal obra, ainda falte, exatamente, “tudo que emociona e arrebatá”. Por suas próprias palavras, tem-se que:

[...] Pertence às maiores raridades da história da literatura que, portanto, o modo de apresentação se transforme em um lídimo espelho do mundo, que o escritor, como o diabo em Lesage²¹⁷, só afasta o teto das moradias dos homens para que nós possamos perceber, imediatamente, sua vida como ela é, que ele – invertendo a famosa sentença de Schiller – liquida a forma pela matéria.

Embora esta divisão deva apenas descrever uma diferença do efeito artístico e, de forma alguma, estabelecer uma hierarquia estética, ele exprime a existência de um problema estético. [...].

Toda forma real é sempre a de um conteúdo concreto. No entanto, ela jamais encontra sua perfeição e os critérios desta perfeição, como forma em-si, mas, sim, exclusivamente, no quê e no quanto ela colhe das determinações decisivas do conteúdo e como ela faz para transformar estas determinações na forma que expressa e realiza sua significação vital. Portanto, quanto mais um tempo está prenhe de novos conteúdos, tanto mais

²¹⁷ O diabo em Lesage: refere-se ao “*Diabo Coxo*”, de Alan-René Lesage (1668-1747), romancista e dramaturgo francês.

fortemente tornam-se arte e contemplação artísticas ameaçadas por dois falsos extremos. Por um lado, dá-se facilmente uma supervalorização estética do conteúdo apenas comunicado, rude, disforme, novo e a importância artística é negligenciada. Por outro lado – e, sobretudo, os críticos estão expostos a este perigo – parte-se de concepções de forma, que expressam o antigo teor de períodos passados, extrai-se deles a medida estética para o julgamento de cada arte, o que tem em tais obras então, forçosamente, por consequência, uma cegueira total para o novo estético, por vezes, revolucionariamente novo.

Do excerto anterior, destaca-se a proposição de Lukács de que a forma real, ainda que não encontre a perfeição na comunicação de um conteúdo vital, ela o expressará, tão mais perfeitamente, quanto mais, dele, colher suas determinações decisivas, bem como no modo como essa forma “realiza sua significação vital”. Aqui, surge um estreito nexos teórico entre a concepção estético-literária do filósofo húngaro e a de Vigotski. Vale, então, que se reitere, de Vigotski (2001a), da “Psicologia da Arte”, a colocação metafórica, que se julga *próxima em significação* com a de Lukács, a de que, a arte estaria em relação à vida, tal qual o vinho está em relação à uva, pois que o primeiro recolhe do segundo o seu material *substancial*, produzindo sobre tal base algo acima dela. O psicólogo russo refere-se à correção de um conteúdo explicitado por um pensador, que defendia que a arte recolhe da vida o seu material vital, mas produz algo novo, algo que é mais elevado do que o referido material.

A proposição de Lukács de que Makarenko extraiu da experiência vivida, em específicas circunstâncias, ricas em abalos e colisões, não, o particular modo de como ele mesmo se formou como homem cotidiano, mas, sim, o *como* enfrentou as contraditoriedades centrais de atividade educacional, oferece a ratificação da defesa anterior de Vigotski. Pois, tem-se que o pedagogo ucraniano produziu algo que, a partir do *que* colheu da matéria vital, condensada em sua experiência educacional, até os dias atuais, permanece *acima* dessa matéria vital real. Pode-se dizer que, trata-se, aqui, do movimento do concreto pensado e, objetivado, na forma literária; trata-se do “retorno da arte à vida”. E, mais ainda, trata-se de um *retorno artístico que*, também, pode se oferecer como objetivação, como *médium* favorável às ponderações crítico-ontológicas e estético-literárias de Lukács.

O filósofo húngaro, considerando, inicialmente, o *médium literário* oferecido por Makarenko, dirige sua análise, desdobrando elementos que poderiam levar à consideração da obra de Makarenko como um “romance educativo” (romance de formação). Mas, tal consideração não se consolida, pois, a obra não se conforma a este gênero, o processo de desenvolvimento, nela, relatado não é delimitado à moda deste gênero. O elemento estético-literário decisivo, em tal diferenciação, é o fato de que, no romance de formação, predomina o relato sobre a infância e a juventude do personagem central. Já, no “Poema Pedagógico” apenas uma e, decisiva, etapa da vida de Makarenko – a da atuação profissional – forma a *delimitação determinante*, o seu *momento predominante*. Assim, composto de modo realístico, – como não é o caso de “Bandeiras nas Torres” – o “Poema Pedagógico” não admitiu a preponderância da ação individual, nem mesmo a consolidação de qualquer tipo de formação épica.

Lukács (1951, 1971) afirma, também, outras distinções significativas, iniciando pela a variação na preponderância do mundo exterior. Enquanto, nas autobiografias clássicas, o mundo circunstante se constitui como uma instância, como uma fonte inacabável da receptividade do indivíduo, em Makarenko, ocorre o inverso, o mundo circunstante é, ao mesmo tempo, preponderantemente alvo da ação do indivíduo. Outrossim, Lukács destaca que a receptividade do indivíduo, no mundo circunstante de Makarenko, constitui apenas um momento inerente da atividade desenvolvida.

Na análise de Lukács, apontada como a mais importante distinção do “Poema Pedagógico”, explicita-se a significação que o próprio Makarenko dá à sua personalidade, não como resultado de um desenvolvimento que vem de “dentro”, mas, sim, como resultado intrínseco ao do desenvolvimento da vida e do crescimento da Colônia Gorki. Nesta pesquisa, com auxílio de Lukács, afirma-se que os movimentos do desenvolvimento da Colônia “determinam e, esboçam, os contornos de seu desenvolvimento” como individualidade histórico-universal. Destaque-se que, para o filósofo húngaro, não interessa se a autovalorização realizada seja “exata” ou não, o fato é que, sem considerar o autovalor que cada autor tem de si, existe um “contraste objetivo” entre eles. Enquanto, em Gorki, a ênfase à atuação heróica recai sobre a sua luta contra as adversas circunstâncias de sua vida em particular, em

Makarenko, a ênfase incide na atividade do indivíduo em prol da transformação das condições particulares de um coletivo, em prol da “construção socialista”. Mas, Lukács (1951, 1971, p. 463-464) adverte que:

[...] Não é o peso pessoal dos escritores que estabelece essa diferença entre o agir no capitalismo e no socialismo. Como auto-apresentador [*M. Gorki*] não é menos modesto do que Makarenko e, a totalidade da obra educativa de Makarenko faz surgir, de maneira brilhante, a significação de sua personalidade. Mas, independentemente disso, trata-se, no primeiro caso, da preservação e formação de uma personalidade significativa na luta contra sua circunstância, no segundo caso, trata-se da salvação sistemática e educação de centenas de crianças através de uma vontade forte e consciente de seu objetivo, a qual, porém – conscientemente – é batalhadora dentro de um coletivo social, a qual recebe sua real significação somente na relação recíproca com os coletivos da construção socialista. [...]

[...] o mundo circunstante forma realmente o centro: no seu crescimento, cresce o próprio Makarenko. [...].

[...] desloca-se também a personalidade de Makarenko para o ponto central, de uma outra forma: ela é o centro energético do qual emanam aqueles impulsos que conduzem conscientemente o desenvolvimento mais elevado da massa, do coletivo e, nele, de cada indivíduo; isto ajuda a desatar as colisões esclarecedoras e leva-las, corretamente, ao seu escopo. [Acréscimo em itálico e entre colchetes, meu].

Ainda no excerto anterior, nota-se que o nexos entre o indivíduo e a sociedade é destacado como um elemento que distingue tanto o processo de formação de Gorki, quanto o de Makarenko, como indivíduos significativos na história da luta socialista. Nexos que, no caso de Makarenko, consolidou-se, predominantemente, a partir da atividade principal que ele desenvolveu em seu coletivo. Aliás, é o nexos, consolidado entre o pedagogo e o coletivo, que forma o centro dialético do “Poema Pedagógico”, a relação contraditória e recíproca, da qual originaram os princípios da formação do coletivo, do próprio Makarenko e, enfim, dos princípios da pedagogia socialista.

Da análise de Lukács (1951, 1971, p.464), pode se depreender, também, os elementos realísticos que formaram o singular movimento composicional do “Poema Pedagógico”, como obra que acumula o *meio de ação*, do qual medrou a Colônia Gorki, o *como*

[...] os princípios de sua construção, da consistência humana de seus membros crescem, a partir de uma realidade caótica e, são tornados conscientes por Makarenko; como o coletivo se desdobra continuamente, para uma habilidade de formação mais elevada, ou seja, de tal forma – e isso é composicionalmente muito importante – que os educandos mais desenvolvidos deixassem a Colonia para entrar na vida mesma, depois de outra formação, que elementos acrescidos, de forma nova, devem ser assimilados ininterruptamente, sem coibir o movimento ascendente. Para um tal tema, portanto, é impossível que a fábula individual de um romance possa dar o fio consistente. O coletivo que cresce na constante mudança dos indivíduos, a massa dos colonistas da Colonia Gorki é o verdadeiro “herói” da obra.

Por que interessa à Psicologia da Educação voltar-se a uma análise tal como a que se procede, aqui?

Reitera-se, então, a finalidade principal de qualquer processo educativo, qual seja: o de socializar o acúmulo de conhecimento já produzido. Nesta pesquisa, como tema já desdobrado, corrobora-se com autores que defendem que as objetivações humano-genéricas, de modo latente, trazem consigo condensados, elementos essenciais da gama de mediações que a compuseram. A compreensão sobre a relação recíproca que consolida o nexos entre os elementos de um todo dinâmico – quer seja um objeto estético-literário, ou os dados de uma tal ou, qual, circunstância histórico-social –, quer dizer, a compreensão dos elementos ontológicos de uma totalidade estudada, forma a base para o domínio consciente da relação forma-conteúdo, não como elementos justapostos, mas, sim, como determinantes de um processo em dialética relação. Posto isto, entende-se o domínio consciente da relação forma-conteúdo, como um elemento basilar e, imprescindível, ao desenvolvimento de qualquer processo educativo, que propugne pela socialização mais ampla da riqueza humano-genérica acumulada nas objetivações estético-literárias.

Jovine (1954, 1977, p.221), analisando a defesa que Makarenko faz por uma educação geral, afirma que:

No artigo *Contra a banalidade* (Lit. Gazeta, 30 de junho de 1938) escreve: “A literatura artística perderia o sentido se o escritor cessasse de descobrir coisas novas se não fosse capaz de mostrar a sociedade em movimento, pressentir o dia de

amanhã. Por isto, exige-se, não somente um olho agudo e palavra expressiva: é necessária também, a audácia, a capacidade de dizer, com franqueza de colega, uma nova palavra”.

Literatura e cultura devem perder todo caráter intelectualístico, abstrato: devem inserir-se, antes, com sua função de primeiro plano, na conquista da nova moralidade socialista. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Adiante, Jovine (1954, 1977, p.223), a respeito de “Bandeiras sobre as torres”, defende que, por meio deste romance Makarenko deseja explicitar o *como*, com quais *meios* o indivíduo, pelo fato de viver em um coletivo, teria condições de superar “alguns problemas de sua educação”, bem como, deseja dar ênfase ao *como* o educador não pode prescindir da atenção às específicas questões referentes ao processo de desenvolvimento do indivíduo.

Retoma-se oportunamente, o conteúdo essencial de duas das finalidades que guiaram a produção desta pesquisa: o de elevar elementos teórico-metodológicos acumulados na análise de Lukács, que ratificassem ou, não, o “Poema Pedagógico” como *acumulação originária da pedagogia socialista*, bem como, o de desdobrar articulações entre estes elementos e os principais pressupostos da psicologia sócio-histórica, sobre a dialética relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Destaca-se, do excerto a seguir, de Lukács (1951, 1971), que a compreensão de um objeto a partir de fundamentos do materialismo histórico-dialético, possibilita a formação e a explicitação dos nexos dinâmicos que consolidam uma análise para além da imediata apresentação do objeto em questão. Para o filósofo, o não levar em conta as mediações das relações humanas objetivadas no objeto literário, resulta em desconsiderar sua constituição ontológica e favorece o avanço de uma concepção fetichizante da literatura.

Lukács (1951, 1971, p.465) afirma que:

[...] seria igualmente falso considerar o “Caminho para a Vida” apenas como romance de um “objeto”, de um meio circunstante (Millieus), assim como, [*considerar*] como isto atuou na literatura, desde o Naturalismo de Zola e, exerceu sobre ela uma tal influência até os inícios palpáveis da literatura socialista. Uma tal concepção do tema origina-se das tendências fetichistas da sociedade capitalista, de acordo com a qual não se entrevê,

nos objetos da atividade humana, mediações das relações humanas, mas, sim, o próprio objeto poético como tal; confunde-se, aqui, como anotou corretamente Julius Hay²¹⁸, o círculo de temas com o tema concreto literário. Makarenko não tem nada a ver com todos esses tipos de tentativas. O seu olhar literário é [...] tudo, menos fetichizante: ele não vê, por toda parte, somente as relações sócio-humanas concretas e, coloca, de forma poética, espontânea, no seu devido lugar, todo elo objetivo de mediação correspondente à atuação social e à realidade, como também pode, como apresentamos acima, de maneira minuciosa, eliminar da observação humana, todo momento fetichizante. [...]. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Mais adiante em sua análise, Lukács (1951, 1971) toma em consideração o dinâmico processo de transformações da Colonia Gorki e a afirma, em cada nível de seu desenvolvimento, como uma “unidade complexa contraditória”, constituída, também, por “complexas e contraditórias” relações humanas, as quais são, por Makarenko, realisticamente configuradas. Exatamente por ser configurada, assim, a Colônia não ganha, no “Poema Pedagógico”, uma “existência poética independente das relações humanas”. E, também, por ser, assim, precisamente objetivado, no “Poema Pedagógico”, não podem ser encontrados elementos do simbolismo romântico, pelos quais os naturalistas “coisificavam” o tema.

Lukács (1951, 1971, p.465) afirma que:

[...] Embora a massa de Makarenko seja uma realidade continuamente sensível, vivencial, entretanto, ela é mais do que a mera soma dos seus membros. (Basta apontar para o estilo da Colonia [...] para evidenciar essa conexão concreta do indivíduo com a massa). Mas, essa contínua e, ininterruptamente, atuante onipresença da massa na vida de cada colonista não significa, absolutamente, que ela estaria continuamente, de forma concreta e literária, como dominante na configuração dos dados individuais. Pelo contrário. Na parte preponderante dos acontecimentos narrados por Makarenko, está em primeiro plano uma personalidade concreta ou um grupo de personalidades individuais; seu destino individual é aquilo que se decide a cada vez. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

A análise do senso estético, presente no “Poema Pedagógico” de Makarenko, é da máxima relevância, para distinção desta obra em relação a outros

²¹⁸ Gyula Hay - Julius Hay (1900-1975), escritor húngaro, contribuiu significativamente durante a Revolução de 1956, por meio da União dos Escritores Húngaros.

objetos literários produzidos sob o realismo, mais particularmente, sob realismo socialista. É certo que, na análise de Lukács sobre o “Poema Pedagógico”, haja um amplo espectro de elementos estético-literários sobre os quais se pode discorrer. Todavia, aqui, a centralidade é dada aos que se referem ao *núcleo indivíduo e coletivo*. Posto isto, ressalta-se, como primeiro elemento, aquele que trata da força atuante que o coletivo exerce nos eventos individuais significativos. Isso se dá, de modo que esse coletivo não é apresentado como consolidação de “um coro que acompanha e comenta” o desenvolvimento do coletivo, como um todo dinâmico, sempre em condição mais elevada. E, justamente, por ser assim, o indivíduo desenvolve-se em condição de ser, em conexão contínua, reciprocamente, parte determinada, mas, também, determinante desse coletivo.

O segundo elemento trata da contínua relativização estética da própria relação indivíduo e coletivo, quer se trate do indivíduo, em ação individual e, também, quando sua vida pessoal está em primeiro plano. Este indivíduo é sempre caracterizado como membro do coletivo e, está, sempre, por meio de sua atividade, em nexos dinâmico com o coletivo; o terceiro elemento é o que trata, também, da relativização estética, mas desta feita, da ininterrupta relação indivíduo e coletivo. Para o filósofo húngaro, a “iluminação nítida” recai sempre sobre a relação do indivíduo com o coletivo. E, assim o é, em consequência de que, mesmo no que se refere a acontecimentos específicos, à medida que a questão individual é resolvida, a centralidade do indivíduo declina.

Segundo Lukács (1951, 1971, p.466), o modo composicional do “Poema Pedagógico” acumula em si, como consequência, a factualidade de que, no desenvolvimento da narrativa, sejam destacados, do coletivo, com plasticidade e de modo quase imperceptível, “muitas personalidades individuais” com seus “problemas vitais mais profundos – exatamente, aí, situa-se a função estética da forma dramática da colisão”. Defende-se que, assim, o filósofo indica o complexo dramático capaz de provocar no leitor determinada reação estética.

Ainda sobre o movimento contínuo pelo qual, ora o indivíduo se coloque em evidência, ora o coletivo se sobressaia e, lembrando que o coletivo (a particularidade, mediada por elementos humano-genéricos contidos nas objetivações e, também, pelas relações entre os indivíduos) se desenvolve de modo mais elevado, porque a

condição individual não guarda a possibilidade de conter a “infinitude das mediações sociais”. Destaca-se, de Lukács (1951, 1971, p.467), o desdobramento desse movimento como elemento que garante singular plasticidade à obra de Makarenko:

[...] Que o indivíduo se coloque em primeiro plano e, então, fica escondido, novamente, diante do olhar do leitor, está em conexão orgânica com a essência concreta e o destino da massa. O ser-diferente natural do indivíduo e da massa não está abolido, mas contém uma multiplicidade infindável de transições de valor, enquanto a configuração individual, sempre de forma diferente, é iluminada no pôr-se em evidência e no desaparecer, no papel principal e no papel episódico; enquanto pôr-se em evidência e desaparecer contêm um caráter dinâmico e a fim de que tanto os indivíduos, como também a massa, modelem sempre, ao mesmo tempo, plástica e atmosféricamente, com luzes e sombras, com transições paulatinas e contrastes agudos.

Na análise do “Poema Pedagógico”, realizada por Lukács, tendo-o como objeto artístico-literário, o movimento entre indivíduo e coletivo é apreendido, como um elemento estético-literário que deveria compor, essencialmente, a produção dos “realistas significativos da sociedade de classes”. Como desdobramento sobre obra de Makarenko em relação a outros autores significativos, Lukács (1951, 1971, p.467) toma personagens de Goethe e Walter Scott, com a finalidade de destacar que:

[...] aquela forma que adquire em Makarenko a sua compleição –: [*qual seja,*] suas inimagináveis e grandiosas possibilidades de expressar a cadência concretamente desenvolvida, as quais dormitam nas pessoas mais simples, mais improváveis. Goethe – com a figura de Dorothea²¹⁹ – e Walter Scott²²⁰ – com a de Jenny Deans (“The Heart of Midlothian”) – foram os primeiros a se aproximar dessa tarefa. Em ambos, é a solução estética, que um abalo imprevisível coloca às figuras, de repente, diante de um ato que requer qualidades morais extraordinárias. [Conteúdo entre parêntesis do autor. Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Lukács (1951, 1971, p.467) prossegue em sua análise, desdobrando o conteúdo que tomou de Goethe e de Walter Scott para mediação acerca da plástica

²¹⁹ *Hermann und Dorothea*: personagem de um poema épico de Goethe.

²²⁰ Jenny Deans: personagem do romance *The Heart of Midlothian*, de Walter Scott (1818), que apresenta devoção religiosa e retidão moral.

distinção entre a objetivação destes autores e a de Makarenko. O filósofo afirma que as duas personagens femininas eram caracterizadas, por Goethe e por W. Scott, como indivíduos que vivem a vida cotidiana, sem nenhuma distinção entre elas e o restante de seus pares. Contudo, ambas “correspondem” inesperadamente, de modo notável, à difícil tarefa a elas colocada. E, também, ambas “declinam na vida cotidiana, depois deste feito extraordinário”.

A inferência de Lukács se constitui em defesa de que o tipo de composicional de Goethe e de Walter Scott guarda a objetivação de um conteúdo referente ao “verdadeiro democratismo, um amor profundo e uma forte confiança nas forças do povo”. Mas, o filósofo sentencia que a “a correspondência à tarefa exigida” não pertence a um encadeamento de experiências que culminariam num tipo de desenvolvimento mais elevado do indivíduo que a realiza. Mais ainda, para Lukács, apesar de Dorothea e Jenny Deans se constituírem como “personalidades moralmente excelentes” e se constituírem como exemplos, daquilo que é “moralmente melhor nas massas populares”, não se destacam como “extraordinárias”, pois, a vida vivida por elas deixa patente que pode ser vivida por inúmeros outros indivíduos de seu mundo circunstante.

Para Lukács, a distinção entre “o evidenciar-se do indivíduo”, em Makarenko e, em Goethe e Walter Scott, incide no fato de que, nestes últimos, o fato é apresentado como evento isolado. Já, no “Poema Pedagógico”, Makarenko trata de episódios em conexão com um “movimento total” do coletivo e, deste com outros coletivos. O “impulso moral” individual em Goethe e, em Walter Scott, é consolidado como possibilidade abstrata, casual. Bem por isso, os elementos de sua formação permanecem ocultos, no que diz respeito à possibilidade de serem tornados base à consolidação de um evento de similar capacidade nos outros membros do coletivo. Atente-se para como Lukács (1951, 1971, p.468) desdobra tal distinção:

Tudo isso aparece, então, bem concretamente, em Makarenko: pimeiramente, experimentamos a correspondência de tantos (e o fracasso de tão poucos), que a capacidade de desenvolvimento da massa não é mais testada em um exemplo – necessariamente – sempre mais ou menos casual, mas, sim, na própria massa articulada em personalidades individuais. Em segundo lugar, o levantar da apatia do antigo cotidiano não é, em cada uma das figuras de Makarenko, um ato individual excepcional – que, por

isso, traria em-si igualmente, momentos não supressos do casual – desprendido de um acontecimento excepcional, mas uma parte necessária de uma vida nova que, necessariamente, surge socialmente e se robustece. Por isso, crises, colisões, elevações morais que, daí, seguem não reconduzem mais ao pessimismo da vida antiga, mas formam etapas necessárias para uma existência sempre mais elevadamente desenvolvida. Em terceiro lugar, o desenvolvimento, frequentemente crítico, já descrito, torna-se, aqui, consciente. Os dados desprendidos perdem, através disso, muito de sua casualidade, pois, mesmo se eles acontecem imediatamente, de forma espontânea, casual, este tratamento, conscientemente pedagógico, transforma a casualidade em necessidade da condução da vida socialista. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Do excerto anterior, destaca-se a reiteração do elemento distintivo entre os, já mencionados, personagens de Göethe e Walter Scott, e os de Makarenko. Sobretudo, atente-se ao distinto movimento que, segundo Lukács, cada um dos indivíduos da Colonia Gorki realiza de elevar-se do cotidiano. Entretanto, esse *elevar-se* não acontece como “um ato individual excepcional”, mas, sim, como “parte necessária de uma vida nova” e coletiva. Em contraposição ao movimento realizado por Dorothea e a Jenny Deans, os indivíduos *makarenkianos* não retornam ao “pessimismo da vida antiga”, mas seguem conscientemente dirigidos, num caminho coletivo para a vida. E, mais ainda, os dados da concreta realidade não são tratados como dados *em-si*, mas, por serem referentes a um tipo de propriedade primário-ontológica ganham, sobre si, a incidência de um tipo de atividade teórico-prática, que transforma qualquer tipo de “casualidade” em *consciente* “necessidade da condução da vida socialista”.

Relembra-se, oportunamente que, aventuras e momentos de apresentação de dados individuais dos personagens compõem, geralmente de modo solto, os romances significativos dos séculos XVII e XVIII. Todavia, segundo a análise de Lukács, falta a estes – em contraposição aos do século XIX – a consolidação do nexos com o mundo circunstante. No “Poema Pedagógico” é exatamente esse nexos, constituído na unidade entre os indivíduos da Colonia Gorki e o movimento pela consolidação da sociedade socialista, que o faz *criticamente* distinto dos grandes realistas críticos.

Com a finalidade de favorecer a socialização de um exemplo de síntese crítico-ontológica, de Lukács (1951, 1971, p.469), comunica-se o que segue:

[...] Balzac²²¹ caracterizou o romance dos séculos XVII e XVIII como literatura das idéias, exatamente quando ele quis determinar essa diferença composicional entre os seus predecessores e as suas próprias pretensões. Com pleno direito, uma vez que nesta literatura, cujo material era uma sociedade burguesa ainda não totalmente formada, as “idéias” deviam dar o fermento intelectual para a manutenção estética das aventuras individuais ligadas composicionalmente de maneira solta. Com a consolidação da sociedade burguesa, como princípio essencial, realmente, resumido e unificado de todos os acontecimentos, surge como reflexo literário, o romance burguês moderno, que Balzac caracteriza, em sentido estrito, num conhecimento correto das tendências tardias, já, junto dos seus contemporâneos (Victor Hugo etc.), como literatura das “imagens” (images). O próprio Balzac considera sua arte como uma síntese “ecclética” dessas duas direções: por um lado, da literatura das “idéias”, por outro lado, daquelas tendências que aspiram refletir os novos dados da vida, de maneira estética imediata (pitoresca etc.). Mesmo sendo esta expressão, “ecclética”, imprecisa e arbitrária, como designação da realização estética de Balzac, no entanto, nela, claramente vem à tona, a problemática acerca da “idéia” e da realidade naquelas soluções, para as quais, em conseqüências de suas barreiras sociais, o Realismo burguês podia chegar. Somente na sociedade socialista, exatamente, em conseqüência da relação correta, verificada por Marx, de idéia e realidade, realizou-se o sonho de Balzac de dar uma literatura, formada conseqüentemente, das idéias sobre a base universal da realidade. Semelhança e diferenças entre Makarenko e seus predecessores importantes, a relação da tradição realista para com o qualitativamente novo torna-se, ainda mais clara para nós, através deste conhecimento. [Conteúdo entre parêntesis do autor].

Da exposição, até aqui realizada, deriva-se como *meio de ação* empreendido por Lukács, para realização de sua análise, a consideração da prioridade ontológica manifesta pela totalidade das mediações sociais, que foram acumuladas no reflexo da realidade – a Colonia Gorki e as relações, nela, contidas – e que se tornaram atuantes na produção do “Poema Pedagógico” de Makarenko.

No conteúdo comunicado, por meio da apresentação dos últimos excertos, nota-se a consolidação do nexos dinâmico entre a obra de Makarenko – como objeto singular – e, ainda que considerada pontualmente, a referência de personagens e

²²¹ Honoré de Balzac (1799-1850), escritor francês, considerado o fundador do Realismo, famoso por suas notações psicológicas, em sua obra, estão retratadas particularidades da sociedade francesa, mais especificamente, a burguesia após a queda de Napoleão.

autores que o precederam e que surgem, na análise de Lukács, como representantes daquele que se poderia denominar de um *coletivo orgânico da literatura mundial*. Lukács afirma que a composição de “O caminho para vida”, apesar de ter incorporado tipicamente a chamada “literatura das idéias”, não se consolida tal como uma fábula, mas, sim, como uma *unidade orgânica*, realista em todos os aspectos.

De Lukács (1951, 1971, p.469-470), depreende-se que:

[...] o resultado mais essencial do mundo formado por Makarenko é, exatamente, o nascimento de uma “idéia”: da idéia da pedagogia socialista. Aqui, pode-se, de novo, admirar a qualidade artística original de Makarenko. A sua obra é, como foi mostrado, composta de tais acontecimentos individuais que, na maioria das vezes, aparecem como colisões. Destas, nasce, na obra, a pedagogia socialista, mas não propriamente como “meta final”. Talvez, seja o curso estético da obra que, nas colisões individuais, sejam resolvidas contradições de um nível determinado de desenvolvimento; o nível mais elevado, que, daí, surge, produz, então, contradições, de modo mais elevado e, colisões realizadas, correspondentes a elas e, soluções etc. Assim, acontece durante a obra toda, embora, deva-lhe faltar a fábula homogeneamente individual, uma linha homogênea das contradições originadas, resolvidas e, novamente, colocadas e, como coroação, surge o coletivo com seu estilo firme, surge o seu elevar-se a conceito: a pedagogia socialista de Makarenko. É uma configuração clássica da relação dialética de idéia e realidade.

No excerto anterior, foram apresentados elementos teórico-metodológicos, essenciais à análise da obra de Makarenko, como resultado da conexão entre a experiência singular e a realidade social, como acumulação exemplar da totalidade das mediações, quer sejam as relativas à particularidade das circunstâncias russo-soviéticas ou, as mediações humano-genéricas acumuladas na história da literatura mundial. A pedagogia socialista, também é derivada da referida conexão e, por Lukács, anunciada como um resultado do embate contraditório entre o movimento da *ideia da pedagogia socialista* e das *colisões* realizadas e resolvidas na realidade e, não, como meta final da atividade de Makarenko. Não obstante, seja, o processo de produção estética da obra, o *meio* pelo qual o pedagogo ucraniano teve favorecido o movimento de objetivação do *concreto pensado*, a elevação de sua experiência pedagógica em conceito, isto é, a objetivação da *acumulação originária* da

pedagogia socialista ou, se poderia dizer a pedagogia socialista advinda da propriedade primário-ontológica da Colonia Gorki.

Neste item, não se furta à oportunidade de se evocar, mais uma vez, de modo fundamental, o conteúdo referente ao processo pelo qual Vigotski explica a transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Salienta-se que Lukács explicita um movimento similar na explanação do desenvolvimento pelo qual Makarenko, partindo da propriedade primário-ontológica, contida em sua concreta atividade educacional, na Colonia Gorki, elevou a conceito, a pedagogia socialista.

Ainda a partir do excerto anterior, especificamente, no que diz respeito à proposição do movimento da resolução das contradições de “um nível determinado de desenvolvimento”, por meio de *colisões*, afirma-se que, a partir, daí, surge um nível mais elevado o qual, por conseguinte, oferece base ao surgimento de novas contradições, também, em nível mais elevado e, colisões que devem ser “correspondentes a elas”, que geram novas soluções, etc. Posto isto, infere-se que, da análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács, pode se depreender que, por meio de análises das contradições formadas na atividade educacional do pedagogo ucraniano, por ele mesmo, puderam ser elevadas possibilidades de resolução, isto é, de superação das contradições, sem que ele tivesse se lançado à tentativa de solucionar, quaisquer que fossem as contradições de um processo educacional a partir *de fora*, com métodos e planos fetichizados.

Na análise de Lukács (1951, 1971, p.470), está objetivado, como conteúdo teórico-metodológico, o desdobramento da dialética relação entre *idéia* e propriedade primário-ontológica da realidade. O filósofo húngaro apresenta como síntese final de sua análise, a *idéia* como “produto das determinações sociais do ser e processos e, ao mesmo tempo, como motor de sua mudança, como acelerador da sua transformação; da contradição como princípio movente da realidade em ser e consciência.”. Mas, o próprio Lukács (1951, 1971, p.470) ressalta que:

[...] Se usamos a palavra, aqui, no sentido clássico, fizemo-lo no sentido de Marx e Engels, que, nesta palavra, viram, antes de tudo, uma designação das conexões reais para as quais, portanto, o uso estético deveria ser algo derivado, somente, então, justificado quando conteúdo e forma são reflexos corretos de um fato a ser nomeado classicamente, na vida da sociedade. Assim é, classicamente, para Marx, o

desenvolvimento do capitalismo inglês e Engels fala, de modo geral, da forma lógica de tratamento como “reflexo corrigido” da realidade, “mas corrigido de acordo com leis, que o decurso real histórico mesmo, põe em mãos, enquanto cada momento pode ser observado no ponto do desenvolvimento da sua plena maturidade, de sua classicidade”. Esta determinação de Engels vale – com as variações que seguem da particularidade do reflexo estético da realidade – também para a estética.

Defende-se, por meio desta pesquisa, o desdobramento da análise de Lukács (1951, 1971, p.470-471) sobre o “Poema Pedagógico”, como *meio de ação* pelo qual foi possível a explicitação da multiplicidade das mediações nela – na análise – condensadas, como acúmulo dos elementos histórico-sociais que fundamentaram o processo de desenvolvimento da Colonia Gorki, bem como, o de Makarenko como educador e, como escritor. Pois, tal desdobramento só pode ser efetivado, porquanto a referida análise tenha tido como objeto de estudo, a específica obra, na qual o pedagogo ucraniano pode objetivar, a partir da propriedade primário-ontológica de sua experiência educacional, realizada na Colonia Gorki, a *acumulação originária da Pedagogia Socialista*.

Destaque-se, ainda, de Lukács (1951, 1971, p.471), que a obra de Makarenko pode ser considerada clássica, porque

[...] Ela apresenta um processo de vida tão significativo que todos os níveis aparecem em maturidade plena e desenvolvida, que todas as determinações decisivas se desenvolvem no movimento de suas contradições reais: a sociedade socialista nascente gera, diante de nossos olhos, um veículo importante de seu crescimento mais elevado. O caráter clássico dessa matéria determina a classicidade original de sua forma. Pois, se um escritor significativo descobre uma matéria de vida verdadeira e, por isso, nova, mesmo que ela corresponda ainda tão pouco às nossas forma-preconceitos. Aqui, foi configurada a “acumulação originária” da pedagogia socialista. Não por acaso, toca, portanto, essa forma, de longe, tais elaborações que, igualmente, aspiravam refletir somente o que surge. Mas, uma vez que a origem do socialismo, em tal região, é sempre algo, por princípio, qualitativamente novo nas determinações decisivas, a forma estética, na qual aparece este processo, deve também diferenciar-se, correspondentemente, de todas as anteriores. Classicidade não é, portanto, de forma alguma, como o modo de observação formalístico diz, uma oposição à originalidade do novo conteúdo e da nova forma surgida dele organicamente, mas, sim, ao contrário, *[é]* a sua realização estética. [Acréscimo entre colchetes e, em itálico, meu].

Do excerto anterior, destaca-se a abrangência da análise de Lukács, chamando-se à atenção o fato de que o filósofo lança, à crítica, questões fundamentais não pertencentes, exclusivamente, ao campo da crítica estético-literária, mas, sim, que contém acumuladas objetivações teórico-filosóficas de amplo espectro. Um caso desse tipo é a consideração sobre o pertencimento do “Poema Pedagógico” à categoria de obras clássicas. Lukács, nessa consideração, explicita a historicidade contida na própria categoria *classicidade* e, não se furta a dar conhecimento do nexos existente na relação entre a experiência vivida e, a partir desta, o surgimento de um novo conteúdo estético-literário. E, mais ainda, o surgimento de uma nova forma que, de modo dialético, o realiza esteticamente.

Julga-se que, em suma, neste capítulo, a partir da análise da pedagogia de Makarenko por Lukács, foi exposto e desdobrado o principal conjunto de elementos teórico-metodológicos, que explica o processo histórico-dialético, mediado por objetivações *em-si* e *para-si*, que se realizou entre o desenvolvimento histórico-social dos gorkianos, como indivíduos e, de seu coletivo, numa dada particularidade, que guardava condensada em si, sua propriedade primário-ontológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção desta pesquisa bibliográfica teve como base primordial o texto de G. Lukács (1951, 1971) “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida” e, como eixo central, a discussão sobre a dialética relação entre o processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano. A partir do referido texto, foi desenvolvida a análise de excertos considerados essenciais à defesa da tese pela qual o autor húngaro sustenta o “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), como obra que contém em si objetivado, como propriedade ontológica, conteúdo teórico-metodológico suficiente à sua afirmação como objetivação da pré-história da pedagogia socialista, como tradução de sua *acumulação originária*.

Afirma-se que o desenvolvimento da análise do texto de G. Lukács, sobre a experiência de Makarenko na Colonia Gorki, por meio do desdobramento de fundamentos teórico-metodológicos consoantes entre o método de análise objetivado pelo filósofo húngaro e o método defendido pela perspectiva sócio-histórica, contribui à ampliação do campo de pesquisa em Psicologia da Educação. Pois, nesta pesquisa, as articulações teórico-metodológicas presentes na análise da pedagogia de Makarenko, por Lukács (1951, 1971), constituíram-se como um tipo de *fundamentação geral*, como auxílio à análise das proposições da vertente sócio-histórica sobre a relação entre processo educativo e o de desenvolvimento histórico-social do ser humano. Defende-se, assim, porquanto tenha se julgado as referidas articulações como contributivas ao avanço das investigações no campo da análise da individualidade humana, bem como de objetivações *para-si*, concernentes à relação entre o processo de desenvolvimento do ser humano e o processo educativo, para além dos registros descritivos sobre a imediaticidade das circunstâncias, nas quais se consolidam as problemáticas tidas como *cotidianas*.

Nesta pesquisa, como importante complemento à análise desenvolvida, foram realizadas incorporações teórico-metodológicas advindas da análise de D. Bertoni Jovine (1954, 1977) sobre a pedagogia de Makarenko.

Ratifica-se a análise de Lukács, sobre a pedagogia de Makarenko, como um tipo de análise que supera a caracterização das objetivações *em-si* da particular

circunstância, na qual se deu a experiência pedagógica de Makarenko. Experiência que, objetivada no “Poema Pedagógico”, bem como em outras produções do pedagogo ucraniano, passou a corresponder como objeto favorável à produção de pesquisas no campo da Filosofia da Educação e da Psicologia da Educação. Isto, porque serve de base à realização da suspensão de um concreto e, específico cotidiano vivido, ao abstrato e, por conseguinte, ao retorno da produção da síntese do campo científico à concreta realidade social.

Com este estudo, ratifica-se, também, uma das proposições iniciais desta pesquisa, a saber, a defesa de que a tomada de elementos histórico-sociais, referentes ao embate contraditório objetivado na Rússia pós-revolucionária, isto é, a elevação dos elementos principais e contraditórios, que mediaram o embate entre a cotidianidade e a genericidade, acumuladas nas objetivações teórico-metodológicas sobre essa particularidade, possibilita a objetivação de novas sínteses a respeito do objeto em estudo desta pesquisa: a dialética relação entre o processo educativo e o processo histórico-social de desenvolvimento do ser humano, contida na análise da pedagogia de Makarenko por Lukács.

Por meio deste estudo, defende-se que a elevação dos elementos histórico-sociais relacionados com o embate das forças contraditórias radicadas na Rússia pós-revolucionária entre elementos cotidianos e não-cotidianos, acumulados no “Poema Pedagógico” de Makarenko (1934, 1989), foi objetivada em nova síntese por Lukács (1951, 1971). E, deste modo, conteve, como possibilidade, a defesa tanto do “Poema Pedagógico”, quanto da análise realizada pelo filósofo húngaro como objetivações que se sustentam para além da imediatividade referente à particularidade, a partir da qual foram produzidas, como objetivações *para-si* sobre uma experiência didático-pedagógica proposta a partir das “*bases do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano*”, constantes na perspectiva dialético-materialista.

A exposição desta pesquisa deu-se, primeiramente, pela apresentação e articulação teórico-metodológica de dados significativos da vida e obra de G. Lukács e A. S. Makarenko, defendendo como Heller (1972, p.21) que: o indivíduo é “herdeiro e preservador do desenvolvimento humano”. Defendeu-se, também, que a constituição da individualidade humana se consolida numa dada particularidade, na qual o indivíduo pode objetivar sua existência em dialético processo constituído pela

relação entre individualidade e genericidade humana. Discutiu-se, em seguida, o desenvolvimento histórico-social do ser humano para além da imediaticidade da existência cotidiana para, assim, explicitar *como* o conteúdo objetivado na matéria de vida de indivíduos como G. Lukács e A. S. Makarenko pode ser tomado de objetivações genéricas, que contém como conteúdo latente, dados sobre o processo de formação de individualidades *para-si*.

A realização desta pesquisa favoreceu, também, que se afirmasse o “Pensamento Vivido: autobiografia em diálogo: entrevista a István Eörsi e Erzsébet Vezér”, Lukács (1971-1980,1999) como obra na qual se encontra acumulado o contraditório movimento objetivado por Lukács sobre a produção de sua própria vida entre as esferas da individualidade e da genericidade. Sobre a vida e obra de A. S. Makarenko encontrou-se “Anton Makarenko Vida e Obra – a Pedagogia na Revolução”, de Luedemann (2002), como fonte, que tem em si objetivada a possibilidade da elevação de conteúdo suficiente à explicitação do processo de formação da individualidade do pedagogo ucraniano como individualidade *para-si*.

A matéria nuclear desta pesquisa foi desdobrada mediante a finalidade de se manter e, quando possível, se explicitar a consonância com os fundamentos filosóficos do materialismo histórico dialético. Por isso, procedeu-se a exposição desta matéria, de modo processual, compondo-a por meio da objetivação de múltiplas relações entre o conjunto de elementos teórico-metodológicos destacados como comuns, na produção dos autores que fundamentam este estudo. Tais relações foram produzidas a partir da elevação dos elementos teórico-metodológicos referentes às bases do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano e de suas condições de existência, bem como da apresentação das possíveis contribuições da elevação desses elementos, contidos no texto analisado, ao campo de pesquisa tanto da Filosofia da Educação, quanto da Psicologia da Educação.

Como um dos resultados desta pesquisa, ratificou-se a proposição de Leontiev (1978, p.82) sobre o processo de acumulação do trabalho do *conjunto de seres concretos* nos produtos originados da atividade humana. Isto, também, porquanto tenha sido possível afirmar-se que a experiência objetivada, na Colonia Gorki, tenha sido acumulada no “Poema Pedagógico”, que pode ser tomado como *objetivação*, que acumula em si toda uma cadeia sócio-histórica de luta coletiva pela

emancipação da humanidade. Mas, para que dela se pudesse apropriar adequadamente, considerou-se o dever de não toma-la apenas como fruto de um tipo de ação heróica e individual de Makarenko. Mas, sim, ao contrário, como objetivação de *um meio de ação elaborado socialmente*, [...] pelas *operações de trabalho realizadas materialmente e, como cristalizadas* nela (na objetivação literária).

Afirma-se, também, como importante contribuição teórico-metodológica ao campo da pesquisa educacional, a explicitação da mediação da categoria aristotélica da *catarse* na análise que Lukács realizou sobre um conjunto de circunstâncias, descritas na obra de Makarenko, como determinantes de momentos de *colisão*. Momentos, cuja crucial consideração se constituiu como essencial num método que o próprio Makarenko chamou de *método da explosão*.

Concluiu-se que tanto no *método da explosão* de Makarenko, cujo processo de formação, Lukács afirma como, de início, desenvolvido espontaneamente para, depois, ser tornado *mais consciente e diferenciado*; quanto nesta própria afirmação de Lukács encerra-se conteúdo ontológico relativo a um tipo de acumulação de genéricas objetivações, referentes ao processo psicológico radicado num movimento de desenvolvimento similar ao que fora detalhado originalmente por Vigotski, como processo de elevação dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

Por meio desta pesquisa, considerou-se que a análise do “Poema Pedagógico” por Lukács engendrou, também, um problema que ampliou a discussão tanto no que tange à especificidade da pesquisa no campo da pedagogia, quanto no campo da psicologia: o problema da identificação do embate entre as determinações do “corpo literário” da obra e aquelas, daquele que se propõe, aqui, ser seu “corpo científico educacional”. Evoca-se e, oportunamente, afirma-se que o empreendimento realizado por Lukács de análise da literatura mundial desenvolveu-se sob a grandiosa finalidade de *determinar o papel da arte no interior da história social dos homens*.

Por fim, em razão das traduções e análises do texto de Dina Bertoni Jovine (1954, 1977) sobre os “Princípios da Pedagogia Socialista” e do texto de Lukács (1951, 1971) “A Construção Socialista e o Nascimento do Novo Homem – Makarenko: O Caminho para a Vida” terem se constituído como base teórica

suficiente à sustentação desta pesquisa, como relevante, defende-se a continuidade da tradução e do estudo sobre as demais análises objetivadas por Dina Bertoni Jovine a respeito da produção de outros educadores significativos, bem como e, sobretudo sobre as outras análises constantes no conjunto de análises de Lukács: sobre literatura em geral, sobre dois séculos da literatura alemã e, em específico, sobre a literatura produzida no realismo, posto entender-se que tal produção acadêmica possa promover avanços no entendimento de complexos específicos, que estão relacionados ao processo geral de desenvolvimento histórico-social do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFANASSIEV, V. G. *Filosofia Marxista: Compêndio Popular*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada, 1963.

AGUIAR, W.M.J., Ozella, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. São Paulo: Mimeo, 2006.

ALFREDO, R. A. *Aproximações Explicativas a Partir da Análise de Sentidos e Significados Constituídos em Espaços/Momentos/Situações de Escolha na Escola*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2006. (Dissertação de Mestrado)

BOCK, Ana Mercês Bahia et al (Orgs.). *A Escolha Profissional em Questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

_____. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

_____. (Coord.). *Conversando sobre Psicologia Sócio-Histórica*. Ciclo de debates. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. São Paulo, 2005.

_____ e CRUZ, M. T. Souza. (Orgs.). *O Mundo do Trabalho e o Desafio da Inclusão Social: Relato de uma Experiência no Centro de São Paulo*. Fundação São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Prefeitura de São Paulo, União Européia. São Paulo: Editora Brasileira, 2005.

CANDIDO, Antonio. *O Discurso e a Cidade*. São Paulo, Duas Cidades, 1993.

COSTA, M.H.M. A Exteriorização da Vida nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. In: *Ensaio Ad Hominem/ Estudos e Edições Ad Hominem – nº 1, Tomo IV – Dossiê Marx (2001)*. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2001.

DICIONÁRIO DE ECONOMIA. 1ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Coleção Os Economistas

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si: contribuições a uma teoria históricossocial da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2003

_____. (Org.) *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O Método de Análise de Vigotski. Palestra proferida no Ciclo de Debates intitulado *Conversando sobre Psicologia Sócio-Histórica*. Coord. Prof^ª Dr^ª Ana M. Bahia Bock. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP. São Paulo: 2005. (material digital).

ENGELS, F. *Dialética da Natureza*. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*”. Araraquara: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2003. (Tese de Doutorado em Educação Escolar)

FREDERICO, Celso. *Marx, Lukács: A arte na perspectiva ontológica*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

_____. *Lukács: Um Clássico do Século XX*. São Paulo: 1997.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona (Espanña): Península, 1994.

HOLZ, H. H., KOFLER, L.; ABENDROTH, W. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

JOVINE, D. Bertoni. *Principi di Pedagogia Socialista*. Roma: Editori Riuniti, 1977.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad . In SMIRNOV, Anatolii Alekandrovich. *Psicologia*. Mexico: Editorial Grijalbo, 1967.

_____. Sobre la formacion de las aptitudes. In: LEONTIEV, A. N. et al. (orgs.). *El hombre y la cultura: problemas teóricos sobre la educacion*. Mexico: Editorial Grijalbo, 1967.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÖWY, Michel. As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. In: LÖWY, Michel.

Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1998.

LUEDEMANN, Cecília da S. (2002) – *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução.* São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, GEORG. Der sozialistische Aufbau und die Entstehung des neuen Menschen – Makarenko: “Der Weg ins Leben”. In: *Probleme des Realismus II: Der russische Realismus in der Weltliteratur.* Georg Lukács Werke. Berlin: Luchterhand, 1971.

_____. *Estética: la Peculiaridad de lo Estético.* Vol. 2: *Problemas de La Mímesis.* Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona (Espanha): Grijalbo, 2ª ed., 1972.

_____. *Introdução a uma estética marxista.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Ontologia do Ser Social.* Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. *Pensamento Vivido: Autobiografia em diálogo: entrevista a Itsván Eörsi e Erzsébet Vézer/ Georg Lukács; tradução Cristina Alberta Franco.* – São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem; Viçosa: MG: Editora da UFV, 1999.

_____. *Ontologia del Ser Social: El trabajo.* Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível/György Lukács; tradução Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman.* – São Paulo: Boitempo, 2010.

MAKARENKO, Anton Semjonowitsch. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 3ª ed., 1989.

MANDEL, Ernst. *Trotski como Alternativa*. São Paulo: Xamã, 1995.

MARKUS, György. *Marxismo y “antropologia”*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844. Traduzido do original em alemão por Viktor von Ehrenreich. In: *FERNANDES, Florestan (org.) (1989) – Marx & Engels: História*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 3ªed. 1989.

_____. “A Chamada Acumulação Originária”. In: *El Capital: crítica de la economía política*. Trad. Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Econômica, 2ª ed., 1975.

_____. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. *A Ideologia Alemã*. Karl Marx e Friedrich Engels; Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed., 2007. – (Clássicos).

_____. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Sobre Literatura e Arte*. São Paulo: Global, 3ªed, 1986.

MÉSZÁROS, István. *A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

NETTO, J. P. *Lukács: O Guerreiro Sem Repouso*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

LAROUSSE, Pierre. *Petit Larousse en Couleurs*. Canadá: Librairie Larousse, 1972.

_____. G. Lukács: um exílio na pós-modernidade. In: PINASSI, M. Orlanda, LESSA, S. (Orgs.) *Lukács e a Atualidade do Marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Betty Antunes. (Org.) e DUARTE, N. *A Socialização do Saber Escolar*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

OLIVEIRA, Betty Antunes. *A dialética do singular-particular-universal*. Bauru: Mimeo, 2001.

PINASSI, M. Orlanda, LESSA, S. (Orgs.) *Lukács e a Atualidade do Marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas: Autores Associados, 6ª edição, 1996.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

TONET, Ivo. *Marxismo e Educação*. Disponível em <<http://www.ivotonet.xpg.com.br>> Acesso em 22.Agosto.2013.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. Pensamiento y lenguaje. In *Obras Escogidas*, Tomo II Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1982.

_____. *Obras Escogidas*, Madri, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

_____. *Obras Escogidas*, vol. III. Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. O Significado Histórico da Crise da Psicologia: Uma investigação metodológica. In *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia)

_____. *Psicologia da Arte*. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Traduzido do original em russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. *A Transformação Socialista do Homem*. In: Marxists Internet Archive. Traduzido do inglês por Nilson Dória. MIA, 2004. Disponível em <<http://www.marxists.org/português/vygotsky/1930/mes/tranformacao.htm>> Acesso em 13.Julho.2013.

ZERNER, Henri. A arte. In: Le GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir). *História: novas abordagens*. Tradução Henrique Mesquita. 4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.