

DOSSIÊ: “Didática e formação de professores”

A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica ¹

Catharsis as a concept in didactics from the perspective of the historical-critical pedagogy

Catarsis como una categoría didáctica en la perspectiva de la pedagogía histórico-crítica

Newton Duarte [Ⓔ]

[Ⓔ] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Araraquara, SP, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-1837-8004>, newton.duarte@uol.com.br.

Resumo:

Segundo Dermeval Saviani, no método didático da pedagogia histórico-crítica, a catarse é o momento culminante. Este artigo explora a importância dessa categoria para a didática nessa perspectiva pedagógica, tomando como referências os estudos de György Lukács (1885-1971) e Antônio Gramsci (1891-1937) sobre o processo catártico. É defendida a interpretação de que a catarse seria um salto qualitativo no processo de ampliação e enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

Palavras-chave: catarse, pedagogia histórico-crítica, didática, György Lukács, Antonio Gramsci

¹ Normalização, preparação e revisão textual: Leda Farah - farahledamaria@gmail.com

Abstract:

Analyzing the didactic method of historical-critical pedagogy, the Brazilian educator Dermeval Saviani, defines catharsis as the culmination of the educative process. This paper explores the importance of catharsis to Didactics in that pedagogical perspective, taking the studies of György Lukács (1885-1971) and Antônio Gramsci (1891-1937) in that category as theoretical references. Catharsis is understood here as a qualitative leap in the process of expansion and enrichment of relations between individual subjectivity and social-cultural objectivity. It is, at the same time, an intellectual, emotional, educational, political and ethical transformation, that changes the worldview of the individuals and their relations with their own life, society and humankind.

Keywords: *catharsis, didactics, historical-critical pedagogy, György Lukács, Antonio Gramsci*

Resumen:

Analizando el método didáctico de la pedagogía histórico-crítica, el educador brasileño Dermeval Saviani define la catarsis como la culminación del proceso educativo. Este artículo explora la importancia de la catarsis para la Didáctica en esa perspectiva pedagógica tomando como referencias teóricas los estudios de György Lukács (1885-1971) y Antônio Gramsci (1891-1937) sobre esta categoría. La catarsis se entiende aquí como un salto cualitativo en el proceso de ampliación y enriquecimiento de las relaciones entre la subjetividad individual y la objetividad sociocultural. Es, al mismo tiempo, una transformación intelectual, emocional, educativa, política y ética, que cambia la visión del mundo de los individuos y sus relaciones con su propia vida, la sociedad y la humanidad.

Palabras clave: *catarsis, didáctica, pedagogía histórico-crítica, György Lukács, Antonio Gramsci*

Introdução

A perspectiva adotada neste artigo situa-se no campo das “pedagogias contra-hegemônicas” (Saviani, 2007, pp. 411-422) e, mais especificamente, posiciona-se no interior do processo coletivo de construção da pedagogia histórico-crítica. Essa perspectiva pedagógica, por sua vez, conecta-se ao marxismo como concepção de mundo e às análises que defendem a necessidade de superação da sociedade capitalista (Harvey, 2016; Mészáros, 2003).

Para essa pedagogia, a catarse é o momento culminante do processo educativo. A incorporação da categoria de catarse a essa teoria pedagógica deu-se a partir do texto “Escola

e Democracia II – para além da teoria da curvatura da vara”, escrito por Dermeval Saviani e publicado na revista ANDE em 1982. Nesse texto que, no ano seguinte, foi incorporado como capítulo do livro *Escola e Democracia*, o autor defende uma pedagogia comprometida em colocar a educação a serviço da superação da sociedade capitalista e argumenta que o método de ensino dessa pedagogia parte da prática social, problematiza essa prática, instrumentaliza os alunos com os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido, de maneira a modificar qualitativamente a compreensão que eles tenham dessa prática social, produzindo-se assim a catarse, como uma passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo (Saviani, 2008, pp. 53-61).

Em sua interpretação da categoria de catarse, Saviani apoia-se explicitamente em Antonio Gramsci (1891-1937) que, neste artigo, tomarei como referência, ao lado de György Lukács (1885-1971), para explorar a importância dessa categoria para a didática, defendendo a interpretação de que o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

Afasto-me, portanto, do significado mais corrente de catarse, incorporado ao senso comum, que seria o de um processo de extravasamento emocional que proporcionaria alívio e tranquilização. Não se trata de ignorar que a catarse envolva os afetos, isto é, sentimentos e emoções, mas de enfatizar que o aspecto emocional da catarse não se dissocia dos demais.

Argumentarei que, tanto para Lukács como para Gramsci, a catarse não se limita a um fenômeno da esfera artística, sendo algo mais amplo, que engloba aspectos psicológicos, éticos, estéticos, políticos e educativos.

Sobre a relevância da categoria de catarse

Tradicionalmente, a categoria de catarse é remetida à *Poética*, de Aristóteles (385 a. C. – 323 a. C), a partir da seguinte passagem:

A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e completa, em linguagem adornada, distribuídos os adornos por todas as partes, com atores atuando e não narrando; e que, despertando a piedade e o temor, tem por resultado a catarse dessas emoções. (Aristóteles, 2004, p. 43)

Mas a interpretação do que Aristóteles entenderia por catarse é uma questão bastante controversa entre os especialistas na obra do filósofo grego. Ao longo dos séculos, formaram-se diferentes e por vezes conflitantes linhas interpretativas sobre essa questão. Halliwell (1998, pp. 350-356), professor de grego na Universidade de St. Andrews, na Escócia, expõe esquematicamente seis tipos de interpretação do significado de catarse na obra de Aristóteles, esclarecendo que não se trata de uma listagem exaustiva e que em alguns autores essas interpretações se misturam. Halliwell (1998) é explícito quanto à dificuldade que os próprios especialistas têm com o emaranhado de interpretações sobre o que seria a catarse para Aristóteles:

Não é totalmente sem razão que o debate sobre *katharsis* foi descrito como “um grotesco monumento de esterilidade” [ênfase no original] e ninguém, mesmo com um conhecimento acadêmico realmente pequeno sobre a *Poética* [de Aristóteles], precisará ser lembrado quantas discrepantes interpretações dessa ideia têm sido propostas desde o Renascimento. (p. 184, acréscimo meu entre colchetes)

Nickolas Pappas (2010), professor de filosofia do City College of New York, EUA, é ainda mais contundente no questionamento sobre o significado de catarse em Aristóteles, afirmando que “apesar da fama dessa palavra, Aristóteles não apresenta nada que possa ser considerado uma teoria da catarse” (p. 16). O autor, inclusive, afirma que não deveria ser inteiramente desconsiderada a hipótese, levantada por alguns estudiosos, de que a principal passagem citada da *Poética*, quando se trata da catarse, poderia ter sido introduzida em alguma cópia do texto aristotélico (p. 19). O próprio Pappas reconhece que se trata de uma hipótese extrema e um tanto marginal entre os estudiosos, mas não a descarta inteiramente, pois, segundo ele, seriam escassos os elementos, na obra de Aristóteles, para sustentação das diversas interpretações sobre a catarse.

Dentre os defensores da tese que o debate sobre a catarse trágica em Aristóteles seria desprovido de fundamentos, encontra-se o estudioso brasileiro da obra aristotélica, Cláudio William Veloso, ex-professor da UFMG, que, em entrevista concedida em 2008 a Miguel Conde², alinha-se aos que defendem que a questão da catarse simplesmente não existiria na obra de Aristóteles (Veloso, 2004) e que deveria ser simplesmente suprimido o famoso trecho da *Poética* que é usado como referência para os debates sobre essa categoria.

Não tendo realizado estudos aprofundados da obra aristotélica, não me sinto autorizado a fazer qualquer intromissão nesse debate entre os especialistas. Entretanto, não me parece que tantos debates sobre a catarse tenham se alimentado exclusivamente de um interesse pela polêmica autojustificadora e que as diversas interpretações tenham sido construídas sem qualquer lastro na realidade.

Adotarei outra hipótese, a de que a catarse existe como um fenômeno da vida individual e da história social humana e que as diversas interpretações são tentativas de se captar o significado desse fenômeno. Não estou com isso adotando uma posição eclética e subjetivista, que atribuiria a todas as interpretações o mesmo grau de fidedignidade em relação ao fenômeno em questão. Estou apenas dizendo que, para além das exegeses da obra aristotélica, existe algo na prática social que pode ser explicado com o conceito de catarse, não desconsiderando as dificuldades decorrentes da existência de conceituações muito díspares e conflitantes umas com as outras.

Essa hipótese de que a catarse, para além das disputas conceituais, existe na vida humana, apoia-se em Lukács (1966), quando este afirma: “como em todas as categorias importantes da estética, também na catarse se comprova que sua origem primária está na vida, não na arte, à qual chegou a partir daquela” (p.500). Por sua vez, a ideia de que as categorias do pensamento são expressões de processos existentes na realidade encontra-se em Marx (2011) que afirma que “as categorias expressam formas de ser, determinações da existência” (p. 59).

² Recuperado em 04 de abril de 2017, de <http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/claudio-veloso-a-catarse-na-poetica-de-aristoteles-120136.html>.

A catarse em suas formas mais desenvolvidas

Adotarei a perspectiva formulada por Marx (2011) de que “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (p. 58), isto é, que a compreensão da forma mais desenvolvida de um fenômeno pode ser tomada como uma referência para a compreensão desse mesmo fenômeno em suas formas mais simples. Quais seriam as formas mais desenvolvidas da catarse, que poderiam ser chamadas de catarses “clássicas”? São aquelas em que há uma transformação profunda das relações entre os seres humanos e a realidade social.

Um primeiro exemplo nesse sentido seria o da mudança de concepção de mundo, quando os indivíduos passam a considerar o ser humano como artífice da própria humanidade e, portanto, da própria desumanidade, no processo histórico de permanente produção e reprodução da realidade social. A formação dessa concepção imanentista de mundo implica a superação das concepções de ser humano nas quais ele é considerado como resultado passivo de determinações externas como uma vontade divina, forças sobrenaturais, um destino predeterminado ou uma natureza humana imutável. Conceber o ser humano como artífice da humanidade e da desumanidade é algo necessário para que os indivíduos tomem em suas mãos a tarefa de forjar seus próprios destinos. Isso, porém, não implica a adoção de uma visão ingênua de liberdade total, livre de determinações. Os indivíduos só podem realmente assumir a tarefa de forjar seus próprios destinos, quando reconhecem as determinações objetivas que delimitam o campo de possibilidades de ação, fazem escolhas a partir dessas possibilidades, tomam atitudes e lidam com as consequências.

Esse é o caso, por exemplo, da filosofia de Epicuro que, conforme explica Lukács (2012), rompeu com a cosmovisão que separa a realidade em dois mundos, o aquém e o além. Lukács (2012) explica que, na filosofia de Epicuro:

um materialismo inescrupulosamente crítico destrói toda ontologia de dois mundos. Epicuro também põe o sentido da vida humana, o problema da moral, no centro de sua filosofia. Mas esta se distingue de todas as que a precederam na medida em que nela o cosmo natural se defronta com as aspirações humanas enquanto uma autolegalidade não teleológica, completamente indiferente, e o ser humano pode e deve resolver suas questões vitais exclusivamente na imanência de sua existência física. Só assim a morte, o como do morrer, devém uma questão puramente moral, exclusivamente humana. Nenhuma qualidade do cosmo é capaz de dar qualquer instrução nesse sentido, muito menos um impulso motivado pela promessa de prêmio ou castigo. Epicuro diz: “Quem desconhece a natureza do todo, mas sente um temor cheio de dúvidas por causa de alguns mitos, não consegue livrar-se do medo em assuntos extremamente importantes. Portanto, sem conhecimento da natureza não é

possível fruir os prazeres em sua pureza”. E exatamente no mesmo sentido ele fala sobre a vida e a morte: “Portanto, o mais pavoroso dos males, a morte, nada é para nós, pois enquanto existimos a morte não está presente; mas se a morte aparece, já não existimos”. Por causa dessa concepção de mundo, Lucrécio enaltece Epicuro por ter libertado os seres humanos do medo, que é uma consequência necessária da fé nos deuses. (pp.34-35)

Importante sublinhar, na passagem citada, a existência de uma relação, em Epicuro, entre o conhecimento da natureza, ou seja, o conhecimento objetivo, e a atitude ética dos indivíduos perante sua própria vida. Mas, como estou tratando do tema da catarse relacionando-o ao da educação, é importante o comentário que Lukács (2012) faz na sequência de seu raciocínio, isto é, que essa ruptura radical que a filosofia de Epicuro fez com a ontologia dos dois mundos, o do aquém e o do além, não encontrou condições sociais objetivas para sua ampla difusão entre a população:

Evidentemente a filosofia epicurista não foi capaz de provocar um efeito geral e duradouro. O ideal dos sábios, para o qual essa ética igualmente estava direcionada, já circunscreve o seu efeito a uma elite espiritual e moral, ao passo que a moral estoica, em muitos aspectos particulares análoga à epicurista, é sustentada por uma ontologia muito mais compatível com a “necessidade de redenção” [ênfase no original] da Antiguidade tardia do que a ontologia radicalmente terrenal de Epicuro. Desse modo, a imagem de mundo desse período, ainda ao tempo em que predominava a mística do neoplatonismo, está sempre pronta a acolher igualmente elementos da filosofia de Aristóteles e do estoicismo, ainda que geralmente o faça só após profunda reinterpretação, enquanto o epicurismo permanece completamente isolado e passa a ser difamado, de modo contínuo, como hedonismo vulgar. Esse sempre é o destino de uma ontologia radicalmente terrenal em épocas de domínio da necessidade religiosa fervorosa. (p.35)

Esse tipo de catarse, como a realizada pela filosofia de Epicuro, não se limita, porém, a uma mera negação da existência dos deuses. Essa negação é, na realidade, uma consequência da afirmação do ser humano como artífice do seu mundo e de si próprio. Aliás, a negação da existência dos deuses pode acontecer de maneira gradual, a partir do processo pelo qual os indivíduos vão modificando sua realidade sociocultural e suas vidas. Um exemplo nesse sentido é a personagem central do romance *Mãe*, escrito por Maksim Gorki (1868-1936). Ao início do romance, o que se vê é uma mulher oprimida, casada com um operário, na Rússia czarista do começo do século XX. O marido, alcólatra e violento, reproduz, por meio da violência contra a mulher, todas as frustrações e as humilhações que sofre como operário. Nessas condições extremamente opressoras de vida, o que resta a essa mulher é o consolo das orações em que pede ajuda ao seu deus. Seu marido morre e seu filho, embora também operário, não segue o mesmo caminho do pai. Engaja-se num movimento de luta dos

trabalhadores, e isso dá início também a um processo de grande transformação na vida de sua mãe. Quando ele é preso durante a realização de uma passeata dos trabalhadores, inicia-se a odisséia de sua mãe que, para libertar seu filho, se integra ao movimento do qual ele participava, ainda que de início não tivesse uma clara compreensão de todo o significado da luta na qual seu filho se engajara. Aos poucos transforma radicalmente sua visão da sociedade, das pessoas, da vida e de si mesma, ou seja, ela passa por um processo de catarse. E essa catarse significa, entre outras coisas que, aos poucos, ela já não mais precise rezar para pedir ajuda, pois já não mais se sente entregue a um destino de sofrimentos:

A mãe olhou pela janela, lá fora o dia estava frio e vibrante; a sensação no seu peito era luminosa, porém sentia calor. Desejava falar de tudo, falar muito, com alegria, como uma vaga sensação de gratidão, a alguém desconhecido, por tudo o que se acumulou no peito e ardia com a luz do pôr-do-sol. Há muito que a ausência de vontade de rezar preocupava-a. Lembrou-se do rosto jovem de alguém, e a voz sonora gritou em sua memória: “Esta é a mãe de Pavel Vlassov!...” Os olhos de Sasha faiscaram ternos e contentes; ergue-se a figura imponente de Rybin; sorria o rosto duro, de bronze, do filho; Nicolai piscava, encabulado; e, súbito, tudo estremeceu num suspiro profundo e leve, fundiu-se e misturou-se, formando uma nuvem transparente, multicolorida que revestiu de paz todos os pensamentos. (Gorki, 1979, p. 525)

Ela sentia com toda intensidade a transformação pela qual estava passando, da qual vinham participando todas aquelas pessoas que haviam se tornado parte da sua individualidade, do seu ser mais profundo. Ela queria agradecer e talvez seu impulso anterior fosse o de rezar para agradecer, mas esse impulso estava sendo substituído por outro, aquele que se dirige aos seres humanos, às relações que engrandecem a vida exterior e interior.

O próprio romance de Gorki remete ao outro exemplo de uma forma bastante desenvolvida de catarse que é a revolução social, como um processo no qual os indivíduos, coletivamente organizados, mudam a si mesmos na luta pela transformação da sociedade. Na terceira de suas teses sobre Feuerbach, Marx (2007) afirma que “a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (p. 534). Gramsci (1978) expressa a mesma ideia com outras palavras:

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e se desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos

diversos círculos em que se vive – até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana” [ênfases no original]. (pp. 47-48)

Algumas observações são necessárias em relação a essa apresentação de dois exemplos de formas desenvolvidas de catarse. A primeira é a de que são apenas exemplos, ou seja, podem existir outras formas igualmente desenvolvidas de catarse. A segunda observação é a de que não somente em relação à catarse, mas a qualquer outro fenômeno social, a existência de formas mais desenvolvidas e complexas não implica necessariamente a eliminação das formas mais simples, que podem ser de grande importância para determinadas atividades humanas. Uma terceira observação é a de que o fato de eu ter apresentado dois exemplos com conotações ideológicas bem definidas não significa que a catarse sempre tenha um vetor ideológico claro e inequívoco. Quando um indivíduo aprende, por exemplo, a tocar um instrumento musical, ocorre uma catarse que muda qualitativamente sua relação com as produções culturais, mas isso não necessariamente se vincula de forma direta e inequívoca a posições de cunho ideológico.

Catarse e visão de mundo

Em que pesem essas observações em relação aos dois exemplos apresentados no item anterior, entendo que eles são ilustrativos da tese de Lukács (2013), de que a catarse tem existência ontológico-social: “Ontologicamente, ela é o elo de mediação entre o homem meramente particular e o homem que almeja ser, de modo inseparável, simultaneamente individualidade e ser genérico” (p. 546)³.

O indivíduo vê-se limitado pela alienação à condição de “ser humano meramente particular” que, explicado de maneira talvez um tanto simplificadora, pode ser entendido como o indivíduo cuja vida se limita à adaptação ao *status quo*. Tal adaptação, em se tratando da sociedade capitalista, mostra-se com características distintas para os indivíduos da classe dominante e para os da classe dominada. O que para os primeiros se apresenta como bem-aventurança ou como uma “justa recompensa” por seus supostos talentos e esforços, para os

³ No original em alemão, Lukács (1986) emprega a expressão “partikularen Menschen” (p. 474) que, até onde eu saiba, seria mais bem traduzida por “ser humano particular”, sem a conotação de gênero masculino que tem a tradução “homem particular”.

segundos apresenta-se como uma permanente luta contra as adversidades que renitentemente colocam obstáculos à busca por um lugar ao sol.

A catarse seria, então, para Lukács, um processo mediador entre essa condição de “ser humano meramente particular” e a condição de um ser humano que busca se desenvolver cada vez mais como um indivíduo e, ao mesmo tempo, um representante do gênero humano (“ser genérico”). Esse processo de desenvolvimento da individualidade opõe-se, portanto, ao cultivo do individualismo (Duarte, 2013), pois se trata do fortalecimento de um vínculo consciente entre as ações do indivíduo, suas escolhas, etc., e as questões essenciais que se colocam ao gênero humano, isto é, à humanidade em seu todo.

Em sua obra *Estética: a peculiaridade do estético*, Lukács (1965) analisa a catarse na arte como um processo no qual o indivíduo se vê perante a vida humana, retratada de uma forma que ultrapassa os limites da cotidianidade. Esse reflexo artístico da vida humana leva o indivíduo a sentir-se insatisfeito com o caráter fragmentário que tem a cotidianidade limitada à adaptação ao *status quo*, quando essa vida é contrastada com o potencial de objetivação universal e livre desenvolvido na história humana. Nas palavras do autor:

Em sua acepção mais geral a catarse significa, pois, que um fenômeno ou grupo de fenômenos figurados [refletidos, representados], preservando sua íntima unidade vital, crescem acima do nível alcançado na vida cotidiana. Esta elevação, facilitada pela mimese estética, acima do normalmente acessível, está conectada à consciência de que se trata, apesar de tudo, somente de uma realização extrema de possibilidades humanas perfeitamente determinadas e não do jogo ludibriante de uma “salvação” em qualquer transcendência. A catarse consiste precisamente que o ser humano confirme o essencial de sua própria vida, precisamente pelo fato de vê-la num espelho que o comove e o envergonha por sua grandeza, que mostra o caráter fragmentário, a insuficiência, a incapacidade de realização que tem sua própria existência normal. A catarse é a vivência da realidade própria da vida humana cuja comparação com a realidade cotidiana no efeito da obra produz uma purificação das paixões que se transforma em ética no “depois” da obra [ênfases no original]. (p. 76, acréscimo meu entre colchetes)

Trata-se, portanto, de uma maneira encontrada pelo ser humano de representar as possibilidades existentes na própria realidade, mas que não se mostram de forma tão clara e não se efetivam de maneira tão plena na cotidianidade, especialmente em condições tão restritivas como são as que a unilateralidade da sociedade capitalista impõe às atividades e às relações humanas. A fruição da obra de arte pelo indivíduo cria um contraste com sua cotidianidade e produz uma insatisfação, nem sempre claramente consciente, em decorrência da percepção, em diferentes graus e maneiras, de que a vida pode vir a ser ou poderia ter sido

mais rica (não no sentido financeiro), com mais conteúdo e com mais sentido. Não se trata, porém, do cultivo de uma espécie de melancolia pelo “paraíso perdido” ou de algum tipo de tédio existencial produzido por um supostamente insuperável vazio interior. Ao contrário, trata-se do reconhecimento de que a humanidade conseguiu produzir, ainda que de forma contraditória, possibilidades reais para que a vida de todas as pessoas alcance níveis bastante elevados de objetivação livre e universal.

Como já mostrei, citando Lukács, a catarse surge na vida e, a partir dela, transforma-se em efeito das obras de arte. Da mesma forma, a catarse também pode ser desencadeada pelas produções nos campos da ciência e da filosofia. A teoria de Karl Marx (1818-1883), por exemplo, é uma explicação científica das contradições produzidas pelo capital e das consequências dessas contradições para a sociedade e a vida humana. Se essa teoria for estudada de forma aprofundada e sem preconceitos, ela produz inevitavelmente mudanças na visão de mundo dos indivíduos, ou seja, produz catarses. É por essa razão que defensores do capitalismo espalham tantas calúnias e tantos preconceitos em relação a Marx e ao marxismo. Guardadas as devidas proporções e especificidades, também ocorrem transformações na visão de mundo quando o indivíduo se apropria dos conhecimentos científicos sobre a evolução da vida em nosso planeta, sobre a própria história do planeta Terra e, mais amplamente, a evolução do Universo. Não por acaso a superação da cosmovisão geocêntrica custou a vida a algumas pessoas e também não por acaso a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin continua a ser objeto de ataques até a atualidade. Esses são exemplos de teorias científicas que foram catárticas, porque geraram profundas transformações nas concepções de mundo.

No terreno da filosofia os exemplos são muitos, como foi o caso da já aqui citada filosofia de Epicuro. Apresentarei também outro exemplo, de certa maneira relacionado ao já mencionado, que é o da concepção dialética da relação entre determinismo e liberdade na atividade social humana. O senso comum oscila constantemente entre dois extremos, de um lado a ideia de que a vida humana é predeterminada (“ninguém morre antes da hora”, “cada um com sua sina”, “seu destino já estava traçado”, “era a vontade de Deus”, etc.) e de outro a liberdade absoluta (“se você acreditar no seu sonho, tudo dará certo”, “querer é poder”, “em minha vida sou eu quem manda”, etc.). Na história do pensamento filosófico, assim como também nas discussões científicas, também existem as concepções que defendem um determinismo unilateral, como é o caso, por exemplo, de muitas concepções sobre a natureza humana, da mesma forma que há concepções que atribuem ao ser humano uma liberdade

como qualidade contraposta às limitações materiais, a começar pelas próprias limitações do corpo humano como um organismo vivo. Mas também se desenvolveram análises dialéticas das relações entre necessidade e liberdade, como a citada a seguir, de Engels (1979):

Foi Hegel o primeiro que soube expor de um modo exato as relações entre a liberdade e a necessidade. Para ele, a liberdade não é outra coisa senão a convicção da necessidade. “A necessidade somente é cega enquanto não compreendida” [ênfase no original]. A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento, mas que, na realidade, são absolutamente inseparáveis. O livre arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. Assim, pois, quanto mais livre for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de necessidade determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar. A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. (pp.95-96)

Discutir filosoficamente sobre a liberdade não se dissocia, portanto, de sua análise histórica. Com isso podemos colocar em questão a concepção tão difundida de que o capitalismo é a sociedade que assegura a liberdade aos seres humanos.

A dialética entre objetividade e subjetividade e entre necessidade e liberdade está presente também na acepção gramsciana de catarse:

Pode-se empregar a expressão “catarsis” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjugou o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético [ênfases no original]. (Gramsci, 1978, p. 53)

Nesse sentido, concordo com Martins (2011) e Cardoso (2014), quando esses autores afirmam que a catarse em Gramsci está indissociavelmente ligada à sua visão sobre a importância da luta por hegemonia nos embates entre a classe trabalhadora e a burguesia. A catarse seria, então, para Gramsci, um processo pelo qual os seres humanos passam da

condição de subjugados às forças externas, à condição de sujeitos individuais e coletivos, que colocam essas forças a serviço da libertação. Trata-se de um processo de transformação social em direção a uma “nova forma ético-política”, ou seja, uma sociedade não alienada. Esse processo de transformação das consciências está, portanto, vinculado à transformação revolucionária da sociedade, ou seja, à superação da sociedade capitalista.

Gramsci (1978) faz referência à “elaboração da estrutura em superestrutura”. Eagleton (2011) explica de forma bastante clara o significado dos termos “estrutura” e “superestrutura” na teoria marxista da sociedade:

As relações sociais entre os homens, em outras palavras, estão em relação estreita com a maneira como eles produzem sua vida material. Certas “forças produtivas” – por exemplo, a organização do trabalho na Idade Média – envolvem as relações sociais entre servo e senhor que conhecemos como feudalismo. Em um estágio mais avançado, o desenvolvimento de novos modos de organização produtiva é baseado em um conjunto alterado de relações sociais – desta vez entre a classe capitalista, que possui esses meios de produção, e o proletariado, cuja força de trabalho o capitalista compra para obter lucro. Em conjunto, essas “forças” e “relações” de produção formam o que Marx chama de “estrutura econômica da sociedade”, ou o que é comumente conhecido no marxismo a “base” econômica ou “infraestrutura”. Dessa base econômica, em todas as épocas, surge uma “superestrutura”, certas formas jurídicas e políticas, um certo tipo de Estado, cuja função essencial é legitimar o poder da classe social que possui os meios de produção econômica. Mas a superestrutura contém mais do que isso: ela também consiste em certas “formas definidas de consciência social” (política, religiosa, ética, estética e assim por diante), que o marxismo designa como ideologia [ênfases no original]. (pp. 17-18)

Nessa perspectiva, parece-nos que, na citada passagem de Gramsci (1978) sobre a catarse, a elaboração da infraestrutura em superestrutura pode ser entendida em dois sentidos. O primeiro é o de que a superação do capitalismo colocaria as forças econômicas a serviço de uma vontade coletiva organizada, invertendo-se a situação atual na qual o capital, como força econômica, domina todo o arcabouço político institucional. Outro sentido seria o de que os seres humanos, para se desenvolverem em direção à liberdade, precisam incorporar à sua individualidade as forças sociais objetivamente existentes e resultantes do acúmulo de experiência histórica. Esses dois sentidos do processo de elaboração da infraestrutura em superestrutura não se excluem, sendo, pelo contrário, aspectos inseparáveis de uma mesma dinâmica simultaneamente coletiva e individual.

A catarse em Gramsci é, portanto, um processo político, ético e transformador das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural.

Sobre essa relação entre a catarse e as atitudes éticas, parece-me ser bastante esclarecedora a seguinte passagem de Lukács (1966), mesmo que nela o autor se limite às relações entre a catarse estética e as atitudes éticas:

Antes de tudo, é necessário partir do fato de que cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de comoções cujo original pode sempre ser encontrado na própria vida, ainda que nela, por certo, em nascimento espontâneo no decurso das ações e dos acontecimentos. Por isso, é necessário registrar que a crise catártica desencadeada no receptor pela arte reflete os traços mais essenciais dessas constelações vitais. Na vida trata-se sempre de um problema ético, o qual, portanto, tem que constituir também o conteúdo central da vivência estética. Porém é claro que, na regulação da vida pela ética, a conversão catártica não constitui mais que um específico caso limite no sistema das decisões éticas possíveis; junto a ela...são possíveis resoluções sem emotividade que produzem atitudes éticas tão fortes, duradouras e firmes como as comoções catárticas e em muitos casos, mais que estas. Em termos éticos é essencial que a tenacidade consequente seja hierarquicamente superior a todo entusiasmo, por apaixonado, sincero e profundamente sentido que este seja. (pp. 509-510)

O primeiro ponto a destacar nessa passagem é a vinculação da catarse a processos que ocorrem na vida das pessoas, envolvendo decisões de cunho ético. Tais decisões interrompem, ao menos momentaneamente, a rotina e o pragmatismo, exigindo que o indivíduo eleve a um nível mais consciente suas relações com as outras pessoas, com a vida e com a sociedade. Outro aspecto a ressaltar é que Lukács (1966) chama a atenção para o fato de que as decisões de natureza ética, na maior parte das vezes, não assumem a forma de uma profunda ruptura com a visão de mundo anterior (“conversões catárticas” revestidas de forte emotividade). Muitas vezes, as mudanças ocorrem com uma carga emocional menor, mas, nem por isso são de valor menos decisivo para a vida do sujeito. Do meu ponto de vista, o que permite adjetivar uma mudança como catártica não é sua intensidade emocional, mas o fato de que haja uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar.

A catarse como categoria da didática e da formação de professores

Apoiando-se explicitamente em Gramsci, Saviani (2008), ao contrapor o método de uma pedagogia marxista ao método da escola tradicional e ao da escola nova, considerou a catarse como o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (p. 57). A catarse é, portanto, entendida por esse educador como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é ensinado sistematicamente ao aluno pelo processo educativo escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma em graus maiores ou menores. O aluno passa, então, a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum. Para Saviani (2008): “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (p. 57).

Dois esclarecimentos se fazem necessários. O primeiro diz respeito à relação entre aquisição de conhecimento e formação humana. Gramsci e Saviani não dão sustentação nem à redução da educação ao ensino nem à contraposição entre ambos. A aquisição de conhecimentos na educação escolar é vista por esses dois pensadores como uma importante parte do processo de formação humana, mas tal aquisição não é um fim em si mesma. Sua justificativa encontra-se, em última instância, na prática social. O segundo ponto que requer esclarecimento é que nesses dois autores a formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento de sua concepção de mundo, ou seja, da formação de seu posicionamento político em relação à sociedade que, no caso do capitalismo, significa um posicionamento em relação à luta de classes.

Nesse sentido, a catarse é um processo ao mesmo tempo individual e coletivo, pois o posicionamento ético-político envolve necessariamente a organização coletiva dos indivíduos para o enfrentamento de lutas e a efetivação de mudanças em direção a uma profunda transformação da sociedade e da vida humana.

Admitindo-se a catarse como uma mudança qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural, em direção à superação da cotidianidade

fetichizada⁴ e à formação da consciência de classe para si, é necessário reconhecer que o conceito de catarse não terá a mesma importância para todas as correntes pedagógicas. Será um conceito de escasso valor ou até mesmo totalmente irrelevante para as concepções educacionais que adotam a adaptação ao existente como o grande objetivo dos processos formativos. Usando a distinção feita por Saviani, Martins e Cardoso (2015), entre conceito e categoria, isto é, “se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central no contexto de determinada teoria ou área do conhecimento” (p. 171), creio não estar exagerando, ao afirmar que, na pedagogia histórico-crítica, a catarse é uma categoria, ao passo que em outras pedagogias pode ser um conceito de pouca ou nenhuma importância.

Mesmo no caso da pedagogia histórico-crítica, na qual a catarse é reconhecida como o momento decisivo do processo educativo, a fertilidade dessa categoria pode não ser adequadamente explorada, se ela não for entendida na perspectiva do marxismo e da luta pelo socialismo. É importante ressaltar a conexão que essa categoria estabelece entre o trabalho com os conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo, ou seja, do posicionamento político e ético no interior da luta de classes (Duarte, 2016; Saviani & Duarte, 2012). Põem-se, assim, em relevo, as relações entre conteúdo e forma, meios e fins. Mais do que isso, trata-se da recusa à dissociação entre os conteúdos escolares e as formas pelas quais eles são trabalhados, bem como da recusa à dissociação entre os fins ético-políticos da educação e os meios empregados para se atingirem esses fins. Em outras palavras, as clássicas perguntas: o que ensinar?, como ensinar?, por que ensinar?, a quem ensinar?, precisam ser respondidas como partes interconectadas de uma mesma perspectiva pedagógica, política, científica e filosófica.

Seria, entretanto, a catarse uma categoria identificável na educação de crianças? Em outras palavras, faz sentido falarmos em transformação da concepção de mundo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Considero sem fundamento esse tipo de dúvida pelo simples fato de que toda concepção de mundo tem sua gênese e desenvolvimento, tanto no caso da história da humanidade como no caso da vida de cada indivíduo. Quando

⁴ A letra da canção “Cotidiano”, de Chico Buarque (1971), é um exemplo de cotidianidade fetichizada, ou seja, as pessoas mantêm uma relação alienada com sua própria vida, não questionando as razões para as coisas serem do jeito que são. Outro exemplo, da literatura, é a novela *A metamorfose*, de Franz Kafka (1997), em que o caixeiro-viajante Gregor Samsa, numa certa manhã, acorda transformado num enorme inseto e, mesmo assim, mantém suas preocupações cotidianas, como a de ir trabalhar.

uma criança se apropria, por exemplo, da língua falada, sua visão de mundo dá um salto gigantesco, e isso seguramente pode ser considerado um processo catártico. O mesmo pode ser dito em relação à alfabetização e ao conseqüente ingresso da criança no universo dos conhecimentos sistematizados na forma escrita. As relações entre essas catarses e a concepção de mundo não são diretas, ao contrário, estabelecem-se por um conjunto de mediações colocadas pela própria prática social dos indivíduos.

Gramsci (1982) abordou o tema das relações entre os conteúdos escolares e a concepção de mundo, ao analisar o ensino da gramática do latim na escola tradicional. Esse ensino foi muito criticado pelos escolanovistas como sendo mecânico, afastado da vida dos alunos e, portanto, limitando-se a uma transmissão de conteúdos sem valor realmente educativo. Seria, portanto, um ensino de algo externo e estranho à individualidade e à vida dos alunos. Gramsci argumenta que, embora fosse justa a luta contra a velha escola, especialmente contra os métodos jesuíticos, as críticas ao ensino de latim na escola tradicional estabeleceram uma separação entre ensinar (instruir) e educar. Gramsci historiciza a escola tradicional e mostra que o ensino do latim era parte de um projeto pedagógico mais amplo no qual o aluno era levado a estudar a cultura greco-latina clássica, ou seja, estudar as origens da cultura europeia moderna, da qual os alunos italianos faziam parte. Gramsci conclui que esse ensino tinha pelo menos três atributos educacionais positivos: o aluno era levado a conhecer melhor a si próprio, já que aprendia a se ver como parte de uma cultura historicamente constituída; formava-se no aluno uma “intuição historicista”, isto é, o início de uma perspectiva historicizadora da cultura; e, por fim, contraditoriamente, o próprio caráter mecânico do estudo da gramática do latim tinha uma função educativa que era a de formar o autocontrole físico e psíquico necessário à atividade de estudo. Mas alguém poderia dizer que esse exemplo se refere a adolescentes e não a crianças. Ocorre que Gramsci (1982) também dá um exemplo da escola elementar:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, *cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo*, [ênfase adicionada] para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (pp. 130-131)

Gramsci (1982) vê as relações entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo como indiretas e como um processo. Na citada passagem ele diz que os conteúdos escolares, quando iniciam as crianças na compreensão científica da natureza e das relações entre sociedade e natureza por meio da atividade transformadora humana, isto é, o trabalho, criam “os primeiros elementos de uma intuição de mundo liberta de toda a magia e bruxaria”, fornecendo “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (p. 130). Embora ele não se refira, nesse texto, à catarse, creio não estar distorcendo suas ideias, ao considerar que se trata de um processo essencialmente catártico.

Nessa direção, mostra-se também relevante o estabelecimento de relações entre a catarse e a produção intencional de novas necessidades. De certa maneira, a catarse é uma produção de necessidades que apontam para a ampliação do universo das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido, bem como para um novo posicionamento do indivíduo perante a realidade da qual ele faz parte. Esse é um dos motivos pelos quais uma criança olha com estranheza para outra um pouco mais nova que ela, que age e reage de maneiras semelhantes às que ela tinha, ao agir e reagir, há pouco tempo. É muito difícil para a criança que já ampliou sua visão de mundo colocar-se novamente na posição de quem lida com a realidade de maneira mais restrita. Trata-se, é claro, de uma dificuldade momentânea que poderá ser superada à medida que o indivíduo continue a se desenvolver em direção à individualidade para si (Duarte, 2013). Nesse caso, ele pode tornar-se capaz de tomar o processo de desenvolvimento como objeto de conhecimento e de compreender os momentos pelos quais passou e as maneiras como se relacionou com o mundo nesses vários momentos. Eu diria que a irreversibilidade dos saltos produzidos pela catarse se torna, então, consciente para o indivíduo.

Entretanto, se numa perspectiva pedagógica crítica, a catarse se torna uma categoria vital para a didática, sua importância para a formação de professores é algo que está ainda por ser explorado de forma mais intensa e aprofundada. Mazzeu (1998) apresentou uma análise que, até onde eu saiba, foi pioneira no sentido de defender a aplicação do método proposto por Saviani à formação continuada de professores. Persiste, porém, até a atualidade, a carência de estudos mais detalhados e aprofundados sobre a importância da catarse na formação inicial e continuada de professores. Ao mesmo tempo, considerando-se o esvaziamento a que têm sido submetidos os cursos de formação de professores, seja pela supervalorização do

conhecimento tácito (Duarte, 2003; Martins, 2010; Teixeira, 2011), seja pela proliferação dos cursos de formação de professores a distância (Carvalho, 2014; Malanchen, 2015), soa quase como uma romântica utopia a proposição de que a formação de professores seja um processo catártico, isto é, uma profunda transformação da visão de mundo. Mas o necessário reconhecimento da hegemonia de forças contrárias a um projeto de formação de professores comprometido com a plena socialização da ciência, da arte e da filosofia em suas mais ricas expressões, não deve ser impeditivo para o igualmente necessário reconhecimento das possibilidades de luta contra-hegemônica. Assumir esse projeto como possível e necessário já é uma forma inicial de travar essa luta, considerando-se que as forças atualmente hegemônicas no campo educacional investem fortemente na estratégia de difusão de concepções sobre a educação e a formação de professores que negam o valor das formas mais ricas de conhecimento e, por consequência, atribuem à escola o papel de instituição na qual as pessoas se limitam a exercitar a adaptação ao *status quo*.

Nesse contexto de luta ideológica, fazer da catarse uma categoria central dos cursos de formação de professores equivale à adoção de uma atitude de resistência ativa à naturalização da alienação. A formação de professores seria, dessa maneira, entendida como um processo no qual os indivíduos são levados a dominar os conteúdos escolares e as formas de ensino, tendo por objetivo a transformação da visão de mundo dos seus futuros alunos.

Em outro momento (Duarte, 2016), defendi a tese de que o trabalho educativo põe em movimento a atividade que está em repouso nos clássicos da ciência, da arte e da filosofia. Usei a metáfora da ressurreição dos mortos, apoiando-me na análise de Karl Marx acerca das relações entre trabalho vivo e trabalho morto, isto é, entre a atividade de trabalho e os meios que os sujeitos empregam para a realização dessa atividade. Esses meios são, por sua vez, resultado de atividade de trabalho já realizada, ou seja, são “trabalho morto”. Quando eles são empregados, é posta em movimento a atividade social que se encontra neles depositada. Mas, para que o indivíduo coloque em movimento a atividade potencialmente contida nos meios de trabalho, é necessário que ele desenvolva as operações físicas e mentais requeridas pelas próprias características dos meios empregados.

O mesmo acontece com os complexos sistemas de signos que o ser humano desenvolveu historicamente para agir sobre seu próprio psiquismo (Duarte, 2017; Martins, 2013). Evidenciamos, dessa maneira, a impropriedade da acusação, tantas vezes repetida, de

que o trabalho escolar com os clássicos da ciência, da arte e da filosofia seria gerador de passividade e da ausência de criatividade. Ao contrário, como mostrou o estudo realizado por Saccomani (2016), que se apoiou em Marx, Vigotski e Lukács, o domínio do existente é a base indispensável do processo de criação do ainda não existente. Isso ocorre porque a criação do novo é, na realidade, uma transformação que consiste no direcionamento, para novos objetivos, de processos que já existem. Dessa forma, a riqueza da experiência humana acumulada nas produções científicas, artísticas e filosóficas, apodera-se dos indivíduos no mesmo processo pelo qual eles se apropriam dessa riqueza. É nítida aqui a catarse no sentido de Gramsci (1978), de “passagem do objetivo ao subjetivo” (p. 53), ou, usando as palavras de Saviani (2011), como formação da “segunda natureza” (p. 19).

É necessário, porém, evitar uma visão estática da catarse que seria a de um momento no qual o movimento se encerra. Se, por um lado, a catarse é um salto qualitativo como resultado de um processo, por outro lado, isso marca o início de novos desenvolvimentos que ocorrerão numa condição distinta da anterior. Aquilo que o indivíduo incorporou à sua “segunda natureza” põe em movimento novos processos objetivos e subjetivos.

Por fim, uma pergunta merecedora de atenção: se existe catarse quando o indivíduo se apropria de conteúdos e experiências humanas, isto é, quando ele aprende, o ato de ensinar produziria catarse também em quem ensina? Para ser coerente com o que defendi ao longo deste texto, preciso reformular a pergunta da seguinte maneira: ensinar pode ser uma atividade que transforme as relações entre a subjetividade de quem ensina e a objetividade sociocultural? Minha resposta é positiva, mas não de maneira irrestrita, isto é, não é ensinando de qualquer maneira que se produzirá a catarse naquele que ensina. A riqueza do conteúdo ensinado e da forma pela qual ele é ensinado é necessária para a produção da catarse tanto nos alunos como no próprio professor. Neste, a catarse pode começar a se efetivar no próprio processo em que ele trabalha com o conhecimento em preparação à atividade de ensino que virá a realizar. Muitas vezes aconteceu comigo, e já ouvi relatos similares de diversos colegas professores que, ao estudarmos determinado material para ensiná-lo, nossa visão daquele conteúdo se altera qualitativamente. Isso também pode acontecer no próprio momento em que se está ensinando esse conteúdo aos alunos. E não é apenas nossa visão do conteúdo que pode se modificar, mas também nossa visão do significado daquele conhecimento para a prática social. Trata-se de um tema que ainda está por ser mais amplamente explorado.

Referências

- Aristóteles. (2004). *Poética* (B. Abrão, Trad.). São Paulo: Nova Cultural.
- Cardoso, M. M. R. (2014). *Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.
- Carvalho, B. (2014). *Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores: por que Donald Schön não entendeu Luria. *Educação & Sociedade*, 24(83), 601-625.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2016). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados.
- Duarte, N. (2017). Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. *Fórum Linguístico*, 13(4), 1559-1571. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/47600>.
- Eagleton, T. (2011). *Marxismo e crítica literária*. São Paulo: Editora UNESP.
- Engels, F. (1979). *Anti-Dühring* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gorki, M. (1979). *Pequenos burgueses. Mãe*. São Paulo: Victor Civita.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história* (3a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Halliwell, S. (1998). *Aristotle's poetic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Hollanda, F. B. (1971). *Cotidiano*. Disco Sonoro. Rio de Janeiro: Phonogram.
- Kafka, F. (1997). *A metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lukács, G. (1965). *Estética: la peculiaridad de lo estético* (4. Cuestiones liminares de lo estético). Barcelona: Grijalbo.

- Lukács, G. (1966). *Estética: la peculiaridad de lo estético* (2. Problemas de la mimesis). Barcelona: Grijalbo.
- Lukács, G. (1986). *Zur ontologie des gesellschaftlichen seins*. Darmstadt: Luchterhand.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo.
- Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo.
- Malanchen, J. (2015). *Políticas de formação de professores a distância no Brasil: uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins, & N. Duarte (Orgs.), *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13-31). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, M. F. (2011). Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, 22(3), 131-148. Recuperado em 01 de março de 2017, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000300010>
- Marx, K. (2007) *Ad Feuerbach (1845)*. In: K. Marx, & F. Engel, F, *A ideologia alemã* (pp. 533-535). São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (2011) *Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858*. São Paulo: Boitempo.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*, 19(44), 59-72.
- Mészáros, I. (2003) *O século XXI: socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo.
- Pappas, N. (2010). Aristotle. In B. Gaut, & D. M. Lopes, *The Routledge companion to aesthetics* (pp. 15-26). Londres: Routledge.
- Saccomani, M. C. (2016) *A criatividade na arte e na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (Ed. Comemorativa). Campinas: Autores Associados.

- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., Martins, M. F., & Cardoso, M. M. R. (2015). Entrevista: catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. *Crítica Educativa*, 1(1), 163-217.
- Teixeira, L. (2011). *A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação*. Tese de Doutorado em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.
- Veloso, C.W. (2004). Depurando as interpretações da *Kátharsis* na Poética de Aristóteles. *Síntese*, 31(99), 13-25.

Submetido à avaliação em 01 de março de 2017; revisado em 20 de junho de 2018; aceito para publicação em 26 de julho de 2018.