

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMIRIS SOUZA DE OLIVEIRA

**O CONCEITO DE CATARSE NA FILOSOFIA DE THEODOR
ADORNO: DESDOBRAMENTOS PARA UMA TEORIA
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO**

VITÓRIA
2013

TAMIRIS SOUZA DE OLIVEIRA

**O CONCEITO DE CATARSE NA FILOSOFIA DE THEODOR
ADORNO: DESDOBRAMENTOS PARA UMA TEORIA
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

VITÓRIA
2013

TAMIRIS SOUZA DE OLIVEIRA

**O CONCEITO DE CATARSE NA FILOSOFIA DE THEODOR
ADORNO: DESDOBRAMENTOS PARA UMA TEORIA
CRÍTICA DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de abril de 2013

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro
(PPGE-UFES)

Membro titular: Prof. Dr. Ari Fernando Maia
(PPGE- UNESP/Araraquara)

Membro titular: Prof. Dr. Wilberth Clayton Ferreira Salgueiro
(PPGL-UFES)

Membro titular: Prof^a. Dr^a Sandra Soares Della Fonte
(PPGEF UFES)

Membro titular: Prof^a Dr^a. Eliza Bartolozzi Ferreira
(PPGE-UFES)

De uma maneira muito especial, quero agradecer a Deus e ao meu Anjo da Guarda, pelo amparo espiritual.

Meus agradecimentos também ao meu orientador Robson Loureiro. Muito obrigada pelas incansáveis e agradáveis conversas, discussões e conselhos, sempre com a maior atenção e estima pela pesquisa.

Obrigada aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFES por prepararem um caminho produtivo para o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras Sandra Della Fonte, Eliza Bartolozzi e aos professores Ari Maia e Wilberth Salgueiro pelo apoio acadêmico, contribuições e zelo no trato desta pesquisa.

Agradeço de coração ao Nepefil e aos meus colegas de núcleo, nas pessoas de Luciana, Filipe, Sara, Soraya, Juliana e tantos outros que fizeram esse espaço primordial para minha formação. Além de proporcionarem boas risadas e horas agradáveis.

Obrigada à minha família querida por todo o apoio e disponibilidade que puderam me oferecer. Vocês são, em todas as suas especificidades, a melhor família que alguém poderia ter. Agradeço, em especial, ao Angelo, pelo carinho, compreensão e paciência de um companheiro presente.

Agradeço enormemente aos meus amigos e amigas pelos abraços, afagos e diálogos que me confortaram nesse percurso. Em especial à Raniely, pelas escutas, conversas e apoio, importantes, na caminhada deste trabalho.

Obrigada à Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) pela oportunidade e apoio disponibilizados para a realização desta pesquisa.

Por fim, sinto que neste momento sou um misto de muitos sentimentos. E apenas sei que foram 24 meses, 125 páginas de muitas lágrimas e alegrias, amores e iras, erros e acertos...

RESUMO

Esta é uma pesquisa teórico-bibliográfica que possui como eixo os fundamentos teóricos da educação e a preocupação com a relação entre teoria educacional crítica e formação estético-cultural. Indaga-se sobre a potencialidade que possui a categoria *catarse* presente na teoria estética do filósofo alemão Theodor Adorno para dimensionar a discussão sobre formação estético-cultural e apropriação crítica dos produtos da indústria cultural no espaço escolar. Partiu-se da hipótese central de que o conceito de *catarse*, de Adorno, pode ser profícuo para o desdobramento de uma teoria crítica da educação. Com o mapeamento sobre a presença do conceito de *catarse* nas discussões educacionais, constatou-se que a categoria é presente, no entanto pouco explorada. Com o estudo sobre a categoria, vimos que a mesma pode ser potente para o entendimento e crítica ao processo catártico operado pela indústria cultural e suas influências no ambiente escolar. Além disso, o conceito de *catarse* pode se constituir como possibilidade de reflexão entre os conteúdos escolares e as formas em que se apresentam no ambiente escolar. Uma possível relação entre ambos que pode se manifestar na obra prima, ou seja, aquela capaz de agregar uma dimensão histórica do processo civilizatório da humanidade, e ao mesmo tempo como forma estética, também capaz de se apresentar não como mero prolongamento do cotidiano dos alunos, mas também como uma possibilidade de distanciamento do mesmo, e conseqüente ponte para uma imaginação livre e emancipadora.

Palavras-chave: *Catarse*, Theodor Adorno, teoria educacional crítica.

ABSTRACT

This research is a theoretical literature that has as its axis the theoretical foundations of education and concern with the relationship between educational theory and critical aesthetic-cultural training. One wonders about the potential that has the category catharsis present in aesthetic theory of the German philosopher Theodor Adorno to scale discussion of aesthetic and cultural formation and critical appropriation of the products of the culture industry in the school. We started from the hypothesis that the central concept of catharsis Adorno can be fruitful for the unfolding of a critical theory of education. With the mapping of the presence of the concept of catharsis in educational discussions it was noted that the category is present, however little explored. With the study of the category, we have seen that it can be powerful and critical to understanding the cathartic process operated by the culture industry and its influences in the school environment. Besides the concept constitute a possibility of relating school content and form, manifested in the masterpiece, capable of adding a historical dimension of the civilizing process of mankind, and as a way able to manifest not as a mere extension of the daily lives of students, but a possibility of distancing himself and the consequent bridge to the imagination.

Keywords: Catharsis, Theodor Adorno, critical educational theory.

SUMÁRIO

1 Introdução	8
2 O conceito de catarse na produção acadêmica educacional	188
2.1 Esfera temática.....	200
2.2 Catarse: um conceito explorado, mas pouco trabalhado?.....	222
2.2.1 <i>O conceito de catarse na revista Educação & Realidade</i>	255
2.2.2 <i>O conceito de catarse na revista Pró-posições</i>	28
2.2.3 <i>O conceito de catarse no GT24 – Educação e arte – da ANPED</i>	300
2.2.4 <i>O conceito de catarse no GT17 – Educação e Filosofia – da ANPED</i>	355
2.2.5 <i>O conceito de catarse nas dissertações e teses no campo de educação: o banco de dados da Capes</i>	39
2.3 Catarse e educação: considerações acerca de seus limites e possibilidades.....	47
3 Teoria crítica da sociedade, Adorno e Educação.	566
3.1 Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica da Sociedade	566
3.2 Theodor Wisengrund Adorno: breves apontamentos biográficos.....	633
3.3 Educação e transformação: Adorno, filósofo de um pensamento sem saída?	667
3.3.1 <i>Adorno, educação e transformação</i>	700
4 Sobre o conceito de catarse em Adorno.....	77
4.1 Kathársis, origem histórica: entre o clínico e o estético	77
4.2 O conceito de catarse na teoria estética de Adorno.....	800
4.2.1 <i>Fazer-se escutar: Adorno e catarse</i>	800
4.2.2 <i>Mimesis enquanto racionalização simbólica</i>	811
4.2.3 <i>Arte e catarse: alguns apontamentos e críticas de Theodor Adorno</i>	833
4.3 Catarse: Aristóteles e Adorno	87
4.4 A catarse na indústria cultural: crítica a partir de Adorno.....	911
5 Catarse e formação estética crítica.....	96
5.1 Luta por uma educação emancipatória e a valorização da formação sensível.....	98
5.2 Catarse: uma proposta de apropriação e a ampliação de seu sentido.....	10707
6 Considerações finais.....	1144
7 Referências	11919

1 Introdução

Esta pesquisa tem como tema os fundamentos teóricos da educação. A preocupação se insere no âmbito da filosofia e elege como foco a relação entre teoria educacional crítica e formação estético-cultural.

Indagamos a potencialidade que possui a categoria catarse presente na teoria estética do filósofo alemão Theodor Adorno para dimensionar a discussão sobre formação estético-cultural e apropriação crítica dos produtos da indústria cultural no espaço escolar. Com tal proposta, a pesquisa objetiva contribuir para o desenvolvimento de uma teoria educacional crítica que contemple um projeto de formação amplo e a contrapelo da indústria cultural.

O diálogo teórico que embasa a pesquisa se fundamenta nas obras do filósofo alemão Theodor Wisengrund Adorno, em especial no livro *Teoria Estética* (2011). Já a articulação com a teoria educacional crítica se faz com a interlocução com o teórico educacional francês George Snyders e seu livro *Alunos Felizes* (1993).

Por que Adorno e Escola de Frankfurt? Meu interesse pela Escola de Frankfurt¹ começou em 2008, época da minha graduação no curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi quando tive a oportunidade de ser bolsista no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL) e me aproximar da discussão em torno da formação cultural a partir dos estudos da Escola de Frankfurt, mais precisamente de Theodor Adorno.

A Escola de Frankfurt, ou Teoria Crítica da Sociedade, é conhecida por criticar a danificação da razão operada na sociedade capitalista. Seus representantes asseveram que a formação social capitalista tem sido a principal responsável pela produção de parte considerável das mazelas que afetam a humanidade e o mundo em seu entorno.

¹ Teoria Crítica da Sociedade é considerada como a primeira união de intelectuais da academia ocidental, vinculados à teoria marxiana. A Teoria Crítica amplia sua vertente marxiana e realiza uma prática multidisciplinar, que leva em consideração a filosofia clássica idealista alemã (Kant e Hegel), a crítica iconoclasta de Schopenhauer, Nietzsche e Marquês de Sade, a psicanálise de Freud e a sociologia de Max Weber. A tradição da Teoria Crítica da Sociedade está interessada em discernir, nas chamadas ciências humanas, o potencial crítico da teoria: a razão, crítica de si mesma (cf. PUCCI; ZUIN; RAMOS-de-OLIVEIRA, 1999). No segundo capítulo desta dissertação apresento mais informações sobre a Escola de Frankfurt.

No entanto, ao invés de criticarem a razão em si mesma, os teóricos críticos da sociedade defendem que, mesmo com todo o processo de produção de uma razão instrumental danificada, é possível considerar a potencialidade crítica da formação autônoma de sujeitos ética e esteticamente não tutelados.

No que se refere às reflexões no âmbito da teoria estética, é possível afirmar que, dentre os principais teóricos frankfurtianos, as reflexões de Adorno merecem destaque especial, pois sua discussão sobre esse tema tem como pano de fundo o conceito de indústria cultural formulado por ele e Max Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947). Para os autores, a indústria cultural é uma das formas de o sistema capitalista estender a lógica do trabalho à dimensão do lazer, ao massificar e tornar mercadoria todos os bens culturais, para, dessa forma, conservar e ampliar a ideologia de mercado.

Meu primeiro contato com alguns escritos da tradição da Escola de Frankfurt aconteceu no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL/CE/UFES). Foi a partir dessa experiência e do envolvimento com esse núcleo de pesquisa que também conheci as reflexões sobre a formação estética e sua relação com a dimensão da arte e da educação mediada pela indústria cultural.

De algum modo, parcela das indagações suscitadas nesse contato com o NEPEFIL ressurgem neste projeto de pesquisa: a influência da indústria cultural no processo educativo; a significação e apropriação dos produtos da indústria cultural; a promoção da cultura como condição de possibilidade de acesso ao saber e a consequente formação sensível dos indivíduos.

Mas por que a preocupação com a formação estético-cultural? Entendemos que a educação para a sensibilidade não se reduz à formação para fruição no campo das artes, mas faz par com a apropriação crítica da cultura. Portanto, educação para a sensibilidade e formação cultural são demandas que perfazem o processo de humanização e que, em tese, devem ser garantidas pela formação educacional. Talvez, tratar dessa dimensão formativa no âmbito da escola carregue uma dose de desafio, uma vez que essa temática nem sempre é abordada de forma crítica fora dos cânones estabelecidos e tornados lugar-comum.

A fim de ilustrar essa questão, tomo como exemplo outro momento da minha experiência, na época da graduação em Pedagogia, em especial no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *A formação estético-cultural como prática educativa no curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFES*². Nesse trabalho, analisamos quais são as principais características do processo de formação, no âmbito da teoria estética e da cultura, dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Ao final, com os resultados da pesquisa, constatamos que a preocupação dos discentes com esse âmbito da formação acontece de forma muito periférica e não sistematizada.

Os resultados do TCC são, de fato, preocupantes, em especial quando se considera a apropriação crítica da cultura por meio de uma qualificação acadêmica. Além disso, os mesmos resultados espelham um contexto geral da sociedade, mas em especial também o da educação básica, uma vez que a escola não está isolada dessa conjuntura e, infelizmente, atua muitas vezes como reprodutora desse negligenciamento da formação estético-cultural.

A compreensão crítica da história e da cultura em que estamos inseridos é uma importante demanda educacional, pois o espaço escolar é *locus* privilegiado de acesso a toda produção humana. Ao constatar que em um curso de graduação de Pedagogia essa formação acontece de modo superficial, instalou-se uma angústia, pois isso remete, antes de mais nada, às perdas sofridas durante o nosso próprio processo formativo enquanto educadores.

Foi justamente a partir desse sentimento e no movimento do encontro com professores e colegas integrantes do Núcleo de Pesquisa em Educação e Filosofia que me percebi impulsionada a querer continuar os estudos sobre essa dimensão da formação humana e compreender suas implicações educacionais.

Contudo, para a realização desta dissertação de mestrado, o ponto de partida de análise da apropriação crítica da cultura é o conceito de *catarse*³ presente na Teoria Estética de Adorno.

A escolha pelo conceito de *catarse* se justifica por ser uma categoria que historicamente tem para se pensar a experiência estética e formação sensível. E no que concerne à apropriação

² A pesquisa foi elaborada por Raniely do Nascimento Kiihl e Tamiris Souza de Oliveira.

³ Do grego *Kátharsis*, significa purificação, purgação (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). É um conceito muito utilizado na filosofia, na psicologia, nas teorias literárias e nas teorias da comunicação. Também foi apropriado por alguns teóricos da educação, dentre eles, Dermeval Saviani.

crítica da cultura, o conceito de catarse, juntamente com outros tantos conceitos importantes, é muito potente na constelação dialética da filosofia adorniana, em especial no que diz respeito à relação do indivíduo com os artefatos da indústria cultural.

Em linhas gerais, a pesquisa se coloca no sentido de prosseguir com a discussão sobre esse conceito na área educacional, já iniciada por pesquisadores vinculados às teorias educacionais críticas⁴. No entanto, neste projeto, nossa intenção é expor as possíveis contribuições da definição adorniana de catarse como norteadora do trabalho educativo e, dessa forma, intencionamos buscar indícios para reflexões sobre a noção de apreciação e de formação estética no campo da educação.

Este trabalho não pretende propor um ideal de formação, mas cumprir o papel de uma educação crítica, ou seja, uma educação capaz de, ao pensar sobre si mesma, romper com processos que dificultam a autonomia e a emancipação individual e coletiva (ADORNO, 1995c). Na medida em que vivemos em uma sociedade altamente imediatista, na qual o modelo da razão instrumental é o imperativo categórico a ser seguido, a preocupação com uma formação *omnilateral*⁵ requer a apreensão de um processo de mediação contínua entre cultura e natureza, pois a

formação cultural é um longo processo histórico de mediação e de continuidade que visa à humanização do homem na sua racionalidade, sensibilidade, corporeidade, materialidade; visa humanizar o homem, suas relações e o mundo biológico, material (PUCCI, 1998, p. 111).

A meta, portanto, é por uma formação preocupada com a educação total, aberta e que não isole o indivíduo. Nesse caso, parafraseando Abbagnano (1998), o humano culto é aquele intelectual sensitivamente aberto e livre, e a cultura viva e formativa é aquela com os pés no presente, o olhar no futuro, mas com bases sólidas no passado.

⁴ Importante salientar que existem diferenças entre a Teoria Crítica da Sociedade e as teorias educacionais críticas. A primeira é uma corrente filosófica alemã, iniciada na metade do século XX pelos membros da Escola de Frankfurt. Essa não se dedicou às discussões educacionais em suas pesquisas, ao contrário das teorias educacionais críticas, que se configuram como um movimento teórico brasileiro, originado no final da década de 1970, que possuía como um de seus objetivos rebater a perspectiva escolanovista que predominava na educação brasileira.

⁵ Formação *omnilateral* é aquela em que a práxis educativa deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista e sua razão instrumental prima por separar, promovendo uma educação unilateral que se preocupa apenas com uma dimensão do ser humano de cada vez: ou só o intelecto, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos.

Ao considerar essa opção pelas teorias educacionais críticas, esta proposta de pesquisa se coloca na contramão de tendências educacionais pós-críticas, que “em seu conjunto utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (PARAISO, 2004, p. 2). No entanto, essas tendências têm realizado, no campo educacional brasileiro, mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas.

Paraiso (2004), por exemplo, afirma que as pesquisas educacionais pós-críticas não gostam de explicações universais, optando por explicações e narrativas parciais, e consideram o sujeito um efeito da linguagem e dos processos de subjetivação. Além disso, não se interessam por modos de ensinar, de avaliar ou por conhecimentos ditos como “adequados”, a não ser para problematiza-los. Ainda segundo a autora, “tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas” (PARAISO, 2004, p. 5).

Distante dessas tendências, atualmente tão fortes nas pesquisas educacionais, a opção por manter um diálogo com as teorias educacionais críticas se justifica na medida em que entendemos que “a educação é uma prática social que envolve decisões diversas, que vão desde a escolha de saberes considerados fundamentais, até a perspectiva de sujeito que se pretende formar; ela se constitui, portanto, de inúmeras decisões éticas e políticas”(DELLA FONTE, 2010a, p. 55).

Ao partir desse pressuposto, e em meio a uma sociedade repleta de mazelas, discrepâncias sociais e relações de dominação, faz-se necessário, ainda, entender como e com qual intensidade a educação contribui para a reprodução e/ou manutenção dessas relações hegemônicas, pois “todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfeticização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações” (DUARTE, 2010, p. 64).

Auxiliados por essa perspectiva, consideramos que o espaço escolar é *locus* privilegiado de acesso, socialização, produção e reflexão do conhecimento historicamente elaborado. É o lugar de mediação entre saber espontâneo e sistematizado. Não uma “mediação unilateral que aniquila o saber espontâneo, mas de uma radicalização dos laços entre esses modos de conhecer” (DELLA FONTE, 2010b, p. 137). Diante da pulverização do trabalho docente e do

enfraquecimento da escola enquanto espaço/tempo de formação, não se pode perder de vista o fortalecimento dessa instituição como lugar em que deve, de fato, se manifestar o trabalho educativo, que, segundo Saviani (2008a), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008a, p. 13).

Cabe registrar que já existem estudos (DUARTE, 2008; FERREIRA, 2012)⁶ que tematizam a relação entre educação escolar e a catarse, tendo em vista o horizonte de uma teoria educacional crítica. Portanto, a realização desta dissertação tende a ser vista de forma ambígua.

Ao mesmo tempo em que tende a parecer repetitiva, ela se faz pertinente, pois realiza a abordagem a partir dos apontamentos da teoria estética de Adorno, em especial no que se refere à sua contribuição para pensar o conceito de catarse no campo educacional. Como se mostrará no primeiro capítulo, tal abordagem ainda é tratada de modo implícito e/ou superficial no âmbito da pesquisa educacional brasileira.

Ao prosseguir a discussão sobre o conceito de catarse, tendo em vista a sua definição adorniana, pretendeu-se responder: quais as possíveis contribuições que o conceito adorniano de catarse pode oferecer para o campo das teorias educacionais críticas, em especial para a formação estética? Quais os elementos teóricos, presentes no tratamento desse conceito, tanto para a teoria educacional crítica como para a filosofia estética de Adorno? E, a partir das respostas a essas questões, quais os possíveis desdobramentos teóricos para o campo específico da educação escolar? Mediada por esses questionamentos, a intenção é contribuir para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação que contemple um projeto de formação estético-cultural amplo e que caminhe ao revés da indústria cultural.

⁶ O trabalho em questão é a tese intitulada *A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura*, defendida por Ferreira (2012). Essa pesquisa também se situa no campo dos fundamentos da educação e volta-se para o estudo teórico do conceito de catarse, porém sob a perspectiva estética de Georg Lukács e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Na pesquisa, a autora analisa a catarse como um processo de desenvolvimento do indivíduo em direção a uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Defende a tese da utilização dos clássicos literários para a desfeticização da realidade e produção da catarse (FERREIRA, 2012). Já Duarte (2008), está em nossa revisão de literatura presente no capítulo segundo deste trabalho, em que faremos uma análise um pouco mais detalhada de seu artigo apresentado no Grupo de Trabalho17 de Filosofia e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, artigo no qual se faz uma abordagem sobre o conceito de catarse a partir de Lukács.

Além de aprofundar os estudos da Teoria Crítica da Sociedade de Adorno, para uma mais bem fundamentada análise da temática, a pesquisa possuiu como objetivo: 1) caracterizar o contexto temático no qual Adorno elabora a categoria de catarse; 2) relacionar, a partir da teoria estética de Adorno, catarse e formação estético-cultural crítica; 3) delinear possíveis contribuições que o conceito adorniano de catarse pode sugerir à teoria educacional crítica, a partir do diálogo com teórico educacional George Snyders.

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico que pretende, em um primeiro momento, realizar um levantamento de literatura para verificar até que ponto a pesquisa educacional tem tangenciado o diálogo entre formação estética e cultura, a categoria de catarse e uma perspectiva crítica de teoria educacional. Em outros termos, o ponto de partida da pesquisa aconteceu com a investigação sobre a presença dessa temática no âmbito da produção teórico-acadêmica do campo educacional, tendo em vista o conceito de catarse.

Como fonte de investigação inicial, recorreremos a um levantamento bibliográfico dos últimos cinco (05) anos (2007 a 2011) de dois periódicos acadêmicos no campo da educação, que são as revistas *Educação e Realidade* (Qualis A2), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a revista *Pró-Posições* (Qualis A1), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Além dessas fontes, também optamos por analisar os últimos dez (10) anos (2001 a 2011) das publicações de um Grupo de Estudo e dois Grupos de Trabalhos (GE 01, GT 17 e GT 24) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além dos também últimos 10 anos (2001-2011) no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Como critérios de busca, escolhemos a presença das palavras-chave catarse e seus derivados.

O objetivo deste levantamento foi destacar e responder às questões: 1) de que forma os trabalhos (dissertações, teses, artigos e comunicações acadêmicas) encontrados têm abordado essa temática?; 2) quais são as teses, os objetivos, as conclusões defendidas nesses trabalhos?; 3) quais são os principais referenciais teóricos que embasam a discussão em torno da formação estética a partir do conceito de catarse?; 4) quantos trabalhos fazem essa discussão?; 5) quantos o fazem a partir das teorias educacionais críticas?; 6) há trabalhos que abordam essa temática a partir da Teoria Crítica da Sociedade, em especial pela mediação da reflexão filosófica de Theodor Adorno? Se sim, quantos, e de que forma realizam essa discussão? Além do mais, pretende-se, com o levantamento de literatura proposto, identificar

informações e subsídios para proporcionar maior familiaridade e ter uma mais bem qualificada compreensão de como a discussão tem sido realizada no âmbito da produção intelectual da área.

A escolha por uma pesquisa teórica também possuiu motivações políticas: apresentar um caráter de contraposição às pesquisas atualmente em voga, cuja ênfase tem sido por metodologias empiricistas e/ou cotidianistas (cf. MORAES, 2003).

Juntamente com uma preocupação sobre um “clima” de recuo da teoria (MORAES, 2001), e/ou mesmo de aversão à teoria (LOUREIRO, 2007), o que se percebe na atmosfera do atual *Zeitgeist* é uma forte tendência à absolutização da razão instrumental e sua consequente subordinação ao imediatismo da prática que não pensa a si mesma, tampouco está preocupada com as múltiplas determinações históricas que a atravessam.

No campo educacional, a forma pragmática de pensar e agir tornou-se capilar e infiltra, desde a formação docente, a filosofia da educação até definições do que e como ensinar. Essa hegemonia não só expressa a submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica característica do capitalismo contemporâneo, mas também alimenta facetas do atual processo de danificação cultural (LOUREIRO, 2007, p. 3).

Em linhas gerais, o perigo está na acomodação a uma formação unilateral, que na dialética relação entre teoria e prática tende a supervalorizar a prática imediata e criar uma aversão à teoria. Por mais que a tradição marxista confira uma prioridade à prática (vista no horizonte histórico e ontológico), isso não significa fragilizar o papel da teoria.

Pois, como observa Adorno (1995a), quando o pensamento se restringe à razão individual e prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser mutuamente remetido a uma *práxis* cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria. E, por mais que haja esforços isolados na sociedade capitalista contemporânea de conferir ar de semelhança a tudo, é preciso enfatizar que teoria e prática são elementos distintos, mas inevitavelmente interdependentes, sendo a prática fonte da teoria. Adorno (1995a) nos lembra da *práxis*, já explorada por Karl Marx, como sendo uma atividade prático-crítica que nasce da relação ativa e consciente do ser humano com a natureza, ou seja, é ela (a *práxis*) que medeia essa relação auxiliada pela reflexão crítica (ADORNO, 1995a).

A potência dessa relação está na contradição entre teoria e prática. No entanto, nos dias atuais, o esforço do pensamento tem sido diluído no apogeu do imediatismo. O sujeito parece ter apenas uma saída: adaptar-se às forças sociais vigentes e sucumbir em face dos apelos da sociedade pragmatista.

Uma possível forma de resistência é exatamente caminhar a contrapelo dessa ênfase técnico-instrumental tão presente nas pesquisas educacionais, pois o fazer científico demanda um pensamento que faz par com atitudes pouco valorizadas no contexto contemporâneo, tais como concentração, paciência e autozelo com o conceito. Atitudes essas que são subsumidas e cedem lugar à razão técnica enaltecida pela vida danificada (ADORNO, 1995a; ADORNO, 1993).

Nesse sentido, corroboramos com a tese central da Teoria Crítica da Sociedade, em especial com a filosofia adorniana, de acordo com a qual o potencial crítico do pensamento se realiza como negação às bases que estruturam a lógica da racionalidade vigente. Com isso, a escolha por fazer uma pesquisa de cunho teórico é possibilitar, a partir das reflexões mencionadas, o estabelecimento de um amplo e dinâmico diálogo com e sobre os fundamentos da educação, em especial no âmbito da teoria educacional crítica e na formação estética e cultural.

Ao eleger a categoria *catarse* como principal foco de análise, delimitou-se o problema de pesquisa e pretendeu-se buscar, a partir desse conceito, elementos para pensar a educação da sensibilidade necessária para usufruir da dimensão social em sua rica rede de múltiplas relações, aqui entendida como sinônimo de totalidade.

Todas as leituras foram direcionadas para maior familiaridade com a discussão. Não se pretendia partir de uma verdade absoluta, mas sim de algumas hipóteses sobre o conceito de *catarse*. Em especial sobre os desafios que a escola ainda enfrenta quando se trata da formação estética e a relação que a educação exerce diante dos produtos da indústria cultural.

Assim, a pesquisa operou com duas hipóteses básicas: (H1) o conceito de *catarse*, de Adorno, pode ser profícuo no estabelecimento de pontos de interseção e diálogo com o conjunto das teorias educacionais críticas, em especial com pensamento de Snyders; (H2) esse conceito também desafia a educação escolar a se colocar em contraposição a mecanismos semiformativos presentes em nossa sociedade, que muitas vezes são disseminados pelo vasto

universo da indústria cultural, no sentido de orientar um tratamento pedagógico crítico das mercadorias culturais hegemônicas que habitualmente são incorporadas e/ou reproduzidas pelos agentes do ambiente escolar.

Além da revisão de literatura inicial, a coleta de dados da pesquisa foi feita de forma direta, por meio de análise documental de uma amostra da vasta obra de Theodor Adorno, de análise do livro *Alunos felizes* (1993), de Snyders, bem como de livros e textos de autores comentadores, no que tange a teoria estética e a educação.

Para fins de apresentação desta pesquisa, os capítulos da dissertação estão assim distribuídos: no Capítulo I, *O conceito de catarse na produção acadêmica educacional*, o objetivo é mapear e avaliar, em termos quantitativos e qualitativos, as discussões sobre a categoria catarse nas produções acadêmicas em educação selecionadas para análise.

No capítulo II, *Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e a educação*, pretende-se apresentar e discutir a compreensão de Adorno em relação à educação como um processo formativo. Para isso, faço uma breve contextualização do legado teórico da Escola de Frankfurt com algumas descrições das principais influências filosóficas, sua importância enquanto escola filosófica e algumas de suas principais atividades, além de traçar um rápido panorama biográfico-filosófico de Adorno.

No Capítulo III, *Sobre o conceito de catarse em Adorno*, destacam-se alguns apontamentos sobre o conceito de catarse presente na teoria estética de Adorno. O objetivo é qualificar nossas análises sobre a relação entre a apropriação crítica da cultura e a formação estética a contrapelo das investidas da indústria cultural.

Já no Capítulo IV, *Catarse e formação estética crítica*, objetiva-se extrair do estudo da categoria adorniana de catarse elementos para se refletir sobre o papel da escola, o papel do conhecimento escolar e sobre os possíveis desdobramentos da categoria catarse para uma educação crítica.

Capítulo I

2 O conceito de Catarse na produção acadêmica educacional

O objetivo deste capítulo é realizar um levantamento teórico-bibliográfico e avaliar o espaço que a discussão sobre o conceito de catarse ocupa no âmbito das publicações acadêmicas do campo da educação, considerar seus avanços e limites, bem como subsidiar uma análise mais bem qualificada sobre a discussão em torno da formação estético-cultural.

Para essa investigação, recorreremos às seguintes fontes: 1º análise dos últimos 5 anos (2007-2011) de dois periódicos: *Educação & Realidade*⁷ (UFRGS), avaliado pela CAPES como (Qualis A2), e *Pro-Posições*⁸ (UNICAMP), avaliado como (Qualis A1) pela CAPES; 2º as comunicações e pôsteres dos Grupos de Trabalho (GT17) Filosofia da Educação, GT 24 Arte e Educação⁹ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰ dos últimos dez anos (2001-2011); 3º um levantamento também dos últimos dez anos (2001-2011) dos resumos no banco de dissertações e teses da CAPES.

Para a escolha das fontes, levou-se em consideração a representatividade dos dois periódicos para divulgação dos debates educacionais em nível nacional e o banco de dissertações de teses da CAPES, por este último concentrar em seu acervo um grande número das produções defendidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. E, tendo em vista que esta dissertação procura estabelecer um diálogo teórico entre educação e filosofia, mais precisamente a filosofia estética, optou-se por analisar os textos apresentados no GT17 (Filosofia da Educação) e o GT24 (Arte e Educação) da principal entidade científica da área educacional no Brasil.

⁷ A Revista *Educação e Realidade*, fundada em 1977, é um periódico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As edições digitalizadas, dos últimos 10 anos, estão disponíveis em seu sítio eletrônico – http://www.ufrgs.br/edu_realidade/

⁸ A Revista *Pro-Posições* foi fundada em 1990 e é uma publicação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. As edições digitalizadas estão disponíveis em seu sítio eletrônico – www.proposicoes.fe.unicamp.br

⁹ Nosso recorte de estudo dos trabalhos apresentados nos GTs da ANPED foi de dez anos (2001-2011). Durante esse período, o GT24 passou de Grupo de Estudos 01 (GE 01), criado em 2007, para Grupo de Trabalho, em 2009. Por tal motivo, os textos encontrados são mais recentes.

¹⁰ A Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (ANPED) acontece há 35 anos. Trata-se da maior e principal associação de pesquisadores em educação do Brasil e da América Latina, e possui todo o acervo de comunicações e pôsteres apresentados em seus encontros anuais, dos últimos 12 anos, disponíveis em seu sítio eletrônico.

Em um primeiro momento de busca pelos textos para análise, os critérios foram a presença da palavra *catarse* e seus derivados (*catártico*) em títulos e/ou resumos dos artigos dos periódicos dos grupos de trabalhos da ANPED selecionados para revisão bibliográfica e no banco de dissertações e teses da CAPES. No entanto, deparamo-nos com a dificuldade de não haver nenhum artigo que abordasse o conceito de *catarse* em seus títulos e resumos dos artigos dos periódicos e nos grupos de trabalho da ANPED. Conseguimos apenas fazer um levantamento com base nesse critério no banco de dissertações e teses da CAPES.

A partir dessa dificuldade inicial, foi possível perceber que o conceito de *catarse* não ocupa centralidade no âmbito dos debates e da produção teórico-conceitual. A categoria não é citada nos títulos e resumos dos dois principais periódicos da esfera da educação, tampouco nas comunicações e pôsteres apresentados nos dois Grupos de Trabalho da ANPED. No caso das dissertações e teses do campo da educação expostas no banco virtual de dados da CAPES, o conceito aparece no título e/ou resumo de apenas nove trabalhos.

Diante dessa constatação, e com o objetivo de encontrar as palavras *catarse* e *catártico*, partimos para as análises dos textos, no caso das revistas e trabalhos da ANPED, a fim de encontrarmos os termos no corpo textual dos trabalhos. A partir dessa busca encontramos dezenove (19) artigos nas revistas e nos grupos da ANPED para análise. Com isso, nosso número total de textos para estudo foram vinte e oito (28), sendo nove (9) do banco de dissertações e teses da CAPES, oito (8) das revistas e onze (11) dos grupos da ANPED.

Os objetivos específicos desse levantamento foram destacar e responder às questões: 1) quantos trabalhos fazem essa discussão; 2) de que forma os trabalhos (artigos, comunicações acadêmicas e dissertações e teses) encontrados têm abordado essa temática (*catarse*); 3) quais são os argumentos centrais, os objetivos, as conclusões defendidas nesses trabalhos; 4) quais são os principais referenciais teóricos que embasam a discussão em torno da formação estética a partir do conceito de *catarse*; 5) quantos o fazem a partir das teorias educacionais críticas; 6) há trabalhos que abordam essa temática a partir da Teoria Crítica da Sociedade, em especial pela mediação da reflexão filosófica de Theodor Adorno: quantos e de que forma realizam essa discussão.

Além disso, as leituras serviram para propiciar maior familiaridade com as discussões sobre essa categoria no âmbito da teoria educacional crítica e da Teoria Crítica da Sociedade, de Adorno.

2.1 Esfera temática

Atendendo aos critérios descritos, foram selecionados 28 artigos para análise:

- 4 no GT 17 de Filosofia da Educação da ANPED (DUARTE, 2008; SEMERARO, 2006; DANELON, 2006; CEPPAS, 2004);
- 7 nos GE 01 e GT 24 de Arte e Educação da ANPED (REIS, 2009; NEVES, 2009; SILVA, ARAÚJO, 2007; PEREIRA, 2007; SANTOS, 2007; FERNANDES, 2007; BACOCINA, CARMAGO, 2007);
- 5 na Revista *Educação & Realidade* (ZUIN, 2011; TASCHETTO, 2011; SCHECHNER, ICLE, PEREIRA, 2010; FANTIN, 2009; FERNANDES, 2007);
- 3 na Revista *Pró-posições* (MARTINS, 2011; MOURA, 2010; PAIVA, 2007).
- 9 no banco de dissertações e teses da CAPES (SILVA, 2010; SÉRVIO, 2002; CHISTÉ, 2007; FLANDOLI, 2003; DIÁCOVO, 2006; PAGANOTTO, 2010; BORGES, 2006; SOUZA, 2011 e TROJAN, 2005).

Nas tabelas abaixo, encontram-se alguns breves informes referentes aos títulos, fontes e ano de publicação:

Tabela 1 – Distribuição dos artigos encontrados por fonte e ano de publicação.

Fonte	Título do artigo	Autor (es)	Ano
ANPED	Arte e formação humana em Lukács e Vigotski.	DUARTE	2008
GT 17	Intelectuais 'orgânicos': atualidade e contraponto.	SEMERARO	2006
Filosofia e Educação	Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche.	DANELON	2006
	Anotações para prática de ensino de filosofia da educação.	CEPPAS	2004
ANPED	Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância.	REIS	2009
GE 01			
e	Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização.	NEVES	2009
GT 24	Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da	SILVA;	2007

<i>Arte e Educação</i>	trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação.	ARAÚJO	
	A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche.	PEREIRA	2007
	Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar.	SANTOS	2007
	Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem.	FERNANDES	2007
	Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte.	BACOCINA; CAMARGO	2007
<i>Revista Educação e Realidade</i>	O trote universitário como violência espetacular.	ZUIN	2011
	Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula.	TASCHETTO	2011
	O que pode a performance na educação? – Uma entrevista com Richard Schechner.	SCHECHNE; ICLE; PEREIRA	2010
	Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível.	FANTIN	2009
	Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo.	FERNANDES	2007
<i>Revista Pro-posições</i>	Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política.	MARTINS	2011
	O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório.	MOURA	2010
	Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau.	PAIVA	2007

Tabela 2 – Distribuição das dissertações e teses encontradas por título, autor e ano de publicação.

Fonte	Título	Autor(a)	Ano
<i>Dissertações e CAPES</i>	"Música, Educação e Sociedade: O fenômeno bandístico em Teresina/PI".	SÉRVIO	2002
	O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo.	CHISTÉ	2007
	A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.	SILVA	2010
	Como assistimos o professor?: Uma análise de imagem da profissão de professor transmitida pela televisão.	DIÁVOCO	2006
	Veredas: a educação à distância na formação de professores para a escola ciclada.	BORGES	2006
	A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às ideias coloridas: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais .	PAGANOTTO	2010
	A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível.	FLANDOLI	2003
	O <i>Educere ad Educare</i> da educação integral em cena: contracena e crítica.	SOUZA	2011
<i>Teses CAPES</i>	Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre trabalho e educação.	TROJAN	2005

2.2 Catarse: um conceito explorado, mas pouco trabalhado?

Apreender o sentido do termo *catarse* nos artigos encontrados não foi um processo muito simples. Além de os significados serem variados, a maior dificuldade foi o fato de que seu uso nem sempre é acompanhado de um tratamento conceitual. Isso nos forçou a tentar compreender o contexto das discussões e, a partir disso, apreender o sentido subjacente a ele atribuído. Por isso, reconhecemos que o empreendimento realizado está sujeito a limites de interpretação.

Nosso objetivo, com essa revisão de literatura, também é estimular e contribuir para um estudo futuro que avalie, de forma mais ampla, as discussões em torno do conceito de *catarse* no campo da educação. Em função da dificuldade em apreender os significados utilizados pelos autores no tratamento do conceito, considerou-se mais apropriado, em um primeiro momento, agrupar os textos que explicitam o sentido atribuído ao conceito de *catarse*.

Em 12 artigos¹¹ os autores fazem o devido tratamento filosófico a esse conceito, e em 16 trabalhos¹² não dispensam um tratamento mais fundamentado. Nesses, foi necessário apreender o contexto do artigo para conseguir entender o sentido atribuído ao conceito. Entre esses 16 trabalhos também estão inseridos aqueles que não tivemos acesso ao texto completo, que é o caso de algumas pesquisas do levantamento no banco de dados da CAPES.

Dessa maneira, em seguida, agrupamos os sentidos mais recorrentes em três principais categorias: 1) purificação/purgação; 2) descarga emocional e 3) conscientização.

Por meio das leituras realizadas, entendeu-se por *purificação/purgação* o significado aristotélico do termo, que traz consigo uma conotação de refinamento afetivo. A categoria *descarga emocional* se vincula a liberação emocional, mas sem resquícios de elaboração. Já *conscientização* está relacionado ao sentido de *catarse* elaborado por teóricos marxistas como Gramsci, Vigotski e Lukács, que enxergam, cada um com suas nuances, a possibilidade de,

¹¹ Duarte (2008); Semeraro (2006); Reis (2009); Neves (2009); Fernandes (2007); Bacocina, Camargo (2007); Schechner, Icle, Pereira (2010); Martins (2011); Chisté (2007); Diácovo (2006); Borges (2006) e Trojan (2005).

¹² Danelon (2006); Ceppas (2004); Silva, Araújo (2007); Pereira (2007); Santos (2007); Zuin (2011); Taschetto (2011); Fantin (2009); Fernandes (2007); Moura (2010); Paiva (2007); Silva (2010); Servio (2002); Flandoli (2003); Paganotto (2010) e Souza (2011).

por meio da catarse, haver uma elaboração subjetiva da realidade capaz de ressignificar as existências dos sujeitos em sua totalidade.

Dentro dessas categorias, as tabelas abaixo apresentam:

Tabela 3 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias

Categoria 1 Purgação/ Purificação			
FONTE	TÍTULO	AUTOR	ANO
GE01 – ANPED	A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche	PEREIRA	2007
GE01 – ANPED	Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem	FERNANDES	2007
GT24 – ANPED	Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância	REIS	2009
Educação & Realidade	O que pode a performance na educação? – Uma entrevista com Richard Schechner	SCHECHNER, ICLE e PEREIRA	2010
Pro-posições	Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau.	PAIVA	2007
Categoria 2 Descarga emocional/ Liberação emocional			
FONTE	TÍTULO	AUTOR	ANO
GT17 – ANPED	Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche	DANELON	2006
GT17 – ANPED	Anotações para prática de ensino de filosofia da educação	CEPPAS	2004
GE01 – ANPED	Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação	SILVA; ARAÚJO	2007
GE01 – ANPED	Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar	SANTOS	2007
GT24 – ANPED	Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização	NEVES	2009
<i>Educação & Realidade</i>	Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula	TASCHETTO	2011
<i>Educação & Realidade</i>	Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível	FANTIN	2009
<i>Educação & Realidade</i>	Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo.	FERNANDES	2007
<i>Pro-posições</i>	O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório.	MOURA	2010
Categoria 3 Conscientização			
FONTE	TÍTULO	AUTOR	ANO
GT17 – ANPED	Arte e formação humana em Lukács e Vigotski.	DUARTE	2008
GT17 –	Intelectuais ‘orgânicos’: atualidade e	SEMERARO	2006

ANPED	contraponto		
GE01 – ANPED	Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte.	BACOCINA; CAMARGO	2007
<i>Educação & Realidade</i>	O trote universitário como violência espetacular.	ZUIN	2011
<i>Pro-posições</i>	Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política.	MARTINS	2011

Tabela 4 – Distribuição quantitativa das dissertações e teses por categorias

Categoria 1			
Purgação/ Purificação			
FONTE	TÍTULO	AUTOR	ANO
Dissertação CAPES	"Música, Educação e Sociedade: O fenômeno bandístico em Teresina/PI".	SÉRVIO	2002
Dissertação CAPES	A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.	SILVA	2010
Dissertação CAPES	A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às idéias coloridas: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais .	PAGANOTTO	2010
Dissertação CAPES	A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível.	FLANDOLI	2003
Dissertação CAPES	O Educere ad Educare da Educação Integral em Cena, Contracena e Crítica.	SOUZA	2011
Categoria 3			
Conscientização			
FONTE	TÍTULO	AUTOR	Ano
Dissertação CAPES	Como assistimos o professor?: Uma análise de imagem da profissão de professor transmitida pela televisão.	DIÁVOCO	2006
Tese CAPES	Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre Trabalho e Educação.	TROJAN	2005
Dissertação CAPES	O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo.	CHISTÉ	2007
Dissertação CAPES	Veredas: a educação à distância na formação de professores para a escola ciclada.	BORGES	2006

Nos próximos subitens, indicamos como a categoria catarse é discutida nos textos das fontes pesquisadas. Cabe ressaltar que textualmente nossa análise se organiza primeiro como um panorama descritivo geral dos artigos encontrados para, em seguida, apresentar os sentidos atribuídos à categoria catarse.

2.2.1 O conceito de catarse na revista *Educação & Realidade*

Na revista *Educação & Realidade*, o conceito de catarse é destaque em cinco artigos. Mas, dos artigos encontrados, poucos explicitam o sentido atribuído, pois as abordagens sobre essa categoria muitas vezes se manifestam de forma periférica. Como veremos a partir das análises e categorizações, o processo catártico gira em torno de noções de conscientização, purgação e descarga emocional (cf. tabela abaixo).

Tabela 5 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias no periódico *Educação & Realidade*

REVISTA EDUCAÇÃO & REALIDADE	
Categoria 01 Purgação/ Purificação	
Autor	Ano
SCHECHNER; ICLE; PEREIRA	2010
Categoria 02 Descarga emocional/ Liberação emocional	
Autor	Ano
TASCHETTO	2011
FANTIN	2009
FERNANDES	2007
Categoria 03 Conscientização	
Autor	Ano
ZUIN	2011

No artigo *Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula*, Taschetto (2011) descreve momentos de uma pesquisa realizada com alunos-policiais de um curso de atualização profissional da polícia estadual do Rio Grande do Sul. Focado em mudanças atitudinais, relata como o grupo pesquisado significa a profissão e o curso do qual participa. Sobre a forma e em qual situação aborda o conceito de catarse, ao se referir ao ato de gritar, o autor sinaliza um sentido catártico para o mesmo: “A marca gritar surpreende um efeito de sentido de desabafo, de catarse, mas também de denúncia, de inconformidade e de resistência” (TASCHETTO, 2011, p. 756).

O autor trata o termo catarse como sinônimo de um desabafo, uma descarga emocional. Mas também como “denúncia de inconformidade e de resistência” por parte dos policiais-alunos. Como se uma descarga emocional, proporcionada pelo grito, pudesse gerar uma resistência diante da realidade vivida pelos alunos.

Em *O trote universitário como violência espetacular*, Zuin (2011) foca sua análise na sociedade atual. Ele aborda historicamente a constituição do trote e problematiza sua atualidade diante da sociedade do espetáculo, na qual o trote encontra, nas novas tecnologias, um espaço bastante profícuo não só para ser divulgado, como também para reforçar o seu recrudescimento. Sobre sua abordagem em relação à categoria catarse, ao discutir o processo violento da aula-trote, Zuin faz referência a uma “catarse regressiva que resulta da aula-trote, destituída de reflexão sobre esse processo que mescla sadomasoquismo e soberba professoral, antecipa aos calouros alguns dos problemas de relacionamento entre alunos e professores, que acontecerão no cotidiano da vida universitária” (ZUIN, 2011, p. 593).

No levantamento realizado, Zuin (2011) foi um dos únicos autores que se fundamenta em uma perspectiva adorniana e também incorpora elementos da teoria psicanalítica de Freud. Na leitura de Zuin, ao invés de a catarse proporcionar a superação do trauma, ela, a catarse regressiva, tende a retardá-lo. O oposto seria uma catarse consciente, munida de reflexão. No entanto, ele também não se detém muito ao conceito, tampouco explicita o sentido referido à catarse.

Na mesma revista (*Educação & Realidade*), também encontramos artigos nos quais os autores apontam o teatro como uma potente experiência artístico-cultural. Esse é o caso de Schechner, Icle e Pereira (2010). Em *O que pode a performance na educação?: uma entrevista com Richard Schechner*, os autores entrevistam Schechner, que foi quem propôs e desenvolveu a Teoria da Performance. Como teórico e praticante do teatro, o artigo destaca que Schechner é responsável por uma ampliação da ideia de teatro para outros domínios, além do estético-artístico.

Os autores explicitam o sentido do conceito de catarse utilizado. Ao abordarem a constituição histórica do teatro, remetem-no à tragédia e ao conceito aristotélico de catarse – “Aristóteles chamou de ‘catarse’ o suscitar das emoções de terror e compaixão por meio de suas representações” (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 24). Com relação à função do teatro, assim se posicionam:

E um outro paradoxo apresenta-se: o resultado próprio da catarse. Pela experimentação de fortes emoções em cena, nós nos livramos, por assim dizer, dessas mesmas emoções, nós nos tornamos mais calmos, tranquilos. Nós nos descarregamos. E esse sentimento de descarrego é muito satisfatório. Seja como for, a ação de esvaziar é sempre sadia (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 25).

De acordo com os autores, na Antiguidade, a tragédia grega, enquanto formadora, possuía como produto a catarse, ou seja, suscitava emoções divergentes enquanto via de purificação.

Em *Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível*, Fantin (2009) realiza um estudo histórico-epistemológico sobre cinema e imaginação. Nesse estudo, a autora busca entender como os diferentes modos de ver filmes atuam na construção do imaginário infantil, para assim compreender as representações que as crianças têm da experiência com o cinema. Sobre a categoria catarse, Fantin (2009) não deixa explícito o sentido que atribui ao termo. Apenas através do contexto do seu artigo é possível deduzir que o conceito de catarse aparece com o sentido de *educador emocional*. Para complementar seu argumento sobre o processo de catarse proporcionado pelos filmes, a autora faz referência a Buckingham (1996):

Isso sugere que ele tenha entendido o dispositivo da catarse que o filme propicia, tema referido por tantos teóricos do cinema. No campo da educação, Buckingham (1996) trabalha sobre essa ambiguidade de sentimento entre o medo e o prazer analisando as respostas emocionais das crianças à TV, ele fala que as crianças fazem julgamentos críticos sofisticados sobre o que assistem, e se, por um lado, isso revela que as crianças sabem muitas coisas sobre o que assistem, por outro lado, pode levar a negligenciar respostas de tipos mais emocionais (BUCKINGHAM, citado por FANTIN, 2009, p. 218).

Já Fernandes (2007), em *Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo*, trata do simbolismo construído por “crianças-alunos” e “adultos-educadores” a partir de objetos escolhidos e tomados na condição de signo, símbolo e ícone, como um procedimento metodológico para a construção dos caminhos e escolhas de trabalhos pedagógicos que compõem um currículo aberto e plural em um contexto formal-escolar.

Por não ser seu objetivo, a autora não se dedica a investigar, tampouco apresentar, as determinações históricas presentes no conceito de catarse, que aparece uma única vez em uma citação de Chevalier e Gheerbrant (2005).

Ao abordar historicamente as funções das máscaras e dos simbolismos por elas provocados, Fernandes (2007) faz uma análise das máscaras carnavalescas enquanto expressão de críticas sociais, das ironias do cotidiano, das singularidades, dos sentimentos e dos desejos mais íntimos de seus portadores. As máscaras, segundo a autora, serviam para mostrar o que estava ocultado por um processo civilizador. Elas expunham os desejos, os sentimentos, as necessidades mais escondidas, pois a brincadeira seria uma forma de garantir um intervalo nas

condições socialmente instituídas. Com vistas à sua expulsão e libertação, a máscara opera como uma catarse:

Esse é, principalmente, o caso das máscaras carnavalescas, onde o aspecto inferior, satânico, é manifestado de forma exclusiva, com vistas à sua expulsão; ele é liberador; ele opera como uma catarse. A máscara não esconde, mas revela, ao contrário, tendências inferiores, que é preciso pôr a correr (CHEVALIER; GHEERBRANT, citado por FERNANDES, 2007, p. 102).

Eis, a partir da citação, o sentido aristotélico de descarga e purgação emocional atribuído às máscaras enquanto artefato artístico que, de acordo com Fernandes (2007), podem promover um processo catártico.

2.2.2 O conceito de catarse na revista *Pró-posições*

No periódico *Pro-posições*, três artigos aludem à palavra catarse em seu corpo textual. A partir das análises e categorizações depreende-se que o termo catarse nos artigos encontrados vincula-se ora à noção de conscientização, ora à noção de purgação e descarga emocional.

Tabela 6 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias no periódico *Pro-posições*

REVISTA PRO-POSIÇÕES	
Categoria 01	
Purgação/ Purificação	
Autor	Ano
PAIVA	2007
Categoria 02	
Descarga emocional/ Liberação emocional	
Autor	Ano
MOURA	2010
Categoria 03	
Conscientização	
Autor	Ano
MARTINS	2011

Em *Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política*, Martins (2011) problematiza a dificuldade de conceituar o termo “intelectual”, pois, de acordo com esse autor, o conceito em Gramsci suscita significados variados e é utilizado de diferentes formas para identificar indivíduos e/ou grupos sociais nas ações sociopolíticas e educativas. Para Martins (2011), a concepção de intelectual orgânico, em Gramsci, é orientada pela categoria marxiana de classe social. Por essa razão, ele entende que é preciso

ênfazer a atualidade e a necessidade de se retornar aos textos gramscianos, para deles inferir outras interpretações.

Ao argumentar sobre as funções do intelectual orgânico, tal como descrito por Gramsci, Martins (2011) afirma que seu fim último é elevar a consciência popular até o ponto de nela promover uma “catarse”, ação indispensável para superar a condição de indivíduos submissos. Nesse sentido, catarse adquire um viés de conscientização, ou seja, é um processo educativo-político articulado à vida econômica e social. Em nota de rodapé, Martins cita Gramsci e sua definição de catarse para fundamentar seu argumento.

A expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura e superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origens de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (GRAMSCI, citado por MARTINS, 2011, p. 13).

Em *O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade-laboratório*, Moura (2010) problematiza o espaço-tempo do corpo nas pesquisas sobre arte e educação. Ele ênfaza a unidade entre razão e sensibilidade e analisa historicamente a sociedade moderna e sua cessação do movimento corporal.

Ao analisar a constituição histórica e epistemológica do corpo, Moura (2010) defende, a partir de Fischer-Lichte, que a dissolução das fronteiras do corpo seria condição para uma catarse:

A possível dilatação do conceito de corpo, que é o todo e são as partes ao mesmo tempo, está presente na discussão conduzida por Fischer-Lichte (2000) em texto que chamou de “Dissolução das fronteiras do corpo”, no qual discute a produção de calor corporal como condição para a catarse (MOURA, 2010, p. 40).

Moura (2010) também não explicita sua concepção de catarse, apenas considera que esta seria produto da dissolução das fronteiras do corpo. Contudo, de seus argumentos é possível inferir que a catarse diz respeito a um processo de cunho emocional e purgativo. Para ele, quando está aquecido, o corpo torna-se supersensível e possibilita o desenrolar de emoções e sentidos que teriam uma função educativa (MOURA, 2010).

No artigo *Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau*, Paiva (2007) analisa, a partir de *Emílio: ou da educação*, o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau, no que concerne à formação humana. Paiva (2007) considera que Rousseau é um teórico bastante mal interpretado e que, por isso, seu intento é contribuir com as discussões em torno do tema e evidenciar a essência da obra *Emílio: ou da educação*, pois não a considera um manual, mas uma profunda reflexão em torno do fenômeno educativo (PAIVA, 2007).

Ao fazer referência fundamentado na proposta educacional de *Emílio ou da educação* de Rousseau, Paiva (2007) afirma que a catarse, para o autor do *Emílio*, resulta em uma formação de um tipo de cidadão bem distinto dos modelos e padrões existentes no mundo dos aristocratas e dos burgueses. Ele argumenta que Rousseau propôs “um retorno à natureza e às origens da sociedade, num claro movimento de catarse humana e depuração das paixões degeneradas, com vistas a uma melhor reordenação das estruturas sociais” (PAIVA, 2007, p. 169). Com isso, Paiva considera que catarse recebe um sentido aristotélico, de depuração emocional. A nosso ver, também nesse artigo de Paiva (2007), o tratamento conceitual do termo catarse é pouco explorado e seu sentido está vinculado à perspectiva clássica da tradição aristotélica.

Como é possível observar, os textos investigados se dividem entre as três categorias de análise mesmo que os autores não elaborem, de forma consciente e esclarecedora, qual é a concepção de catarse que subjaz em seus argumentos. Pode-se concluir que os artigos revelam uma diversidade de sentidos em torno do conceito de catarse.

Contudo, haveria alguma diferença do resultado dessa constatação quando a análise recai sobre o mesmo conceito e a forma como ele é tratado pelos autores dos trabalhos apresentados no GE01 e GT24 da ANPED? Essa é a preocupação do próximo item.

2.2.3 O conceito de catarse no GT24 – Educação e arte – da ANPED

A tabela abaixo indica os autores dos artigos e as categorias de análise utilizadas.

Tabela 7 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias no GT 24 da ANPED

GT 24 de Arte e Educação da ANPED	
Categoria 01	
Purgação/ Purificação	
Autor	Ano

PEREIRA	2007
FERNANDES	2007
REIS	2009
Categoria 02	
Descarga emocional/ Liberação emocional	
Autor	Ano
SILVA, ARAÚJO	2007
SANTOS	2007
NEVES	2009
Categoria 03	
Conscientização	
Autor	Ano
BACOCINA, CAMARGO	2007

Em *A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche*, Pereira (2007) recorre a Nietzsche para pensar a formação a partir de uma filosofia existencial e sensível, tendo como mediação a tragédia clássica. Com isso, ele apresenta as formas de experiências por ela engendradas e problematiza a prática educativa contemporânea em face da dimensão estética do viver e do próprio pensar. Pereira (2007) enfatiza o conceito de catarse como oposição às tragédias de Eurípides, estas dotadas de uma funcionalização catártica exacerbada. Assim, ele parte da concepção nietzschiana, em que a catarse é compreendida como um produto emocional da tragédia grega.

O público da tragédia euripidiana diz: – por quê? – para quê? – o que o herói trágico procura? Para Nietzsche, essas perguntas simplificam e desqualificam as representações trágicas. Ele entende isso como sendo própria da ciência inaugurada pelo socratismo: o conhecimento que se justifica pelo ordenamento interno do discurso. No entanto, a despeito desta funcionalização resta sempre o desejo, a afecção, a contaminação, a catarse. – O que significa e para que serve? A música problematiza, questiona exatamente esse tipo de pergunta, dado que se caracteriza justamente pelo não-figurado. O texto trágico como sendo música e palavra, concorre por sua vez para a exposição de um determinado sentimento, de uma determinada sensação que se cristaliza como obra de arte (PEREIRA, 2007, p. 6).

Segundo Pereira (2007), a catarse é entendida como sendo a dimensão estética da racionalidade, a sensibilidade do pensamento. Ainda que faça essa sinalização, a tentativa de Pereira é bastante tímida e dificulta a apreensão do sentido exato que o autor pretende atribuir ao conceito de catarse. Com efeito, em seu trabalho, a referência à tragédia grega e à catarse como seu produto, é possível inferir um significado purgativo.

Também em *Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização* (NEVES, 2009), percebe-se uma aproximação com a perspectiva de Pereira (2007). Neves problematiza a dificuldade que os alunos têm com relação à leitura e à escrita em sala de aula. Por meio das contribuições de vários teóricos, a autora defende a utilização dos clássicos

literários em sala de aula. Ela argumenta que o contato com a produção acumulada da cultura – no caso, a literatura – seria uma forma de tornar a escola um espaço mais prazeroso.

Em seu artigo, Neves (2009) deixa explícito, a partir da filosofia de Sartre, o significado de catarse vinculando a *adesão estética*, ou seja, à compreensão afetiva da obra literária.

A leitura da obra, portanto, sempre se atualiza e promove a adesão (estética) ao mundo imaginário ali guardado. Se o sentido global desta é captado, significa que houve uma adesão estética, ou melhor, uma compreensão afetiva da mesma. Dá-se, então, o sentimento de prazer ou de satisfação, o efeito catártico. “Não há envolvimento estético sem *katharsis*”. (Ibid., p. 200).

Em outras palavras, o prazer da leitura, o efeito catártico que ela provoca está associado à sua compreensão, que é afetiva. A leitura envolve prazer e isso está diretamente associado à compreensão do que se lê (NEVES, 2009, p. 4).

De acordo com Neves (2009), essa compreensão se vincula ao prazer/satisfação na leitura. Contudo, isso não necessariamente implica facilidade em ler a obra. Em linhas gerais, pode-se afirmar que essa dimensão afetiva caracteriza uma configuração emocional para o conceito de catarse empregado pela autora.

Em *Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar*, Santos (2007) enfatiza o estreitamento das relações entre as transformações que se engendram no teatro contemporâneo e a prática do teatro no âmbito escolar. Ele defende a multiplicação e difusão das formas teatrais para a conscientização do “ser” e do “estar” no mundo por parte dos seus “fazedores”, quer sejam crianças, adolescentes ou adultos. E, ao trazer as contribuições de Peter Slade sobre os jogos dramáticos infantis, Santos (2007) argumenta que

Peter Slade (1958), que, tendo por base uma larga experiência na observação de crianças em situação de jogo, defende o Jogo Dramático Infantil – ou Teatro Criativo, conforme a designação de Courtney (1968, p. 47) – como uma “forma de arte por direito próprio” (SLADE, 1958, p. 17), através da qual a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa catarse propiciada pelo drama em que se envolve (SANTOS, 2007, p. 9).

Nesse sentido, o autor entende que quando o sujeito está em contato com o drama teatral, seu desenvolvimento acontece pela mediação do processo de catarse, entendido como forma de expressão das necessidades emocionais das crianças envolvidas (SANTOS, 2007).

Há, também, autores que buscam compreender quais tendências e concepções de ensino de artes estão historicamente presentes na realidade educacional brasileira. Em *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da*

trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação, Silva e Araújo (2007) problematizam a história do ensino de artes no Brasil. Com isso, as autoras têm como meta possibilitar um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas de ensino de artes no Brasil que favoreçam o comprometimento com a educação total dos alunos.

Em relação ao conceito de catarse, elas explicam o sentido do termo por meio dos estudos das concepções de ensino de arte. A partir de uma tendência modernista de ensino de artes, as autoras enfatizam que historicamente o ensino de arte já foi sinônimo de expressão.

É a partir dessa ideia que vai surgir à concepção de ensino de arte como lazer, auto-expressão e catarse, o que descaracteriza a arte como um conhecimento indispensável para a formação das novas gerações, passível de ser ensinado e aprendido. Essa interpretação custou à área de arte ser configurada apenas como uma mera atividade, sem conteúdos próprios, conforme verificaremos na concepção de ensino de arte como atividade, que apresentaremos a seguir (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 9).

Ou seja, segundo as autoras, pouco importa o produto resultante da atividade artística: o ensino de artes era visto apenas como um momento de lazer, auto-expressão e catarse. Dessa forma, catarse é entendida como uma descarga emocional que a atividade artística pode proporcionar.

Em *Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância*, Reis (2009) problematiza as pesquisas de caráter iconológico que fazem uso de imagens sobre infância na educação. Ela defende a relevância do instrumento de pesquisa, imagens e obras de artes e traz contribuições de vários teóricos para pensar tais trabalhos.

O texto de Reis (2009) é uma das poucas comunicações apresentadas no GT 24 da ANPED que esclarece o sentido aristotélico de purificação do termo catarse (quando ele o utiliza para explicar que se trata de produto da apropriação mimética do fruidor da obra de arte):

Aristóteles toma a ideia de obra como processo, do qual o intérprete é parte essencial, através dele a obra é revigorada pelo pensamento originário, e dela surge o mundo, o que pressupõe uma tensão dialógica entre obra e intérprete. Em outros termos, n'A Poética só ocorre catarse graças à força da ação e a intermediação do deus *ex machina*, o público vê-se envolvido pela tragédia, mas sabe que é possível superar aquela situação (REIS, 2009, p. 10).

Assim, a partir desse processo, catarse significa uma forma de reinterpretação do real por meio das emoções suscitadas no processo mimético da obra de arte.

Na comunicação *Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem*, Fernandes (2007) destaca, como foco de análise, a importância da imitação no processo de ensino e aprendizagem. A partir de Vigotski, sustenta a hipótese de que por meio da imitação as crianças fazem uma recriação e não a mera cópia do mundo em que vivem, pois, ao se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados, ao mesmo tempo em que se transformam, por eles são transformadas.

Ao abordar o processo mimético presente na arte, Fernandes (2007) também alude à categoria aristotélica de catarse, que Vigotski utiliza para pensar a função pedagógica da arte.

Aristóteles enaltece o valor pedagógico da imitação quando evidencia a catarse que a arte propicia, pois ao ver um espetáculo teatral, o espectador vivencia, experimenta sensações inusitadas que são purgadas no momento em que se deparam com tal representação (FERNANDES, 2007, p. 2-3).

A catarse, nesse sentido, seria o produto da mímese propiciada pela fruição artística, ou seja, que no final teria uma função educativa. Sem se deter muito ao termo, a autora define e expõe a função de catarse proposta por Vigotski, que ao mesmo tempo seria uma referência à definição aristotélica.

Em uma mesma direção, Bacocina e Camargo (2007) analisam os processos de leitura de mundo por meio da arte. Em *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte*, as autoras destacam a construção da leitura e da escrita como forma de ampliação da leitura de mundo mediada por produções artísticas partícipes no processo de análise dos alunos e professores de EJA. A partir de alguns teóricos (Freire, Vigotski, Larrosa) abordam o que seria leitura de mundo, processo de criação, identidade e relatam como foi envolver alunos e professoras nessa pesquisa.

Em relação ao conceito de catarse, Bacocina e Camargo (2007) também destacam as contribuições de Vigotski para pensar o processo de “reação estética” e de criação e imaginação humana. Fazem referência à obra *Psicologia da Arte* com uma citação em que Vigotski aborda a catarse presente no processo de reação estética.

toda obra de arte [...] encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte, e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da

explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras artes (VIGOTSKI, citado por BACOCINA; CAMARGO, 2007, p.8).

Apesar de não aprofundar a discussão conceitual, esse é o único trabalho (BACOCINA; CAMARGO, 2007) em que a definição de catarse é explicitamente anunciada. Nessa perspectiva, fundamentadas na obra de Vigotski, a reação estética passa a ser momento de contradição emocional que promove a atividade criativa do sujeito. Por essa razão, entendem que, na fruição da obra de arte, a catarse expõe seu viés emancipatório e de criação na formação humana, ou seja, de emancipação.

Observamos, a partir das leituras, que em um período dez anos (2001-2011), de um total de 105 trabalhos apresentados, apenas 7 trabalhos do GT24 fazem referência ao conceito de catarse. Também foi possível perceber o quão variadas são as abordagens temáticas presentes nesses grupos. Mas no que se refere aos artigos que fazem referência ao conceito de catarse, poucos deixam explícito o sentido atribuído à categoria.

Após a leitura e análise dos trabalhos selecionados, infere-se que, em relação ao diálogo entre arte e educação presente nas comunicações apresentadas no GT 24 da ANPED, a maioria dos autores entende que o conceito de catarse está relacionado a um processo de purgação e/ou descarga emocional.

No entanto, quando se tem como foco as discussões ocorridas no âmbito do Grupo de Trabalho (GT17) de Filosofia da Educação da ANPED, será que o resultado da análise sobre as formulações em torno do conceito de catarse são as mesmas daquelas apresentadas pelos autores das comunicações do GT24, ou há algum nível de diferenciação? No próximo item, o foco recai sobre os trabalhos apresentados no GT17.

2.2.4 O conceito de catarse no GT17 – Educação e Filosofia – da ANPED

No campo da filosofia, diversas correntes de pensamento enfrentam a conceituação de catarse. Nesse sentido, nessa pesquisa, também as comunicações apresentadas no GT17 – Filosofia da Educação, da ANPED – são objeto de revisão de literatura. Nesse GT, no período de dez anos (2001-2011), apenas quatro trabalhos apresentados na forma de comunicação oral apresentaram a palavra catarse em seu corpo textual.

Tabela 8 – Distribuição quantitativa dos artigos por categorias no GT 17 da ANPED.

GT 17 de Filosofia e Educação da ANPED	
Categoria 01	
Purgação/ Purificação	
Autor	Ano
-	-
Categoria 02	
Descarga emocional/ Liberação emocional	
Autor	Ano
DANELON	2006
CEPPAS	2004
Categoria 03	
Conscientização	
Autor	Ano
DUARTE	2008
SEMERARO	2006

Em *Intelectuais “orgânicos”*: atualidade e contraponto Semeraro (2006), a partir de Karl Marx e Antonio Gramsci, traça um panorama histórico-acadêmico da constituição do intelectual orgânico. Em vistas das tendências pós-modernas no âmbito da educação, o autor defende a atualidade dessa categoria gramsciana. Para ele, é importante.

Aprender com Gramsci a difícil arte de lidar com a diversidade sem cair no relativismo, de lutar contra os dogmas sem deixar de buscar a verdade, de respeitar a particularidade sem se pulverizar, de construir a unidade sem transformá-la em uniformidade, de realizar a democracia popular contra os simulacros pós-modernos (SEMERARO, 2006, p. 13).

Com relação ao conceito de catarse, o autor faz uma nítida apropriação da perspectiva e do sentido atribuído por Antônio Gramsci.

em Gramsci há uma relação estreita entre o conceito de “orgânico” e o de “ético-político” se considerarmos que os dois remetem à universalização da democracia popular. E essa só acontece com a construção de uma hegemonia capaz de entrelaçar em unidade subjetividades individuais e “vontade coletiva”, de transformar em liberdade a necessidade, quer dizer de operar o processo de “catarse”, de subjetivação, que é “o ponto de partida de toda a filosofia da práxis” (SEMERARO, 2006, p. 12-13).

Nesse sentido, segundo Semeraro (2006), para Gramsci a catarse pessoal e social é um processo da subjetivação ético-política que caracteriza a construção do conhecimento e a prática de ensino-aprendizagem coletiva para criar a fase da universalidade ético-política.

Em *Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche*, Danelon (2006) defende, como proposta de ensino de filosofia no ensino médio, a criação das possibilidades para a emergência da existência de um tipo de homem criador. Com efeito, o autor passa muito ligeiramente pelo conceito de catarse, fato que dificulta apreender o sentido a ele atribuído. Ao se questionar sobre o objetivo da filosofia no Ensino Médio, o autor também questiona a possibilidade de a disciplina ser uma forma de “catarse coletiva”.

Uma vez demarcada a justificativa para o ensino de filosofia, devemos nos perguntar pelo seu objetivo. Diante do diagnóstico de crise e de niilismo da cultura, qual o papel do ensino de filosofia? Ele deve assumir a tarefa de resgate da crise ao modo de uma clínica de aconselhamento, de uma terapia objetivando uma catarse coletiva? (DANELON, 2006, p. 8).

Pela análise contextual de seus argumentos, pôde-se perceber que o autor atribui sentido mais psicanalítico ao termo, ao enxergar a aula de filosofia enquanto um espaço-tempo terapêutico de diagnóstico do presente e de descarga emocional. Pois, em princípio, sua resposta para a questão posta é afirmativa: catarse tem um sentido psicanalítico e nietzschiano. Contudo, é apenas de forma dedutiva que se consegue apreender o sentido que o autor atribui ao conceito de catarse.

Em *Anotações para prática de ensino de filosofia da educação*, a partir de estudos e da própria experiência enquanto professor e pesquisador, Ceppas (2004) defende a necessidade de selecionar textos adequados para serem trabalhados com os alunos das disciplinas de Filosofia e História da Educação. Quando se trata do conceito de catarse, ele relata a narrativa de uma professora de filosofia do Ensino Médio.

Tenho percebido que quanto mais tentamos instaurar o debate, mais o tumulto se instaura. Os alunos não ouvem uns aos outros, muito menos a nós. Debates escorregam para uma catarse coletiva, sobrevem a anomia. Insisto que não é uma questão de "pulso" do prof. Nos recreios observo as conversas: basta que haja mais de dois que começa aquilo que nos desespera, todos falam ao mesmo tempo, se entrecortam, se aliviam e bem pouco se conquista. (diário de campo) (CEPPAS, 2004, p. 10).

Portanto, para Ceppas (2004), o uso feito pela narrativa da professora refere-se ao desequilíbrio que pode acontecer ao se promover debates em sala de aula. Tais debates teriam o poder de provocar uma descarga emocional. Daí a expressão utilizada, catarse coletiva, que geraria uma anomia. Ou seja, pelas divergências emocionais e/ou opiniões, as normas sociais que orientam os sujeitos na sala de aula seriam abaladas. É bem provável, levando-se em

consideração algumas indicações do texto, que Ceppas (2004) tenha tido a intenção de empregar o conceito como sinônimo de caos.

No período analisado, o GT17 (Filosofia da Educação) também aprovou trabalhos que abordam a temática da formação no âmbito da experiência artístico-cultural. Esse é o caso de *Arte e formação humana em Lukács e Vigotski*, no qual Duarte (2008) parte dos estudos desses teóricos e argumenta que, em suas análises estéticas, de formação sensível e artística, a ética tem papel primordial e indissociável. Ele defende a necessidade da vivência estética da obra de arte para que a mesma possa, indiretamente, exercer algum efeito sobre a formação moral dos indivíduos (DUARTE, 2008).

É um dos poucos autores que se detém no conceito de catarse e, em seu texto, Duarte (2008) vincula o conceito à conscientização. A partir de Lukács e Vigotski, o autor entende a categoria catarse como mediadora entre o indivíduo e a realidade.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na sua vida. Mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata. Há entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as conseqüências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte (DUARTE, 2008, p. 6).

E mesmo que esteticamente, por meio da fruição da obra artística, seja mais possível haver essa mediação entre o sujeito e a existência, não seria uma categoria puramente estética, mas uma forma de reelaboração da realidade a partir da função social e ética da arte, ou seja, uma desfetichização (em face da essência da realidade) do real social. A catarse, para esse autor, é a culminância da vivência estética, sintetizada na tomada de consciência.

Ao contrário das análises anteriores (periódicos e GT24), o sentido de atividade purgativa ou de purificação atribuído ao processo catártico não aparece em nenhum dos trabalhos apresentados no GT17. No entanto, é possível perceber que catarse é apreendida com o sentido de descarga emocional.

Sobre essa concepção de catarse enquanto um mecanismo de liberação emocional não elaborada, percebe-se que a utilização dos autores nos remete a uma compreensão inserida ao

senso comum, pouco aprofundada. No entanto, esse fato nos parece compreensível por não se tratar do objeto de análise dos autores.

No próximo item, faz-se a análise das dissertações e teses nas quais foram encontradas, nos últimos 10 (dez) anos, a palavra *catarse* em seus títulos e resumos.

2.2.5 O conceito de catarse nas dissertações e teses no campo de educação: o banco de dados da Capes

Na continuidade do trabalho de revisão de literatura até aqui apresentado, também optamos por fazer um levantamento no banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O principal critério de busca foi o aparecimento da palavra *catarse* nos títulos e resumos das pesquisas nos últimos dez anos, de 2001 a 2011.

O levantamento se embasou nas seguintes perguntas: quantas dissertações e teses, especificamente no campo da educação, fazem referência ao conceito de *catarse*? Quantas têm como referência as teorias educacionais críticas? Dessas, quantas o fazem a partir da Teoria Crítica da Sociedade, em especial a filosofia de Adorno?

Com base nesses questionamentos encontramos, no banco de dissertações e teses da CAPES¹³, quinze¹⁴ trabalhos, entre dissertações e teses, que trazem em seus títulos e/ou resumos a palavra *catarse* ou *catártico*. Dessas quinze, nove estão no campo das discussões educacionais.

Com relação ao conceito de *catarse*, a consulta realizada aos resumos disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES indica que dos nove trabalhos encontrados, entre dissertações e

¹³ O banco de dados da CAPES tem disponíveis os resumos das dissertações e teses publicadas a partir de 1987. Conferir: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

¹⁴ Dentre os trabalhos encontrados, alguns se inserem em outras áreas de conhecimentos, que não o da educação. Na área de educação, há nove pesquisas, sendo oito dissertações (SILVA, 2010; SÉRVIO, 2002; CHISTÉ, 2007; FLANDOLI, 2003; DIÁCOVO, 2006; PAGANOTTO, 2010; BORGES, 2006; SOUZA, 2011) e uma tese (TROJAN, 2005). Em outras áreas, encontramos uma dissertação em Filosofia (SANTOS, 2004), uma em comunicação (PIMENTEL, 2004) e duas em psicologia (SCHÜHLI, 2011 e BERZIN, 2003). Há também duas teses em enfermagem que fazem alusão à *catarse* em seus resumos (FRANÇA, 2004 e SCHERER, 2005).

teses em educação, é possível verificar uma predominância das categorias de análise *purgação/purificação* e *conscientização* enquanto sentidos atribuídos ao conceito de catarse.

Tabela 9 – Distribuição quantitativa dos trabalhos no banco da CAPES

Banco de dissertações e teses da CAPES	
Categoria 01 Purgação/ Purificação	
Autor	Ano
SILVA	2010
SOUZA	2010
PAGANOTTO	2010
FLANDOLI	2003
SÉRVIO	2002
Categoria 03 Conscientização	
Autor	Ano
CHISTÉ	2007
DIÁCOVO	2006
BORGES	2006
TROJAN	2005

Na dissertação *A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil*, Silva (2010) investiga as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças da educação infantil. A autora realiza um estudo de caso no qual analisa uma turma de uma escola da cidade de Natal (RN). Silva (2010) defende que leitura de literatura em sala de aula se constituiu como um território privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, das suas experiências emocionais e de seus conflitos na trama da história, de forma a auxiliar as crianças a refletirem e se apropriarem de estratégias para lidar com sua realidade interior.

Pelo resumo¹⁵ disponível, percebeu-se que a autora relaciona catarse à experiência estética, que é entendida como uma compreensão emocional do indivíduo. A catarse seria um dos momentos de autoconhecimento, que são resumidos em identificação, exteriorização e catarse. Para Silva, esse processo amplia a percepção sobre a realidade subjetiva e objetiva do sujeito e o provê de capital emocional para enfrentar as adversidades da vida (SILVA, 2010).

Em sua dissertação *"Música, Educação e Sociedade: O fenômeno bandístico em Teresina/PI"*, Sérgio (2002) investiga o fenômeno da Banda de música tradicional, especialmente a Banda

¹⁵ Dentre os nove trabalhos encontrados para análise, nós não tivemos acesso aos textos completos de cinco deles (SILVA, 2010; SERVIO, 2002; FLANDOLI, 2003; PAGANOTTO, 2010 e SOUZA, 2011). Nesses casos, restringimo-nos ao estudo dos resumos.

escolar. O autor foca as relações sociais e políticas dessas corporações com o poder político local, sua relação particular com a escola, a família, a importância do negro na gênese bandística brasileira e teresinense, o espaço feminino nessas corporações musicais, a relação de uma estética do povo, representado neste trabalho pela Banda musical; a estética das elites, geralmente de influência estrangeira, como também as metodologias que sustentam a educação musical bandística unicamente nas escolas públicas estaduais e, em especial, municipais. O autor vincula a educação estética como uma catarse artística proporcionada pela música. O termo catarse aparece no resumo, mas devido às limitações interpretativas, por se tratar de um resumo, não foi possível ampliar o entendimento acerca do sentido de catarse utilizado pelo autor.

Em *O processo catártico no ensino da Arte: uma parceria entre escola e espaço expositivo*, Chisté (2007) analisa, a partir de Lev S. Vigotski e Georg Lukács, o ensino da arte. Ela discute o processo catártico vivenciado por alunos no encontro com a obra de arte. A discussão se localiza na aproximação das práticas de ensino na sala de aula e em espaços expositivos. Por meio de uma pesquisa-ação, em parceria com duas arte-educadoras, atuantes em espaços expositivos e na escola, Chisté investigou como alunos de uma 8ª série do ensino fundamental vivenciam/compartilham/constroem o processo catártico, tanto no espaço expositivo quanto na sala de aula. De acordo com a autora, o objetivo da pesquisa foi contribuir para a construção de uma proposta de ensino da arte que propicie ao indivíduo a vivência de processos catárticos capazes de desconstruir a realidade reificada, proporcionando trocas de saberes e afetividades entre os sujeitos.

A partir de autores vinculados às teorias educacionais críticas, Chisté (2007) faz uma abordagem lukacsiana do conceito de catarse: “A Arte leva o homem à catarse, que é tratada por Lukács como uma sacudida na subjetividade do receptor, levando-o a tomar consciência de si e do mundo em que está inserido” (CHISTÉ, 2007, p. 22).

Para a autora, a catarse está vinculada à experiência estética e pode provocar reflexões transformadoras sobre estruturas alienantes. No entanto, essa conjuntura não se dá de forma imediata e em um só tempo, mas se constitui e se constrói no processo. Ela afirma que os espaços escolar e expositivo são locais que podem estimular a capacidade criadora do educando, sendo essencial reconhecer e efetivar a participação do monitor e do professor como mediadores do processo de significação dos conteúdos, para estimular o desenvolvimento das percepções, interpretações e reflexões (CHISTÉ, 2010).

Em *A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível*, Flandoli (2003) investiga, à luz do referencial da teoria sócio-histórica de Vigotski, Luria e Teplov, a escrita criativa enquanto expressão e elaboração do pensamento e constituinte de uma função psicológica superior, dependente da interiorização dos elementos mediadores que, na nossa cultura, são propiciados pela escolarização.

A partir dos autores citados, Flandoli (2003) propõe um estudo sobre as categorias de adolescência e catarse em suas relações com os processos criativos aplicados à escrita. Por meio da análise gráfica do discurso de três professoras do ensino fundamental da cidade de Campo Grande/MS, a autora apresenta as reflexões sobre o trabalho e aponta que todas apresentam diferentes posicionamentos quanto à sua *práxis*.

De todos os trabalhos analisados, a única dissertação que faz referência ao conceito de catarse a partir da Teoria Crítica da Sociedade, bem como da filosofia de Theodor Adorno, é *Como assistimos o professor?: uma análise de imagem da profissão de professor transmitida pela televisão*. Nela, Diácovo (2006) investiga como a televisão utiliza seus recursos atrativos, tais como imagem, cor, som e sua constante influência sobre o telespectador. A autora analisa cenas de programas e algumas publicidades, veiculadas pela Rede Globo e pelo SBT durante os anos de 2005 e 2006. Uma das categorias de análise é o envolvimento da figura do professor com o universo cômico veiculado pela TV. Segundo Diácovo (2006), a questão da profissão de professor muitas vezes é destituída de sentido quando retratada nas imagens dos programas televisivos.

Diácovo deixa explícito o sentido atribuído ao conceito de catarse. Percorre as contribuições de Aristóteles para fazer uma análise histórica sobre o riso e chega às reflexões de Adorno e comentadores para explicar as investidas da indústria cultural no processo de promoção de um riso catártico empobrecido. A partir daí, ela lança a seguinte pergunta: o que é educar nestas variantes que têm formação depreciativa e/ou repressiva e não de catarse? Para responder a essa pergunta, a autora faz distinção entre o humor crítico proveniente de estudos filosóficos, a intenção catártica e o humor da TV. No que diz respeito ao conceito de catarse, citado cinco vezes em seu texto, em um primeiro momento Diácovo (2006) o contextualiza historicamente a partir de Aristóteles, que, como foi possível perceber na análise de outros

trabalhos, atribuiu à catarse um sentido de purificação por meio de um processo de purgação das emoções de terror e piedade.

Para argumentar sobre a instrumentalização das próprias emoções realizadas pela indústria cultural, que cada vez mais administra para o sistema, Diácono também recorre às reflexões de Bruno Pucci (2004):

A indústria da diversão visa assim, ao satisfazer seus espectadores, pelo riso contínuo e abundante, aliviá-los das tensões do cotidiano, para que eles possam, com maior segurança na vida real, dominar seus próprios impulsos humanos. Cria as condições para a gestação de uma *pseudo catarse*, a serviço da perfeita integração dos indivíduos no social. As contínuas piadas, geradoras de risadas estrondosas, expressam às avessas a profundidade da insatisfação das pulsões instintivas reprimidas, não realizadas (PUCCI, citado por DIÁCONO, 2006, p. 93-94)¹⁶.

Para a autora, o poder libertador embutido no riso é rapidamente captado pela indústria cultural que o aprisiona e o direciona conforme lhe convier. O riso administrado “sucumbe à dessublimação presente nos conceitos, organizados pela ideologia dos meios de comunicação, e regride do seu estado catártico para uma esfera fraudulenta, na qual sinteticamente é gerado e transformado em zombaria” (DIÁCONO, 2006, p. 94).

Na dissertação de Paganotto (2010), *A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às ideias coloridas: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais*, a autora faz alusão ao conceito de catarse. Fundamentada na Psicologia Analítica de Carl Gustav Jung e na Gestalt-terapia de Frederick Perls, a pesquisa de Paganotto (2010) trata de uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pessoas portadoras de transtornos psíquicos. Por meio das linguagens visuais das artes, nas oficinas terapêuticas, os sujeitos envolvidos na investigação, ao se apropriarem de suas imagens e de seus conteúdos simbólicos na condução ao autoconhecimento, refazem suas histórias de vida.

Com relação ao conceito de catarse, a autora o relaciona a um processo de sublimação emocional promovido pela produção de imagens (desenhos, pinturas, modelagens) que no início se presta a um esvaziamento e proporciona uma catarse ao paciente. Este, aos poucos, preenche vazios com novas ideias e recupera a autoestima. Quando o paciente se sente capaz

¹⁶ Trata-se do artigo “O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada” (PUCCI, 2004).

de aprender e resgatar a própria criatividade, transforma limites em possibilidades de superação e reinvenção da própria vida (PAGANOTTO, 2010).

Veredas: a educação à distância na formação de professores para a escola ciclada, é a dissertação de Borges (2006), e seu objetivo foi estudar a formação docente proposta no Curso normal superior Veredas (Uberaba-MG). Para tanto, por meio de observações das práticas de sala de aula de quinze professoras-cursistas em escolas com salas lotadas, Borges fez um acompanhamento qualitativo de todo o processo, desde o início do curso Veredas, em 2002. A autora teve como fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica. O objetivo foi fortalecer a relação que pode ser estabelecida entre a teoria que fundamenta a pedagogia histórico-crítica e as práticas dos docentes envolvidos no processo. No que diz respeito à formação das cursistas, para atuarem no sistema de ensino da Escola Ciclada, a autora destaca as dificuldades das professoras, mesmo com a formação recebida.

Ao longo da sua dissertação, Borges (2006) faz alusão ao conceito de catarse sete vezes. Ela o relaciona aos cinco passos propostos pela pedagogia histórico-crítica em termos de metodologia de ensino: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e, novamente, a prática social modificada. Também explica que na catarse o educando é solicitado a manifestar se realmente assimilou os conteúdos trabalhados, ou seja, ele expressa sua nova maneira de ver a prática social. Nesta fase, o aluno é capaz de expor que a realidade que ele conhecia como “natural”, a rigor é “histórica”, porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas implícitas ou explícitas e atende a necessidades sócio-econômicas (GASPARIN, citado por BORGES, 2002). Para fundamentar sua argumentação, faz referência direta a Saviani (2003):

a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, citado por BORGES, 2006, p. 148).

Em *O educere ad educare da educação integral em cena, contracena e crítica*, Souza (2011) delimita como objeto de sua dissertação os cinco âmbitos educativos (físico, intelectual, afetivo, transcendente e social) e o seu desenvolvimento mediante a metodologia de trabalho

com filme e a realização de pacto moral com os alunos. Com as experiências adquiridas, por meio de cines-debates com diversos grupos do ensino superior, conclui que o trabalho com filmes em sala de aula potencializa a formação humana nos seguintes aspectos, todos verificados nos depoimentos dos alunos: ideais de serviços à sociedade, à ecologia, comprometimento profissional ao serviço humanitário e, por fim, um despertar do sentido da vida.

Em relação ao conceito de catarse, o autor atribui um sentido aristotélico à categoria estética de purificação do indivíduo. Ele argumenta que a educação não pode se limitar apenas à biologia e à psicologia humana, sendo necessário atingir uma terceira dimensão, mais elevada, fundada na essência do homem: sua noologia¹⁷. Também argumenta que a catarse é uma etapa dessa elevação, pois ela propicia manifestações de honradez, respeito, responsabilidade, agradecimento, humor e cidadania.

Finalmente, em *Pedagogia das competências e diretrizes curriculares: a estetização das relações entre Trabalho e Educação*, ao tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 1998, Trojan (2005) tem como objetivo evidenciar a estetização das relações entre educação e trabalho a partir das articulações que se estabelecem entre a estética como princípio de valor e a organização do currículo por meio do desenvolvimento de competências. A partir de uma análise marxista, da Teoria Crítica da Sociedade, a autora explicita a especificidade da estética, suas relações com a construção das formações ideológicas necessárias para sustentação da hegemonia, a resignificação contemporânea de alguns conceitos estéticos que se identificam com a tese do pós-modernismo e a estetização que se expande a todos os âmbitos da atividade humana.

Com suas análises das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional, Trojan (2005) constata mudanças nos processos produtivos por meio da comparação entre o sistema taylorista-fordista adotado na modernidade e o atual, baseado na flexibilização e articulado com o discurso pós-moderno que substitui o modelo da

¹⁷ Noologia foi um “termo inventado por Calov em *Scripta philosophica* (1650) para indicar uma das duas ciências auxiliares da metafísica (a outra é a gnosiologia), mais precisamente a que tem por objeto as funções cognitivas. Esse termo foi retomado no século seguinte por Crusius e outros, no mesmo sentido ou em sentidos análogos. Kant chamou de noologistas aqueles que, como Platão, acham que os conhecimentos puros derivam da razão, em contraposição aos empiristas, que os julgam derivados da experiência. Ampère propôs em *Essai sur la philosophie des sciences* (1834) chamar de noológicas todas as ciências do espírito” (ABBAGNANO, 1998, p. 716).

qualificação das competências na formação para o trabalho. Para ela, as diretrizes incorporam esse novo modelo como uma nova pedagogia que relativiza o papel do conhecimento, subsumido a um conjunto de saberes, nos quais são valorizados os aspectos comportamentais e afetivos.

No que diz respeito à catarse, o termo aparece dezesseis vezes no texto da tese e a autora deixa explícito o sentido atribuído ao conceito. Ela o historiciza, abordando-o desde a Antiguidade Clássica até as reelaborações contemporaneamente adotadas para explicar sua negatividade e sua positividade no contexto das relações capitalistas. Para Trojan (2005), a reação emocional prazerosa que decorre da relação do belo e com o sensível ocupa um papel importante no processo de difusão e apropriação, tanto no campo da produção material como na transmissão de ideias, valores e comportamentos. Na historicização do conceito a autora enfatiza a contribuição de autores como Platão, Aristóteles, Lukács, Adorno e Horkheimer. Para Trojan, esse dois últimos destacam a negatividade do conceito de catarse na sua relação com a indústria do entretenimento de massa da sociedade capitalista:

A indústria cultural transforma-a [a diversão] numa mentira patente. A única impressão que ela ainda produz é a de uma lenga-lenga que as pessoas toleram nos best-sellers religiosos, nos filmes psicológicos e nos *women's serials*, como um ingrediente ao mesmo tempo penoso e agradável, para que possam dominar *com maior* segurança na vida real seus próprios impulsos humanos. Neste sentido, a diversão realiza a purificação das paixões que Aristóteles já atribuía à tragédia e agora Mortimer Adler ao filme. Assim como no estilo, a indústria cultural desvenda a verdade sobre a catarse (ADORNO; HORKHEIMER, citado por TROJAN, 2005, p. 53).

Desse modo, a indústria cultural que nasce com a finalidade de proporcionar distração torna-se, gradativamente, mais poderosa e, com isso, “pode agir sobre as necessidades dos consumidores, produzi-las, guiá-las e discipliná-las” (ADORNO; HORKHEIMER, citado por TROJAN, 2005, p. 53) por meio de todos os sentidos que o termo distrair pode abranger: divertir, recrear; entreter; desviar, desencaminhar; descuidar-se, esquecer-se. Para Trojan, agora a catarse se realiza não para elevar a alma, mas para transformar em prazer a dor pela privação da mercadoria inacessível e substituir a capacidade de realização das pessoas (TROJAN, 2005).

A consulta realizada aos resumos disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES indica que, entre os quinze trabalhos encontrados, entre dissertações e teses, também é possível verificar uma diversidade de significados atribuídos ao conceito de catarse.

Alguns (CHISTÉ, 2007; BORGES, 2006) recorrem às teorias educacionais críticas para atribuir um sentido de transformação da prática social e de conscientização promovida pela catarse. Outros (SILVA, 2010; SOUZA, 2010; PAGANOTTO, 2010; FLANDOLI, 2003; SÉRVIO, 2002) utilizam a catarse aristotélica para destacar o processo de depuração/purificação emocional. Por outro lado, constata-se a presença de duas pesquisas fundamentadas na Teoria Crítica da Sociedade, em especial na filosofia de Theodor Adorno¹⁸, que também entram na categoria conscientização enquanto sentido de catarse (DIÁCOVO, 2006; TROJAN, 2005).

Nas pesquisas a que se teve acesso ao texto completo, é possível constatar que há um tratamento filosófico consistente no que se refere ao conceito de catarse. Já naquelas que recorrem a Adorno e fazem uma análise da relação entre os artifícios da indústria cultural e catarse na contemporaneidade, o conceito em si não é central na discussão.

Após esse *detour* temático dos artigos encontrados e dos sentidos por eles atribuídos ao conceito de catarse, no próximo item apresenta-se a análise geral das leituras realizadas na revisão de literatura. Cabe lembrar que, como toda e qualquer interpretação, estas também estão sujeitas a equívocos e erros, mas com elas pôde-se ampliar o conhecimento sobre as perspectivas teóricas e a forma com a qual as pesquisas acadêmicas em educação abordam a relação entre a catarse e a formação humana.

2.3 Catarse e educação: considerações acerca de seus limites e possibilidades

A partir do levantamento bibliográfico, é possível inferir que, apesar de não ser um conceito amplamente estudado, a catarse é objeto de discussão no âmbito dos debates promovidos pelas publicações acadêmicas no campo da educação.

¹⁸ Na revisão de literatura realizada no banco de dissertações e teses da CAPES, também se fez um levantamento de quantos trabalhos defendidos, nos últimos dez anos (2001-2011), entre dissertações e teses, utilizam a Teoria Crítica da Sociedade e Adorno, direta e/ou indiretamente, como fundamentação teórica. Há 152 dissertações, dentre as quais 70 são da área de educação, 25 de filosofia, 16 de literatura, 13 de psicologia, 12 de sociologia, 3 de música, 2 de comunicação, 2 de direito, 2 de artes, 2 de educação física e 1 em teologia, teatro, história, interdisciplinar e administração cada. Das 127 teses disponibilizadas, 55 são da educação, 23 em psicologia, 23 em literatura, 16 em filosofia, 3 em música, 2 em sociologia, 2 em comunicação e 1 em administração, ecologia e teologia.

Contudo, apesar de utilizado por uma parcela não tão significativa dos autores da bibliografia consultada na revisão de literatura, o tratamento conceitual da *catarse* ainda parece não relevante a ponto de merecer destaque nos títulos e resumos de dois dos principais periódicos acadêmicos, no campo da educação, bem como no corpo das comunicações e pôsteres apresentados em dois Grupos de Trabalho da principal e mais bem conceituada Associação de pesquisadores em educação da América Latina (ANPED). Tampouco no banco de dissertações e teses da CAPES, que nos últimos dez anos apresentou apenas nove trabalhos que aludem ao conceito de *catarse* em seus títulos e resumos.

Nossa investigação tomou uma diretriz mais próxima dos objetivos da análise proposta apenas quando nos empreendemos a investigar a palavra *catarse* em cada corpo textual das comunicações e nos artigos dos periódicos pesquisados. Contudo, mesmo nos textos encontrados, sua incidência é ainda bastante baixa.

A partir desse levantamento, percebe-se que, apesar de abordarem questões relativas à filosofia da educação e formação estética em geral e de comentarem sobre o conceito de *catarse*, poucos autores realizam um tratamento filosófico do conceito. Dentre todos os trabalhos analisados, apenas três autores (ZUIN, 2011; DIÁCOVO, 2006; TROJAN, 2005) utilizam a contribuição do filósofo Theodor Adorno como base teórica para fundamentar a discussão sobre as implicações do conceito de *catarse* com a formação estética e a ideia de *semiformação*¹⁹.

É possível especular que, talvez, essa temática e o próprio conceito de *catarse* possam ter sido abordados em artigos anteriores das fontes pesquisadas. Mas, como exposto, nos períodos de 10 e 5 anos nenhum artigo das revistas e/ou comunicações da ANPED faz referência ao conceito de *catarse* em seus títulos e resumos, e apenas nove pesquisas em educação apresentaram a categoria em seus títulos e/ou resumos. O que já se configura como um aspecto de análise, pois essa situação parece indicar que a discussão recente em torno desse conceito é pouco explorada nos debates educacionais concernentes à formação e experiência estética. Também é possível inferir que, mesmo havendo textos em que os autores fazem referência ao conceito, ele aparece, na grande maioria dos trabalhos, uma única vez e de

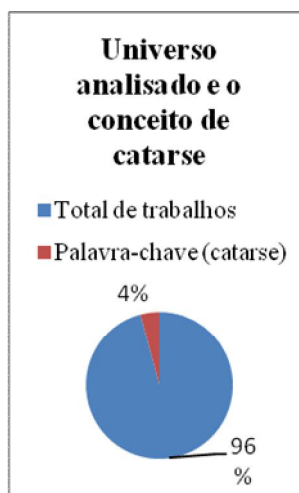
¹⁹ Mais à frente, nesta dissertação, este conceito será mais bem apresentado.

forma muito superficial e/ou latente. No entanto, a ambiguidade está no fato de que a quase totalidade dos textos aponta para a importância da catarse no processo de formação escolar, ou seja, para a ideia de que ela possui uma relevante função educativa.

Dentre os argumentos centrais, objetivos e conclusões defendidas pelos autores dos artigos dos dois periódicos pesquisados, é bem amplo o universo temático que envolve considerações relativas à formação em si. Esta aparece vinculada tanto às experiências artístico-culturais (teatro, cinema, literatura, artes plásticas)²⁰, quanto aos fundamentos e filosofia da educação²¹. *Pari passu*, percebe-se que, proporcionalmente, o conceito de catarse também se vincula tanto às discussões filosóficas como à experiência estética que constitui a formação humana. Porém, como dito, nos trabalhos analisados o conceito é abordado de forma muito periférica.

No acervo de 641 artigos, divididos entre pôsteres e comunicações do GE01 e dos GTs 24 e 17 da ANPED de 2001 a 2011, e de 2007 a 2011, dos periódicos acadêmicos das duas revistas analisadas, o conceito de catarse aparece em 28 trabalhos, ou seja, apenas 4%, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: distribuição dos textos com a palavra catarse no universo pesquisado



²⁰ Conferir Duarte (2008); Reis (2009); Neves (2009); Silva, Araújo (2007); Santos (2007); Fernandes (2007); Bacocina, Camargo (2007); Schechner; Icle; Pereira (2010); Fantin (2009).

²¹ Conferir Semeraro (2006); Danelon (2006); Ceppas (2004); Pereira (2007); Fernandes (2007); Zuin (2011); Taschetto (2011); Martins (2011); Moura (2010); e Paiva (2007).

Também é possível perceber que, mesmo nos trabalhos que se propuseram a fazer uma abordagem teórico-bibliográfica de seus temas, no caso de nosso objeto de análise (catarse) isso não significou um tratamento mais teórico sobre o conceito.

A partir da revisão de literatura, infere-se que a discussão crítica sobre o processo catártico não assume uma centralidade. Há uma variedade de temas, mas em nenhum trabalho o conceito de catarse aparece como foco principal de análise. Nesse sentido, talvez seja acertado afirmar que as discussões sobre formação estética estão presentes na maioria dos textos. Contudo, a relação entre catarse e formação estética é acanhada e muitas vezes naturalizada. Os textos mencionados exploram essa relação em intensidades diferentes. Dos 28 trabalhos analisados, 12 destinam tratamento especial ao conceito de catarse. Os outros 16 assumem um sentido corriqueiro, muitas vezes implícito.

Em linhas gerais, na maioria dos trabalhos analisados é bastante limitado, ou mesmo nulo, o tratamento teórico-conceitual em relação à catarse. Isso tende a dificultar sua compreensão, uma vez que um tom de obviedade a uma palavra/conceito nem sempre se configura como esclarecedor. Percebe-se que, quando o conceito passa por uma apreciação teórica, ele pode adquirir uma dimensão mais ampla de discussão, pois isso significa, entre outros termos, explicitar as múltiplas determinações das relações históricas que o compõe.

O conceito, como ferramenta do trabalho teórico, pode ser entendido como uma mediação, no nível da abstração, da realidade efetiva. O mesmo não substitui a realidade, mas para que se possa realizar a pesquisa, no intuito de apreender o movimento do real, é fundamental o trabalho conceitual. Não obstante, nossa intenção não é trabalhar com o conceito pelo conceito, mas compreender como ele se apresenta, se é possível conhecer suas características histórico-filosóficas, quais perspectivas de catarse estão mais presentes e quais ainda precisam ser melhor exploradas do ponto de vista teórico. Esse nos parece ser um dos principais desafios desta pesquisa.

Os autores²² que se propuseram a fundamentar o sentido de catarse o fizeram de forma a considerar, como fonte teórica, pensadores como Aristóteles²³, Gramsci²⁴, Vigotski²⁵, Lukács²⁶ e Adorno²⁷.

²² Duarte (2008); Semeraro (2006); Reis (2009); Neves (2009); Fernandes (2007); Bacocina, Camargo (2007); Schechner, Icle, Pereira (2010); Martins (2011); Chisté (2007); Borges (2006); Diácovo (2006) e Trojan (2005).

No caso de Aristóteles, isso se explica porque, na tradição filosófica, ele foi quem primeiro se deteve, de forma mais precisa, sobre o conceito de catarse. Esse filósofo recorreu a um vocábulo utilizado pela medicina grega para pensar a experiência estética do indivíduo, pois a palavra catarse, do grego *kátharsis*, significa “purificação” ou “purgação”.

Na Grécia antiga, a catarse referia-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama, ou seja, a tragédia grega era concebida como mecanismo de um processo catártico. Segundo Aristóteles (1997), a catarse estava diretamente ligada à formação do cidadão grego, ou seja: aprender a viver a partir do experimentar/contemplar a vida por meio da experiência catártica a fim de propiciar com esse processo uma depuração emocional e/ou moral capaz de motivar uma mudança de comportamento. Assim, desde a Antiguidade, a experiência catártica é concebida como elemento importante para formação do indivíduo.

Por conseguinte, o sentido aristotélico de catarse é bastante utilizado por autores do campo educacional como sinônimo de uma educação emocional potencializadora na formação do indivíduo, principalmente sob um âmbito de formação artístico-cultural. Isso se confirma nos artigos analisados no momento em que tratam do teatro, da literatura, do cinema e das artes plásticas.

Gramsci também é outra referência nos trabalhos analisados. Intelectual bastante referenciado na área da educação, todos os textos estudados que o tomam como referência tendem a explicitar a dimensão política da reflexão filosófica. Esse é o caso de Martins (2011), que considera que catarse é um processo educativo-político articulado à vida econômica e social. Segundo esse autor, Gramsci enfatiza o caráter político presente no processo catártico, o que

Lembrando que dos nove trabalhos encontrados no banco da CAPES, tivemos acesso ao texto completo em apenas quatro (CHISTÉ, 2007; BORGES, 2006; DIÁCOVO, 2006 e TROJAN, 2005).

²³ Reis (2009); Schechner, Icle, Pereira (2010).

²⁴ Semeraro (2006); Martins (2011); Borges (2006).

²⁵ Duarte (2008); Fernandes (2007); Bacocina, Camargo (2007).

²⁶ Chisté (2007).

²⁷ Diácovo (2006); Trojan (2005).

condiz com o caráter político também da formação, por isso se justifica sua utilização quando se pensa em educação.

Assim como Gramsci, Vigotski também é um autor de referência no âmbito das teorias educacionais críticas e ambos são utilizados para fundamentar o significado de catarse dos trabalhos analisados. Bacocina e Camargo (2007) abordam o conceito na *Psicologia da Arte*, na qual Vigotski faz referência à catarse, entendida como presente no processo de “reação estética”, enquanto momento de contradição emocional que promove o processo de criação. Ambos relacionam o processo catártico a um viés emancipatório e de criação na formação humana para além do artístico. O sujeito, nessa proposição, é um todo ético, político e social.

Como visto, a partir de Vigotski e Lukács²⁸, Duarte (2008) e Chisté (2007) entendem que a catarse é mediadora entre o indivíduo e a realidade e, mesmo que esteticamente, por meio da obra artística, seja mais possível, não seria uma categoria puramente estética. Pois “ao produzir a obra de arte, apropria-se dos processos realmente existentes na vida dos seres humanos, inserindo-os numa nova configuração, a da obra de arte como uma totalidade” (LUKÁCS citado por DUARTE, 2008, p. 3).

É uma forma de reelaboração da realidade a partir da função social da arte, que seria a desfetichização diante da essência da realidade social. A catarse seria a culminância da vivência estética, ou seja, a tomada de consciência. Percebe-se, aqui, uma ampliação no sentido e abrangência do processo catártico proposto pelo autor. Sem dicotomizar, ele pensa o objeto artístico passível de uma função social e política na formação dos sujeitos. Contudo, seria possível pensar que toda a arte traz essa possibilidade de tomada de consciência? Em tempos de *mass media*, mercantilização da cultura e da arte, como pensar a vivência estética na formação humana?

Não podemos perder de vista que “a ideia de cultura (arte) não pode ser sagrada – o que a reforçaria como semiformação –, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém, a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedeia esta e a semiformação” (ADORNO, 2010, p. 8). Com isso, faz-se necessária uma

²⁸ Vigotski e Lukács são dois teóricos muito utilizados dentro das perspectivas da teoria educacional crítica. Sobre a concepção de catarse e formação, Adorno e Lukács ora se aproximam ora se distanciam em suas definições, acerca dessa diferenciação conferir o capítulo 4 desta dissertação.

reflexão crítica sobre as configurações que a arte e/ou cultura têm tomado em nossa sociedade, bem como o papel da formação nesse contexto. E aqui, por crítica, estamos entendendo uma perspectiva de análise que busca desvelar as múltiplas relações que determinam um fenômeno, um objeto de investigação.

No que tange à formação estético-cultural, Duarte (2008) nos apresenta elementos importantes para reflexão, o que se conjuga com a nossa pretensão de conceber e compreender a formação estético-cultural a contrapelo da indústria cultural. Encontramos sentidos profícuos e muito mais potencializadores sobre o processo catártico nos artigos em que seus autores se propuseram a dar-lhe um tratamento teórico-conceitual.

Com relação ao referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, Zuin (2011), Diácovo (2006) e Trojan (2005) são os únicos que recorrem às reflexões de Theodor Adorno, tendo-o como fundamento teórico. No caso específico do trabalho de Zuin (2011), o sentido de catarse permanece ignoto, o que tende a dificultar a compreensão do sentido. O conceito é enfatizado na sua dimensão oposta: catarse regressiva. Junto a isso, o autor agrega elementos psicanalíticos para pensar a dinâmica do processo catártico. Contudo, isso não pode significar um demérito, tampouco uma desqualificação do trabalho desse autor. O que se quer aqui apontar é o fato de que os poucos trabalhos que fazem referência à Teoria Crítica da Sociedade de Adorno parecem não ter como escopo tratar conceitualmente a categoria filosófica.

Portanto, como explicitado, a análise dos trabalhos aponta para uma gama considerável de possibilidades de significação que subjaz nos comentários relativos ao conceito de catarse, sobretudo no que diz respeito a uma formação estético-cultural ampla, qualificada e a revés dos mecanismos da indústria cultural, presentes em nosso cotidiano e insistentemente apropriados pela escola.

Já Diácovo (2006) e Trojan (2005) destacam a negatividade do conceito de catarse na sua relação com a indústria do entretenimento de massa da sociedade capitalista, e as possíveis consequências para formação. Fato que nos aproxima de suas pesquisas, mas nos diferencia por termos o conceito de catarse como eixo central de orientação de nossa análise nesta dissertação.

A catarse parece envolver determinações muitas vezes complexas. Ao tomarmos esta revisão de literatura como um dos elementos definidores de nossa pesquisa, reconhecemos que há uma multiplicidade conceitual, ou até mesmo uma polissemia no sentido atribuído ao conceito.

Não obstante essa constatação, é possível concluir que, na área da educação, o campo de estudos que envolve o processo catártico e a formação estética, contrapostos aos mecanismos semiformativos da indústria cultural, merece ser mais bem debatido, ampliado e devidamente aprofundado, pois a análise realizada indica que ainda é tímido, e mesmo embrionário, o debate em torno desse conceito. Isso significa que muitas possibilidades de análises, interpretações e contribuições ainda podem ser realizadas. Nesse sentido, a presente análise dos trabalhos publicados nos periódicos acadêmicos, dos pôsteres e comunicações apresentadas no GT17 e GT24 da ANPED e nas dissertações e teses no campo da educação se configura como um horizonte de percepção.

Por essa razão, essa revisão de literatura sugere que recorrer à filosofia adorniana como referencial teórico dessa pesquisa perfaz uma dupla justificativa. Primeiro, porque Adorno é considerado um dos principais expoentes da filosofia no século XX, em especial por suas reflexões sobre a formação da sensibilidade e a regressão dos sentidos forjada pela sociedade capitalista. Segundo, porque apesar de já contar com dezenas e talvez centenas de pesquisadores espalhados pelo país, ainda são incipientes as pesquisas, no campo da educação brasileira, que recorrem à Teoria Crítica da Sociedade, em especial às contribuições filosóficas de Theodor Adorno, com vistas a um possível desdobramento, no campo pedagógico, para se pensar uma teoria educacional crítica, em posição contrária aos artifícios semiformativos da indústria cultural.

Outro aspecto, vinculado à justificativa que chama a atenção refere-se às dissertações e teses defendidas no PPGE/UFES²⁹. No acervo de dissertações e teses da Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFES, não há nenhum trabalho de mestrado ou doutorado que tenha feito um diálogo, ou mesmo se fundamentado teoricamente na filosofia de Theodor Adorno.

²⁹ O Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, disponibiliza seu acervo de pesquisa apresentadas nos últimos cinco anos. Conferir no sítio eletrônico <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/dissertacoes.asp>.

Em face dessa constatação, no próximo capítulo apresento a compreensão adorniana de educação enquanto um processo formativo, bem como a noção de formação estético-cultural desenvolvida por esse filósofo. Para isso, faço uma breve contextualização histórica da Escola de Frankfurt e uma rápida descrição biográfica de Adorno.

Capítulo II

3 Teoria Crítica da Sociedade, Adorno e Educação

Como indicado, com fins de subsidiar as reflexões sobre a formação estético-cultural, esta pesquisa elege a Teoria Crítica da Sociedade, também conhecida por Escola de Frankfurt, como referencial teórico que fundamenta nossas reflexões. Para atingir os objetivos propostos, nesse segundo capítulo o escopo é contextualizar a origem dessa escola filosófica com alguns dados históricos sobre seu surgimento e também de alguns teóricos que marcaram a história dessa Escola, em especial o filósofo Theodor Adorno.

Trata-se de uma breve contextualização, porque grande e complexo é o legado teórico da Escola de Frankfurt. Assim, limitamo-nos apenas a descrever quais as principais influências filosóficas dessa tradição filosófica, sua importância e algumas de suas principais atividades. Para isso, utilizamos como fontes Wiggershaus (2002), Jay (1988) e Pucci; Ramos-de-Oliveira; Zuin (1999).

Em função de sua contribuição filosófica mais intensa vinculada à teoria estética, no que se refere às questões específicas da educação, em especial a formação humana, detivemo-nos na trajetória acadêmica e na relação visceral de Theodor Adorno com a Escola de Frankfurt.

É importante ressaltar que esses apontamentos históricos se justificam, também, em função de não haver, até o momento, nenhuma dissertação ou tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, cujo referencial teórico seja a Teoria Crítica da Sociedade, de Adorno. Pensamos ser oportuno realizar esse panorama histórico da Escola de Frankfurt e um breve *detour* biográfico do pensador frankfurtiano.

3.1 Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica da Sociedade

A expressão “Escola de Frankfurt” surgiu em 1960, época em que o Instituto para Pesquisa Social (Institut für Sozialforschung) estava sob a direção de Theodor W. Adorno, último representante da primeira geração. É possível afirmar que esse Instituto é um marco na história da filosofia alemã, pois se trata de uma instituição peculiar que muito contribuiu para

a constituição do marxismo ocidental, marcada, sobretudo, pelo exercício da crítica e pelo movimento de contradição na forma de pensar os fenômenos sociais.

O Instituto foi idealizado por Felix Weil, jovem intelectual de origem burguesa e recém-doutorado em Ciência Política pela Universidade de Tübingen, que foi por algum tempo o responsável pela manutenção financeira do instituto. Ele e Kurt Albert Gerlach, professor da Universidade de Frankfurt, “para quem a liberdade da ciência e o interesse prático na supressão radical na miséria e da opressão caminhavam lado a lado” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 48), viram a oportunidade de criar um instituto dedicado ao socialismo científico.

A proposta era institucionalizar a discussão marxista e fundar uma instituição ligada à Universidade de Frankfurt, mas independente dela e ligada ao antigo Ministério de Educação e Cultura da Prússia, extinto durante o governo nazista. No entanto, a tarefa não se constituiu simples para seus idealizadores. Por se tratar de uma vertente filosófica socialista, muitos temiam que o local se tornasse um reduto para fins políticos de um partido e confundisse sociologia com socialismo. Eles só conseguiram a autorização para a construção do instituto mediante o acréscimo de uma cláusula que só autorizava sua utilização para outros fins além da pesquisa em ciências sociais se houvesse a permissão escrita da municipalidade (WIGGERSHAUS, 2002).

A inauguração do instituto aconteceu em 22 de junho de 1924. Seu primeiro diretor foi Carl Grünberg, professor de Economia Política da Universidade de Viena, fundador dos *Arquivos para a história do socialismo e do movimento operário* e um dos iniciadores da Associação de Educação Socialista. Grünberg viu, na oferta feita por Felix Weil,

a oportunidade de realizar seus próprios planos sob sua própria direção e, ao mesmo tempo, escapar a uma quantidade excessiva de obrigações oficiais e não oficiais em Viena. Felix Weil, por seu lado, tinha encontrado, na pessoa de Grünberg, um diretor de *Instituto* que era tanto um marxista convicto como um sábio reconhecido (WIGGERSHAUS, 2002, p. 55).

Desde sua origem, o objetivo do instituto era promover pesquisas fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico. Com efeito, logo no início das atividades, no contexto em que se encontrava a sociedade alemã da década de 1920, isso significava dar condições iguais aos pesquisadores de inspiração marxista porque, até então, o marxismo estava atrelado às atividades político-partidárias e aos movimentos sociais de esquerda, sendo seus

estudiosos muitas vezes retaliados. O trabalho, nesse sentido, era introduzir o marxismo nas universidades e proporcionar aos intelectuais de inspiração marxista um lugar no qual pudessem realizar seus trabalhos de pesquisa “nas mesmas condições de serenidade que eram normais para professores universitários, cuja maioria não era marxista” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 60). Dessa forma, a criação do Instituto foi um marco, na academia ocidental, para a história das pesquisas marxistas, sobretudo no que diz respeito aos movimentos operários e ao movimento socialista.

Historicamente, o início foi marcado por um conjunto de temas de teses, por vezes homogêneos, pois a maioria estava direcionada para os estudos do movimento operário e socialista. Wiggershaus (2002) considera que Carl Grünberg, o primeiro diretor, nos poucos anos à frente da direção do instituto, já havia criado uma situação única em seu gênero: o marxismo e a história do movimento operário podiam ser ensinados e estudados nas universidades e as defesas de teses sobre esses temas podiam ser feitas por quem assim desejasse.

Em 1931, Max Horkheimer assumiu a direção do Instituto para Pesquisa Social. Horkheimer (1895-1973) era filho de industrial e de família judaica. Originário de um ambiente abastado, Horkheimer “havia sido atraído pelo socialismo libertário, de conotações éticas, que fazia sucesso entre muitos filhos da burguesia após o final da guerra” (JAY, 1988, p. 27). Doutorou-se em 1925, em Frankfurt, com a tese *A crítica kantiana da faculdade de julgar como ponte entre as filosofias teórica e prática*.

Horkheimer já era um colaborador do instituto, mas não tão importante, por isso era de se surpreender sua indicação. Mas o fato que determinou sua escolha foi o de não estar, em um contexto de grande movimentação partidária, politicamente marcado, ao contrário das demais opções de Felix Weil.

Ao se tornar diretor do instituto, Horkheimer propôs o deslocamento do foco de trabalho: da história da sociedade para a sua teorização. O que configurou o alargamento das perspectivas teóricas. Segundo Wiggershaus (2002), “Horkheimer se considerava um representante da teoria marxista – no sentido de que a posição que ele ocupava se achava no prolongamento de uma linha que partia de Kant e dos filósofos franceses das luzes e passava por Hegel e Marx” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 83).

Foi, portanto, com o anseio de superar uma tradição marxista em crise, devido à ortodoxia vinculada aos partidos comunistas alinhados a Moscou, que Horkheimer propôs uma mudança no programa do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt. Logo no discurso de posse, em 24 de janeiro de 1931, Horkheimer deixou clara sua proposta:

O estado atual do conhecimento exige uma interpenetração crescente da filosofia e das ciências. Tanto em sociologia como na discussão em filosofia, uma questão impôs-se como central: as relações entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e as modificações do ambiente cultural. Mas essa questão não passa nunca de uma formulação, adaptada aos métodos atualmente disponíveis e às problemáticas atuais, da velha questão filosófica da relação entre razão particular e razão geral, entre vida e espírito. Para chegar a enunciados controláveis, é preciso, necessariamente, limitar a problemática a grupos sociais precisos e épocas precisas (HORKHEIMER, citado por, WIGGERSHAUS, 2002, p. 70)

Com esse discurso, Horkheimer mostrou sua visão futura para o instituto, na qual a filosofia da sociedade deveria estar interpenetrada nas ciências sociais empíricas. Com a empiria, não pretendia representar uma disciplina precisa, mas apenas o projeto de um conhecimento do conjunto do processo social. O objetivo era tornar as atividades interdisciplinares e aplicadas. O marxismo característico do instituto, sob a direção de Grünberg, seguiu-se mantido, e a política de apoio aos estudantes e pesquisadores comunistas e socialistas não foi modificada.

É possível afirmar, de fato, que foi com Horkheimer na direção do Instituto para Pesquisa Social, com sua Teoria Crítica da Sociedade, que a Escola de Frankfurt começou a se configurar. Houve uma ampliação da vertente marxiana e um estreitamento do diálogo com a filosofia clássica idealista alemã (Kant e Hegel), com a crítica iconoclasta de Arthur Schopenhauer, com Friedrich Nietzsche e com a psicanálise de Sigmund Freud. E foi esse alargamento teórico que possibilitou à tradição da Teoria Crítica da Sociedade discernir, nas chamadas ciências humanas (psicologia, sociologia, história, etc.), o potencial crítico da teoria: a razão, crítica de si mesma (WIGGERSHAUS, 2002, p. 34).

Dentre os principais nomes que formavam o núcleo principal do Instituto para Pesquisa Social, além de Max Horkheimer e Theodor Adorno, estava Herbert Marcuse (1898-1979), que teve inicialmente como grandes inspiradores Georg Lukács e Martin Heidegger.

Marcuse estudou literatura alemã contemporânea, filosofia e economia política e, ao descobrir os *Manuscritos econômico-filosóficos* do jovem Marx, abandonou a filosofia existencialista

de Heidegger e iniciou uma brilhante frente de pesquisas fundamentada no materialismo histórico e dialético. No ano de 1933, Marcuse foi admitido como membro do Instituto para Pesquisa Social.

Outros importantes teóricos que passaram pelo Instituto para Pesquisa Social foram Friedrich Pollock (1894-1970) e Leo Löwenthal (1900-1993). Pollock fora estudioso de Karl Marx e, durante toda a vida, muito amigo de Horkheimer. Estudou filosofia, mas sua especialidade era economia política, e foi nesta área que defendeu sua tese em 1923 sobre a teoria do dinheiro em Marx. Löwenthal, por sua vez, era sociólogo. Possuía interesse pelo judaísmo, socialismo e psicanálise. Em 1930, tornou-se membro efetivo do instituto. Logo no início, cabia a ele a tarefa de preparar e editar a *Revista para Pesquisa Social* – novo órgão, que substituiu o periódico *Archiv*, que existiu durante a direção de Grünberg.

Além dos intelectuais citados, é preciso lembrar-se de outros dois importantes autores que contribuíram para o instituto: Erich Fromm e Walter Benjamin. Erich Fromm (1900-1980) foi psicanalista, filósofo e sociólogo. Freudiano convicto, em toda sua trajetória seu objetivo fora combinar a teoria psicanalítica das pulsões com a teoria marxiana das classes: uma psicologia social. Fromm, com sua leitura marxista dos conceitos freudianos, possibilitou uma explicação para a estabilidade das sociedades de classes.

Walter Benjamin (1892-1940) estudou filosofia, literatura e psicologia. Foi intelectualmente inspirado tanto por autores marxistas, como Georg Lukács e Bertolt Brecht, como pelo místico judaico Gershom Scholem.

O Instituto para Pesquisa Social, de acordo com Wiggershaus (2002), não era um todo homogêneo de intelectuais que compartilhavam as mesmas teses. Apesar das diferenças, algo os unia: o pensamento de que “nenhuma assimilação bastava para se poder estar seguro de pertencer à sociedade” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 36). E, realmente, a Teoria Crítica da Sociedade tem como forte característica a crítica permanente à ordem estabelecida. Partiam quase que dos mesmos referenciais para realizar o esforço intelectual de compreensão crítica dos fenômenos sociais, políticos e culturais da Alemanha e da Europa.

E é essa crítica imanente da sociedade que levou o instituto, em 1933 – ano em que Hitler se tornou Chanceler da Alemanha – a ser considerado uma instituição contrária aos interesses do Estado alemão. O Estado nazista, assim que legitimado, começou uma verdadeira “caça às

bruxas”. Foi nessa época que Adorno, Horkheimer e outros membros foram ameaçados, tanto por suas ideias quanto pela origem judaica da maioria dos intelectuais vinculados ao instituto.

Logo no início do nazismo, “os judeus começavam a perder seus direitos civis. Em Frankfurt, viviam cerca de trinta mil judeus em 1925; em Berlim, quase duzentos mil. Explodia a violência do antissemitismo” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 30). E foi com o intuito de preservar suas vidas que, em fevereiro de 1933, Max Horkheimer transferiu o Instituto para Pesquisa Social, inicialmente para Genebra. Em 1934, Horkheimer, juntamente com o diretor administrativo do instituto, Friedrich Pollock, pensou na possibilidade de transferi-lo para a Inglaterra. Contudo, optaram pelos Estados Unidos da América, local que, veremos mais adiante, foi muito importante para algumas reflexões filosóficas da Teoria Crítica da Sociedade.

O Instituto para Pesquisa Social também foi responsável pela organização de um dos principais e mais importantes periódicos acadêmicos de cunho marxista, a Revista para Investigação Sociológica (*Zeitschrift für Sozialforschung*), publicada pela primeira vez no verão de 1932, e considerada a primeira a divulgar a teoria marxista de forma a oxigená-la e não comprometê-la ideologicamente ao Partido Comunista aliado à URSS.

A revista servia como meio de divulgação das atividades do instituto e de seus colaboradores e, durante a década de 1930, foi publicada regularmente. Havia uma similaridade com a revista *Archiv*, que funcionou durante a direção de Grünberg. No entanto, a *Zeitschrift* se distinguia de sua antecessora, sobretudo quanto ao conteúdo. De acordo com Wiggershaus (2002), contrariamente à *Archiv*, na qual os trabalhos de história social ou economia ocupavam lugar especial, na *Zeitschrift* os autores tratavam de uma gama maior de assuntos, dentre eles filosofia, economia, sociologia, cinema, música, psicanálise, fascismo, literatura, cultura de massas e autoritarismo. Ou seja, buscava-se a análise da totalidade das relações sociais, fossem elas econômicas, psíquicas, estéticas ou sociológicas. E, por ter se configurado dessa forma, a revista era um espelho do programa proposto por Horkheimer para o instituto, ou seja, multidisciplinar.

A Escola de Frankfurt, com sua Teoria Crítica da Sociedade, sem dúvida impulsionou uma nova forma de pensar a sociedade moderna dentro da filosofia ocidental contemporânea, principalmente com suas observações sobre as esperanças ingênuas despertadas pelo

esclarecimento (*Aufklärung*) e a desconfiança em relação à racionalidade técnico-instrumental ampliada pela burguesia e pelo sistema capitalista. A razão instrumental e a ação pragmática dessa classe social seriam, segundo a Teoria Crítica da Sociedade, as principais fontes dos problemas contemporâneos (LOUREIRO, 2006).

Os frankfurtianos afirmavam, e afirmam, que a sociedade moderna, regida pelo princípio do lucro da ordem capitalista, ao conquistar a natureza por meio da tecnologia, provoca uma regressão da sensibilidade dos seres humanos. Em vez de emancipar os indivíduos, tornando-os seres mais livres e autônomos, lentamente, com seus artifícios subjetivos e objetivos, os mantém a serviço de uma racionalidade alienada.

Nesse sentido, a dimensão crítica da Escola de Frankfurt manifesta-se na negação/rejeição dos princípios instrumentais e pragmáticos da sociedade burguesa, cujo ideal cientificista (positivismo, neopositivismo), pragmatista e neopragmatista amplia as forças da sociedade administrada que visa a docilidade e o controle de homens e mulheres para fins de reprodução do sistema capitalista.

A sociedade administrada mina seu potencial emancipador na medida em que reproduz uma vida danificada por meio de sua racionalidade instrumental, e que “por mais que a racionalidade tivesse empreendido esforços para libertar o homem do pensamento mítico, este permanecera preso ao nexos da própria racionalidade” (JAY, 1988, p. 36).

Os frankfurtianos alertam para a grande dificuldade que há, na sociedade administrada, de elevar a condição de reflexão dos indivíduos em uma sociedade que não pensa sobre si mesma³⁰. Isso é, no mínimo, lamentável, uma vez que “as relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, na qual se originam relações de dominação” (MAAR, 1995, p. 19). Com efeito, a Teoria Crítica da Sociedade de Adorno considera que o esclarecimento, divulgado pela sociedade moderna, converteu-se em mito, justamente aquilo que pretendia liquidar.

³⁰ Sobre a “razão crítica de si mesma” proposta pela Teoria Crítica da Sociedade, em especial na obra *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947), de Adorno e Horkheimer, algumas críticas são tecidas; no item 2.3 serão abordadas as considerações que Jürgen Habermas faz em seu livro *O discurso filosófico da modernidade* (1985).

Nesse sentido, a negação desse fenômeno só pode ter início e efetivo sucesso por meio do pensamento crítico.

De forma mais evidente, no bojo da discussão sobre a sociedade capitalista, dentre os autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno é aquele que talvez mais se destaque no campo da filosofia em geral. Isso se dá tanto em função do conjunto de sua vasta obra filosófica e das intervenções públicas havidas no contexto alemão do Pós Segunda Guerra Mundial, como pelas aproximações de temáticas aparentemente díspares, mas intimamente vinculadas no âmbito geral da formação humana.

Por conseguinte, tendo em vista o fato de que a maior parte das dissertações e teses abstraem aspectos biográficos dos autores que fundamentam as pesquisas, no próximo item traço um breve *detour* biográfico sobre Adorno. O objetivo é ampliar a compreensão dos motivos que nos levam à escolha desse filósofo como interlocutor e principal referencial teórico e, se possível, apontar as prováveis conexões entre algumas particularidades da sua vida singular, a dimensão mais ampla da Teoria Crítica da Sociedade e as questões derivadas para se pensar possíveis desdobramentos para uma teoria crítica da educação estética.

3.2 Theodor Wiesengrund Adorno: breves apontamentos biográficos

Theodor Wiesengrund Adorno nasceu em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, e faleceu no dia 6 de agosto de 1969. Foi o único filho de Oskar Wiesengrund, um judeu bem-sucedido, abastado e instruído comerciante de vinhos, e Maria Calvalli Adorno, de origem italiana, vinculada ao universo da música.

A infância e adolescência de Adorno foram marcadas pela música, sob influência da mãe, cantora profissional, e da tia materna, Agathe, companheira de lar e uma pianista talentosa.

Precoce em termos musicais e intelectuais, Adorno foi encorajado a desenvolver seus dotes em ambas as direções. Aos quinze anos, foi introduzido na filosofia clássica alemã por um amigo da família, Siegfried Kracauer, quatorze anos mais velho que ele, com o qual deu início ao hábito semanal de ler *Critique* de Kant. Com Kracauer, que logo iria tornar-se um dos mais notáveis críticos e um grande teórico do cinema, Adorno aprendeu a decifrar os textos filosóficos como documentos da verdade histórica e social (JAY, 1988, p. 26).

Desde muito jovem, Adorno participou de um ambiente cultural e intelectual muito rico e esse contexto foi significativo para a formação do filósofo e o influenciou nas principais reflexões filosóficas, principalmente nas de dimensões estéticas e culturais. Sua trajetória individual o levará, portanto, a valorizar uma formação cultural ampla e crítica.

Aos 17 anos, Adorno ingressou na Universidade de Frankfurt para estudar filosofia, musicologia, psicologia e sociologia. Em 1922, conheceu Max Horkheimer em um seminário sobre Edmund Husserl e, no ano seguinte, Walter Benjamin, então com 31 anos de idade. Aos 21 anos de idade, em 1924, defendeu sua tese de doutorado, intitulada *A transcendência do objeto e do noemático da fenomenologia de Husserl*, sob a orientação do professor Hans Cornelius, que também havia sido professor de Pollock e orientador de Max Horkheimer. Adorno, por sua vez, afirmava que a tese tinha mais a ver com seu professor do que com ele propriamente. Também em meados de 1924 iniciou os estudos de crítica e estética musicais (WIGGERSHAUS, 2002).

Em janeiro de 1925, partiu para Viena com a intenção de se tornar compositor e pianista e logo se tornou aluno de Alban Berg (1885-1935) que, à época, era um conhecido expoente da revolução musical moderna expressa no dodecafonismo³¹. Em Viena, Adorno fez parte do seleto grupo de compositores inovadores que viviam em torno de Arnold Schönberg³², compositor austríaco e referência na música moderna, “cuja controversa ‘nova música’ estava deixando, na época, sua fase atonal e seguia na direção do serialismo da escala de doze tons” (JAY, 1988, p. 28). Esse distinto grupo ficou conhecido como o círculo de Schönberg.

Em suas composições, Adorno demonstrava a influência schönberguiana das experiências atonais, mas se afastava do serialismo da escala de doze notas. Essa preferência ocorria pelo fato de ele não interpretar a atonalidade expressionista como produto da subjetividade

³¹ O dodecafonismo, do grego *dodeka*: 'doze' e *fonos* 'som', é um sistema de organização de alturas musicais criado na década de 1920 pelo compositor austríaco Arnold Schönberg. No dodecafonismo, as 12 notas da escala cromática são tratadas como equivalentes, ou seja, sujeitas a uma relação ordenada e não hierárquica. As notas são organizadas em grupos de doze notas denominadas séries, as quais podem ser usadas de quatro diferentes maneiras (WIGGERSHAUS, 2002).

³² Arnold Schönberg nasceu em Viena em 1874. Foi compositor de música erudita. Começou a tocar violino aos oito anos de idade e a compor pequenas peças aos nove. Criou a técnica do dodecafonismo, um dos mais revolucionários e influentes estilos de composição do século XX. Suas primeiras obras, apesar de ligadas à tradição pós-romântica, já renunciavam um método composicional inovador, que evoluiu para a atonalidade, música que carece de um centro tonal, ou principal, não tendo, portanto, uma tonalidade preponderante. Mais tarde, sua música evoluiu para um estilo mais próprio, o dodecafonismo (WIGGERSHAUS, 2002).

emocional do compositor, pois a entendia como desenvolvimento de tendências objetivamente imanentes na própria música, tendências essas que, de formas complicadas e indiretas, poderiam ser vinculadas a tendências sociais (PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, 1999). Em outros termos, segundo o filósofo alemão, a criatividade do compositor consistia em sua habilidade para desenvolver as potencialidades objetivas do material musical e obedecer à lógica do desenvolvimento histórico. Nesse sentido, a atonalidade não seria exatamente a ruptura com a tonalidade, mas sua culminação, sua emancipação. Para Adorno, a música atonal representava um momento no processo de racionalização e/ou demitologização da música europeia (WIGGERSHAUS, 2002).

Em 1927, com o fito de prosseguir seus estudos acadêmicos, Adorno regressou à cidade de Frankfurt. Ele não havia abandonado a ideia de se tornar músico, mas cada vez mais cultivava a esperança de fazer uma carreira universitária em filosofia, centrada na estética. Por certo, as influências recebidas em Viena marcaram sua formação cultural.

Ao retornar para Frankfurt, sua amizade com Max Horkheimer o levou a se aproximar do recém-fundado Instituto para Pesquisa Social, na época ainda sob a direção de Carl Grünberg. Em 1931, então com 28 anos, Adorno obteve sua *Habilitation*³³ com a tese *Kierkegaard: a construção da estética*, orientada por Paul Tillich. Com essa tese, no mesmo ano, Adorno se tornou professor de filosofia na Universidade de Frankfurt e, concomitantemente, passou a ser um dos principais colaboradores junto ao Instituto para Pesquisa Social, tendo participado ativamente nas publicações da revista *Zeitschrift*. Logo na primeira publicação dessa revista, em 1932, ele escreveu *A situação social da música*, tema que se tornaria comum em seus escritos posteriores, dentre eles: *Sobre o jazz* (1936), *Caráter fetichista da música e regressão da audição* (1938), *Fragmentos sobre Wagner* (1939), *Spengler hoje* (1941), *A investida de Veblen à cultura* (1941).

Quando o partido nazista assumiu o poder na Alemanha, Adorno relutou à ideia, mas viu-se obrigado a se exilar. Em fevereiro de 1938, convidado por Horkheimer, mudou-se primeiramente para Nova York e, em 1941, para Califórnia, com o objetivo de continuar as atividades do instituto.

³³ Na Alemanha, *Habilitation* é a mais alta qualificação acadêmica que um estudioso pode alcançar. Ela é concedida após a realização e apresentação de uma pesquisa de pós-doutorado, e requer que o candidato escreva uma tese de habilitação e a defenda a um comitê acadêmico.

Nos anos em que permaneceu nos Estados Unidos da América, Adorno desempenhou metade de suas funções no Instituto para Pesquisa Social e a outra metade no *Music Study*, projeto integrado ao *Radio Research Project*, de Princeton, na época sob a direção de Paul Lazarsfeld. Porém, “as incompatibilidades entre a ‘pesquisa administrativa’, ostensivamente apolítica de Lazarsfeld, e a alternativa crítica de Adorno eram profundas demais para que houvesse sucesso em sua associação” (JAY, 1988, p. 34). Sua participação no projeto findou em 1940, quando o patrocinador, a Fundação Rockefeller, retirou seu apoio à seção de música.

No entanto, foi durante esse período que as ligações de Adorno com o instituto se fortaleceram. Essas experiências renderam inúmeros trabalhos sobre a vida danificada presente na sociedade democrática estadunidense que resultaram em potentes reflexões de caráter sociológico e filosófico, além de ter constituído a matéria-prima de sua produção acadêmica dessa época, entre os livros estão: *Filosofia da nova música* e *Mínima moralia* (1945), e *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947), escrita juntamente com Max Horkheimer, em que apontam a indústria cultural como problema crucial da modernidade, principalmente com o poder que ela possui em expandir a semiformação.

Já nos anos do Pós Segunda Guerra Mundial, durante a reconstrução da Alemanha, o Instituto para Pesquisa Social foi oficialmente convidado a retomar suas atividades em Frankfurt. Em 1950, Horkheimer, Pollock e Adorno retornam à Alemanha para a refundação do instituto. Outros teóricos que haviam participado das atividades da instituição, como Marcuse, Lowenthal, Erich Fromm, Karl A. Wittfogel, Franz Neumann e Otto Kirchheimer permaneceram nos Estados Unidos da América, onde obtiveram um reconhecimento considerável (JAY, 1988).

Dentre as publicações de Adorno depois de seu retorno à Alemanha, destacam-se: *Prismas* (1955), *Notas de Literatura* (publicadas em 4 volumes, sendo o primeiro em 1958 e o último em 1974), *Dialética Negativa* (1967), na qual o filósofo frankfurtiano mais uma vez insiste na rejeição de toda visão sistêmica e totalizante da sociedade. Soma-se a esse conjunto de publicações sua obra póstuma *Teoria Estética* (1972) que reúne análises filosóficas e sociológicas que defendem o poder crítico da arte modernista e evidenciam o momento crítico intrínseco que toda obra de arte exerce em relação à sociedade (PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, 1999).

Sem dúvida, pode-se afirmar que ainda hoje o pensamento de Adorno, com sua profundidade e extensão, aguarda a extração de toda a sua potencialidade para compreensão da realidade social (PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA; ZUIN, 1999). E, em se tratando do campo da educação, a Teoria Crítica da Sociedade de Adorno dispõe de uma vasta contribuição sobre a concepção de conceitos e temáticas, tais como *semiformação*, *tabus sobre a profissão de professor*, *a educação após Auschwitz*, *educação para autonomia*, dentre outros.

Após esse breve *detour* biográfico sobre a Teoria Crítica da Sociedade, Escola de Frankfurt e Theodor Adorno, nos próximos itens se enfatiza a esfera que envolve o pensamento adorniano em diálogo com a educação. Antes, porém, também teceremos algumas considerações sobre as teses muitas vezes divulgadas sobre a impossibilidade da relação entre razão e transformação social na Teoria Crítica da Sociedade.

Logo em seguida, o objetivo é abordar especificamente a relação entre a filosofia crítica de Adorno e a educação, e o potencial que ela possui dentro da filosofia negativa do filósofo, com vistas a uma educação transformadora.

3.3 Educação e transformação: Adorno, filósofo de um pensamento sem saída?

Têm sido bastante comum, no âmbito acadêmico, críticas a Adorno e também à parte considerável dos integrantes da Teoria Crítica da Sociedade, que têm recebido a alcunha de imobilistas. Para a maior parte de seus detratores teóricos, os frankfurtianos desacreditam e descartam qualquer possibilidade de saída para as agruras vividas nos processos de danificação da existência produzidos e reproduzidos na e pela sociedade capitalista. Nesse sentido, o objetivo, aqui, é apontar algumas considerações sobre essa interpretação e defender que, ao contrário dessa imagem, a filosofia adorniana apresenta contribuições filosóficas consideráveis para o campo da educação na sociedade atual.

A divulgação dessa caracterização – de que a Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente Theodor Adorno, é um teórico imobilista – tem bastante a ver com os argumentos de Jürgen Habermas (1929/...) presentes nas publicações: *Teoria da ação comunicativa* (1986), e em *O discurso filosófico da modernidade* (1985), em especial no

capítulo em que ele se propõe analisar a *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947).

Não vamos entrar no mérito da relação entre Habermas e a Escola de Frankfurt, pois, em certo sentido, mesmo que de forma meteórica, ele se envolveu com o Instituto para Pesquisa Social, tendo sido assistente de Adorno (WIGGERSHAUS, 2002). Nossa análise centra-se nas críticas aos equívocos de leitura que Habermas faz da *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), e que foram devidamente apresentadas por diversos estudiosos e comentadores da obra de Adorno, dentre eles Rodrigo Duarte (1993; 1997; 2008).

Em *Expressão como atitude filosófica*, Duarte (2008) pondera que Habermas, no intuito de fundamentar sua teoria, enquadrou Adorno e Horkheimer no papel de representantes de um pensamento sem saída, que teria totalizado o diagnóstico da razão moderna como razão instrumental.

de acordo com Habermas, a Dialética do esclarecimento não pode desenvolver uma teoria propriamente dita para apoiar sua crítica contra as novas formas de reificação, já que cada formulação dessa teoria poderia se tornar um alvo da própria crítica que ela faria (DUARTE, 2008, p. 18).

No entanto, Duarte também expõe o caráter restritivo das críticas de Habermas, ao evidenciar que Adorno problematiza a pretensão de totalidade da crítica da razão. O cerne das análises de Adorno e Horkheimer se refere ao processo de constituição de dominação universal da natureza e como isto tem gerado a degradação e coerção sobre os seres humanos.

Duarte (2008) considera que Habermas perde de vista a ideia de trabalho social que, para Adorno, é um conceito primordial na crítica à razão instrumental. Esta, por sua vez, abre margem para se compreender que a influência marxista, no âmbito da Teoria Crítica da Sociedade, não se pauta na crítica pela crítica à razão, mas é a partir da compreensão da danificação da razão que se instaura a possibilidade de sua negação por meio do trabalho social.

Com efeito, é em especial na relação entre arte e sujeito que está o desarme sobre a ideia habermasiana de que somente a racionalidade voltada para o entendimento recíproco e linear

poderia salvar uma concepção de razão que abarcasse a estrutura fundamental da intersubjetividade (DUARTE, 2008).

Ao comparar os conceitos de comunicação e de expressão, Duarte (2008) esclarece que, diferente de Habermas, Adorno “não pressupõe uma simetria entre intercambiáveis emissores e receptores – que, de resto, não se realiza na prática -, apontando na sua própria gênese para o caráter problemático e ideológico das manifestações e de sua recepção” (DUARTE, 2008, p. 9).

A experiência estética, escreve Duarte, é que fornece a indicação para o pensamento filosófico adorniano, pois

a própria existência da expressão, enquanto emissão de sinais de alto teor sensorial, para os quais não se pressupõe a priori a existência de receptores adequados, não apenas põe em xeque a onipotência do conceito de comunicação, mas denuncia-o como conivente com a – quando não militante a favor da – deplorável tutela ética e estética imposta às massas nos quatro cantos do mundo (DUARTE, 2008, p. 9).

A filosofia estética de Adorno persiste não na solução da contradição entre razão e natureza (DUARTE, 2008), e sim em se reconhecer, em cada manifestação do pensamento, a força da dominação da natureza. Em outros termos, não se pode descartar a dimensão dialética da filosofia de Adorno, uma vez que

O entrelaçamento dos aspectos ético e estético é de grande importância para se alcançar aquele nível onde a linguagem transcende suas tarefas comunicativas e realiza sua potencialidade como expressão de uma necessidade de emancipação do gênero humano (DUARTE, 2008, p. 32).

E quando se trata de uma sociedade hoje pautada na comunicação voltada para as massas, cabe refletir sobre as produções culturais veiculadas pela indústria cultural, principalmente quando nos referimos, na resposta de Duarte (2008), à teoria da ação comunicativa, de Habermas. É possível afirmar que há simetria comunicacional entre emissores e receptores?

Sobre a importância de se refletir sobre uma arte realmente emancipadora, Duarte (2008) adverte sobre a não ingenuidade dos filósofos alemães, em especial sobre a relação ideologia e arte.

Nenhum dos dois filósofos nega este aspecto ideológico, mesmo na arte autêntica. Insistem, porém, que a arte superior, em contraste com a cultura de massa é, por definição, mais do que a legitimação de qualquer tipo de dominação (DUARTE, 2008, p. 23).

Com base nessas breves notas, talvez a crítica que considera Adorno um filósofo imobilista mereça ser retomada em suas bases, pois, como bem destaca Duarte (2008), na relação filosofia e expressão a tensão dialética está presente no esforço de entender as rupturas históricas que a tessitura da razão introduz a experiência social.

3.3.1 Adorno, educação e transformação

No que se refere à relação da filosofia e o potencial da educação para superação da vida danificada, típica da sociedade capitalista, Adorno propõe uma atitude crítico-reflexiva a favor da realização de um projeto de emancipação social, posto que, na Teoria Crítica da Sociedade são dois os “princípios fundamentais que demarcam um campo teórico específico: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico” (GOMES, 2010, p. 288). Assim, na contramão de uma teoria de pretensa neutralidade científica, a Teoria Crítica da Sociedade considera o conhecimento na dialética da prática transformadora das relações sociais vigentes.

A realidade é dialeticamente apreendida por intermédio da reflexão sobre as potencialidades e obstáculos à emancipação. Nesse sentido, a filosofia adorniana trata exatamente da negação crítica da visão racionalista, idealista e progressista de história que ainda se firma como teoria hegemônica da sociedade burguesa. Gomes (2010), no artigo *Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno*, considera que, para Adorno, em *Dialética negativa*, “toda visão sistêmica e totalizante da sociedade é absolutamente rejeitada” (GOMES, 2010, p. 290).

Adorno não se dedicou exclusivamente às discussões educacionais. Não obstante, sua trajetória pessoal o levou a eleger a cultura e a formação como objeto de suas reflexões e, como se sabe, ambos os elementos possuem relação intrínseca e intercambiável com a educação. No entanto, para Adorno, no contexto de ampla atuação da indústria cultural³⁴ e de reificação dos sujeitos, quando se refere à formação, esta tem sido substituída pela semiformação (*Halbbildung*), que não é sinônimo de falta de formação ou entendimento, mas, sim, de um agir heterônomo na sociedade.

³⁴ O termo indústria cultural foi formulado por Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1947). A indústria cultural é concebida como uma das formas de o sistema capitalista estender a lógica do trabalho à dimensão do lazer, a fim de massificar e tornar mercadoria todos os bens culturais e, dessa forma, conservar e ampliar a ideologia de mercado.

Em lugar de uma formação autônoma, que segundo o filósofo seria um “servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 1995c, p. 169), para ele o que se apresenta é um contexto de semiformação. A tendência socialmente posta é a reprodução do processo de enganação do público. Isto acontece no momento em que se consomem os produtos da indústria cultural, uma vez que, ao menos em tese, as mercadorias culturais expressam uma aparência de promoção da autonomia do sujeito. Contudo, o que fazem é reforçar os processos de uma formação heterônoma que dificulta a capacidade de se autolegislar dos indivíduos.

Em outros termos, a semiformação é a continuidade, gerenciada pelos agentes da indústria cultural, da alienação que tem início no processo de produção da existência na sociedade capitalista.

Atualmente, a simples alusão à ideia de pensar/agir por si próprio se encontra vilipendiada pela investidora da indústria cultural. Com aparência democrática, os meios de comunicação de massa reforçam os processos de reprodução de valores e lógicas da sociedade capitalista, brutalmente condicionada ao espírito pragmatista. A onipresença dos princípios dominantes, tais como individualismo, naturalização dos fenômenos históricos, adaptação dos mais fortes, exclusão dos mais fracos e a competição exacerbada, traços típicos do capitalismo contemporâneo, não significa democracia, muito menos condição para uma formação cultural plena.

De acordo com Gomes (2010), é nesse contexto de alienação ubíqua que Adorno tem como foco a crítica (negação) a todo e qualquer processo de alienação mediatizado pela indústria cultural que é capaz de conduzir a sociedade para um estado de profunda barbárie (GOMES, 2010, p. 290). Por sua vez, Adorno (2002) percebe nas investidoras da indústria cultural a pretensão que ela tem de ser totalitária e totalizante em seu modo de disseminar os ideais de reprodução de existência do capitalismo.

É na negação desse ordenamento de adequação e de sujeição aos termos existentes da reprodução social que Adorno propõe uma atitude de pensar efetivamente “as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 1995c, p. 181), uma vez que tal subordinação não necessariamente precisa existir dessa forma.

O motivo, evidentemente, é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesmo em sua consciência (ADORNO, 1995c, p. 181).

As complexas contradições presentes na sociedade capitalista são minimizadas ou até mesmo censuradas a favor de um pensamento homogêneo e unilateral difundido pela indústria do entretenimento, que a cada dia estabelece um relacionamento estreito e não refletido com a escola. Nesse sentido, educar para “a contradição e para resistência” (ADORNO, 1995c) tem a ver com a luta constante contra a naturalização de fenômenos sociais. Combate que significa o cerne da potência presente na filosofia negativa de Adorno, que muito pode contribuir para os processos de sentir, pensar e agir no âmbito da educação escolar, no sentido de promover uma formação autônoma.

Adorno e “a defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato” (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 1999, p. 109) torna o seu pensamento carregado pela permanente crítica imanente dos objetos e das relações que se estabelecem, na medida em que qualquer certeza absoluta é por ele descartada.

A partir do diálogo com alguns comentadores, dentre eles, Maar (1995), Pucci (1998); Ramos-de-Oliveira; Zuin (1999) e com algumas obras de Adorno e da Teoria Crítica da Sociedade, a intenção, nesse item, é também tecer algumas observações sobre a preocupação de Adorno a respeito das questões educacionais, em especial a formação crítica e sensível.

Dentre suas reflexões sobre educação, destacam-se o grande número de intervenções públicas realizadas em forma de conferências e entrevistas sobre diversos temas culturais e educacionais entre 1959 e 1969. Parte considerável dessas conferências foi proferida em programas de Rádio, na Alemanha, e posteriormente reunidas no livro *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995).

De acordo com Wolfgang Leo Maar, tradutor desse livro do alemão para o português, à primeira vista o título tende a ser lido apenas como uma afirmação. No entanto, para Adorno a educação não é indispensavelmente um fator de emancipação, pois há que se exercitar a

crítica permanente, que não possui um ponto final. Em outros termos, nada pode ser tido como óbvio ou natural. No imaginário, não existe um tempo ou espaço ideais em que seja possível se privar do movimento crítico do pensamento.

Maar atenta para o vínculo que há, na filosofia de Adorno, entre a educação e sua teoria social:

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política (MAAR, 1995, p. 14-15).

Ao associar o pensamento social de Adorno com a educação, que por sua vez se constitui enquanto objeto social, encontramos a relação que ele estabelece entre sua teoria crítica e as questões educacionais. Conforme suas análises, essa relação deve se pautar no movimento crítico, histórico e dialético. Dessa forma, a nosso ver, parece acertado incluí-lo no rol das tendências educacionais críticas³⁵.

Não por acaso, percebe-se que Adorno entende esse movimento crítico e contraditório do pensamento como ontologicamente pautado na relação homem e natureza, na qual se configura o trabalho intencional que transforma a realidade. E é essa subjetividade manifestada e o advento da linguagem que produz cultura, que por sua vez é objeto primordial para educação, uma vez que não estão intrinsecamente interligados.

A rigor, desde os primórdios, na ideia de cultura estavam presentes, complementarmente, as dimensões emancipatória e repressora, ou seja, a tensão entre a perspectiva autônoma e adaptativa.

E a ideia filosófica de formação que a ela (a cultura) corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem (ADORNO, 2010, p. 9).

³⁵ Por teorias educacionais, entendemos “as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise de fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008b, p. 6). E por teorias pedagógicas a própria constituição da prática educativa, ou seja, “seu modo de operar, de realizar o ato educativo” (SAVIANI, 2008b, p. 6-7).

De acordo com Pucci (1998, p. 90), a “Bildung (cultura) revela a tensão entre as dimensões: autonomia, liberdade do sujeito e sua configuração à vida real, adaptação”. Esse caráter contraditório da Bildung³⁶, portanto dialético, diz respeito tanto ao aspecto de autonomia e emancipação dos sujeitos, como também ao caráter de acomodação integrativa ou adaptação, importante para se viver em sociedade.

Esses dois importantes elementos, que constituem a formação cultural, ora se aproximam, ora se distanciam. A tensão entre os polos é um processo do qual não há como se desprender. O momento de integração é importante, pois alguma adaptação é necessária para que a formação aconteça. No entanto, o problema aparece quando dessa tensão o polo positivo (submissão à realidade dada, adaptação cega) sobrepõe-se ao elemento negativo (liberdade, crítica, autonomia do sujeito) e a adaptação torna-se quase que hegemônica. Como afirma Adorno (2010, p. 8), “nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento de adaptação, e impediu que os homens se educassem uns aos outros”.

A consequência histórica se expressa na prevalência do polo positivo (adaptação), ou caráter afirmativo da cultura, que passou a ser o hegemônico. Hegemonia esta que se torna mais preocupante quando se trata atualmente de uma sociedade que tem o capitalismo como modo de produção da existência, com toda a sua dimensão exploratória e desigual. A formação cultural perdeu o veio revolucionário, contestatório e transformador da sociedade, tendo se limitado, quase que unicamente, à configuração da vida cotidiana.

Parcela dessa danificação é promovida pelos diversos meios de comunicação para as massas, que não por acaso parece que têm tomado a proporção análoga a um grande agente ou educador social. As faculdades intelectivas e sensitivas (razão e sensibilidade) dos diversos segmentos da classe trabalhadora (também do próprio burguês) ficaram debilitadas e à mercê dos bens culturais aparentemente neutros e cristalizados pela burguesia (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 2010), haja vista que,

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação

³⁶ Em alemão, *Bildung* significa tanto cultura intelectual, como formação, educação. *Bild* significa *quadro*, imagem, gravura, ideia, noção, forma e o verbo *Bilden* significa formar, educar, civilizar, instruir (LANGENSCHIEDT, Dicionário de Alemão-Português, 2001).

— cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 8).

Adorno e todos os integrantes da Teoria Crítica da Sociedade teceram ácidas críticas tanto ao modelo político adotado pelos dirigentes do Estado Socialista da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), como aos regimes democráticos dos países capitalistas pautados na meta de dominação contínua da natureza e de investimento em progresso tecnológico contínuo que tende a tornar os seres humanos empobrecidos de humanidade.

Na busca de uma redenção vinculada ao progresso, o problema da sociedade atual é considerar-se esclarecida, sem sê-la. Isso porque o desenvolvimento científico não tem conduzido, necessariamente, à emancipação, precisamente por estar vinculado a uma determinada formação social enrijecida que se reproduz incondicionalmente, por mais que se auto-intitule dinâmica, flexível e democrática e, porque, em linhas gerais, o atual sistema tem transformado o esclarecimento, em especial o conhecimento científico, em uma mercadoria de propriedade quase que única e exclusivamente do capital.

O capitalismo embaralha os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista por meio da qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas (MAAR, 1995, p. 16). Nessa direção, para Adorno, vivemos uma crise da formação que não se resume apenas à consciência de si, ou à conscientização, pois isso seria um subjetivismo demasiado. É por essa razão, como observado parágrafos anteriores, que ele considera que há uma via de mão dupla no processo de formação.

As relações sociais afetam as condições da produção econômica e material da sociedade, e estas (as condições) modificam aquelas (as relações), pois também atuam na dimensão subjetiva da sociedade, na qual se configuram como estruturas de dominação. Portanto, na concepção adorniana, consciência é a experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, trabalho social. Nesse sentido, a formação perpassa o trabalho social, no qual se articula objetividade e subjetividade (MAAR, 1995). E em um contexto no qual as relações de desigualdade e individualismo se configuram como *modus operandi*, o trabalho social inerente à formação também caminham *pari passu* com os arranjos vigentes, contudo, outras possibilidades relacionais são possíveis por meio também do trabalho social.

Adorno não é contra a modernidade ou a racionalidade. Sua crítica à modernidade não abandona a razão. No entanto, seu questionamento está na incapacidade de, sob os auspícios da sociedade administrada (pelo capital), a razão voltar-se a si mesma e de fato promover uma experiência formativa dialética. Assim, a crise da formação refere-se à semiformação: uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo da lógica vigente (MAAR, 1995).

A semiformação (*Halbbildung*) pode ser entendida como a base social de uma estrutura de dominação. No entanto, o processo de manipulação é feito graças aos artifícios da indústria cultural que, embasada política e eticamente no processo produtivo capitalista, converte toda cultura em mercadoria. É a indústria cultural que atua no plano da subjetivação social. Ela trava, inibe a experiência educativa dialética, que tem como premissa o diferente, em prol da uniformização dos modos de ser e estar e, dessa maneira, consolida e reproduz a sociedade administrada (ADORNO, 2010).

Aquilo que, em tese, ela promete aos consumidores – o prazer, o gozo efetivo no contato e fruição com seus produtos – a rigor não se efetiva:

O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum, daí que deva caminhar estreitamente no âmbito das associações (midiáticas) habituais. O público não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo – que desaparece tão logo se dirige à faculdade pensante – mas por meio de sinais (ADORNO, 2002, p. 31).

Nesse contexto do sempre igual, promovido pela ininterrupta produção da indústria cultural, a Teoria Crítica da Sociedade de Adorno oferece suporte conceitual e analítico para se refletir sobre e compreender a realidade social contemporânea.

Quando as favas são tecidas para a permanente manutenção afirmativa da lógica capitalista burguesa e se perde a dialeticidade das relações sociais, é que se pode pensar a partir da filosofia de Adorno: uma dialética negativa que se torna o que é pela relação com o que não é, ou seja, por meio da não identificação e recusa de verdades existentes (MAAR, 1995).

Após essa breve aproximação com a teoria crítica da sociedade de Theodor Adorno, preocupados com a formação sensível e cultural, que se busca no próximo capítulo abordar aspectos da filosofia adorniana para tratar o lugar do conceito de catarse e sua relação com a indústria cultural e a formação.

Capítulo III

4 Sobre o conceito de Catarse em Adorno

Como foi possível observar na revisão de literatura realizada no primeiro capítulo dessa dissertação, nas fontes e no período investigado, poucos são os trabalhos acadêmicos que tratam sobre o conceito de catarse especificamente no campo da educação. E, nos casos encontrados, viu-se um tratamento muito periférico sobre o termo. Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é apresentar apontamentos gerais sobre o conceito de catarse presentes no livro *Teoria estética* (ADORNO, 2011)³⁷, bem como as reflexões realizadas por Adorno (2007), Rosa (2007), Schaefer (2012), Duarte (2010) e Pucci (2006), a fim de aprofundarmos a análise sobre a categoria. Também recorreremos a Duarte (1993) e Gagnebin (1993) como interlocutores para o processo de compreensão da categoria de mímese, que se apresenta relevante na análise adorniana de catarse.

Tendo isso como meta, antes de apresentar as considerações adornianas acerca de catarse, cabe apontar alguns aspectos históricos sobre esse conceito.

4.1 Kathársis, origem histórica: entre o clínico e o estético

Além de Adorno, outros teóricos refletiram sobre a catarse, tanto no campo filosófico como em outras áreas das ciências humanas, em especial na psicanálise. No entanto, para a presente pesquisa, limitamo-nos às contribuições de Aristóteles e Sigmund Freud, por serem ambos referência no trato originário do conceito, tanto estético quanto clínico. Cabe ressaltar que, na cultura moderna, a categoria estética de catarse foi relacionada quase exclusivamente como função libertadora da arte.

De origem médica, o termo catarse, do grego *Kathársis*, significa libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe: purgação. Em Platão, esse termo tem sentido moral e metafísico da libertação em relação aos prazeres, de libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das

³⁷ Em 1982, é publicada a versão do livro *Teoria estética*, que foi traduzida para o português por Arthur Mourão. Nesta dissertação, utilizamos a edição portuguesa de 2011.

atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte (ABBAGNANO, 1998, p. 120).

Aristóteles foi quem primeiro se deteve e explorou de forma precisa o significado médico do conceito de catarse, e foi o primeiro que o usou para designar também um fenômeno estético, qual seja: uma espécie de libertação ou serenidade que a poesia e, em particular, o drama e a música provocam no homem (ABBAGNANO, 1998). Na Grécia antiga, a catarse referia-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada por um drama, ou seja, a tragédia grega³⁸ serviria como mecanismo de um processo catártico.

Nesse sentido, a qualidade ou não de uma tragédia se daria pela capacidade ou não de levar à catarse. Segundo Aristóteles (1997), ela estava diretamente ligada à formação do cidadão grego. A finalidade educativa dessa atividade era permitir que o sujeito aprendesse a viver por meio de uma experiência afetiva. Para o filósofo, a forma dramática, e não meramente narrativa, na qual se apresenta a tragédia é que proporciona a experiência de contemplação da vida, ao mesmo tempo de identificação, pois uma das características da tragédia é a verossimilhança e, portanto, a trama representada poderia acontecer com qualquer um da plateia. Contudo, o distanciamento também era importante, pois com ele haveria o olhar crítico em relação à ação representada pelas personagens do drama.

A tragédia, junto com as demais artes, também é imitação sublime dos conflitos humanos, uma representação da condição humana.

O essencial na encenação trágica é o mito, são as ações e a vida na sua totalidade. Em outros termos:

o elemento mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas das ações e de vida, felicidade [e infelicidade; mas felicidade] ou infelicidade, reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade. Ora, os homens possuem tal ou tal qualidade conformemente ao caráter, mas são bem ou mal-aventurados pelas ações que praticam (ARISTÓTELES, 1997, p. 31).

³⁸ Como exemplo de tragédias, pode-se citar *Édipo, o rei*, do autor grego Sófocles. A narrativa tem início com a estória do rei de Tebas que, no final, se cega e se exila. Há, também, uma estória mais próxima de todos e mais moderna, *Romeu e Julieta*, numa releitura que Shakespeare faz da tragédia, na qual os dois apaixonados eram filhos de famílias importantes da cidade e acabam mortos pela desmedida do amor.

A tragédia imita a vida e a vida é essencialmente ação. No entanto, sem cair em jogos de juízo de valor, o mito escolhido evidencia a condição humana, principalmente a vulnerabilidade dessa condição. A finalidade educativa da tragédia consistiria em aprender a viver a partir do experienciar/contemplar a vida por meio da experiência catártica (ARISTÓTELES, 1997).

Outro teórico que explorou significativamente o processo catártico foi Sigmund Freud. Em vários de seus escritos o chamou de sublimação da libido. Para Freud, o processo catártico é a dinâmica pela qual “[...] a libido se separa do seu conteúdo primitivo, ou seja, da sensação voluptuosa e dos objetos a ela ligados, para concentrar-se em outros objetos que serão amados por si mesmos” (ABBAGNANO, 1998, p. 120). Ao pensar o processo catártico dessa forma, Freud o utilizou como base para o tratamento de seus pacientes³⁹.

Há um claro paralelo entre o alívio dos espectadores do drama ático, após as emoções de horror e piedade, e dos neuróticos tratados por Freud, e esse paralelo pode ser explicado pelo que o cientista chamou de “princípio de constância” [...] o sistema nervoso controla a “soma de excitação” presente na psique, procurando evitar um aumento demasiado dessa, o que comprometeria a saúde do indivíduo. Uma experiência traumática de proporções exageradas acaba produzindo um volume de excitação muito grande para ser tratado normalmente, e, assim, recalcada e conduzida ao subconsciente, de onde, porém, passa a emitir sinais que são os sintomas histéricos. A cura é obtida pela recuperação da lembrança da experiência original (ROSA, 2007, p. 49).

Nesse sentido, a concepção freudiana de catarse pode ser entendida como retorno do reprimido. E ela (catarse) pode ser de natureza boa ou ruim, depende do que foi reprimido e que seja trazido de volta (ROSA, 2007). Em outros termos, essas recordações evocadas e mesmo revividas com uma intensidade dramática fornecem ao sujeito a oportunidade de descarregar esses mesmos afetos reprimidos/desviados durante a análise (LAPLANCHE; PONTALIS, 1998, p. 61-62).

Nesse sentido, tanto o sentido estético quanto o clínico desenvolvidos por Aristóteles e Freud contribuem para compreendermos minimamente como o conceito de catarse tem se circunscrito historicamente. Nosso próximo passo é recorrer às considerações adornianas e de alguns comentadores.

³⁹ Enquanto método psicoterapêutico, o processo catártico conduziria a uma descarga dos afetos patogênicos do paciente que permitiria a ele evocar e até reviver os acontecimentos traumáticos a que esses afetos estariam ligados. Historicamente o método catártico pertence ao período de 1880 a 1895, em que a terapia psicanalítica se definia progressivamente a partir de tratamentos efetuados por hipnose. Posteriormente, os processos catárticos passaram a se configurar na psicanálise enquanto efeitos dos processos psicanalíticos, sendo as expressões verbais dos pacientes por exemplo consideradas efeito catártico. Além da psicanálise, existem outros tipos de psicoterapias que visam a catarse, como a narcoanálise e o psicodrama (LAPLANCHE; PONTALIS, 1998).

4.2 O conceito de catarse na teoria estética de Adorno

Na edição portuguesa da *Teoria estética* (2011), livro de Adorno muito utilizado pelos estudiosos de estética, o termo catarse é citado sete vezes: páginas 298, 359, 360 e 361. Por ser um livro póstumo, o *Teoria estética*, publicado pela primeira vez em 1972, apresenta algumas dificuldades para o leitor, e uma delas é não possuir sumário. No entanto, na edição portuguesa há uma tentativa de índice facilitador da leitura no final do livro. Segundo esse indicador, o trecho desse livro que mais expõe argumentos sobre o conceito de catarse é *Crítica da catarse; Kitsch e o vulgar*.

Nesse item, Adorno faz uma reflexão sobre como o *Kitsch*⁴⁰ e o vulgar são utilizados pela indústria cultural como artifícios de manipulação e administração da catarse nos sujeitos.

Para iniciar as primeiras considerações em torno do conceito de catarse na obra de Adorno, em especial na *Teoria estética* (2011), optou-se partir das seguintes questões: o que Adorno compreende por catarse? Sendo a catarse um conceito histórico e tradicionalmente bastante vinculado à teoria aristotélica, em que sentido Adorno se aproxima e/ou se distancia dessa tradição? Qual a relação entre catarse e arte autêntica? Como ele vincula catarse e indústria cultural?

Os próximos itens desse capítulo expressam nossa tentativa de responder a essas questões.

4.2.1 Fazer-se escutar: Adorno e catarse

Por se tratar de um conceito estético, parece importante compreender a concepção adorniana de arte, em especial a relação que se estabelece entre sujeito e realidade. Para isso, essas aproximações têm início com o conceito de catarse em Adorno a partir da sua compreensão sobre o processo mimético presente na criação artística.

⁴⁰ Kitsch é uma expressão alemã utilizada para designar algo como “brega”, vulgar ou de mau gosto.

4.2.2 *Mímese enquanto racionalização simbólica*

Para compreender a concepção de arte de Adorno, é importante entender qual é a relação que ele estabelece entre mímese e produção artística. Acerca dessa conexão, Gagnebin (1993) considera que para a teoria estética de Adorno o potencial da arte está em seu processo mimético⁴¹. Historicamente, é na mímese efetuada pela criação artística que reside a possibilidade de uma reconciliação do ser humano com a natureza.

Em linhas gerais, o que essa autora afirma é que, para Adorno, a mímese faz parte do processo de sociabilização e humanização, pois caracteriza, em particular, o aprendizado humano. Isso pode ser exemplificado na imitação que as crianças realizam em suas brincadeiras infantis. Nesse caso, a mímese assume uma forma prazerosa de formular semelhanças com o real por meio da mediação simbólica (GAGNEBIN, 1993, p. 80-81). No entanto, a autora lembra que a mímese não se configura como mera reprodução ou imitação da realidade. Tampouco se quer comparar a mímese realizada na infância com o processo mimético desenvolvido pelo artista, mas apenas indicar que, em sua origem, o mimetismo está diretamente ligado ao processo de humanização.

Contudo, mesmo sendo um aspecto historicamente importante na formação dos seres humanos, o processo civilizatório tem promovido o medo do mimetismo, principalmente quando, nesse processo, o indivíduo é confrontado com sua natureza reprimida. Reconhecermos-nos como natureza é algo que nosso percurso de hominização coibiu em favor de uma determinada racionalidade, pois as leis culturais recalcaram nossa dimensão natural a partir das normatizações sócio-históricas fundamentais para o *modus operandi* da sociedade. No entanto, de acordo com Gagnebin, Adorno, já na *Dialética do Esclarecimento*, alerta que

A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivo enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi enrijecendo contra isso que o ego se forjou (ADORNO; HORKHEIMER, citado por GAGNEBIN, 1993, p. 75).

⁴¹ Mímese ou mímese, para os gregos, significava a “representação” artística em geral. A tradução de alguns autores por *imitação* tende a exaurir muito seu sentido. Os gregos clássicos pensavam “sempre a arte como uma figuração enraizada na mímese, na representação, ou, melhor, na ‘apresentação’ da beleza do mundo” (GAGNEBIN, 1993, p. 68).

Em *Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin*, Gagnebin (1993) esclarece que o pensamento dialético está no cerne da concepção adorniana de mimese e que a filosofia de Adorno é regida “pela lógica da identidade e da não-identidade, na qual o movimento do processo decorre da contradição e das suas sucessivas figuras de resolução e de recomposição” (GAGNEBIN, 1993, p. 84). Ela considera que, para Adorno, a mimese é uma dimensão do pensamento que se caracteriza pela aproximação lúdica com a realidade, mediada pelo o simbólico.

Por estar no nível do simbólico é que Adorno parece conceber, na obra de arte, a manifestação privilegiada da mimese. Em *Mimesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*, Duarte (1993) considera que, distante das concepções de mimese artística de Platão e Aristóteles⁴², Adorno refere-se a esse processo não apenas como representação/apresentação do mundo da natureza, mas como antítese social, um exercício da mimese formal sobre o terror da sociedade. O que, de fato, pressupõe sua completa autonomia (DUARTE, 1993, p.122).

Gagnebin afirma que, enquanto mimese, a arte é capaz, em sua dimensão negativa, de desdobrar algo que não a mera representação da realidade. Seu forte apelo dialético a toma pela lógica da identidade e da não identidade, na qual o movimento do processo decorre da contradição e das suas sucessivas figuras de resolução e de recomposição (GAGNEBIN, 1993, p. 84).

Essa proximidade na qual o espaço da diferença e da distância seja respeitado sem angústia, esse conhecimento sem violência nem dominação já era a idéia reguladora que orientava toda crítica de Adorno na Dialética do esclarecimento. É a idéia de uma reconciliação possível, mas cuja realização, em oposição à dialética do espírito absoluto em Hegel, sempre nos escapa. Esse movimento de promessa e de reserva descreve a dialética que Adorno, no fim da sua vida, chama de “dialética negativa”, pois nunca repousa em si mesma, nunca sossega na possibilidade da totalidade (GAGNEBIN, 1993, p. 84).

O privilégio da obra de arte seria se configurar como a égide da mimese, mas de uma mimese reconciliadora “redimida que conseguiria fugir tanto da magia como da regressão”

⁴² As concepções de mimese de Aristóteles e de Platão se diferenciam da adorniana por não carregarem ainda o duplo caráter positivo e negativo de ser representação e não-representação da natureza. Platão, em sua época, rejeitava o potencial da mimese. Sua crítica consiste na visão de que “a imagem mimética é, primeiro, definida na sua falta essencial de ser: em relação à idéia, à forma primeira que os objetos concretos reproduzem inabilmente” (GAGNEBIN, 1993, p. 69), portanto, muito fraca. Aristóteles, que retoma o conceito anos depois, insiste na sua característica de reconhecimento, na medida em que “os homens olham para as imagens e reconhecem nelas uma representação da realidade”, para Aristóteles, a atividade intelectual da mimese “remete ao logos, mas não repousa sobre uma relação de causa e efeito; enraíza-se muito mais no reconhecimento de ‘semelhanças’” (GAGNEBIN, 1993, p. 71).

(GAGNEBIN, 1993, p. 84). Isto por não ser “nem mimese imediata, nem mimese recalçada, mas o processo que ela [a mimese] desencadeia e no qual se mantém modificada” (ADORNO, citado por GAGNEBIN, 1993, p. 84).

Em linhas gerais, Adorno entende que a arte é o “refúgio do comportamento mimético” (ADORNO, 2011, p. 88), e é na obra artística que reside a possibilidade de manifestação sensível da mimese do movimento dialético entre natureza e processo civilizatório. Em outros termos, a arte é o espaço-tempo privilegiado para o processo de mimese intencional e consciente de elaboração do sensível e da realidade. No entanto, para Adorno, não é qualquer tipo de arte que é capaz de realizar e manifestar essa dialeticidade, que envolve o ser humano e a realidade. Ele faz referência à arte que extrapola os clichês mercantis de produção massificada de cultura.

No próximo item, trazem-se alguns subsídios que aproximam e dimensionam o que efetivamente é arte autêntica e as críticas realizadas por Adorno à arte massificada, atrofiadora do potencial catártico emancipatório.

4.2.3 Arte e catarse: alguns apontamentos e críticas de Theodor Adorno

De forma geral, é possível afirmar que na filosofia estética de Adorno sujeito e realidade estão interligados. Exemplo disso é a potência que ele concebe ao processo mimético presente no movimento de criação artística. Nesse sentido, ao partir desse pressuposto dialético que envolve a arte, Adorno não considera a arte totalmente desinteressada. Apesar de defender a tese da autonomia da arte⁴³ em relação à realidade, ele não a considera totalmente isenta de funcionalidade.

De acordo com Rosa (2007, p. 117), para Adorno, a arte se “ab-roga ser reação contra algo, ser autônoma em relação a algo, que é o mundo e a sociedade”. Ou seja, ela é intencional, é

⁴³ Vale lembrar que a autonomia da arte, para Adorno, está relacionada com o distanciamento que a mesma deve conter para não ser mera representação da realidade, ou seja, ela (a arte) é capaz de carregar uma totalidade desveladora do real, e não a simples reprodução. A partir de seus estudos sobre a *Teoria estética* de Adorno, Schaefer (2012) considera que “[...] a arte se apresenta com um caráter fortemente ambíguo: é autônoma e é um fato social. Como autônoma, não depende de nenhuma força produtiva e, por isso, não estabelece relações de produção estética. Como *fait social*, se encontra inserida tanto na teleologia do trabalho e do fazer estético quanto emaranhada numa rede de relações” (SCHAEFER, 2012, p. 30).

desejo, e o sendo requer um interesse a ser satisfeito. E “se o desejo está em sua base, então arte é negatividade. Realizar o desejo é negá-lo” (SCHAEFER, 2012, p. 34).

Adorno considera a arte antítese da estrutura social. Ou seja, ela possui uma postura antiética ao que é preponderante em nossa sociedade, fundamentada na repressão e no recalque das forças libidinais inerentes aos seres humanos, e que são importantes para o elo civilização e natureza (SCHAEFER, 2012). Em outros termos, o processo civilizatório danificado tem se constituído no recalque das pulsões libidinais humanas, mesmo sob o discurso de liberdade e satisfação dos desejos pregados pela sociedade capitalista. A arte autêntica, ao contrário da repressão, tende a promover a sublimação e a realização dos desejos libidinais, mas de forma consciente. Nesse sentido, a arte age como processo positivo de sublimação das pulsões subjetivas.

Por se tratar de temática complexa, Adorno, no livro *Teoria estética*, adentra, também, na tentativa de explorar a funcionalidade, a teoria psicanalítica da arte⁴⁴ e, em contraposição a esta, Adorno considera que “o fazer artístico procura desviar as forças libidinais [...] uma utilidade não-libidinal que compensa a libido através de um não – sublima a realidade” (SCHAEFER, 2012, p. 31-32). Em outros termos, ao tomar como exemplo o artista, o processo criativo e a produção estariam diretamente relacionados à sublimação subjetiva do criador da obra, como forma de uma compensação libidinal.

Em sua crítica à teoria psicanalítica da arte, Adorno desconsidera que as obras de arte sejam “essencialmente como projeções do inconsciente daqueles que a produziram” (ADORNO, 2011, p. 21-22), pois essa análise as reduziriam a critérios de psiquismos que não abarcariam sua objetividade.

A tese psicanalítica de que, por exemplo, a música seria o meio de defesa de uma paranóia ameaçadora, é talvez muito válida no plano clínico, mas nada diz sobre a categoria e o conteúdo de uma única composição estruturada (ADORNO, 2011, p. 22).

É nesse contexto que se inscreve a crítica de que não é objetivo da arte acabar com o negativo da experiência de existir, pois a própria vida, argumenta, é negativa. Adorno entende que teoria psicanalítica da arte ajuda a entender o fazer artístico e a psique humana, mas, ainda

⁴⁴ A teoria psicanalítica da arte foi a tese freudiana da arte enquanto teoria da realização do desejo.

assim, fica distante de uma explicação do fenômeno arte propriamente dito (SCHAEFER, 2012, p. 32).

Em síntese, para Adorno, a concepção freudiana da arte, apesar de mediar o fazer artístico tanto na contextualidade do social como na penumbra dos desejos libidinais, rouba-lhe a possibilidade de confrontar-se com o não eu desencadeado no processo mimético. A teoria psicanalítica da arte nega a negatividade que a constitui e “joga todo peso negativo para os conflitos pulsionais. Unifica-a em vez de estilhaçar” (SCHAEFER, 2012, p. 35). Enfatiza-se o sujeito psicológico (eu), ao passo que se reduz a dimensão do não eu, ou seja, a objetividade que constitui o sujeito artista e sua obra.

Se a arte tem raízes psicanalíticas, são as da fantasia na fantasia da onipotência. Na arte, porém, atua também o desejo de construir um mundo melhor, libertando assim a dialética total, ao passo que a concepção da obra de arte como linguagem puramente subjetiva do inconsciente não consegue apreendê-la (ADORNO, 2011, p. 24).

Se mantida a força e a contradição do negativo, então a satisfação interassada entra em jogo como recusa da realidade. Dessa forma, a arte pode se transformar em *praxis* voltada para a criação de outro mundo. Para Schaefer (2012, p. 35), “essa criação é ao mesmo tempo uma *praxis* crítica” e é essa a possibilidade do novo na arte; é desconstrução para reconstrução de outra realidade.

Como é possível perceber, Adorno critica a concepção psicanalítica de arte que, ao acentuar o caráter subjetivo da obra artística, não a apreende enquanto prática também objetiva.

A imanência da sociedade na obra é a relação social essencial da arte, não a imanência da obra na sociedade. Porque o conteúdo social da arte não está estabelecido fora do seu *principium individuationis*, mas é inerente à individuação, ela própria um elemento social, é que à arte está velada a sua própria essência social e só pela sua interpretação pode ser apreendida (ADORNO, 2011, p. 350).

Como desejo e *praxis* do artista a obra de arte também é capaz de gerar efeitos (dentre eles a catarse) em seus fruidores. Acerca desse feito, com relação à estética, Adorno também tece considerações que o diferenciam das análises de outros teóricos. Diferenças de olhares que se fundamentaram em sua fase de exílio norte-americano, contexto no qual Adorno presenciou a elevada e não diferente do atual, sem desconsiderar algumas exceções, reprodução fabril de artefatos culturais.

Basta lembrar que Adorno fora educado em um ambiente cultural repleto de condições e possibilidades, e sua dedicação aos estudos estéticos não aconteceu por acaso. Inserido em um contexto social que passava por fortes transformações políticas e culturais, Adorno fora contemporâneo dos anos iniciais de constituição da agressiva indústria cultural.

Quando estava no exílio nos Estados Unidos da América, Adorno teria vivenciado não apenas a força do cinema estadunidense, mas também dos programas de rádio, da publicidade veiculada pelas revistas de circulação comercial, dos jornais. Em função dessa experiência, ele problematizou a ideia de autonomia da arte.

No âmbito da sociedade capitalista, o que acontece é uma produção e reprodução da mercantilização da existência. Por isso, não é qualquer tipo de obra artística que é capaz de revelar, em sua estética, a dimensão mimético-dialética que a compõe.

Segundo Adorno (2011), isso só é possível pela mediação da obra de arte autêntica, ou seja, aquela capaz de trazer em seu mimetismo a dialeticidade de ser representação social e da natureza. Enquanto mímese, a arte também pode figurar uma possível reconciliação do ser humano com sua natureza reprimida. O que não significa reconciliação autoconservadora, um tornar-se semelhante à natureza, pois não se trata de um retorno, de uma unificação, mas de uma reconciliação intencional e consciente de reelaboração do gênero humano (ADORNO, 2011, p. 88).

A arte autêntica, de acordo com Adorno (2011, p. 288), difere das obras artísticas produzidas pela indústria cultural que visam unicamente o prolongamento congruente da visão hegemônica de produção de lucro, e a arte nessa lógica é reduzida a mercadoria. Uma obra de arte autêntica, escreve Adorno (2011, p. 88), é aquela capaz de promover uma experiência estética de fato dialética, na qual o fruidor se percebe enquanto natureza e não-natureza. Ela é a comunicação dialética da realidade, e não realidade, da natureza, e da não natureza. Pois, enquanto ser humano, a consciência da racionalidade (a não natureza) que me constitui deve estar ao lado da consciência do que dela é anterior, o lado natural. Ela é representação da realidade, mas, ao mesmo tempo, é antítese dessas situações reais; ela também é negação (ADORNO, 2011, p. 89).

Uma obra de arte, na qual o criador preocupa-se com a complexidade e dialeticidade que envolvem seu fazer estético, pode se apresentar como autêntica e como possibilidade do *novo*. O zelo na produção artística é importante não só em seu conteúdo. O mesmo cuidado é necessário para a forma estética na qual ela (a obra) se apresenta. Para se desencadear a catarse, em suas reflexões sobre a arte Adorno não esquece o movimento dialético entre conteúdo e forma.

O próximo item tem como escopo apresentar algumas reflexões sobre o conceito de catarse aristotélico, muito utilizado pelos autores da nossa revisão de literatura sobre as produções acadêmicas em educação e o termo utilizado por Adorno. Com isso, objetiva-se apontar alguns aspectos relevantes no tratamento do conceito pelo filósofo alemão a fim de nos ajudar a pensar sobre a relação entre educação, escola e a formação estético-cultural.

4.3 Catarse: Aristóteles e Adorno

Nesse item, o objetivo é sinalizar algumas afinidades e discordâncias entre as definições de catarse, derivadas de Aristóteles e presentes nos trabalhos do campo da educação pesquisados em nossa revisão de literatura, e também aquelas presentes na filosofia estética de Adorno. A meta é assinalar até que ponto a concepção aristotélica de catarse ajuda pensar a formação estético-cultural no contexto de indústria cultural.

Desde seus significados estéticos mais antigos, a catarse é entendida enquanto efeito da arte. Para Aristóteles (1997, p. 32), a catarse significa sublimação das paixões. Por meio dos sentimentos suscitados ao assistir à tragédia grega, ocorria a purificação dos sujeitos através da purgação de determinados sentimentos, como a piedade, o terror e a compaixão.

Há, com efeito, um caráter formativo na concepção aristotélica de catarse, que consiste na mediação das liberações emocionais dos espectadores que assistiam à tragédia encenada no antigo teatro grego, cujo objetivo era tornar os cidadãos melhores, pois em tese haveria, na fruição da apresentação teatral, um refinamento subjetivo das vicissitudes humanas. Haja vista que a simples ocorrência das mesmas os tornaria capazes de aprender a se comportar diante dos mesmos sentimentos novamente em outras condições reais (SOUZA, 1997, p. 31).

Com relação à interpretação aristotélica do conceito de catarse, Schaefer (2012, p. 428) considera que Adorno, na Teoria estética, afirma que se trata de uma perspectiva arcaica, pois, ao contrário de propor enigmas para o futuro, alivia os do passado. Schaefer (2012) observa que, para Adorno, a obra trágica grega estava descolada do presente. Enquanto obra, se pautava na mitologia grega antiga, e a formação do indivíduo advinha de preceitos mítico-religiosos⁴⁵.

Do politeísmo grego nascia uma série de mitos, cuja função era explicar a vida e as suas manifestações. Através dos mitos, os trágicos gregos desvelaram e discutiram seus problemas morais, religiosos e filosóficos (COSTA; REMÉDIOS, 1988, p. 9).

Também Rosa (2007, p. 43), em *Catarse e resistência: Adorno e os limites da obra de arte crítica na pós-modernidade*, considera que o sentido de catarse concebido por Aristóteles dispunha de forte caráter ideológico e não se dava apenas por obra da técnica de encenação e declamação dos atores, mas em especial das situações escolhidas com a finalidade de formar o cidadão grego. A formação sensível residia nos sentimentos suscitados, e não na possibilidade de se pensar uma obra que levasse em consideração sua forma e conteúdo relacionados com o presente, de modo a deslocá-lo para um futuro.

Em consideração a essa característica da tragédia e a conseqüente catarse por ela provocada, Adorno (2011, p. 359) afirma que “a catarse (aristotélica) é uma ação purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão”. De acordo com Schaefer (2012), Adorno leva em consideração a relevância da catarse aristotélica como conhecimento importante, inerente à história da arte e da estética. No entanto, ele afirma que Adorno critica essa perspectiva justamente por ela focar a fruição e conseqüente sublimação apenas no conteúdo, o que a faz revelar sua faceta ideologicamente repressora, no sentido de “fazer esquecer o presente em favor do passado” (SCHAEFER, 2012, p. 429).

No sentido de focar-se apenas no conteúdo e no fruidor e não na obra artística em sua forma que, de acordo com Schaefer, Adorno considera a catarse aristotélica obsoleta.

⁴⁵ Na antiguidade a tragédia era resultado do choque entre “forças-opostas: o mítico e o racional” (COSTA; REMÉDIOS, 1988, p. 8). O religioso e o mítico estavam intimamente relacionados à história sócio-político-econômica da Grécia, “pois é da religião que vai surgir a mitologia a que os literatos e dramaturgos gregos recorreram” (COSTA; REMÉDIOS, 1988, p. 8).

A catarse aristotélica é arcaica enquanto parcela da mitologia da arte, inadequada aos efeitos reais. Eis porque, mediante a espiritualização, as obras de arte realizaram em si o que os gregos projectavam no seu efeito exterior: no processo entre a lei formal e o conteúdo material, elas são a sua própria catarse (ADORNO, 2011, p. 359).

Nesse ponto, a teoria estética de Adorno diferencia-se da concepção aristotélica, uma vez que, para ele, no avanço histórico-social da arte e no seu gradual movimento de interiorização, as obras passaram a realizar, “no processo entre a lei formal e o conteúdo material, [...] a sua própria catarse” (ADORNO, 2011, p. 359).

Rosa (2007) observa que Adorno mantém distância desse tipo de catarse puramente emocional, porque esta busca cooptar o âmbito afetivo do indivíduo. Segundo Rosa, o filósofo alemão pensa que, no intuito de se tomar consciência-de-si e da trama social e política que o envolve, “o espectador deve se manter distanciado e acionar o processo de associação de ideias para melhor reconhecer e julgar o que vê-ouve-sente diante de si” (ROSA, 2007, p. 52). Na teoria estética de Adorno, a obra de arte é que recebe a purificação, não o receptor. Purificação estética, e não moral. No momento que os conteúdos materiais artísticos passam por reconfigurações internas, esses processos, que ocorrem entre forma e material, são a própria catarse (SCHAEFER, 2012, p. 429).

Adorno não desconsidera a importância do conteúdo⁴⁶ para a obra de arte e muito menos da emoção proporcionada pela fruição, mas, para ele, é a forma da obra que se apresenta ao fruidor como aquilo que poderia ser, em vez de uma adaptação do sujeito à forma degradada (ADORNO, citado por SCHAEFER, 2012, p. 430). Assim, a catarse autêntica na arte não se restringe à mera identificação subjetiva do fruidor, condição que a faria semelhante ao sentido aristotélico de catarse, mas, sim, aquela em cujo potencial está na expressão capaz de revelar uma tensão entre conteúdo e forma, particular e geral. A expressão que diz “[...] com um

⁴⁶ Sobre a relação entre obra de arte e conteúdo, Adorno realiza algumas críticas também ao apelo exacerbado do mesmo. Por esse motivo, apresenta diferenças no que diz respeito à concepção de arte e a sua função em Lukács, outro teórico referenciado nas discussões educacionais e presente nas pesquisas encontradas em nossa revisão de literatura. Lukács defendia a arte realista por apresentar de forma direta seu conteúdo histórico e social. Ele pensava que o subjetivismo exacerbado do expressionismo, por exemplo, desvirtuaria o vínculo da arte “[...] com a face visível da vida em sua superfície” (ROSA, 2007, p. 104). De acordo com Rosa (2007), Lukács pensava a arte como possibilidade de mobilização social e política, ou seja, fortemente ideológica. Nesse aspecto, percebem-se as diferenças entre os dois filósofos. Adorno viu uma Alemanha tomada por grande mobilização artística e cultural durante o regime nazista, não por acaso, uma arte capaz de mobilizar o povo alemão. Ele não descarta a importância do conteúdo, mas seu pensamento dialético o obriga a não tender a balança conteúdo e forma só para um lado, pois é esse movimento que lhe garante autonomia.

gesto sem palavras” que abre possibilidades para a imagem do novo ou do não-idêntico (ADORNO, 2011, p. 358).

É importante lembrar que Adorno escreve essa crítica em um contexto de massificação cultural em que a arte se transforma em mero produto de consumo. Defensor da arte moderna, Adorno via a crescente degeneração da produção artística voltada apenas para o comércio. Mais adiante, tecemos uma análise específica sobre a relação entre arte, catarse e indústria cultural, na qual fica evidente que Adorno critica o apelo exacerbado do emocional nos artefatos culturais vendidos pela indústria da cultura.

Sobre a diferença entre a catarse produzida pela obra de arte autêntica e a tutelada e administrada pela indústria cultural, na *Teoria Estética* (2011) Adorno considera que a arte autêntica não pode ser considerada vulgar (*kitsch*), pois a possível imagem do novo não é um produto ou um sentimento que pode ser vendido sob o arrimo da indústria cultural. A arte autêntica não pode ser mera reprodução de uma forma social, ela se configura na mimesis consciente e dialética da realidade: “Do ponto de vista social, o vulgar é, na arte, a identificação subjectiva com o envilecimento objectivamente reproduzido” (ADORNO, 2011, p. 361). Em outros termos, a arte enquanto expressão estética também não pode deturpar a realidade: negá-la não é escondê-la. Nesse sentido, pode-se afirmar, a partir de Adorno, que a indústria cultural é a operadora da semiformação presente e consistentemente produzida em nossa sociedade pautada na exploração. A arte e a produção artística, por serem fatos sociais, não escapam a essas relações. No entanto, a arte enquanto *Kitsch* torna-se uma mercadoria útil apenas para a manutenção do sistema (ADORNO, 2011, p. 360).

Após essas ponderações, a partir da escuta de alguns comentadores e do próprio Adorno sobre determinados aspectos de sua filosofia estética, em especial sobre a mímesis, a arte e a catarse, recorreremos a uma análise sobre o processo catártico operado pela indústria cultural, tendo em vista que ele também tece ácidas críticas à manipulação das produções artísticas realizadas por essa mesma indústria do entretenimento. No próximo item, a proposta é descrever como a indústria cultural engendra a catarse como um de seus operadores subjetivos.

4.4 A catarse na indústria cultural: crítica a partir de Adorno

Nela [indústriacultural], o riso torna-se um instrumento de uma fraude sobre a felicidade (ADORNO, 2007).

Como foi possível perceber no item anterior, enquanto mecanismo de fruição crítica de obras artísticas, Adorno aborda o conceito de catarse como aspecto importante na função da arte para uma formação plena. Para ele, “a obra de arte em si, como algo de espiritual, torna-se o que outrora lhe era atribuído enquanto efeito sobre outro espírito, como catarse, sublimação da natureza” (ADORNO, 2011, p. 298). Em outros termos, o efeito catártico que, em especial na filosofia estética de tradição aristotélica, estava diretamente relacionado com o fruidor, na teoria estética de Adorno há um deslocamento para a obra em si.

No entanto, em um contexto de massificação cultural e de semiformação, o que se percebe é a despontencialização da catarse, pois não seria qualquer arte que a garantiria. Pois não é o espetáculo, produto muito disseminado pela indústria cultural, mas sim o elemento crítico dialético presente nas obras que desempenha o papel de catarse.

A purificação das emoções na Poética de Aristóteles já não professa interesses tão nítidos pela dominação mas, no entanto, ainda os conserva, na medida em que o seu ideal de sublimação encarrega a arte de instaurar a aparência estética como satisfação de substituição em vez de uma satisfação física dos instintos e das necessidades do público visado: a catarse é uma ação purgativa das emoções que se harmoniza com a repressão (ADORNO, 2011, p. 359).

A utilização da catarse enquanto puro efeito emocional pautado apenas no fruidor foi apropriada pela indústria cultural como forma de dominação e anestesiamiento diante dos problemas sociais. Essa é a denúncia que Adorno (2011) faz ao analisar todos os artifícios que o sistema capitalista promove para ludibriar os sentidos do fruidor e lhes dar muito do mesmo. Essa ideologia formata a dimensão subjetiva das pessoas, de acordo com os interesses de grupos e classes sociais hegemônicas.

Adorno (2011, p. 359) argumenta que a indústria cultural não realiza uma catarse autêntica, capaz de promover uma experiência estética dialética, consciente e mediadora para uma formação plena. Ao contrário, ela promove uma descarga emocional, em um primeiro momento desprovida de qualquer relação educativa, apenas vista enquanto finalidade do entretenimento, arte como valor de troca que serve apenas à lógica mercantil. Nesse sentido,

“a doutrina da catarse imputa [...] à arte o princípio que, finalmente, toma a indústria cultural sob a sua tutela e a administra” (ADORNO, 2011, p. 359).

Os agentes e operadores da indústria cultural administram, de forma quase sempre eficaz, as porções de libido que devem ser sublimadas por seus espectadores (DUARTE, 2010, p. 58). Na relação de dar sem dar, a indústria cultural apenas fornece um alívio instintivo e emocional sem qualquer vínculo de prolongamento, o que torna ainda mais latente a explosão desses mesmos instintos reprimidos. Por essa razão, para Adorno (2011, p. 361), “na época da administração total, a cultura já não precisa começar a rebaixar os bárbaros que criou; basta-lhe reforçar por meio dos seus rituais a barbárie, que se sedimentou subjetivamente, desde há séculos”.

Esse procedimento de controle libidinal tem por objetivo “servir de válvula de escape para abortar eventuais desejos individuais de enxergar por trás dos mecanismos que movem as coisas” (ROSA, 2007, p. 54). Essa seria, de acordo com Rosa (2007), uma catarse regressiva que cotidianamente reproduz dominação e impossibilita aos indivíduos manterem o distanciamento necessário com fins à elevação, ao nível da consciência, das complexas relações sociais reprimidas pelos produtos daquela indústria, vendidos como obra de arte.

Nas palavras de Adorno (2007), “o segredo da sublimação estética: [é] representar a satisfação na sua própria negação. A indústria cultural não sublima, mas reprime e sufoca” (ADORNO, 2007, p. 35). Essa indústria do divertimento somente excita seus espectadores. A nudez da celebridade ascendente serve apenas como suporte para se alcançar ibope; por trás do seio aparente existe o conservadorismo inerente da classe que quer se manter no poder. Antecipa-se o prazer, mas não o sublima.

Com relação à administração da catarse promovida pela indústria cultural, Adorno argumenta que a insatisfação dos instintos, mediada por ela, pode retornar em forma de barbárie (DUARTE, 2010, p. 56). Uma vez que as pulsões libidinais recalçadas de forma não elaborada podem gerar em nossa consciência um sentimento de incompletude enquanto sujeitos genéricos, Duarte observa que essa incompletude ocorre porque a cultura de massas “não apenas desqualifica o sujeito, como também mina as condições para seu aparecimento e desenvolvimento” (DUARTE, 2010, p. 57). Esse ser genérico, que se constitui a partir do indivíduo em suas complexas dimensões e relações sócio-naturais, submerge em uma massa social que manifesta seus recalques no vulgar. Nas palavras de Adorno:

O modelo do esteticamente vulgar é a criança que, na publicidade, fecha a meio os olhos quando saboreia o pedaço de chocolate, como se fosse pecado. No vulgar, regressa o recalcado com as marcas do recalcamento; expressão subjectiva do fracasso justamente daquela sublimação que a arte apregoa zelosamente como catarse e que a si atribui como mérito porque sente que, até hoje, - e como toda a cultura - pouco conseguiu (ADORNO, 2011, p. 361).

É diante desse cenário de catarse regressiva que Adorno traça a diferença entre a catarse autêntica, promovida pela arte, e o *kitsch*, artefato cultural destituído de definições, mesmo históricas. Para Adorno (2011), o *kitsch* é o “brega” na cultura. Ele parodia a catarse com sua identificação e sentimentalismo exacerbado, pois se trata da mera pilhagem sentimental. Nos produtos da indústria cultural, vê-se que o kitsch “está misturado em toda a arte como um veneno; separar-se dele constitui hoje uma das suas tentativas mais desesperadas” (ADORNO, 2011, p. 360).

Adorno (2011, p. 361) considera que a funcionalidade da arte concebida pela indústria cultural apenas como entretenimento de forte caráter subjetivo perde no seu processo de fruição toda objetividade (síntese de complexas relações) e se torna coisa limitada ao estigma subjetivo do fetiche. Em outros termos, a arte vista apenas como entretenimento é a evidente legitimidade da ideologia; onipresença da repressão.

O consenso da arte com as reacções individuais mais fugitivas associou-se à sua reificação, e a sua semelhança crescente com o elemento físico subjectivo afastou-se consideravelmente da produção da sua subjectividade, recomendando-se ao público; nesta medida, o slogan *l'art pour l'art* foi a máscara do seu contrário (ADORNO, 2011, p. 360).

Sobre essa questão, Pucci (2006) observa que o apelo exagerado ao subjetivismo artístico, fato que agrega mais valor ao produto, na realidade enfraquece ainda mais a subjetividade. Essa *catarse às avessas*, com sua “arte sem sonho e destinada ao consumo” (PUCCI, 2006, p. 100), conduz o público fruidor à identificação integral com o todo, à fusão impessoal com o real, acorrentando-o na incapacidade de imaginar algo de fato novo, diferente do real vivido e que pode ser mudado, uma vez que até o novo nos é usurpado (PUCCI, 2006, p. 100).

De acordo com Rosa (2007), o cerne dessa discussão está na *Dialética negativa*, de Adorno, em que o eu tem, na fruição estética, o processo mimético como norteador, ou seja, o eu e o não-eu. É essa dialética que está presente no pensamento estético adorniano, pois, para ele, é preciso persistir na não solução da contradição entre razão (não-eu) e naturalidade (eu),

reconhecendo, em cada manifestação do pensamento, a força da dominação da natureza e/ou relação entre objetividade e subjetividade presente no processo civilizatório.

Em alusão ao conceito adorniano de *catarse*, Rosa faz a seguinte observação:

Uma consciência que possibilite ao indivíduo reprimido pela racionalidade [...] o lampejo que lhe faça compreender o processo “civilizatório” por meio do qual o mundo está sendo administrado e a esperança de encetar uma revisão desse processo. Um evento, então, não de cegueira e de entrega, mas de ampla abertura dos olhos e da consciência (ROSA, 2007, p. 65).

Para Adorno, esse casamento do reprimido com a esperança só é possível quando se sai do sempre semelhante promovido da indústria cultural, seja com as músicas, literatura ou filmes. O que se vê são produtos culturais sob um véu de sempre novo. Aí está a contradição, pois “[...] a consciência, até hoje acorrentada, não é, sem dúvida, senhora do novo, mesmo em imagem: sonha com o novo, mas não é capaz de sonhar o próprio novo” (ADORNO, 2011, p. 359). Só se pode sonhar o novo quando distanciado do real, quando se tem a consciência do não-idêntico. O novo surge a partir da dialética que nos constitui, de ser e não ser natureza e como essa relação nos constituiu historicamente (ADORNO, 2011).

Em síntese, percebe-se que, para Adorno, *catarse* envolve tanto aspectos internos da obra de arte quanto aspectos externos da relação da mesma com a sociedade/realidade. Nas palavras de Rosa (2007), a potência da *catarse* acontece como “efeito emocional-emotivo desencadeado pela mimese, com toda a carga dialética de que essa se alimenta” (ROSA, 2007, p. 184).

No entanto, para que o processo mimético ocorra de forma reflexiva, Rosa argumenta que, para Adorno, na tensão entre conteúdo e forma, esta “é imanente ao princípio identificador da mimesis, mas é também nela (na forma) que o princípio de diferenciação pode ocorrer. E assim o processo catártico pode sinalizar seu aspecto de resistência frente ao real” (ROSA, 2007, p. 187).

Schaefer (2012) também afirma que “os processos que ocorrem entre forma e material são a própria *catarse*” (SCHAEFER, 2012, p. 430) e, nesse sentido, ambos os comentaristas afirmam que, em Adorno, *catarse* está diretamente relacionada com a tensão dialética que constitui a obra de arte. É nessa tensão que na técnica formuladora da forma pode-se captar toda gênese histórica e dialética que constitui a arte e pode projetar a arte como vanguarda

(ROSA, 2007, p. 188). Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo na arte e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade estética mediadora entre sujeito e mundo (ROSA, 2007).

Nesse contexto de semiformação, de uma falsa e limitada experiência sensível, a escola parece cumprir um importante papel de tomada ou retomada do processo de formação cultural que favoreça a reflexão crítica e as formas de resistência ao imperativo categórico dominante, qual seja: “deves se submeter à heteronomia da realidade vigente” (ADORNO, 2010, p. 11). E, nesse aspecto, ao analisar como essas mercadorias culturais se constituem, Adorno também nos ajuda a pensar como esses mesmos produtos adentram o espaço escolar.

Para Adorno, a escola carrega essa dimensão formativa e requer dos seus participantes a apropriação crítica da cultura produzida, dentre elas o acervo, o patrimônio artístico, pois “a análise da cultura de massa deve ter como objetivo mostrar a conexão existente entre o potencial estético da arte de massas em uma sociedade livre e seu caráter ideológico na sociedade atual” (ADORNO, citado por ROSA, 2002, p. 104).

Adorno, crítico da sociedade capitalista, elaborou reflexões contundentes sobre a relação entre educação e sociedade, principalmente no que diz respeito à formação cultural. Não obstante, nenhum intelectual vinculado à primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade pretendeu formular uma pedagogia⁴⁷.

Após essas breves aproximações em torno do conceito de catarse, quais seriam os desdobramentos que essa categoria poderia apresentar para uma teoria educacional crítica que vise uma formação humana em sua totalidade? Em que sentido a crítica de Adorno à catarse operada pela indústria cultural pode nos ajudar a pensar a apropriação desses produtos pela escola? É possível enxergar possibilidades de atuação crítica dentro do espaço educativo a partir da definição adorniana de catarse? O próximo capítulo é uma tentativa de responder a essas perguntas.

⁴⁷ Há inúmeras publicações que informam sobre a relação das ideias de Adorno e a educação, mas nenhuma se arrisca a apresentar pedagogia propriamente adorniana. Alguns exemplos são Pucci; Ramos-de-Oliveira e Zuin (1999) e Loureiro (2006).

Capítulo IV

5 Catarse e formação estética crítica

Nesse capítulo, o objetivo é refletir sobre possíveis desdobramentos educacionais da categoria catarse, tal como desenvolvida na filosofia estética de Adorno. Para tanto, optamos por manter um diálogo com as teorias educacionais críticas. Essa escolha se justifica em função de entendermos que no atual contexto de vida a educação tem condições de compreender os processos de fetichização que ela própria reproduz e de contribuir para a superação das desigualdades sociais que fundamentam a sociedade capitalista:

contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (DUARTE, 2001, p. 31).

Segundo Duarte (1993), as teorias educacionais críticas partem da visão da sociedade atual como estruturada sobre relações de dominação de grupos e classes sociais e preconizam a necessidade de superação. Apesar dessa convergência, elas se diferenciam em outros aspectos e desejam apreender quais são

essas relações de dominação, qual sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação das relações sociais de dominação, etc., são pontos a partir dos quais as teorias críticas se dividem e se chocam (DUARTE, 1993, p. 8).

Por essa razão, decidimos dialogar com uma vertente das teorias educacionais críticas que defende que o espaço escolar é o *locus* privilegiado de acesso e socialização do conhecimento historicamente elaborado, lugar de mediação entre saber espontâneo e sistematizado. Diante da precarização do trabalho docente em todos os níveis e do enfraquecimento da escola enquanto espaço e tempo de formação, alguns autores (cf. SAVIANI, 2008; DUARTE, 2010;

DELLA FONTE, 2010) apontam para a importância do fortalecimento dessa instituição no sentido de promover a ampliação do nível teórico e político dos diversos seguimentos da classe trabalhadora.

A apropriação do conceito de *catarse* não é estranha a essa perspectiva de educação. Como já mencionado, a partir de Gramsci ou de Lukács, esse termo tem inspirado propostas de métodos de ensino (cf. SAVIANI, 2001; GASPARIN, 2009) e a defesa do ensino da arte como possibilidade de se desenvolver uma relação mais consciente com o gênero humano (cf. FERREIRA, 2012).

Contudo, ao levantar as possíveis contribuições que o conceito adorniano de *catarse* pode oferecer para a teoria educacional crítica, recorreremos, como forma de situar nossa argumentação, a alguns autores representantes dessa orientação, em especial o intelectual francês Georges Snyders (1917-2011)⁴⁸ e as suas formulações pedagógicas “progressistas”⁴⁹.

Nesse sentido, o presente capítulo está organizado em dois eixos: cada um deles indica as inspirações e os possíveis desdobramentos identificados a partir dos quais seja possível pensar em uma contribuição para as pedagogias críticas e progressistas, qual seja:

- Luta por uma educação emancipatória que valorize a formação sensível e seu vínculo com o ensino de artes;
- *Catarse*: uma proposta de apropriação e ampliação de seu sentido

⁴⁸ Georges Snyders, nascido em Paris em 1917, morreu também em Paris em setembro de 2011. Filósofo, pesquisador em ciências da educação, foi autor de inúmeras obras que tiveram impacto sobre a produção acadêmica sobre educação, dentre elas *Pedagogia progressista* (1974), *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, *Escola* (1978), *Classe e luta de classe* (1977), *A alegria na escola* (1988), *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (1992) e *Feliz na universidade* (1995).

⁴⁹ Em suas primeiras publicações (de 1974 a 1977), em contraposição às pedagogias tradicionais e nova, Snyders realizou um esforço de pensar uma pedagogia de inspiração marxista que denominou de *pedagogia progressista* (VIEIRA, 2011). Tal “proposta pedagógica tem como característica o resgate das concepções originais da pedagogia tradicional e nova, bem como a crítica a elas” (VIEIRA, 2011, p. 159). Assim, a pedagogia progressista de Snyders tem como “compromisso uma formação que permita ao indivíduo tomar consciência de si e da sociedade em que vive, a fim de nela atuar com base na verdade, que é iniludivelmente histórica e revolucionária” (VIEIRA, 2011, p. 160). A autora esclarece que “tal pedagogia tem nos conteúdos o seu diferencial” (VIEIRA, 2011, p. 160). Nas publicações posteriores, entre 1988 e 2011, Snyders deslocou suas reflexões para o tema da *alegria na escola*, sem, contudo, abandonar seus argumentos anteriores.

5.1 Luta por uma educação emancipatória e a valorização da formação sensível

Adorno realizou análises que ainda hoje continuam atuais, como a afirmação de que atualmente a liberdade, uma das condições para a formação, passou a ser não apenas reprodução, mas a expressão do modo de vida existente, e que as dimensões emancipatória e autônoma da cultura se encontram submergidas na lógica da razão instrumental vigente na sociedade capitalista. Em seu ensaio Teoria da semiformação, Adorno observa que

formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 8).

A tendência, no atual contexto social, é que a formação estética e cultural se converta em uma semiformação socializada pelo simples fato de os produtos culturais já não mais se expressarem como valor de uso e se tornarem valores de troca integrados à lógica do mercado. Em outros termos, a subjetividade é paulatinamente formada pelas “mercadorias culturais”.

A ideologia dominante – indústria cultural – tende a substituir a consciência pelo conformismo, pois dificilmente essa ordem social é confrontada, pois ela cria uma sociedade quase que inteiramente adaptada. Os mais bem adaptados são premiados. O processo formativo é congelado em categorias fixas, reduzido ao consumo de bens culturais, além de promover e favorecer a regressão sensível e valorizar o individualismo (ADORNO, 2010).

A autonomia, condição primordial da formação, não teve tempo de se constituir em todos os homens e mulheres (muito em função dos próprios interesses da burguesia) e a consciência passou de uma heteronomia (feudalista, comandada pela religião) para outra, agora ditada pelos valores da razão instrumental do modo de produção capitalista.

Dentre a constelação de conceitos elaborados e analisados por Adorno, a possibilidade de apreensão e compreensão da categoria de catarse também se justifica pelo tratamento conceitual na medida em que ele relaciona a indústria cultural como desveladora e manipuladora do potencial formativo a ela (catarse) atribuído, principalmente no que se refere

à faceta de identificação/empatia exacerbada que acaba por prejudicar o distanciamento crítico que no processo de semiformação se faz ausente (ADORNO, 2002).

Como consequência, tem-se a permanente manutenção da danificada ordem estabelecida. Por essa razão, a análise e reflexão do conceito de catarse se torna uma estratégia mediadora para se refletir sobre a formação estética ao revés dos apelos da indústria cultural.

O conceito estético de catarse, tal como proposto nas reflexões de Adorno, reforça aquele entendimento presente na sua *Teoria estética* (2011), de que há uma constante tensão dialética entre conteúdo e forma típica das obras artísticas autênticas. No mesmo caminho, ao diferenciar as obras autênticas das não autênticas, como observado no terceiro capítulo desta dissertação, Adorno considera que nem toda obra de arte é capaz de expressar essa dialética que em tese acontece na arte autêntica.

Nessa direção, é possível afirmar que, para Adorno, a catarse é um elemento importante na função da arte capaz de despertar e conduzir uma formação deslocada dos protocolos do clichê da indústria cultural. Enquanto o efeito catártico explorado por Aristóteles estava diretamente relacionado com o fruidor, na teoria estética de Adorno há um deslocamento para a obra em si, ou seja, a catarse é imanente à obra.

Presente na tensão conteúdo e forma da obra, em um contexto de massificação cultural e de semiformação, o que se percebe é a despotencialização da catarse, pois não seria qualquer arte que a garantiria. Essa dinâmica se torna mais desafiadora no universo do ambiente escolar, quando se objetiva uma educação crítica e transformadora, tendo em vista que a semiformação socializada pelos aparatos da indústria cultural tende a penetrar, de forma aparentemente ingênua e descomprometida, nos espaços e tempos escolares.

O espetáculo tem sido um produto muito disseminado e muitas vezes confundido com a própria indústria cultural que mimetiza a catarse concebida como puro efeito emocional pautado apenas no fruidor. Assim, ela tende a ser apropriada pelos administradores, gerentes e operadores da indústria cultural como forma de anestesiar a capacidade de o público sentir e pensar por conta própria e, dessa forma, reproduzir a lógica da dominação.

Se a indústria cultural é um fenômeno mundializado, como a escola pode sair ilesa das suas investidas? É preciso considerar que uma instituição social como a escola não está à margem do que ocorre na totalidade social. Ela e os professores têm condições de valorizar outras dimensões e elementos formativos, tais como cinema, literatura, música, dança. No entanto, tudo indica que quando esses elementos adentram o ambiente escolar, em sua maioria são aqueles que representam a indústria cultural hegemônica e servem apenas como fogos de artifício utilizados pelo sistema capitalista para ludibriar e amainar os sentidos e a capacidade reflexiva do público. Nesse sentido, a escola e os professores acabam por oferecer muito do mesmo, e sempre de acordo com os interesses dos grupos e classes sociais hegemônicas.

Nesse mesmo horizonte, ao pensarmos a catarse autêntica proposta na teoria de Adorno, também nos perguntamos: como promover uma experiência estética dialética, consciente e mediadora de uma formação plena na escola? Será que a catarse pode ser reduzida a uma pura descarga emocional, concebida apenas como finalidade do e para o entretenimento modelo da indústria?

Nossa preocupação é com a falta de vínculo com o passado ou mesmo de prolongamento do eterno presente que a utilização de alguns desses artefatos da indústria cultural pode provocar no ambiente escolar. O mero alívio instintivo e emocional da catarse regressiva tende a dificultar o distanciamento crítico necessário com fins à elevação, ao nível da consciência, das complexas relações sociais reprimidas pelos produtos daquela indústria, vendidos como obra de arte (ADORNO, 2007).

Segundo Adorno (2010), em época de administração total da sociedade os mecanismos de controle libidinal da indústria cultural são apenas alguns dos artifícios que servem para manutenção do *status quo*. Uma vez que as pulsões libidinais, recalçadas de forma não elaborada, podem gerar em nossa consciência um sentimento de incompletude. Somos seres genéricos e nos constituímos a partir da individualidade e das complexas dimensões e relações socionaturais. O que a indústria cultural faz é nos afundar em uma massa social que manifesta seus recalques no vulgar.

Pela análise contida na teoria estética de Adorno, é possível afirmar que há, sim, diferença entre a catarse autêntica, promovida pela arte, e o *kitsch*, artefato cultural cujas definições, mesmo históricas, ou são empobrecidas ou estão ausentes. No processo de fruição do espectador, a funcionalidade da arte como mera mercadoria e entretenimento de forte caráter

subjetivo tende, de acordo com Adorno, a perder toda a objetividade que a constitui, que incorpora a síntese de complexas relações. Assim, a mesma torna-se coisa limitada ao estigma subjetivo do fetiche que a envolve (ADORNO, 2011).

Necessidades artificiais e satisfações superficiais: pode-se afirmar que esse seria o lema da indústria cultural e aqui se encontra a crítica de Adorno à catarse realizada por essa indústria do entretenimento.

Esse é o desafio da educação. Como pensar/fazer o novo? Como sair do sempre semelhante? Só se pode projetar o novo quando distanciado da realidade, quando se tem a consciência do não idêntico. A escola também lida com uma tensão, mas, de outra ordem: ela se constitui como espaço e tempo no qual a vida cotidiana (DUARTE, 2001) também precisa ser negada.

Na lógica da semiformação, o mediato tende a se transformar rapidamente em imediato. Assim, uma perspectiva educacional vinculada a um projeto social de emancipação recusa o imperativo categórico da aplicabilidade, da imediatez de tendência barbaramente anti-intelectual. Em contrapartida, ela valoriza o esforço de compreender a conexão de um viver em si relativamente uníssono (ADORNO, 2010).

Essa discussão também nos remete para uma possível relação entre a ideia de *vida cotidiana* (HELLER, 1992; DUARTE, 2001) e o conceito de *semiformação* (ADORNO, 2011). Não se trata de uma identidade, mas apenas uma indicação de que ambos os conceitos têm uma familiaridade, em especial pela característica que envolve a fetichização/alienação do processo formativo. Em linhas gerais, Heller (1992) considera que todos os indivíduos se inserem na vida cotidiana, na qual se tem início a formação, que é sempre mediada, direta ou indiretamente, por outros: indivíduos ou objetivações. É nessa esfera da vida social que acontece a apropriação da linguagem, dos objetos e instrumentos culturais, bem como dos usos e costumes de sua sociedade (HELLER, 1992, p. 103).

Essa autora considera que a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo e se baseia em uma relação mais automática e não consciente com o mundo. A teorização demanda tempo e esforço que tornariam a vida cotidiana inviável. Assim: “Entre o que se faz e se pensa na cotidianidade, não haveria uma mediação teórica, reflexiva, crítica e aprofundada, mas sim uma determinação utilitária

direta” (ROSSLER, 2004, p. 107). Já a vida não cotidiana refere-se às atividades voltadas para a reprodução da sociedade, ou seja, as atividades complexas e reflexivas (as ciências, as artes, a filosofia, a moral, a política) determinadas por motivações genéricas que aludem à universalidade do gênero humano (HELLER, 1992).

De acordo com Heller, a vida cotidiana não é necessariamente alienada, mas, devido aos seus traços, constitui “indubitavelmente um terreno propício à alienação” (HELLER, 1992, p. 38). Considerando que no capitalismo contemporâneo a indústria cultural é a ideologia que formata o modo de vida nas sociedades dominadas pelo capital, tudo indica que os conteúdos dessa indústria predominam no viver cotidiano. Se acessados, seus produtos oferecem ao aluno aquilo que ele já conhece e vivencia cotidianamente fora da escola. Esse parece ser um caminho mais fácil de aceitação e sedução para o aprendiz.

Dessa forma, prolongar a esfera cotidiana da vida significa contribuir para a reprodução da alienação. No que se refere à escola, o processo educativo tem como ponto de partida as atividades típicas da vida cotidiana. Ou seja, parte-se da prática social imediata, da vida cotidiana e, pela mediação do não cotidiano, com e no acesso às objetivações humanas mais complexas (ciência, artes, moral, política, ética, filosofia), retorna-se ao cotidiano de forma mais enriquecida. Nesse sentido, pode-se concordar com Snyders que a escola se efetiva pela dialética de continuidade e descontinuidade do viver cotidiano. Por um lado, o processo educativo parte da “valorização da vida, da pessoa, da cultura dos alunos” (SNYDERS, 1993, p. 161); por outro, é preciso romper com essa continuidade, isto é, “abrir a cultura do estudante para a vida, não somente em nível corrente, cotidiano [...] mas também na altura do mais elaborado, do que há de mais importante nas realizações e esperanças dos homens” (SNYDERS, 1993, p. 88).

Se na vida cotidiana os processos de supressão da individualidade estão carregados da heterônoma lógica instaurada pela indústria cultural, como fazer para escapar, nesse contexto de semiformação e empobrecimento da experiência, do sempre semelhante tão difundido pelos seus aparatos, que persegue a manutenção e reprodução da alienação individual e coletiva?

Theodor Adorno sempre teve preocupações no âmbito da cultura e da formação humana. Contudo, ele não formulou nenhum sistema pedagógico, ou sequer uma pedagogia

educacional. Porém, em sua ampla contribuição para o campo da crítica cultural, é possível perceber sua defesa em busca de uma formação a contrapelo da desigualdade reinante no nosso sistema político-econômico. Em *Educação e emancipação* (1995), por exemplo, fica evidente sua preocupação com o esfacelamento e brutal concorrência que a escola, já em sua época na Alemanha, enfrentava no início da propagação dos meios de comunicação de massa: “a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência” (ADORNO, 1995c, p. 181).

Na reflexão adorniana, a crise que hoje se observa na formação cultural, de fato, é índice de uma crise geral da cultura que em hipótese nenhuma deriva da insuficiência do sistema e dos métodos educacionais. Ela se vincula ao modo historicamente datado da existência humana. Nessa direção, o problema da formação não se limita a uma questão da pedagogia/sistema educacional. Em outros termos, reformas educacionais são importantes, mas não são garantia de solução; em alguns casos até pioram a crise e contribuem para a ocultação do poder extrapedagógico sobre ela:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justapõe conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2010, p. 7-8).

Por conseguinte, a posição de Adorno desautoriza qualquer interpretação ingênua que porventura considere que ele vincula a atividade educativa, e a educação escolar como um todo, a uma suposta perspectiva redentora ou salvacionista. Não obstante, se o problema da formação não pode ser reduzido às reformas pedagógico-educacionais, isto não pode ser entendido como mais uma expressão de um suposto pessimismo de Adorno? De maneira alguma. Quando se trata de formação, ele insiste no resgate da tensão entre autonomia e adaptação presente no processo de construção cultural, na constituição da *Bildung*. Sobre essa tensão, Pucci (1998) faz a seguinte consideração:

Ser autônomo sem deixar de se submeter; submeter-se sem perder a autonomia. Aceitar o mundo objetivo, negando-o continuamente; afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. É essa tensão constitutiva da cultura enquanto instrumental negativo e emancipador do sujeito que Adorno quer reavivar em pleno capitalismo tardio (PUCCI, 1998, p. 90).

A educação, portanto, é mediação *sine qua non* nesse processo formativo para a autonomia, em que os indivíduos formam, sempre a partir dos ditames de outrem, uma imagem (*Bild*) de si mesmos. Concomitante, a educação e a apropriação da cultura se constituem como

possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis (NOGUEIRA, 2012, p. 622).

O trabalho educativo, que carrega o potencial do esclarecimento, constitui-se como um momento subjetivo e objetivo no processo de apropriação do conhecimento e, também, como dimensão criativa da razão conceitual e sensível. Ele é a formação que ocorre em processo de contraposição à semiformação, pois é uma “busca que atinge o homem e a sociedade enquanto um todo, em sua capacidade subjetiva/objetiva, nas condições ideais e materiais de reagir, de se contrapor e de direcionar a perspectiva da emancipação” (PUCCI, 1998, p. 112).

Como visto, a educação/formação possui tanto um caráter afirmativo, de acomodação/adaptação, como uma componente negativa, de negação dos processos danificadores da existência, portanto de emancipação, de criação, de recriação e transformação do existente. Porém, em função do forte apelo da racionalidade instrumental hegemônica, esvazia-se o caráter emancipador da cultura, pois a mesma se torna um mero produto da grande rede capitalista de consumo (ADORNO, 2010).

A nosso ver, a perspectiva de educação que subjaz na crítica adorniana tem por escopo o ser *omnilateral*,⁵⁰ ou seja, aquele tipo de formação preocupada com a totalidade do ser, aberta e que não isola o indivíduo. Nesse caso, o humano culto é o indivíduo de espírito aberto e livre, e a cultura viva e formativa é aquela aberta para o futuro, mas com bases sólidas no passado. Em outros termos, não se deixa fascinar diante do novo, tampouco dele se afasta, mas sabe considerá-lo em seu justo valor. Em tese, o indivíduo *omnilateralmente* formado é aquele capaz de vincular o “novo” àquilo que supostamente é passado (velho) e de poder, nesse

⁵⁰ Expressão usada por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004) para indicar o ser humano na sua inteireza e complexidade.

diálogo, expressar semelhanças e diferenças para assim prosseguir na aventura de produção de novas objetivações.

A defesa de uma educação que valorize a totalidade que constitui o ser humano é uma premissa também presente na teoria de Snyders (1993), para quem nessa totalidade está instituída a dimensão estética. Dessa forma, ele situa a importância do acesso ao conhecimento sistematizado no horizonte de construção da alegria escolar:

procuo me ater fundamentalmente ao que chamarei de alegria propriamente escolar, quer dizer, a alegria de esperar o que me parece constituir a propriedade característica da escola: a convivência com a ‘cultura cultivada’ que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura, as grandes conquistas da humanidade em todos os campos, desde poemas até descobertas prodigiosas e tecnologias inacreditáveis (SNYDERS, 1993, p. 32).

Se, por um lado, a posição adorniana reforça a noção de omnilateralidade presente em Snyders, o tema da “alegria escolar” não seria um forte motivo para afastar qualquer diálogo entre os dois autores? Em outros termos, a reação de Adorno contra a alegria efêmera do entretenimento da indústria cultural inviabilizaria a busca da alegria escolar?

Talvez, aqui, seja necessário esclarecer a argumentação de Snyders. Para ele, a alegria na escola não pode estar apenas atrelada ao espontaneísmo ou à satisfação dos desejos imediatos dos alunos, pois isso poderia comprometer sua preparação para agir no mundo. Por isso, ele assevera: “Procuo algo além do prazer imediato, mas também algo além do sacrifício dos prazeres imediatos” (SNYDERS, 1993, p. 31).

Pode-se pensar que a alegria na escola seja um estado constante de conforto, no entanto, ao contrário dessa ideia, ela implica desejo e é marcada pela necessidade, e até mesmo pela falta. Em outros termos, oposto ao conceito de euforia, a escola alegre é aquela marcada pelo desejo de conhecer e aprender (SNYDERS, 1993, p. 42), pois formar-se pela mediação da cultura significa “conscientização e por isso mesmo exacerbação de conflitos e dores” (SNYDERS, 1993, p. 43).

Propor uma pedagogia progressista é também pensar em uma educação que não desconsidere os conflitos presentes em nossa sociedade, que não seja conformista, pois “a aquisição da alegria cultural é acompanhada de responsabilidades e de angústias novas” (SNYDERS, 1993,

p. 46). Além disso, o trabalho educativo exige esforço, disciplina e organização. Snyders observa que a tendência dos alunos é solicitar que a escola aborde aquilo que se faz mais presente no seu cotidiano, que eles já conhecem e gostam. Como já visto, esses prazeres podem até ser um ponto de partida do processo educativo, mas, em muitas situações, é preciso colocá-los em xeque e construir prazeres e alegrias além da imediatividade. Nesse processo, algumas frustrações são necessárias para que prazeres mais permanentes sejam alcançados. Portanto, situações de obrigação podem, por exemplo, abrir um mundo de novas experiências e novas alegrias até então não vivenciadas pelos estudantes. Por essa razão, “O atrativo do obrigatório é o tempero que ele traz à vida escolar” (SNYDERS, 1993, p. 104).

Como já ilustrado, Adorno (2010) foi um crítico de reformas educacionais que descartavam “a antiquada autoridade” e enfraqueciam “a dedicação e o aprofundamento íntimo do espiritual”. É nesse sentido, também, que se afasta qualquer possibilidade de considerá-lo escolanovista⁵¹, uma vez que sua filosofia está muito mais vinculada ao rol das teorias críticas da educação:

Quem tendo frequentado escola não terá se emocionado alguma vez com a poesia de Schiller e os poemas de Horácio que devia aprender de cor? E a quem os velhos pais não terão causado arrepios de extrema emoção quando, sem que se lhes pedissem e inesperadamente, recitavam textos de que se recordavam ainda, compartilhados assim numa comunhão com os mais jovens? Com certeza, dificilmente se pediria hoje que alguém aprendesse algo de cor: apenas pessoas muito ingênuas estariam dispostas a apoiar-se na tolice e na mecanicidade desse processo; porém, assim se priva o intelecto e o espírito de uma parte do alimento de que se nutre a formação (ADORNO, 2010, p. 7).

Nesse sentido, talvez Adorno não desautorizasse a argumentação sobre a necessidade de reconstrução da alegria escolar nos termos propostos por Snyders. Contudo, é preciso registrar que o contexto do frankfurtiano não lhe permitia expor suas reflexões de modo tão afirmativo, pois se tratava de defender uma educação que não permitisse a repetição de Auschwitz, uma educação cuja meta era evitar, por meio da própria educação, a ampliação da barbárie.

⁵¹ O escolanovismo foi um movimento de renovação do ensino que surgiu nos séculos XIX e XX; no Brasil um de seus pioneiros foi Rui Barbosa. Essa proposta tinha como objetivo ir na contramão da educação tradicional e para isso centrava na criança as relações de aprendizagem; exaltava o ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

5.2 Catarse: uma proposta de apropriação e a ampliação de seu sentido

Obra prima é um conceito, na filosofia de educação de Snyders (1993), que a nosso ver aproxima-se, em certa medida, da conceituação filosófica de Adorno em relação à formação escolar. O intelectual francês considera que as obras primas são os vários conhecimentos sistematizados a serem tratados pedagogicamente pela escola.

Como mencionado, para Snyders não se trata apenas de obras artísticas, mas de toda a riqueza cultural sistematizada e produzida pela humanidade ao longo da história. Como se percebe, ele se apropria de um termo vinculado organicamente ao universo estético e lhe confere uma nova significação que não exclui as obras de arte, mas não diz respeito apenas a elas. A expressão propriamente estética é ressignificada e, nesse processo, alguns aspectos do seu sentido original se mantêm, enquanto outros são abandonados: “A admiração pela poesia [...] tem continuidade imediata na alegria de compor as próprias poesias” (SNYDERS, 1993, p. 170).

No âmbito da escola, permitir que os alunos tenham acesso e se apropriem da literatura local, regional e universal, dos conhecimentos mais simples e complexos da matemática, da física, da química, da biologia, da diversidade de manifestações das práticas corporais, significa, ao menos em tese, garantir a democratização do patrimônio cultural, democratizar o conhecimento.

Ao mesmo tempo é fazer com que os alunos, independente dos níveis em que se encontrem, da educação infantil ao ensino superior, possam extrair das produções culturais todo seu caráter excepcional e “[...] toda a alegria que pode atingir as pessoas comuns” (SNYDERS, 1993, p. 164), e ao mesmo tempo assegurar a confiança nas próprias forças intelectivas.

Será que tal procedimento também pode ser realizado tendo como inspiração o conceito adorniano de catarse, tendo em vista preocupações educacionais? O deslocamento que a teoria estética de Adorno propõe, com relação ao conceito de catarse, refere-se ao gradual movimento de interiorização, por ele denominado de espiritualização.

Como exposto ao longo desta dissertação, a catarse, para Adorno, já não mais se encontra no efeito exterior, pois no embate entre a lei formal e o conteúdo material as obras constituem, de forma imanente, a sua própria catarse. Diferente da catarse clássica aristotélica, agora é o próprio objeto e não mais o público que experimenta a suposta purificação já destituída de seu sentido moral (ADORNO, 2011).

Adorno expressa suas concordâncias e discordâncias a respeito do conceito aristotélico de catarse. Ele está de acordo com o fato de que o efeito catártico pode ser uma espécie de emoção purificadora, sublimativa e apaziguadora. Mas discorda de Aristóteles, pois, a seu ver, o efeito catártico acontece intrinsecamente no interior da obra de arte autêntica, e não no sujeito que a contempla (SCHAEFER, 2012, p. 428).

A catarse, como experiência sublimativa dos sentimentos, está presente em consideráveis avanços da civilização, em geral, e da estética, em particular. Mas, ao mesmo tempo, Adorno aponta para a função ideológica presente nessa perspectiva clássica de catarse. Isso tem acontecido pela mediação da indústria cultural. Mas de que forma isso acontece? Para Adorno, a sublimação dos sentimentos ocorre no instante em que o público estabelece uma relação emocional de identificação e projeta na obra de arte suas próprias emoções. Aí se encontra o aspecto ideológico, pois para se obter o efeito pressupõe-se que o sujeito incorpore o sentido da arte como algo próprio à sua própria realidade. Isso dificulta a percepção de que o processo está absolutizado, configurado em conformidade com os protocolos sensíveis ajustados pelos gerentes da indústria cultural (ADORNO, 2011, p. 267).

É por isso que, no caso da catarse, tal como proposta por Adorno, a arte autêntica afasta-se de qualquer possibilidade de facilitar a relação do sujeito que frui ou contempla a obra, no sentido de domesticar sua sensibilidade. O fato de a catarse só acontecer em obras de arte autêntica, de imediato nos lança para o aspecto não cotidiano, portanto não reprodutor dos protocolos estéticos entorpecedores dos sentidos.

De certa forma, isso nos remete para a ideia de obra prima (SNYDERS, 1993), pois, no confronto com a arte autêntica, a objetividade histórica da obra apresenta-se de tal forma que o contemplador/fruidor sente-se sensível e cognitivamente abalado, incitado a resolver seus enigmas. É nesse contato com a objetivação artística que está a possibilidade da constituição da subjetividade autônoma, pois capaz de, no esforço de não se deixar seduzir pelo prazer ou

desprazer imediato proposto pela obra de arte, o sujeito se vê impulsionado a elaborar uma imagem (*Bild*) de si mesmo a partir dos enigmas nela contidos.

Isso significa pensar que, assim como a obra prima representa os conhecimentos sistematizados que podem ser tratados pedagogicamente pela escola, o processo catártico, tal como entende Adorno (2011), nos permite realizar um deslocamento da arte para a experiência de conhecimento em geral com as demais objetivações próprias do contexto escolar: as ciências, a filosofia, as práticas corporais, a política, a ética etc.

Sem contar que a prática pedagógica envolve aspectos internos e externos em relação ao contexto social, e é nessa tensão entre ação e realidade que questionamos o papel da escola em uma conjuntura de massificação cultural. O conceito de catarse adorno nos apresenta uma potência no trato desse desafio, ou seja, catarse entendida como resistência e distanciamento que tensiona o cotidiano e o eleva ao não cotidiano.

Com um leque tão vasto de produtos disseminados pela indústria do entretenimento, o que fazer para que a ação pedagógica (a escola) não se deixe seduzir pelo canto das sireias, a tentação de utilizar seus produtos do clichê? Não utilizar? Negar sua presença? É nesse sentido que o diálogo com Snyders é profícuo para pensarmos a retomada da obra prima e os clássicos no ambiente escolar. Escola como ruptura, ou seja, como “confiança nas obras-primas, na ação das obras-primas e no papel da escola de modo que o aluno não fique alheio a elas” (SNYDERS, 1993, p. 161). Não abrir mão de Machado de Assis com seus contos e personagens; o admirável da ótica, da astronomia, da botânica; *No quadro negro*, de Wassily Kandinsky, ou *Os retirantes*, de Cândido Portinari.

Em uma arriscada intenção de relacionar a criação artística e a ação pedagógica, a tensão dialética – forma e conteúdo – que constitui a obra de arte também, a nosso ver, é inerente ao papel formativo da escola. Pois é nessa tensão que na técnica moduladora da forma pode-se captar toda gênese histórica e dialética que constitui o processo civilizatório e cultural. Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade cultural-sensível mediadora entre sujeito e mundo.

Nesse contexto de semiformação, de uma falsa e limitada experiência sensível, determinada pela indústria cultural, a escola parece cumprir um importante papel de tomada ou retomada do processo de formação cultural que favoreça a reflexão crítica. E, nesse aspecto, é ao analisar como essas mercadorias culturais se constituem que Adorno também nos ajuda a pensar a inserção desses mesmos produtos no espaço escolar.

Enquanto produção cultural, a obra-prima – conhecimentos mais elaborados – não necessariamente é produto da indústria cultural. O que a diferencia é o resgate da dialética, no âmbito da forma, que se expressa na relação entre passado e presente e dessa forma é de prolongar essa dinâmica, já que só os clássicos na qualidade de obras-primas tendem a desafiar o tempo. Dessa maneira, Snyders (1993, p. 114) argumenta que a “[...] longa, lenta e difícil coabitação autônoma com as criações é a condição para que a criatividade do aluno alce vôo, ultrapasse a utilização hábil e as combinações astuciosas dos estereótipos espalhados à sua volta”.

Sobre a função da escola, Snyders considera que se ela

se abrisse rapidamente à reprodução do cotidiano imediato, ela perderia a oportunidade, talvez única, de fazer viver o outro lado, igualmente existente, do mundo: a imensa corte, através da história, dos esforços para superar a desigualdade entre o homem livre e o escravo, o nobre e o plebeu, o homem e a mulher, o opressor e o oprimido (SNYDERS, 1993, p. 124).

A mera repetição ou aproximação demasiada do cotidiano não torna a escola um espaço-tempo diferenciado na sociedade, pois “a experiência mostra que assim se proporciona muita alegria a muitos alunos” (SNYDERS, 1993, p. 122). A escola é espaço de alegria, mas também de não-alegria. Assim, para aqueles que defendem a alegria enquanto entretenimento, sem prolongamento, “resta saber se esse é verdadeiramente um caminho de renovação da escola ou um simples paliativo, enquanto se espera que a escola encontre a força e os meios para se renovar” (SNYDERS, 1993, p. 122). O autor assevera:

Se a escola foi inventada, é porque a vida não é suficiente para educar (Martinand). Receio sobremaneira que aqui a escola não reproduza o extra-escolar e, menos provavelmente, não tome emprestado do extra-escolar gestos, momentos banais, comuns e que podem, portanto, ser pouco formadores (SNYDERS, 1993, p. 122-123).

Contudo, apenas estabelecer um contato insubstancial e vazio com o acervo cultural da humanidade é insuficiente; é preciso um movimento de conhecer/apropriar-se para, enfim,

produzir cultura de forma crítica. Como enfatiza Pucci (citado por LOUREIRO, 2006), a experiência estética oferece aos sentidos humanos uma dimensão de conhecimento, e ao entendimento uma dimensão de sensibilidade. Apresentar o admirável, seja nas artes, na filosofia, na ciência, faz da escola um espaço que garante o direito à memória coletiva.

O desafio é grande, no entanto vale lembrar Graciliano Ramos e o diálogo entre sinhá Vitória e Fabiano, em *Vidas secas* (1938): “com certeza existiam no mundo coisas extraordinárias. Podemos escondê-las? A resposta de Fabiano é simples: não. O mundo é muito grande” (RAMOS, 2007, p. 123).

Na contramão do empobrecimento da experiência estética e cultural, é que se propõe um contato com a literatura, com o cinema, com as artes em geral e também com o conhecimento científico, em particular, para, no movimento de tensão dialética, criar as condições de desarmá-los e desformatá-los dos padrões pragmáticos impostos pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista. A apropriação de uma cultura mais complexa requer e fomenta uma apreciação e fruição mais elaborada. É nesse ponto que se faz importante pensar sobre as possibilidades para e na educação escolar.

A complexidade que constitui a cultura pode se apresentar dentro do ambiente escolar a partir das obras escolhidas – a obra-prima –, sejam elas a música, a literatura, as artes plásticas, a ciência, a filosofia. A alegria constituinte da apropriação do conhecimento não vulgar, não ordinário, pois os clássicos só são clássicos porque ultrapassam a dimensão de tempo e espaço. Ou seja, eles conseguem captar toda gênese histórica e dialética que os constitui e se projetar como vanguarda. Aí se encontra o princípio para a possibilidade do novo e, conseqüentemente a origem para o processo catártico autêntico, baseado na racionalidade estética mediadora entre sujeito e mundo. Pois na escola, “[...] mas à sua própria maneira, a literatura é diferente da vida, é uma transposição que só é possível através de um distanciamento em relação aos acontecimentos vividos” (SNYDERS, 1993, p. 136).

Todavia, a educação ou o acesso a ela, por si só, não gera emancipação. A relação viva com esse tipo de cultura, por si só, não gera autonomia. Para tanto, é mister não se esquecer da necessidade de se ter um olhar menos ingênuo e romântico sobre a sociedade, concomitante ao processo de elaboração do passado (elevar ao nível do consciente os fragmentos da história, individual e coletiva, que foram reprimidos ao longo do tempo), dois movimentos imprescindíveis do pensar (ADORNO, 1995b). É esse deslocamento, de pensar de forma

histórico-dialética os elementos que engendram os sentidos humanos a um estado perceptivo, que educa o sujeito na construção de sua própria subjetividade e emancipação.

O objetivo, nesse sentido, não é apenas educar para a fruição de uma cultura mais elaborada, mas também contrapor-se aos preceitos adotados pelos meios de comunicação de massa que supõem o imediatismo, a banalização do critério de entendimento, a superficialidade e o esvaziamento da historicidade da existência.

Em síntese, uma *praxis* educativa emancipadora que considere uma formação sensível requer apreender e compreender o movimento histórico e dialético da realidade social que envolve a produção desses meios e, concomitante a essa reflexão, buscar outras possibilidades, que não a massificada, de produção e de acesso à cultura, bem como uma relação sensível-racional menos alienada com o entorno social e natural.

Em relação à formação sensível, em um contexto de semiformação, cabe perguntar: qual espaço há para a dimensão emancipadora da cultura se apenas seu polo adaptativo é exercitado?

A rigor, é possível considerar que há dois movimentos nesse processo de formação. O primeiro diz respeito ao aspecto da contemplação/fruição da arte, no qual, ao menos em tese, pela mediação da obra – a partir da catarse que lhe é imanente – o indivíduo tende a negar a realidade imposta e passa a vislumbrar outros universos possíveis e disponíveis.

O segundo movimento é aquele da criação, da produção artístico-cultural na qual o sujeito tem condições de dar vazão à dimensão sensível àqueles restos de desejos não satisfeitos, recalçados e que formam o saber que não se sabe (inconsciente), aprisionado pela catarse regressiva da indústria cultural.

Tanto a produção/criação artística, como o ato de contemplar/fruir na arte a partir da experiência estética, são portas abertas que convidam o sujeito a sentir prazer – em uma atividade que nem sempre é puro prazer, ou tampouco gera dor ou sofrimento – no momento em que se tenta decifrar os enigmas contidos na obra. Isso também acontece com as dificuldades com que o aluno e o professor volta e meia se deparam no processo educativo. A obra prima, com sua catarse imanente, constitui-se porta aberta para a dimensão do prazer autêntico, para uma catarse autêntica.

Um projeto de educação emancipatória não é uma tarefa fácil. Há que se investir demasiado na formação dos professores e em estruturas educacionais que deem suporte aos mesmos, mas de forma alguma essas dificuldades podem ser justificativas para a não realização desses esforços.

Não se tem, aqui, qualquer pretensão de organizar um rol de conteúdos ou fórmulas para a educação sensível na escola. Não obstante, pretende-se estabelecer alguns princípios de reflexão, em especial a não reprodução de padrões de alienação e desigualdade, ou melhor, o desejo é garantir a reflexão sobre uma possível ampliação das referências éticas, políticas, científicas e estéticas primordiais para se fundar uma concepção de educação emancipadora e formadora de um ser humano pleno de possibilidades.

6 Considerações finais

Nessa etapa final, percebemos que nosso *insight* inspirador – buscar os desdobramentos da categoria adorniana de catarse para uma teoria educacional crítica – ultrapassou a suspeita inicial, tendo em vista a constatação inicial de que essa temática não tem sido explorada nas discussões educacionais.

Com base na revisão de literatura, é possível perceber que o conceito de catarse, apesar de não ser amplamente estudado, é objeto de discussão no campo da educação. Contudo, apenas 12 trabalhos, em um universo de 28 escolhidos para análise, realizam um tratamento conceitual, e esse procedimento parece ser irrelevante, ou seja, apesar de os autores dos trabalhos analisados abordarem questões relativas à filosofia da educação e formação estética em geral e de comentarem sobre o conceito de catarse. Essa é a ambiguidade, quase a totalidade dos textos aponta para a importância da catarse no processo de formação escolar, ou seja, que ela possui uma relevante função educativa.

Isso tende a dificultar sua compreensão, uma vez que um tom de obviedade a uma palavra/conceito nem sempre se configura como esclarecedor. Percebe-se que, quando o conceito passa por uma apreciação teórica, ele pode adquirir uma dimensão mais ampla de discussão, pois isso significa, em outros termos, explicitar as múltiplas determinações que o compõe.

A partir desse pressuposto, descobrimos que o conceito de catarse envolve determinações muitas vezes complexas. Ao tomarmos esta revisão de literatura como um dos momentos definidores desta dissertação, reconhecemos que há uma multiplicidade conceitual, ou até mesmo uma polissemia no sentido atribuído ao conceito. Não obstante essa constatação, é possível concluir que, na área da educação, o campo de estudos que envolve o processo catártico e a formação estética, contrapostos aos mecanismos semiformativos da indústria cultural, merece ser mais bem debatido, ampliado e devidamente aprofundado, pois a análise realizada indica que o debate em torno desse conceito ainda é tímido, e mesmo embrionário. Isso significa que muitas possibilidades de análise, interpretação e contribuição ainda podem ser realizadas.

Diante do mapeamento sobre a presença da categoria catarse nas discussões educacionais, fez-se a opção de também apresentar historicamente o percurso pessoal e acadêmico-filosófico de Theodor Adorno. Além disso, ao escutarmos o diálogo que Adorno trava entre filosofia e educação, percebe-se que muitas vezes ele pode ser mal interpretado e tomado como um filósofo pessimista. No entanto, também se percebeu que essa afirmação é um tanto quanto precipitada, pois, ao deslocar a tensão dialética e transformadora para o processo formativo, está presente o esforço de entender as rupturas históricas que a tessitura da razão introduz a experiência social produzida.

Adorno nos alerta sobre a crise da formação e sobre o imperativo categórico da semiformação – deves se adaptar, deves se divertir; faz referência à tendência e reprodução do processo de enganação do público que consome os produtos da indústria cultural. Para ele, a simples alusão à ideia de pensar/agir por si próprio encontra-se vilipendiada pela investidura da indústria cultural. Com aparência democrática, os meios de comunicação de massa reforçam os processos de reprodução de valores e lógicas da sociedade capitalista, brutalmente condicionada ao espírito pragmatista.

O não pessimismo de Adorno está na crítica (negação) a todo e qualquer processo de alienação e exploração característico da nossa sociedade atual. Ao passo que nos apresenta novos horizontes ao afirmar que a indústria cultural tenta, mas não consegue, ser totalmente totalitária. Nesse sentido, aponta-se para a possibilidade de, a partir da Teoria Crítica da Sociedade, de Adorno, denunciar os aparatos da indústria cultural, mas também pensar possibilidades para a educação nos espaços em que ela (a indústria) nem sempre consegue ser totalitária ou em que seu totalitarismo é questionado.

Adorno nos convida a pensar a educação para a contradição e para resistência (ADORNO, 1995c) e isso tem a ver com a luta constante contra a naturalização dos fenômenos sociais. Nesse contexto do sempre igual, promovido pela produção dos meios de comunicação, a teoria crítica de Adorno oferece suporte conceitual e analítico para refletir sobre e compreender a realidade social contemporânea.

A partir da sua concepção de catarse, percebe-se que a arte autêntica, defendida por Adorno, é aquela que tem sido capaz de carregar em seu bojo a tensão dialética entre conteúdo e forma, em sua manifestação como representação da realidade.

Na indústria cultural, de acordo com Adorno, acontece o fenômeno da administração da catarse, pois a insatisfação dos instintos, mediada por ela, pode retornar em forma de barbárie. Assim, a funcionalidade da arte reduzida pela indústria cultural ao entretenimento de forte caráter subjetivo, perde, no seu processo de fruição, toda objetividade e se torna limitada ao estigma subjetivo do fetiche objetivamente constituído. Em outros termos, a arte reduzida a entretenimento é a evidente legitimidade da ideologia: onipresença da repressão.

Diante dessa circunstância, vimos que essa catarse às avessas conduz o público fruidor à identificação integral com o todo, à fusão impessoal com o real, acorrentando-o na incapacidade de imaginar algo de fato novo, diferente do real vivido e que pode ser mudado, uma vez que até o novo nos é usurpado. Para Adorno, esse casamento do reprimido com a esperança só é possível quando se sai do sempre semelhante promovido pela indústria cultural.

Esse sempre semelhante extrapola a obra de arte e também se manifesta em todos os níveis de conhecimento, seja político, moral, matemático, e assim cai nos mesmos clichês propagandeados pela indústria cultural. Perde-se, no contexto atual, a tensão dialética que constitui a cultura.

Dada a relevância dessa problemática, a favor de uma perspectiva educacional crítica, ao longo da dissertação foi possível observar que nesse contexto de semiformação, de uma falsa e limitada experiência sensível praticada especialmente pela indústria cultural, a escola parece cumprir um importante papel de tomada ou retomada do processo de formação cultural que favoreça a reflexão crítica e as formas de resistência ao imperativo categórico dominante.

Contra o enfraquecimento da escola como espaço e tempo de apropriação crítica dos bens culturais, Snyders com seu conceito de “alegria cultural” nos ajuda a pensar a escola como espaço de alegria. Por conseguinte, para além de se constituir como espaço de acesso à cultura, tanto ele como Adorno nos alertam sobre a apropriação crítica da mesma.

Nessa direção, se consideramos os dados dessa pesquisa, podemos afirmar que nossa hipótese inicial sobre os possíveis desdobramentos da teoria crítica de Adorno, em particular sua concepção de catarse, para o campo da educação, constitui-se como um horizonte factível, não só para o campo da arte, mas para os níveis de conhecimento.

Ao defender a escola como espaço de socialização dos clássicos e da obra prima, Snyders propõe garantir o acesso à memória coletiva a partir do conceito de “alegria cultural”; a escola, como espaço de produção de alegria, que está vinculada ao acesso do conhecimento em geral.

No entanto, os autores nos esclarecem que, na tensão entre os aspectos internos e externos, não seria toda e qualquer obra produzida pela humanidade capaz de manifestar a gênese histórica e dialética que constitui a cultura. Em outros termos, o conceito de catarse a partir da filosofia de Adorno sinaliza a possibilidade de se pensar uma prática educativa que considere a tensão entre conteúdo e forma presente tanto nos clássicos, como nas obras primas.

Ao questionarmos o papel da escola em um contexto de massificação cultural, o conceito de catarse adornoiano se apresenta potente no trato desse desafio por estar pautado em preceitos como resistência e distanciamento do cotidiano, não o negligenciamento do mesmo, mas um olhar crítico e tensionador em relação ao ordinário a partir dos conhecimentos mais elaborados.

A obra-prima e/ou clássicos só o são porque conseguem captar toda gênese histórica e dialética que constitui o processo civilizatório e cultural. É nessa direção que está o princípio para a possibilidade do novo e, conseqüentemente, a origem para o processo catártico desencadeado a partir da racionalidade cultural-sensível mediadora entre sujeito e mundo.

A mera repetição ou aproximação demasiada do cotidiano não torna a escola um espaço-tempo diferenciado na sociedade. O pressuposto de apenas possuir um contato esvaziado, ou mesmo excluir os alunos do acesso ao acervo cultural, seja ele filosófico, científico ou artístico, é insuficiente e não condiz com a função de democratização da escola.

É preciso um movimento de contraposição aos preceitos adotados pelos meios de comunicação de massa que supõem o imediatismo, a banalização do critério de entendimento, a superficialidade e o esvaziamento da historicidade da existência.

Para finalizar, lembramos que Adorno nos alerta que a educação, ou o acesso a ela, por si só não gera emancipação. Nossa tentativa com essa pesquisa é, no entanto, não se esquecer da necessidade de se ter um olhar menos ingênuo e romântico sobre a sociedade. Como

educadora, posso relatar que todo o tempo e trabalho realizado durante o percurso dessa pesquisa serviu para a minha formação, e que todas as leituras, tanto de Adorno e Snyders – uma feliz descoberta – subsidiaram as decisões que tomei e tomarei ética e esteticamente para minha prática educativa.

Arrisco-me a remeter-me à “finalidade sem fim” da arte proposta por Kant, comparando-a com a finalidade da educação, que deve se comprometer com a formação *omnilateral* dos seres humanos, não apenas para o mercado de trabalho ou manutenção do *status quo*. Solução de tudo? Não. Mas um importante passo para o desenvolvimento de sujeitos livres e autônomos. A educação e cultura se processam de forma dialética, e seu acesso não significa garantia efetiva de realização de um mundo melhor e mais pleno, pois envolve também a ação, portanto ela dependerá sempre não apenas dos projetos coletivos, mas principalmente das condições objetivas que as sustentam. Mas para se configurarem como horizonte de possibilidades e transformações, é preciso garantir o direito a uma memória histórica juntamente com a apropriação das facetas menos disponíveis (à grande massa) da cultura.

Jorge Luis Borges, em seu livro *La memoria de Shakespeare* (1998), descreve muito bem esse ser humano que faz da sua memória sua capacidade de amar: “[...] o destino deu a Shakespearas triviais coisas terríveis que todo homem recebe e ele soube transmutá-las em fábulas, em caracteres muito mais vívidos que o homem cinzento sonhou” (BORGES, 1998, p. 22). Da memória do homem faz-se uma infinidade de possibilidades.

7 Referências

- ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. [Tradução de Alfredo Bossi]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e emancipação**. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, p. 169-185.
- ADORNO, T. Epilegômenos dialéticos: sobre sujeito e objeto; notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. **Palavras e sinais: Modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995a, p. 179-229.
- ADORNO, T. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e emancipação**. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 29-50.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: _____. **Indústria Cultural e sociedade**. [Tradução Julia Elizabeth Levy et al]. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 4-74.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. [Tradução de Luiz Eduardo Bica]. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. [Tradução: Artur Morão]. Lisboa: Edições 70, 2011.
- ADORNO; Theodor W; MAX, Horkheimer. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. [Tradução de Guido de Almeida]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ARISTOTELES. Poética. [Trad. Eudoro de Souza]. São Paulo: Editora Abril, 1984. Cap. I a XII, p. 241-252. (Os Pensadores). In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O Belo Autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- BACOCINA, Eliane A.; CAMARGO, Maria Rosa R. M. Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuições da arte. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm> . Acesso em: 15 de maio de 2012.
- BORGES, Helena. **Veredas: a educação a distância na formação de professores para a escola ciclada**. Uberaba/MG: PPGE/Universidade de Uberaba, 2006. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000106401A.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.
- BORGES, Jorge Luis. **La memoria de Shakespeare**. Madri, Espanha: Alianza Editorial, 1998.
- CEPPAS, Filipe. Anotações para prática de ensino de filosofia da educação. In: **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia), Caxambú (MG): 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **O processo catártico no ensino da Arte**: uma parceria entre escola e espaço expositivo. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2007. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2007/PRISCILA.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

COSTA, Lívia Militz da; REMÉDIOS, Maria Luiza Ritzel. **A tragédia**: estrutura e história. Ática, São Paulo, 1988.

DANELON, Marcio. Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia). Caxambú (MG): 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

DELLA FONTE, Sandra. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campina, SP: Autores Associados, 2010b. p. 121-144.

DELLA FONTE, Sandra. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campina, SP: Autores Associados, 2010a. p. 39-58.

DIÁCOVO, Daniele. **Como assistimos ao professor?**: Uma análise da imagem da profissão de ensinar transmitida pela televisão. Piracicaba/SP: PPGE/UNIMEP, 2006. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/EKXBRCRBUWQK.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, N; DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campina, SP: Autores Associados, 2010. p. 59-78.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: **31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (GT 17 – Filosofia da Educação), Caxambú (MG): 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho17.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rodrigo. **Dizer o que não se deixa dizer**: para uma filosofia da expressão. Chapecó (SC): Argos, 2008.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural**: uma introdução. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DUARTE, Rodrigo. **Mímesis e racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. Belo Horizonte: Edições Loyola, 1993.

FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 34, nº 2, p. 205-223. mai/ago 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 de maio de 2012.

FERNANDES, Renata Sieiro. Anotações e inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 32, nº2, p. 95-108, jul/dez 2007. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 de maio de 2012.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura**. 2012. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2907/A-catarse-estetica-e-a-pedagogia-historico-critica> Acesso em: 07 de janeiro de 2013.

FLANDOLI, Beatriz Rosália Gomes Xavier. **A escrita criativa do ensino fundamental: uma interlocução possível**. Campo Grande/MS: PPGE/UFMS, 2003. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin**. Revista Perspectivas, São Paulo, 1993, 16: 67-86.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica e educação política em Theodor Adorno. **Revista histedbr on-line**, Campinas, n.39, Set./2010, p. 286-296. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3412/3035>. Acesso em: 22 de agosto de 2012.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 68.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. [Tradução de Adail Ubirajara Sobral]. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

KHIIL, Raniely N.; OLIVEIRA, Tamiris S. **A formação estético-cultural como prática educativa no curso de pedagogia do Centro de Educação da UFES**. Vitória: Centro de Educação/UFES, 2009. Trabalho de conclusão de curso.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução de: Tamen. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 60-62.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

LOUREIRO, Robson. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2006. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0577.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2009.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. [Tradução de Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Revista Pro-posições**. Campinas, SP, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto981.html>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, M. C. M. (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MOURA, Rogério. O corpo entre a ação e a contemplação na sociedade laboratório. **Revista Pro-posições**. Campinas, SP, v. 21, n. 2 (62), p. 37-49, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto894.html>. Acesso em: 16 de maio de 2012.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Leitura poética em sala de aula: um exercício indispensável à humanização. In: **32ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 24 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html. Acesso em: 15 de maio de 2012.

NOGUEIRA, Monique Andries. Educação musical no contexto da indústria cultural: alguns fundamentos para a formação do pedagogo. **Revista Educação**. Santa Maria (RS), v. 37, n. 3, p. 615-626, set./dez. 2012a. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5101> Acesso em: 20 de fevereiro de 2013.

PAGANOTTO, Glícia Conceição Manso. **A arteterapia (re)significando a vida, da mente vazia às idéias coloridas**: uma experiência de educação emocional e de reabilitação psicossocial com pacientes mentais por meio das linguagens visuais. Vitória/ES: PPGE/UFES, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

PAIVA, Wilson Alves de. Uma pequena introdução ao Emílio, de Rousseau. **Revista Pro-posições**. Campinas, SP, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto157.html>. Acesso em: 16 de maio de 2012.

PARAISO, Marlucy Alvez. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de agosto de 2012.

PEREIRA, Marcelo Andrade. A epiderme do pensamento: arte e educação sob o ponto de vista trágico do primeiro Nietzsche. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

PUCCI, B. O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada. In: CARVALHO, A. B.; SILVA, W. C. L. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: AVERCAMP, 2006, p. 97-112.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.A.S. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: ZUIN, A. A. S. Pucci, Bruno. Newton Ramos-de-Oliveira (Orgs). **A educação danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação**. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes; São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 1998. p. 89-115.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 103ª ed. Rio de Janeiro : Record, 2007.

REIS, Magali dos. Ocultações e revelações: questões metodológicas no uso da imagem da criança em pesquisas sobre infância. In: **32ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GT 24 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html. Acesso em: 15 de maio de 2012.

ROSA, Ronel Alberti da. A mentira não é boa para todos: catarse e resistência em Adorno. In: DUARTE, Rodrigo (Org.); FIGUEREDO, Virginia (Org.); FERITAS, Verlaine (Org.); KANGUSSU, Imaculada (Org.). **Kátharsis: reflexos de um conceito estético**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

ROSA, Ronel Alberti da. **Catarse e resistência: Adorno e os limites da obra de arte crítica na pós-modernidade**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2007.

ROSSLER, J. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Sobre o sentido das práticas do teatro no meio escolar. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. revista. Campinas, SP : Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed, rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

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

SCHAEFER, Sérgio. **A teoria estética em Adorno**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2012.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? – Uma entrevista com Richard Schechner. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 35, nº 2, p. 23-35 maio/ago 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 de maio de 2012.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais ‘orgânicos’: atualidade e contraponto. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** (GT 17 – Educação e Filosofia), Caxambú (MG): 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

SÉRVIO, Evaldo Passos. "**Música, Educação e Sociedade**: O fenômeno bandístico em Teresina/PI". Teresina/PI: PPGE/UFPI, 2002. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação** (GE 01 – Arte e Educação), Caxambú, (MG): 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

SILVA, Nívea Priscilla Olinto da. **A leitura de literatura na escola**: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. Natal/RN: PPGE/UFRN, 2010. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. [Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, Sávio José Di Giorgi Ferreira de. **O Educere ad Educare da Educação Integral em Cena, Contracena e Crítica**. Paraná: PPGE/Universidade do Tuiuti, 2011. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

TASCHETTO, Leônidas Roberto. Ressonâncias de ambivalência e resistência em uma sala de aula. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre (RS), v. 36, n. 3, p. 747-760, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 de maio de 2012.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares**: a estetização das relações entre trabalho e educação. Curitiba/PR: PPGE/UFPR, 2005. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/rose.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2012.

VIEIRA, Renata de Almeida. **Contribuições do posicionamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito**. Maringá: PPGE/UEM, 2011. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2012%20-%20Renata.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política. [Tradução do alemão Lilyane Deroche-Gurgel; Tradução do francês

Vera de Azambuja Harvey; revisão técnica Jorge Coelho Soares]. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O trote universitário como violência espetacular. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, RS, v. 36, n. 2, p. 587-604, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 de maio de 2012.