

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS*
SOROCABA**

MARIO MARIANO RUIZ CARDOSO

**CATARSE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E O
SIGNIFICADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

SOROCABA

2014

**CATARSE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E O
SIGNIFICADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS
SOROCABA**

MARIO MARIANO RUIZ CARDOSO

**CATARSE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E O
SIGNIFICADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa em Teorias e Fundamentos
da Educação da Universidade Federal de São
Carlos, *campus* Sorocaba.

Orientador: Professor Dr. Marcos Francisco
Martins

SOROCABA

2014

Cardoso, Mario Mariano Ruiz.
C268c Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na
Pedagogia Histórico-Crítica / Mario Mariano Ruiz Cardoso. -- 2014.
217 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014
Orientador: Marcos Francisco Martins
Banca examinadora: Dermeval Saviani, Katia Regina Moreno
Caiado
Bibliografia

1. Catarse. 2. Gramsci, Antonio, 1891-1937. 3. Pedagogia crítica. I.
Título. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.115

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

FOLHA DE APROVAÇÃO
MARIO MARIANO RUIZ CARDOSO

**CATARSE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI E O
SIGNIFICADO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Linha de Pesquisa “Teorias e Fundamentos da Educação” da
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.**

Orientador
Professor Doutor Marcos Francisco Martins

Membros da Banca Examinadora
Professor Doutor Marcos Francisco Martins

Professor Doutor Dermeval Saviani

Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado

*Para **Maria Del Pilar Ruiz Gonçalves Cardoso e**
Mario Sérgio Cardoso,
lutadores diários e maiores incentivadores do meu
desenvolvimento intelectual.*

*Para **Seu Luiz e Dona Dita:**
histórias de vida que reafirmam minha paixão pela
luta e pela causa educativa*

AGRADECIMENTOS

Ao apontar os agradecimentos às pessoas que contribuíram para a realização desse trabalho, pretendo também reafirmar o compromisso em continuar demandando dessas pessoas os esforços pela luta coletiva em torno da questão educativa, enquanto dimensão fundamental na luta mais ampla pela transformação radical da sociedade.

Um agradecimento especial a Tarcila. Além do apoio na construção de condições concretas para execução de minhas atividades de estudo e pesquisa, o amor que cultivamos todos os dias, acrescidos de Joaquim e Cecília, me estimulam a aprofundar a paixão pela busca por caminhos cheios de revolução e ternura.

Agradecimento especial: Paulo, Lynda, Priscila Capuano, Alex Capuano, Rodrigo Machado, Lucia Manzochi, Marcelão, Vinícius, e os demais amigos campineiros e dos tempos de luta na Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo.

Meu especial carinho aos meus familiares: minha mãe Maria Del Pilar, meu pai Mario Sérgio Cardoso, meu irmão Mario Felipe e minha irmã Mariane. Às irmãs da Tarcila: Rafaela e Amanda! Aqui aproveito para declarar meu afeto e respeito aos amigos que fiz em Piracaia no início de 2012.

Declaro meu profundo respeito e admiração pelo o modo como meu orientador, Professor Marcos Francisco Martins, se dedicou à nossa relação. Através de trabalho como orientador fez-me companhia pelas trilhas árduas do trabalho investigativo que se deseja compromissado com a alteração profunda do quadro social vigente. Também, dedicou seu tempo e experiência para me apoiar em questões pessoais que atravessaram todo esse processo até aqui. Um verdadeiro companheiro de luta. Também agradeço aos docentes das disciplinas que realizei nesse mestrado, que me acolheram de forma respeitosa e se mostraram abertos ao debate: Viviane, Maria Carla, Marquinhos, Barbara, Renata e Fabrício. Aos professores Gouvêa e Silvio, do Grupo de Pesquisa em Teorias e Fundamentos da Educação, grato pelos debates e estudos sempre acalorados. As professora Kelen e Kátia Caiado por aceitarem contribuir com esse trabalho participando da banca de qualificação, e no caso da Professora Kátia também no exame de defesa, agradeço

a disposição e peço desculpas pelos contratempos na entrega da versão impressa.

Aos colegas discentes, companheiros de primeira turma do Mestrado, destaco a paciência que tiveram com minhas inúmeras intervenções em sala de aula. Com eles entendi um pouco mais o desafio da articulação entre discentes na luta por uma educação superior de qualidade.

Agradeço ao Roberto, ex-secretário do Programa de Mestrado, com quem dividi problemas institucionais e muitos almoços no restaurante universitário do *campus* Sorocaba. Também agradeço a Fernanda Mara, atual secretária do Programa, que foi fundamental para que eu pudesse solucionar os problemas advindos da distância em que me encontro do *campus* Sorocaba da UFSCAR atualmente.

Gostaria de destacar um especial agradecimento aos discentes do curso de Pedagogia que realizei estágio docente. A relação com vocês me fez estar mais animado em seguir como professor da Educação Superior.

Faz-se necessário pontuar, em meio às contradições que se expressam na luta pela construção da universidade pública brasileira de qualidade, as condições materiais e institucionais proporcionadas pela Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, que sustentaram o bom andamento dessa pesquisa.

À CAPES pelo período que pude conduzir meus estudos com apoio da bolsa de mestrado.

Finalizo, revelando uma gratidão enorme ao professor Dermeval Saviani, que me acolheu como aluno especial em uma disciplina ministrada na Unicamp e dedicou 5 horas de uma manhã ensolarada de Campinas para conceder ao Professor Marcos e a mim uma entrevista, além de se dispor de modo bastante gentil a compor a banca do exame de defesa dessa dissertação. Agradeço ao Saviani também, por ter me acompanhado diariamente com os escritos, artigos e livros que produziu no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada em Gramsci.

Resumo: o presente texto trata do conceito de catarse na obra de Antonio Gramsci e da incorporação e o significado da catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. Dividido em cinco partes, no primeiro capítulo são apresentados os principais conceitos do pensamento de Antonio Gramsci necessários ao entendimento da catarse na obra desse intelectual. O segundo capítulo inicia-se com a etimologia do termo catarse e em seguida aprofunda o significado que a catarse alcança na obra gramsciana. O terceiro capítulo faz uma contextualização histórica do surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica e apresenta os principais conceitos dessa perspectiva pedagógica, bem como a relação que estabelece com o materialismo histórico-dialético. Segue-se um capítulo é dedicado a identificar a acepção da catarse na Pedagogia Histórico-Crítica e a relação que estabelece com a totalidade dessa elaboração teórico-metodológica. O último capítulo é dedicado a relação entre o conceito de catarse de Antonio Gramsci e o conceito de catarse na PHC, advogando-se uma continuidade e avanço na elaboração da catarse na PHC em relação a obra de Gramsci. Afirma-se que tanto na obra de Antonio Gramsci, quanto na Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse ocupa um lugar central. Em Gramsci, a catarse indica a passagem do momento econômico ao momento ético-político, ou melhor, da elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, do objetivo ao subjetivo e da necessidade a liberdade, como movimento de superação dialética, necessário à produção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada em Gramsci, a catarse é uma categoria pedagógica fundamental, pois por meio dela as classes subalternas podem avançar na transformação qualitativa da inserção dos indivíduos e grupos na luta pela alteração radical da realidade social. Assim, a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica é o ponto culminante do processo educativo; refere-se ao momento em que os instrumentos culturais produzidos historicamente pela humanidade são incorporados na vida dos educandos e transformados em ferramentas da luta pela construção de uma sociedade sem classes. Com efeito, a acepção gramsciana da catarse é ponto de partida para que o momento catártico na prática educativa orientada na perspectiva histórico-crítica seja fundamental para a luta pela hegemonia das classes subalternas nos termos colocados por Gramsci.

Palavras-chave: catarse, Antonio Gramsci, Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: this dissertation deals with the concept of catharsis in the work of Antonio Gramsci and the incorporation and the meaning of the catharsis in Historical-Critical Pedagogy. Divided into five parts, in the first chapter are presented the main concepts of the thought of Antonio Gramsci necessary to the understanding of catharsis in this intellectual work. The second chapter begins with the etymology of the term catharsis and then is deepened the meaning that catharsis reaches in Gramsci's work. The third chapter gives an historical overview of the emergence of Historical-Critical Pedagogy, and presents the main concepts of this pedagogical perspective as well as the relationship established with the dialectical historical materialism. The following is a chapter devoted to identifying the meaning of catharsis in the Historical- Critical Pedagogy and the relationship with the totality of this theoretical and methodological elaboration. The last chapter is devoted to the relationship between the concept of catharsis in Antonio Gramsci and the concept of catharsis in PHC, advocating a continuation and advancement in the elaboration of the catharsis in PHC in relation to Gramsci's work. It is stated that both Antonio Gramsci work, as the Historical-Critical Pedagogy, the catharsis occupies a central place. In Gramsci the catharsis indicates the passage from the economic moment to the ethical-political moment, in other words, from the upper elaboration of structure to superstructure in the conscience of men, from the objective to the subjective and from need to freedom, as a movement of dialectical overcoming required to the production of a new hegemony by the subaltern classes. For the Historical-Critical Pedagogy, based on Gramsci, the catharsis is a fundamental pedagogical category, because for through this process the subaltern classes can advance on qualitative transformation of the insertion of individuals and groups in a struggle for radical change in social reality. Therefore, the catharsis on Historical-Critical Pedagogy is the culmination point of the educational process; refers to the moment when cultural instruments historically produced by humanity are embedded in the students lives and are transformed into tools of the struggle to build a classless society. Indeed, the Gramscian sense of catharsis is the starting point for the cathartic moment in oriented educational practice in the historical-critical perspective, and it is central to the struggle for the lower classes hegemony in terms posed by Gramsci.

Keyword: Catarsis, Antonio Gramsci, Historical-Critical Pedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: CONCEITOS DO ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE GRAMSCI BASILARES À COMPREENSÃO DA CATARSE.....	19
2 CATARSE: ETIMOLOGIA E SIGNIFICADO EM GRAMSCI.....	41
2.1 Etimologia do termo catarse.....	41
2.2 A ocorrência do termo catarse nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci.....	45
2.3 A catarse em Gramsci e sua referência ao Prefácio de 1859 de Karl Marx	47
2.4 A catarse em Gramsci como um modo dialético de conceber, posicionar-se e agir na realidade social.....	53
3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A FUNDAMENTAÇÃO NO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO.....	63
3.1 PHC e as pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasi.....	63
3.2 Fundamentos marxianos e marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica.....	80
4 A CATARSE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC).....	89

5 A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CATARSE EM GRAMSCI E O SIGNIFICADO DA CATARSE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	111
5.1 A contribuição de Gramsci para o conceito de catarse na PHC.....	112
5.2 Catarse na PHC: a continuidade do esforço de Gramsci na produção da catarse.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE – A - Roteiro da entrevista realizada com o Prof. Dr. Dermeval Saviani no dia 18 de novembro de 2013.....	139
APÊNDICE – B - Entrevista concedida pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani.....	144

INTRODUÇÃO

Apontamentos iniciais

O presente texto é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, na linha de pesquisa *Teoria e Fundamentos da Educação*, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Francisco Martins. Nas próximas páginas apresentaremos os resultados obtidos no desenvolvimento da pesquisa sobre o conceito de catarse na obra de Antonio Gramsci e a incorporação e significado da catarse na Pedagogia Histórico-Crítica.

Primeiramente, nos parece importante apresentar as razões pelas quais nos propomos ao desenvolvimento dessa investigação sobre a catarse na obra do comunista sardo Antonio Gramsci e a acepção que essa categoria recebeu no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa investigação significa um passo fundamental em nossa busca por uma fundamentação mais sólida para a prática educativa que desenvolvemos desde a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Campinas, iniciada no ano de 2003. A solidez que buscamos refere-se ao entendimento do papel da educação como instrumento efetivo de transformação social. Nesse sentido, o desafio que se inscreve em nossa trajetória pessoal, marcada pela formação inicial em escolas públicas das periferias da Região Metropolitana da cidade de São Paulo, passando pela ação junto aos sujeitos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terras (MST), pela atuação como servidor público da Coordenadoria de Educação Ambiental da Secretaria de Estado do Meio Ambiente de São Paulo, até o momento atual na docência no Ensino Superior na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, é o da busca pelo vínculo cada vez mais orgânico aos interesses e necessidades das classes subalternas, para usar um termo de Antonio Gramsci quando se refere às massas populares. Queremos com essa investigação consolidar alguns passos no sentido de contribuir, apesar dos limites dessa pesquisa, para ações concretas que expressem a passagem da condição atual em que se encontram as classes subalternas na sociedade capitalista, em direção a

uma inserção cada vez mais crítica e transformadora dessas classes na produção de uma nova realidade social e econômica, uma nova civilização, para utilizar as palavras de Gramsci. Compartilhamos com todos aqueles que despenderam inúmeros esforços nos diferentes campos de atuação dos homens a vontade de transformar radicalmente o quadro atual em que se encontra o desenvolvimento humano. O horizonte que nos anima é de uma sociedade sem classes, de homens completos, ricos da histórica experiência humana e sabedores dos desafios que essa história nos coloca.

Animados por esse horizonte, no início do ano de 2012 participamos do processo seletivo para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar no *campus* Sorocaba com um projeto de pesquisa que pretendia estudar as pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasil.

Após o resultado positivo no processo seletivo, e sob a orientação do Professor Doutor Marcos Francisco Martins, seguimos em reuniões para discutir o projeto de pesquisa. Decidimos redimensioná-lo. O leque de estudos das pedagogias contra-hegemônicas da década de 1980 foi reestruturado e surgiu a ideia de estudar uma das pedagogias que animaram o debate pedagógico durante os anos de 1980 e 1991 no Brasil. A escolhida foi a Pedagogia Histórico-Crítica, que contemplava a nossa vontade em aprofundar os estudos sobre marxismo e educação.

A reestruturação do projeto culminou na proposta de investigação sobre as relações entre os Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos da educação desenvolvida na Escola Florestan Fernandes do MST. Tal delineamento se inspirava na recente aproximação do professor Dermeval Saviani, principal formulador da PHC, com a Escola Nacional Florestan Fernandes do MST e a Associação de Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes. A PHC estava começando a entrar no debate pedagógico do MST e interessava-nos contribuir nessa perspectiva¹. Passamos quase todo o primeiro semestre reunindo bibliografia e documentos numa fase inicial de levantamentos de dados.

¹ Ressaltamos também que nossa trajetória profissional-militante esteve marcada pelas experiências educativas desenvolvidas durante a nossa graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (2003-2007) em assentamentos da região de Sumaré. Após a graduação atuamos como educador no Curso Médio e Técnico em Agroecologia desenvolvido em articulação entre UNICAMP(FEAGRI), COTUCA e MST entre os anos de 2008 e 2010.

Ao final do primeiro semestre de 2012 já estávamos a par da problemática que enfrentaríamos no projeto de pesquisa que tinha elaborado. Realizou-se uma visita a Escola Nacional Florestan Fernandes no município de Guararema, o que possibilitou a apreciação inicial do projeto de pesquisa por parte de alguns integrantes da referida Escola. Diante do que tínhamos analisado até ali, nas leituras de livros e artigos, e atentando-nos às questões que surgiram nas conversas com integrantes do MST na Florestan Fernandes, decidimos por mais uma alteração de projeto de pesquisa.

Percebemos que poderíamos dar uma maior contribuição às questões que surgiram durante aquele período se o projeto de pesquisa pudesse investigar e esclarecer com mais profundidade os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como modo de encaminhar os objetivos expostos no parágrafo anterior, e sob a orientação do Professor Doutor Marcos Francisco Martins, optamos por aprofundar nosso estudo na perspectiva do materialismo histórico dialético. Mais especificamente, nos propomos a contribuir com a elaboração teórico-metodológica de uma teoria pedagógica inspirada no materialismo histórico-dialético. Com efeito, a Pedagogia Histórico-Crítica possui como “[...] fontes específicas [...] às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas basicamente, por Marx e Gramsci [...]” (SAVIANI, 2005, p. 264). É o método da economia política de Marx que orienta a elaboração da PHC. Segundo Saviani,

[n]esse contexto o movimento que vai da síncrese (“visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto ao processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (método de ensino) (idem, p. 263).

Dessa orientação marxiana, Saviani, no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2009a), propõe os momentos constituintes do processo pedagógico pela PHC.

Nessa nova formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas,

condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elemento integrante da própria vida dos alunos (catarse).

[...]

E o termo “catarse” que denomina o quarto passo do método proposto, que se constitui no momento culminante do processo pedagógico, é entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1978, p. 53) (SAVIANI, 2005, p. 263-264)

Nesse sentido, diante dos limites de uma pesquisa em nível de mestrado, decidimos investigar o conceito de catarse, que é uma categoria central na Pedagogia Histórico-Crítica e que se fundamenta na acepção da catarse na obra de Antonio Gramsci. A centralidade dessa categoria no que se refere ao modo como a formação humana tem sido tratada no âmbito do materialismo histórico-dialético não se restringe aos escritos de Antonio Gramsci e a Pedagogia Histórico-Crítica. Destacamos que a catarse também é produzida para pensar a formação humana, principalmente no que se refere ao papel da arte nessa formação, nas obras de autores como Lukács e Vigotski.² Entretanto é na Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente sob a influência de Gramsci, que a catarse alcança um patamar de categoria fundamental da orientação da prática educativa nessa perspectiva, sendo considerada “[...] como o momento culminante do processo pedagógico” (SAVIANI, 2013a, p. 68).

Antes de iniciar a apresentação das etapas da pesquisa percorridas ao longo desse trabalho investigativo e a organização dos capítulos que compõem este texto, queremos expor as razões que nos fazem insistir no arcabouço teórico-metodológico marxiano e marxista como perspectiva capaz de orientar a produção de conhecimento dessa pesquisa, atrelado aos interesses de transformação da ordem econômica e social atual. Essa questão nos parece relevante, levando em conta uma alegada morte do marxismo expressa por liberais depois pela dissolução do bloco socialista protagonizado pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas nos fins da década de 1980. Concordamos com Saviani quando ele diz que

² Como exemplo da importância da catarse na obra desses dois autores marxistas, conferir Duarte (2010a).

[e]m suma, o desmoronamento dos regimes do leste europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando-se em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas, os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual (SAVIANI, 1991, p. 14 *apud* SAVIANI, 2005, p. 240)

O desenvolvimento da pesquisa

Conforme já apontamos o tema dessa pesquisa refere-se aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente, ao conceito de catarse que se mostra como categoria central nessa teoria pedagógica, com destaque para a obra de Dermeval Saviani, principal referência no desenvolvimento dessa perspectiva pedagógica (cf. SAVIANI, 2008; 2009a; SAVIANI & DUARTE 2012). Segundo os escritos de Saviani, a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento o conceito de catarse desenvolvido pelo intelectual italiano Antonio Gramsci (Cf. GRAMSCI, 1999a; 1999b; 2000). O fio condutor dessa pesquisa é a busca pelo significado e implicações do conceito de catarse na construção de uma teoria pedagógica na perspectiva do materialismo histórico-dialético e, portanto, se configura como uma pesquisa de caráter teórico. Nesse sentido, busca-se investigar e interpretar o conceito de catarse na obra de Antonio Gramsci e na Pedagogia Histórico-crítica, principalmente, nos escritos de Dermeval Saviani. Tendo em vista o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, a investigação da catarse nas obras desses autores seguirá estabelecendo o vínculo do conceito estudado com a totalidade do pensamento no qual ele se insere. Com efeito, também serão investigados e interpretados os principais conceitos do pensamento de Antonio Gramsci, necessários ao entendimento da catarse e a relação que ela mantém com os processos educativos. Do mesmo modo, serão investigados e interpretados os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, com destaque para a

produção de Dermeval Saviani, que sustentam a elaboração da catarse como uma categoria pedagógica numa perspectiva histórico-crítica.

Sendo uma pesquisa de caráter teórico, os dados foram levantados a partir da leitura de textos, artigos e livros que compuseram os seguintes agrupamentos: a) obra de Antonio Gramsci, que compõem de escritos anteriores ao cárcere e as cartas e cadernos do cárcere; b) textos, artigos e livros de comentadores da obra de Antonio Gramsci, dando destaque para aqueles que tratavam da questão da educação e da catarse; c) textos, artigos e livros referentes à etimologia do termo catarse; d) textos, artigos e livros sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e, especificamente, sobre o conceito de catarse na Pedagogia Histórico-Crítica.

Na primeira etapa da pesquisa (1º semestre de 2012), foi realizada a estruturação do projeto de pesquisa. Na segunda etapa (2º semestre de 2012), seguiu-se o levantamento da obra de Antonio Gramsci, análise e interpretação de seus principais conceitos, mediados pela leitura de alguns comentadores. No 1º semestre de 2013, prosseguimos ao levantamento, análise e interpretação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente, na obra de Dermeval Saviani, e o significado da catarse nessa teoria pedagógica. No dia 18 de novembro de 2013, na cidade de Campinas, realizou-se uma entrevista com o professor Dermeval Saviani, com duração de 5 horas. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita para proceder a análise e investigação desse material como modo de enriquecer os resultados expostos nessa versão. O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) foi composto dos seguintes pontos: 1) sobre o conceito de catarse; 2) sobre o conceito de catarse e a PHC; 3) sobre o conceito de catarse e o método da PHC; 4. Palavra aberta. No dia 19 de dezembro de 2013 apresentamos uma versão da dissertação à banca de exame de qualificação que ainda não continha os resultados referentes à entrevista com o professor Dermeval Saviani. Após a qualificação, seguimos com a incorporação das contribuições formuladas na qualificação e tratamento e inclusão dos resultados da entrevista. A análise e investigação dessas referências foram possíveis pela decomposição dos textos e elaboração de fichamentos, para buscar os significados e relações entre os conceitos e a totalidade da obra. Nesse sentido, buscou-se o entendimento dos contextos onde essas ideias

e textos foram produzidos, para se chegar a uma interpretação fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Organização da dissertação

Além da introdução e das considerações finais, o presente texto está organizado em 5 capítulos, que são eles: *1. Gramsci e a educação: conceitos do arcabouço teórico-metodológico de Gramsci basilares à compreensão de catarse*; *2. Catarse: etimologia e significado em Gramsci*; *3. Pedagogia Histórico-Crítica: contextualização histórica e a fundamentação no materialismo histórico-dialético*; *4. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica (phc)*; *5. A relação entre o conceito de catarse em Gramsci e o significado da catarse na Pedagogia Histórico-Crítica*

O primeiro capítulo, intitulado *Gramsci e a educação: conceitos do arcabouço teórico-metodológico de Gramsci basilares à compreensão de catarse*, refere-se a um esforço de apresentar os principais conceitos elaborados por Antonio Gramsci que são fundamentais para o entendimento da acepção gramsciana da catarse e do modo como o comunista sardo inclui os processos educativos na tarefa de produção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas. A apresentação desse capítulo pretende cumprir a tarefa de dar sustentação para o desenvolvimento do conceito de catarse em Gramsci no capítulo 2 como uma categoria que se articula com a totalidade do pensamento de Gramsci e o papel decisivo que os processos educativos ocupam na obra gramsciana como produtores de processos catárticos. Além dos escritos de Antonio Gramsci contidos nos Cadernos do Cárcere, nas Cartas do Cárcere e nos escritos políticos realizados pelo comunista antes da prisão pelo regime fascista de Mussolini, esse capítulo sustenta a reflexão em torno das ideias de Antonio Gramsci em comentadores da obra gramsciana, com destaque para os autores que relacionam o pensamento de Gramsci à questão educativa.

O segundo capítulo que recebe o nome de *Catarse: etimologia e significado em Gramsci* e se inicia com apontamentos sobre a etimologia do termo catarse, especificamente, o significado desse termo na filosofia grega de Aristóteles e Platão. A reflexão que se dá nesse item explora de modo mais especial a acepção da catarse em Aristóteles, pelo fato de que é na obra intitulada *Poética* desse autor

que os estudos etimológicos do termo apontam a origem do significado da catarse. Após a identificação da etimologia da catarse, o capítulo segue com o significado que a catarse recebe na obra de Antonio Gramsci. A reflexão nesse item aponta para a centralidade da catarse na obra gramsciana, pois é através desse termo que Gramsci expressa os principais movimentos de superação dialética necessários para que as classes subalternas passem de uma condição de “classe em si” para uma condição de “classe para si”, segundo a concepção marxiana desses conceitos. Gramsci usa o termo catarse para expor o modo dialético e histórico de compreender como se dá a inserção crítica e transformadora dos indivíduos e grupo sociais nos processos de transformação econômica e social rumo a uma sociedade sem classes. Nesse sentido, a catarse ocupa lugar importante na luta por uma nova hegemonia pelas classes subalternas na visão de Gramsci.

O terceiro capítulo, intitulado *Pedagogia histórico-crítica: contextualização histórica e a fundamentação no materialismo histórico-dialético*, começa discutindo o lugar histórico da PHC no seio dos debates e elaboração pedagógicas que caracterizaram a década de 1980 no Brasil. Para isso, recorre à explicitação dos antecedentes e origem da PHC na prática pedagógica do intelectual Dermeval Saviani, antes dos anos de 1980. Também nesse capítulo podemos encontrar a exposição do método da PHC, que considera a educação uma prática mediadora no seio da prática social global, e por isso a prática social é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa que se efetiva através dos momentos intermediários de problematização, instrumentalização e catarse. Nossa preocupação foi expor esses momentos como elementos articulados de modo dialético no processo educativo e não como “passos” que ocorrem de maneira linear e mecânica. O capítulo também trata sobre a fundamentação da PHC que se localiza no materialismo histórico-dialético e que tem no método da economia política de Marx a sustentação para o encaminhamento da prática pedagógica orientada pela PHC.

O quarto capítulo que apresentamos nessa dissertação recebe o nome de *A catarse na pedagogia histórico-crítica* e objetiva identificar o significado da catarse na totalidade da elaboração teórico-metodológica da PHC. Assim como procedemos com a catarse em Gramsci, a reflexão que se desenvolve nesse item

procura situar a catarse como uma categoria central da PHC e que só na relação com a totalidade dessa perspectiva pedagógica poderá ser compreendida de modo concreto.

O último capítulo empreende o esforço de se debruçar sobre a relação entre o conceito de catarse na obra gramsciana e o conceito de catarse na PHC. Nesse capítulo podemos verificar que a fundamentação gramsciana da catarse na PHC promove o momento catártico não só como ponto culminante do processo educativo, mas como etapa fundamental da construção da hegemonia das classes subalternas. Também desenvolve-se a reflexão de que a catarse na PHC dá continuidade e faz avançar o esforço de Antonio Gramsci na elaboração dessa categoria. Isso ocorre pois, ao articular a catarse a uma teoria pedagógica histórico-crítica cria condições concretas para que esse momento se efetive pelo trabalho educativo desenvolvido pelos educadores.

A apresentação dos resultados obtidos nessa investigação, por meio da organização exposta nesse texto, não pretende apontar para uma visão linear do processo de produção de conhecimento e nem esconder os percalços que surgem na tarefa investigativa. O esforço dessa organização aponta para que os resultados dessa pesquisa possam apoiar pesquisadores, educadores e militantes engajados na construção de uma prática educativa que se efetive como ferramenta viva na luta pela superação do quadro econômico e social atual. Essa é a nossa vontade e continuará sendo nossa luta.

1 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO: CONCEITOS DO ARCAFOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE GRAMSCI BASILARES À COMPREENSÃO DA CATARSE

O objetivo dessa parte do texto é apresentar algumas contribuições que o comunista sardo Antonio Gramsci produziu em sua obra para pensar e efetivar uma educação comprometida com os interesses e as necessidades históricas das classes subalternas. O desenvolvimento desse objetivo indicará a centralidade do conceito de catarse no pensamento ético-político e pedagógico do revolucionário italiano.

O texto seguirá com apresentação dos conceitos de Gramsci que se julga serem centrais para compreender a concepção de educação e o processo catártico dela resultante, elementos constituintes da estratégia revolucionária de produção de uma nova hegemonia, sob o domínio e a direção das classes subalternas.

A obra de Gramsci servirá nas próximas páginas desse trabalho de apoio teórico-metodológico para fundamentar a reflexão sobre a educação, que é entendida por ele como uma dimensão essencial e inalienável da vida dos homens, ontologicamente imanente ao processo histórico de formação do homem individualmente e da humanidade. Exatamente por isso é que, para ser entendida e quiçá transformada de modo radical, não deve ser tomada como um fenômeno isolado da complexidade constituinte da realidade humana, que se tornou a história dos homens em geral e, particularmente, a desenvolvida em determinada formação econômica e social. Tendo em vista a articulação do conceito de catarse no pensamento de Gramsci e a relação com a concepção que ele tem de educação, será necessário nos aproximarmos das ideias centrais desse autor nesse momento, para podermos reunir subsídios teórico-metodológicos fundamentais ao estudo proposto.

É necessário reforçar, logo de início, que a busca pela fundamentação teórica dessa reflexão nos textos de Antonio Gramsci pretende dar sustentação para uma abordagem do fenômeno educativo aqui exposto como uma prática social que estabelece relações recíprocas com a totalidade da vida humana. Para sermos mais claro neste momento, a educação, segundo a leitura do referencial teórico

gramsciano adotada nessa pesquisa, só pode ser conhecida nas especificidades e na complexidade que a caracteriza se reconhecida a relação dialética que mantém com os aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais que a determinam e são determinados por ela.

Gramsci destaca a visão que têm da totalidade histórico-dialética ao abordar a relação entre estrutura (processos de produção das condições materiais de existência dos homens em uma determinada formação econômica e social) e superestrutura (complexo formado pelas instituições e organizações por meio das quais a classe dominante manifesta e produz a própria hegemonia cultural, política, ética e ideológica). Consequentemente, podemos utilizar essa observação para defender também a posição de que a educação estabelece com a totalidade da prática social global relações de tipo “inter-relativo e recíproco” (GRAMSCI, 1999a, p. 369):

Mas, além disso, não é verdade que a filosofia da práxis 'destaque' a estrutura das superestruturas; ao contrário, ela concebe o desenvolvimento das mesmas como intimamente relacionado e necessariamente inter-relativo e recíproco. (idem, ibidem).

Ao longo deste trabalho, será explicitada a visão de Gramsci sobre os conceitos de estrutura e superestrutura, bem como a relação entre eles para apontar um traço marcante da forma de pensar do revolucionário sardo, que é profundamente dialético. Esse traço marcante dos principais conceitos gramscianos e da relação que estabelecem com a questão da educação resulta em uma perspectiva profundamente dialética e que indica a postura crítica de Gramsci às leituras mecanicistas feitas por alguns autores “marxistas”, como Nikolai Bukharin³ (cf. GRAMSCI, 1999a, p. 114-168)

Entendemos que tal perspectiva se configura como extremamente atual nos debates que se travam sobre a educação em nossos dias, uma vez que é possível distinguir de modo geral as posições de defesa e crítica da ação educativa em dois extremos: aqueles que de maneira ingênua, interessada ou mesmo demagógica elencam a educação como redentora de todos os problemas sociais,

³ Essa crítica de Gramsci aparece nos Cadernos do Cárcere quando trata do *Ensaio Popular*, “[...] Gramsci se refere ao livro de Nikolai Bukharin, *A teoria do materialismo histórico. Manual popular de sociologia marxista*, publicado em Moscou, em 1921 (edição brasileira: N. Bukharin, *Tratado de materialismo histórico*, rio de Janeiro, Laemmert, 1970) [...]” (GRAMSCI, 2011, p. 356)

posição bastante presente entre candidatos em épocas eleitorais, ou mesmo entre empresários ou instituições que realizam trabalhos “sociais” em nome de bancos, empreiteiras e multinacionais; e aqueles que de maneira crítica expõem os contornos da ação reprodutora da educação, principalmente através da educação escolar, e acabam por descartar qualquer possibilidade de a educação escolar, por exemplo, contribuir para a alteração do quadro econômico-social. Diante dessa dicotomia que nos leva a uma postura ora idealista, ora crítica, porém, paralisante, porque reprodutivista (SAVIANI, 2009a), nos apoiamos nos escritos de Antonio Gramsci para apresentar uma reflexão sobre educação a partir da contribuição que ele oferece ao materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx e Engels, que se pretende superadora do idealismo e do criticismo reprodutivista.

Especificamente no campo das teorias que tratam da questão educativa, a visão dialética de Gramsci sobre a educação pode sustentar uma perspectiva superadora tanto das teorias da educação de cunho idealista, quanto das teorias sobre a educação em uma visão crítica, ou seja, são capazes de identificar os determinantes histórico-sociais que afetam a educação, mas não produzem uma orientação à prática educativa por entenderem a escola como eminentemente reprodutora das relações sociais globais; por isso, podem ser denominadas como “crítico-reprodutivistas” (cf. SAVIANI, 2010a, p. 392-399). O modo dialético de Gramsci conceber a educação nas múltiplas relações que esta estabelece com as diversas dimensões da vida social produz sólidas bases para a disputa também no campo educativo em torno de um projeto global de vida social para as classes subalternas.

O primeiro destaque a ser dado para se entender e explicitar os principais conceitos elaborados pelo revolucionário sardo Antonio Gramsci é reconhecer em sua obra um esforço em atender de forma radical a 11ª Tese sobre Feuerbach escrita por Karl Marx no ano de 1845: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.” (MARX, 1845, p. 2). Segundo Mochcovitch,

A característica própria da produção teórica de Gramsci é a perspectiva da transformação da sociedade que orienta sua reflexão e, portanto, a própria natureza dos conceitos que tal reflexão produziu. Essa perspectiva tem origem certamente no seu profundo engajamento na luta de classes. Mais do que com o estudo das formas de manutenção, conservação, sustentação

ou reprodução do poder ou da dominação de classes na sociedade capitalista, Gramsci estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com os caminhos das classes subalternas rumo a tomada desse poder, seguindo o espírito da décima primeira das Teses sobre Feuerbach, de Marx, segundo a qual, mais do que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim, a perspectiva de Gramsci é sempre a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais (seu partido) a firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a “direção intelectual e moral” do conjunto da sociedade, visando a tomada do poder político e a alteração da situação de dominação. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 10)

A postura de Antonio Gramsci expressa acima aponta para a necessidade de superar nesse trabalho a simples apresentação dos conceitos gramscianos entendidos em si mesmos, por meio de um processo filológico que procura aprofundar o conhecimento dos significados do repertório teórico-metodológico da obra do revolucionário da Sardenha. Entendemos que para ser coerente ao modo como Gramsci concebeu o esforço de produção teórica, tomando-o como referencial teórico-metodológico dessa pesquisa, devemos seguir o caminho da reflexão sobre as implicações dessas categorias para o estudo do fenômeno educativo e, conseqüentemente, para a elaboração teórico-metodológica de respostas aos problemas encontrados na concretude da prática educativa nos dias atuais. Não bastaria expor de forma minuciosa os nexos entre os vários conceitos elaborados por Gramsci, mas para tê-lo como fundamento de nossa pesquisa precisaremos usar as “ferramentas” teóricas criadas pelo comunista sardo como instrumentos efetivos na busca de respostas aos problemas atuais da educação, entendida como uma das dimensões da luta por uma hegemonia da classe trabalhadora. Ou seja, o trabalho investigativo que apresentamos através desse texto não poderá deixar de expressar os vínculos da tarefa intelectual com a luta política, marca histórica da obra de Antonio Gramsci, seja em sua juventude, seja nos cadernos escritos no tempo em que ficou no cárcere.

Outra característica que perpassa os escritos de Gramsci que dão base para o presente estudo e se relacionam com a preocupação permanente dele em produzir ideias e conceitos que apoiam a luta concreta dos homens pela transformação das realidades vividas é a relação criadora que Gramsci estabelece com o referencial teórico-prático que o fundamenta, o materialismo histórico-dialético elaborado por Marx e Engels.

De fato, a obra de Gramsci expõe de modo permanente a preocupação com o tipo de relação que estabelece com a fundamentação teórico-metodológica que adota: o materialismo histórico-dialético⁴. Gramsci observa de forma crítica duas tendências comuns na apropriação, no início do século XX, da filosofia da práxis⁵, nomenclatura utilizada pelo revolucionário como sinônimo de materialismo histórico-dialético: a tendência idealista e a tendência mecanicista ligada aos chamados “ortodoxos”.

O que aconteceu foi isto: a filosofia da práxis sofreu realmente uma dupla revisão, isto é, foi subsumida numa dupla combinação filosófica. Por uma parte, alguns de seus elementos, de modo explícito ou implícito, foram absorvidos e incorporados por algumas tendências idealistas (basta citar Croce, Gentile, Sorel, o próprio Bergson, o pragmatismo); por outra, os chamados ortodoxos, preocupados em encontrar uma filosofia que fosse, segundo seu ponto de vista muito restrito, mais compreensiva do que uma simples interpretação da história, acreditaram-se ortodoxos identificando-a fundamentalmente no materialismo tradicional. (GRAMSCI, 2011, p. 176)

Apesar do uso do termo “filosofia da práxis” nos Cadernos do Cárcere de Gramsci ser uma forma encontrada pelo comunista sardo de burlar a impiedosa censura, que poderia levá-lo a não ter mais as mínimas condições de continuar os estudos e reflexões no cárcere do fascismo italiano, também a escolha por chamar o materialismo histórico-dialético de “filosofia da práxis” nos parece apontar para uma crítica aos desvios de interpretação sobre o legado de Marx que dominavam a época e, nesse sentido, “[...] contribuir para a consolidação e atualização da nova concepção de mundo [...]” (SEMERARO, 2005, p. 29-30). Se a “filosofia” é para Gramsci um tipo de visão de mundo, ou seja, uma concepção de mundo que orienta o posicionamento do indivíduo e dos grupos sociais, bem como prática social que desenvolvem, e a “práxis” uma articulação dialética entre teoria e prática arraigada

⁴ A maioria dos estudiosos da obra de Gramsci aponta a relação orgânica que o comunista sardo estabelece com o materialismo histórico dialético de Marx. Há, porém, alguns de seus princípios comentadores que indicam uma tendência idealista no trato de Gramsci com o conhecimento. Sobre uma crítica a esta visão desses comentadores da obra gramsciana ver Martins (2008b). Nesse trabalho Martins defende a tese de que a questão do conhecimento em Gramsci não rompe com Marx, mas se expressa como um desenvolvimento crítico e histórico da epistemologia marxiana.

⁵ Segundo Semeraro (2005, p. 29-30), “[...] a locução 'filosofia da práxis' nos Cadernos do cárcere vai gradativamente substituindo a expressão 'materialismo histórico' [...]” como sinônimo de marxismo. “Com isso, Gramsci procura não apenas se subtrair à censura carcerária, mas, principalmente, visa a contribuir para a consolidação e atualização da nova concepção de mundo [...]” (idem, p. 30)

no processo histórico de uma determinada formação econômica e social, temos aqui uma síntese superadora das leituras economicistas e idealistas atreladas a ideias de Marx interpretadas em uma perspectiva dialética. É isso que identificamos ao longo de vários momentos dos escritos carcerários, pois neles Gramsci critica o idealismo contido nas ideias de Croce que tinham forte influência no debate político-ideológico da Itália no início do século XX, e também combate o “materialismo vulgar”, ou o mecanicismo economicista, que especificamente Gramsci explicita nos Cadernos com a escrita sobre o debate com a obra “Ensaio popular”, de Nicolai Bukharin.

Essa postura de Gramsci diante da obra de Marx e Engels possibilitou que sua produção se estabelecesse como uma forma inovadora do materialismo histórico-dialético no início do século XX. A inovação se mostrou, sobretudo, na capacidade de Gramsci em identificar os novos desafios colocados pelo desenvolvimento do capitalismo no ocidente e, com o materialismo histórico-dialético em mãos, produzir respostas às novas demandas das lutas das classes subalternas pela superação das condições objetivas e subjetivas de produção da vida naquele momento. Essa perspectiva teve como marca fundamental um modo dialético de conceber a relação entre as várias dimensões da vida humana, especialmente, o vínculo não mecanicista entre a estrutura e superestrutura, ou seja, as múltiplas relações e determinações que ficaram mais nítidas no contexto estudado por Gramsci entre a economia e a cultura, a produção material e imaterial, a relação entre o mundo objetivo e subjetivo, entre necessidade e liberdade.

Assim como Marx e Engels produziram suas respostas teórico-práticas em um movimento de reflexão-ação a partir da realidade que viviam, ou seja, o modo de produção capitalista do século XIX, Antonio Gramsci produziu uma valiosa contribuição ao materialismo histórico-dialético vivenciando os dilemas da luta de classes junto às classes subalternas na Itália e na Europa do início do século XX.

Segundo Martins,

Somente em sua maturidade, depois do fracasso da tentativa de tomada do poder pelas comissões de fábricas na Itália, seguindo o modelo russo, é que Gramsci chega nessa formulação, qual seja a de que o processo revolucionário não deve se limitar única e exclusivamente ao controle do território da produção material, mas deve planejar uma estratégia mais ampla, que abarque as superestruturas reprodutoras das relações sociais de produção. (MARTINS, 2000, p. 15)

É possível perceber esse amadurecimento citado acima na própria leitura comparada dos escritos de Gramsci da década de 20 e, depois, em sua produção enquanto estava no cárcere fascista entre os anos de 1926 e 1937⁶:

A revolução proletária é um longuíssimo processo histórico que tem lugar quando surgem e se desenvolvem determinadas forças produtivas [...]. É nessa determinada fase que tem lugar o ato revolucionário, que consiste num esforço orientado no sentido de quebrar violentamente estes quadros, de destruir todo o aparelho de poder econômico e político [...].

No período de predomínio econômico e político da classe burguesa, o desenvolvimento real do processo revolucionário ocorre de modo subterrâneo, na obscuridade da fábrica e da consciência de imensas multidões que o capitalismo submete a suas leis [...] (GRAMSCI, 2011, p. 73-75)

O mais importante problema a ser discutido neste parágrafo é o seguinte: se a filosofia da práxis exclua a história ético-política, isto é, não reconheça a realidade de um momento de hegemonia, não dê importância à direção cultural e moral e se julgue realmente os fatos da superestrutura como “aparências”. Pode-se dizer que não só a filosofia da práxis não exclui a história ético-política, como, ao contrário, sua mais recente fase de desenvolvimento consiste precisamente na reivindicação do momento de hegemonia como essencial à sua concepção estatal e à “valorização” do fato cultural, da atividade cultural, de uma frente cultural como necessária, ao lado das frentes meramente econômicas e políticas. (GRAMSCI, 1999a, p. 295)

Atendendo à perspectiva teórico-metodológica da obra de Gramsci, não se deve interpretar essa mudança como um movimento simples de negação total daquilo que ele pensava e escreveu nos anos pré-carcerários e que, então, revisou nos anos em que esteve preso no cárcere de Mussolini. O que Gramsci fez foi superar de modo dialético o momento inicial, produzindo uma resposta mais adequada aos desafios da luta revolucionária da época em que viveu. Gramsci não caiu no idealismo de negar o momento de transformação econômica, ou seja, não deixou de lado a superação do modo de produção material da vida social. Pelo contrário, incluiu nesse movimento as necessárias ações no âmbito da superestrutura que atua como obstáculo à efetivação dos interesses e das necessidades concretas das classes subalternas. Ao ser mais atento ao modo como Gramsci percebe esse processo, verificamos que ele chama a atenção para o fato de o materialismo histórico-dialético ter o potencial de produzir respostas teórico-práticas aos problemas suscitados pelas relações recíprocas existentes entre

⁶ Gramsci foi “[...] preso em 8 de novembro de 1926 [...]” (GRAMSCI, 1999a, p. 7) e permaneceu no cárcere até sua morte em 1937, sendo que os últimos “[...] dois anos, em regime de liberdade condicional, internado na clínica ‘Quisisana’ [...] de Roma” (idem, p. 18)

superestrutura e estrutura, a relação dialética entre o campo subjetivo e o campo objetivo que se manifesta na e consolida a história. Essa perspectiva, segundo Gramsci, demandaria uma luta teórico-prático em torno do legado de Marx, pois

A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, ou deve ser combatida, praticamente, com o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. (idem, p. 238)

A estrutura é compreendida a partir da obra gramsciana como sendo o próprio modo de produção material da vida social, as próprias relações de produção, que na sociedade capitalista é originada e desenvolvida, principalmente, pela articulada relação entre a burguesia e o proletariado, as classes fundamentais da dinâmica econômica, ou melhor, da estrutura material da vida social.

A superestrutura, por sua vez, é entendida por Gramsci como o complexo de organizações, instituições e movimentos que produzem momentos, valores, conceitos, hábitos sociais e etc. e que é determinada e determinante das relações de produção, dando-lhe sustentação, criando um emaranhado de processos e elementos subjetivos que não estão isolados da vida material, mas com ela estabelecem vínculos múltiplos, interdependentes, interatuantes, intercomunicantes e, assim, colaborando no processo de produção da vida social global. Fazem parte dessa superestrutura os diferentes tipos de visão de mundo, do senso comum à filosofia, passando pelo folclore até a religião. Também estão contidas na superestrutura as leis, a produção cultural, jornalística, os valores, as normas e os hábitos sociais e, conseqüentemente, os processos educativos, a escola, as ações de ensino-aprendizagem que ocorrem no ambiente familiar, nos movimentos sindicais, no partido, na vida privada e social dos indivíduos e em todas as organizações e instituições superestruturais de uma determinada formação econômico-social.

É possível identificar a preocupação de Gramsci em entender o desenvolvimento da relação entre estrutura e superestrutura nas sociedades capitalistas ocidentais do início do século XX, as quais passam a demandar novos caminhos para as lutas das classes subalternas e para as estratégias políticas das

instituições que se alinham ao projeto de transformação socioeconômica, produzido historicamente pela classe trabalhadora. Assim aborda Gramsci essa questão:

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório de superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. [...] O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real). (GRAMSCI, 1999a, p. 250-251)

E ainda continua: “Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam tal, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante.” (GRAMSCI, 1999a, p. 387-388).

O conceito de bloco histórico em Gramsci é usado para identificar a unidade existente em uma determinada formação econômico-social, na qual tanto a produção da vida material, baseada nas relações de produção entre as classes sociais dominantes e dominadas, quanto o complexo de processos ideológicos, ou seja, as superestruturas, estão intimamente conectados, sustentando a hegemonia da classe dominante, que exerce seu poder econômico e também cultural, ético, político e ideológico sob o conjunto da sociedade. Esse conceito gramsciano tem peso fundamental para o estudo das sociedades ocidentais, isto é, do capitalismo mais consolidado, mais desenvolvido, uma vez que nelas a dimensão subjetiva ganhou grande relevância com o desenvolvimento e ampliação de instrumentos capazes de gerar coesão social, tendo como ponto de referência a direção moral e intelectual da classe dominante. O conceito de bloco histórico em Gramsci indica a capacidade de o poder da classe dominante articular, “[...] numa 'harmonia' historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação.” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 43).

Retomando Marx, quando o revolucionário alemão trata da “[...] 'solidez das crenças populares'” (GRAMSCI, 1999a, p. 238), ou seja, quando ele joga luz na relevância dos processos subjetivos que podem ter a “[...] energia de uma força material” (idem, ibidem), Gramsci destaca a importância de se desenvolver a categoria de bloco histórico,

[...] no qual, precisamente, as forças materiais são conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as

ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (idem, ibidem)

Ao investigar o significado do conceito de bloco-histórico construído por Gramsci para conhecer e articular o processo de luta para transformar as sociedades capitalistas do tempo por ele vivido, não devemos cair na tentação de definir a primazia da superestrutura, ou mesmo da estrutura. Para ser coerente ao problema colocado por Gramsci, é necessário dar conta do complexo dialético de relações que se estabelecem entre esses dois elementos constitutivos do bloco-histórico. Segundo Portelli,

[...] a controvérsia entre os partidários da primazia da superestrutura e os partidários da estrutura no seio do bloco histórico tem sido muito profunda e ainda não está resolvida. Embora se trata de uma questão secundária e inútil, a análise dessas duas interpretações é necessária para demonstrar seu erro teórico. O verdadeiro problema é o vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura, verdadeiro critério de análise 'ortodoxo' que permite a Gramsci combater ideologicamente os erros teóricos e também os políticos que acarretam sua subestimação. (PORTELLI, 1977, p. 45, nossa tradução)

Também o conceito de bloco histórico, segundo Martins,

[...] expressa o entrelaçamento de duas esferas: a sociedade civil e a sociedade política, que só devem ser separadas conceitual e metodologicamente, e não concreta e organicamente, concepção essa que se constitui em uma profunda originalidade do pensamento gramsciano. (MARTINS, 2000, p. 9)

Sociedade civil e sociedade política são dois conceitos interligados que ocorrem na obra de Gramsci como decorrência da ampliação por ele empreendida no conceito de Estado, sendo de grande validade para o desenvolvimento do materialismo histórico-dialético na primeira metade do século XX e apresentando potencial para o estudo das sociedades contemporâneas.

Na obra de Marx pode-se identificar a concepção do Estado como aparelho de coerção, instrumento efetivo da classe dominante para manutenção do modo de produção capitalista e de sua própria condição como classe dirigente ética e politicamente. Tal conceito se efetiva nas elaborações marxianas pois de fato o Estado, naquela época, se caracterizava como um conjunto de instrumentos e processos que operavam segundo o objetivo da dominação, ou seja, a forma e os processos levados a cabo pela burguesia impossibilitava a escolha pela não adesão

das classes subalternas ao projeto dominante por meio da coerção.

Antonio Gramsci, verificando as alterações produzidas pelo desenvolvimento do capitalismo, principalmente nas formações econômicas e sociais de tipo “ocidentais”, propõe a ampliação do conceito de Estado, o qual passa a ser entendido por ele como “Estado = sociedade política + sociedade civil (no sentido, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (GRAMSCI, 2002, p. 244).

Assim compreendida, a noção de Estado na obra gramsciana aponta para a identificação das funções de domínio e direção intelectual e moral que as classes dominantes produzem a partir da sociedade política e da sociedade civil, respectivamente. Segundo Martins,

[...] há que se considerar que a “sociedade civil” na acepção gramsciana ao mesmo tempo aproxima-se e diferencia-se da compreensão que Marx lhe tinha. As duas concepções mantêm relação de muita proximidade porque ambas entendem a “sociedade civil” como protagonista da história, ou melhor, como elemento determinante no desenvolvimento histórico. Só que para Marx, esse elemento determinante da história em última instância, a “sociedade civil”, refere-se à estrutura social, enquanto que para Gramsci ela é superestrutural, mas em relação dialética com a base material. Dito de outra forma, a “sociedade civil” em Gramsci não pertence tão somente ao âmbito propriamente “econômico”, com em Marx, pois se constitui justamente na articulação dialética entre infraestrutura e superestrutura jurídico-política e ideológica. (MARTINS, 2008a, p. 84)

Por sua vez, a sociedade política em Gramsci,

[...] é uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa nos aparelhos e atividades coercitivos do Estado, visando adequar as massas à ideologia dominante, sua economia e modo de produção. A classe hegemônica faz uso da força desses aparelhos excepcional e temporariamente, administrados pela burocracia, mormente em períodos de crise, quando perde a possibilidade de manter a hegemonia via sociedade civil. (MARTINS, 2000, p. 9)

Ao elaborar a concepção de sociedade civil e sociedade política presente nos Cadernos do Cárcere, Gramsci não rompe com Marx. O movimento de Gramsci com a teoria marxiana é de tipo dialético, promovendo nela uma atualização, uma adequação diante das transformações inerentes ao desenvolvimento do capitalismo da época por ele vivida. É possível apontar que o que Gramsci faz é seguir nas trilhas deixadas por Marx, utilizando o método marxiano para entender e transformar a realidade, que é visto por ele não como algo

estático, mas como uma produção histórica.

Tendo em vista essas transformações vividas por Gramsci e que se estendem até os dias atuais, o uso da coerção pelo Estado via sociedade política tem ganhado contornos cada vez menos intensamente, em contraposição ao diverso e complexo emaranhado de aparelhos e ações ideológicas que tem caracterizado a sociedade civil. Tal afirmação não pode ser interpretada como o fim do uso da força coercitiva pelas classes dominantes através do aparato estatal. É necessário lembrar que Gramsci se posiciona de modo sempre crítico à tendência em tomar as análises sobre uma dada realidade histórica como algo imutável, ou mesmo, como um dogma a ser seguido em todas as demais investigações, em outros contextos e momentos históricos. As características encontradas por Gramsci na realidade italiana e Europeia no início do século XX apontam para um desenvolvimento profundo pelas classes dominantes de ações no âmbito cultural e ideológico, o que revela caminhos para a investigação de nossas realidades, e não respostas prontas. Dessa forma, não se pode descartar, a depender da realidade concreta que está sendo investigada, a possibilidade de identificar ações coercivas pelo Estado, ou mesmo por aparatos repressivos privados, como podemos constatar em inúmeros casos de violência no campo, com agressões e assassinatos de militantes de movimentos sociais atrelados à luta pela terra, feitas por agentes policiais ou integrantes de milícias pagas por grupos e indivíduos envolvidos em contextos de conflito agrário, mas presentes no ambiente urbano também através de intervenções policiais em reintegrações de posses em imóveis ocupados pelos movimentos dos sem teto, como, por exemplo, o caso da ocupação Pinheirinho no município de São José de Campos no Estado de São Paulo.

Em Marx, a sociedade civil expressava o *lócus* da luta de classes do ponto de vista da produção material, como em Hegel, e Gramsci inova ao elaborar seu conceito de sociedade civil também como espaço onde a luta de classes se expressa através das superestruturas, ou seja, da perspectiva ideológica. Desse modo,

Tirado de Hegel (Filosofia do Direito, III Parte), o conceito de sociedade civil é utilizado por Marx e Gramsci de modo diferente: Marx fá-lo abarcar o conjunto das relações socioeconômicas (*Ideologia Allemande*, Ed. Soc. p. 55), a infraestrutura, ao passo que Gramsci insistiu no primado da

superestrutura [...]

Ao insistir, deste modo, no primado do momento superestrutural – mas unindo estrutura e superestrutura numa estreita relação orgânica de interdependência – Gramsci evita o erro do economicismo, que instaura uma etiologia directa e mecânica entre estrutura e superestrutura, e do “ideologismo”, que põe entre parênteses a objetividade da estrutura e faz da história uma história das ideias. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 333-334)

O conceito de sociedade civil em Marx aponta maior proximidade com a elaboração que Hegel fez desse conceito e ao mesmo tempo o supera. Em Marx,

A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa, e nesta medida transcende o Estado e a nação. (MARX; ENGELS, 1984, p. 99), e como tal “esta sociedade civil é o verdadeiro lar e teatro da História” (MARTINS, 2008a, p. 81)

Contudo, Marx não vê no Estado, como faz Hegel, uma etapa superior do desenvolvimento da sociedade civil, pois o Estado “[...] nada têm de universal” (idem, ibidem); ele concebe o Estado como um instrumento que a “[...] sociedade civil burguesa” utiliza na “[...] defesa de seus interesses privados como classe, e não-públicos [...]” (idem, ibidem).

Seguindo as trilhas de Marx, Gramsci verifica o papel fundamental que a sociedade civil possui no desenvolvimento da luta de classes. Mas, imbuído de investigações sobre as transformações nas sociedades ocidentais no início do século XX. Gramsci interpreta a sociedade civil como

[...] o conjunto de aparelhos, estruturas sociais, que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade; e a sociedade política uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa por meio dos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia e à economia dominantes. (idem, p. 83)

É na sociedade civil que a classe dirigente age de forma consistente e complexa para difundir a visão de mundo e os interesses de classe dominantes, solidificando uma direção intelectual e moral que fortalece a posição social que ela ocupa com base na estrutura de produção material.

Apoiado em Gramsci é possível afirmar que a luta de classes que

ocorre nas disputas de direção intelectual e moral entre a classe dominante, que tenta manter a hegemonia, e as classes subalternas, quando agem de forma contra-hegemônica, ou seja, tentando estabelecer uma nova hegemonia, reposicionam as estratégias revolucionárias que pretendem superar o modo de produção capitalista. Antonio Gramsci explicitou essa questão através dos conceitos de “guerra de posição” e “guerra de movimento”, os quais originalmente foram utilizados por especialistas do campo militar para definir o tipo de estratégia militar a ser empreendida em tempos de guerra para alcançar a vitória, destruindo as forças inimigas.

Fundamentado em Gramsci, Coutinho explica os conceitos de “guerra de posição” e “guerra de movimento”:

[...] nas formações 'orientais', a predominância do Estado-coerção impõe à luta de classes uma estratégia de ataque frontal, uma 'guerra de movimento' ou de 'manobra', voltada diretamente para a conquista e conservação do Estado em sentido restrito; no 'Ocidente', ao contrário, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à conquista de posições e de espaços ('guerra de posição'), da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação. (COUTINHO, 1999a, p. 147)

Segundo o revolucionário sardo, a luta política nas condições da Itália e da Europa do tempo por ele vivido, ou seja, a estratégia de ação-reflexão das classes subalternas pela alteração do modo de produção e reprodução da vida social global, deveria sofrer uma mudança que fortalecesse a “guerra de posição” como forma de alcançar, de maneira efetiva, a liquidação ou a incorporação das forças subjetivas e objetivas que rodeiam a estrutura social burguesa. Nas palavras do próprio Gramsci,

A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a “sociedade civil” tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às “irrupções” catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc) as estruturas da sociedade civil são como o sistema de trincheiras modernas. (GRAMSCI, 2002, p. 73)

Toda essa reflexão de Gramsci tem como horizonte a busca pela produção de uma nova hegemonia, partindo das condições expressas na luta de

classes no seio da sociedade capitalista e que se apresentam sob a hegemonia da classe burguesa, mas com a pretensão de elevar as classes subalternas e seus interesses enquanto interesses gerais da sociedade. O objetivo principal é produzir a hegemonia das classes subalternas, ou seja, colocá-la em condições de dirigir moral e intelectualmente o conjunto da sociedade, no mesmo processo em que essa classe alcance o poder político expresso pela conquista do poder estatal, no seu sentido menos amplo.

Para Gramsci, o que está em jogo na luta pela hegemonia das classes subalternas é que

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupo adversários que tende a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e inclusive deve ser dirigente antes mesmo de conquistar o poder governamental (esta é uma condição principal mesma para a conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo que o tenha fortemente nas mãos, se torna dominante mas deve seguir sendo também “dirigente” (GRAMSCI, 1999c, p. 387, nossa tradução)

O conceito de hegemonia em Gramsci possui influência da elaboração teórico-prática de Lenin (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 262; GRUPPI, 1978, p. 1-14). O que Gramsci faz é dar

[...] uma extensão original, ao defini-lo como o conjunto das funções de domínio, educação e direção exercidas por uma classe social dominante, no decurso de um dado período histórico, sobre outra classe social – e, até, sobre o conjunto das classes da sociedade – por intermédio da sociedade civil. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 262)

O que para Lênin se expressava através da “ditadura do proletariado” na Rússia no período revolucionário, para Gramsci se desenvolveu como luta para que as classes subalternas na Itália e na Europa pudessem dominar, educar e dirigir moral, política e intelectualmente a sociedade que se transformava na direção do desenvolvimento de um complexo de processos no âmbito superestrutural e estrutural.

A reflexão aguda sobre os caminhos para se construir a hegemonia das classes subalternas é o fio condutor dos problemas e conceitos elaborados por Gramsci nos Cadernos do Cárcere. Por isso, interessa a Gramsci saber quais são

reais condições que levarão as classes subalternas a serem detentora da capacidade de influenciar os rumos políticos, culturais, valorativos e ideológicos de toda a sociedade. Qual deve ser o nível cultural necessário para que os trabalhadores consigam produzir uma visão de mundo que ultrapasse o corporativismo econômico? Quais instituições e processos eles devem ser capazes de produzir e dirigir para conseguir o consenso das outras classes ou frações de classe? Como realizar essa tarefa partindo das condições concretas em que se vivia na Itália e na Europa no início do século XX?

Nesse sentido, concordamos com Gruppi quando diz que em Gramsci “[...] a hegemonia, portanto não é apenas política, mas é também um fato cultural, moral, de concepção do mundo” (GRUPPI, 1978, p. 73), e acrescentamos que a hegemonia é também um fato educativo, pois necessita da formação de novos homens e mulheres sabedores de própria situação histórica e capazes de produzir as condições materiais e imateriais para a emancipação.

Chegado até esse momento dessa reflexão em torno dos principais conceitos de Gramsci, é possível identificar que a perspectiva teórico-prática gramsciana aponta para um lugar central dos processos educativos, enquanto dimensão crucial da luta pela hegemonia. Na acepção de Gramsci, as transformações objetivas e subjetivas nos países capitalistas ocidentais, observadas de forma mais clara no início do século XX, abrem as portas de vez para que o materialismo histórico-dialético não seja mais confundido com uma visão puramente economicista da vida dos homens, e nem que seja concebido na perspectiva idealista, mas entendido como uma teoria rica e viva porque capaz de direcionar caminhos para a reflexão e luta nas diferentes esferas da existência dos homens, sendo uma delas os processos de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, é possível afirmar que a partir do pensamento gramsciano verifica-se que a educação está imanentemente articulada à disputa pela hegemonia, pois o enfrentamento político com vistas a culminar na produção de uma nova hegemonia é, também, mediado por processos de aprendizado, intelectual e moral.

A centralidade da questão da educação na obra de Gramsci pode ser elucidada por uma passagem que também expressa, de modo bastante rico, o

entendimento das relações que se estabelecem entre a questão da educação e as outras esferas da vida humana. Vejamos:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolares, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre as camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exércitos. *Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica*, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999a p. 399, *grifo nosso*)

Primeiramente, destaca-se dessa passagem a amplitude do conceito de educação usado por Gramsci, o que lhe possibilita identificar os processos de ensino-aprendizagem que atuam como mediação de todos os processos das diferentes esferas do ser social. Mesmo quando ele aborda, especificamente, a educação escolar, a postura é de identificar as múltiplas relações existentes entre esses processos educativos e a totalidade da vida humana, seja entre um indivíduo com o outro, com a coletividade de sua época, ou mesmo, com a histórica luta travada pela existência humana. Outro aspecto relevante que Gramsci inclui à sua concepção de educação é a perspectiva histórica que acaba por afastar as posturas individualistas e particulares, o que não significa em Gramsci a negação da dimensão individual e do momento particular, mas sua consideração no movimento dialético das múltiplas determinações históricas que incidem nos indivíduos e em cada momento de suas vidas.

Se “[t]oda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (idem, *ibidem*), podemos afirmar que a educação na obra gramsciana está intrinsecamente conectada aos principais conceitos que o revolucionário italiano elaborou para o estudo e enfrentamento concreto dos problemas colocados pela realidade objetiva e subjetiva.

A dedicação de Gramsci à temática educacional pode ser constatada, principalmente, na produção do Caderno 12, “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais” (GRAMSCI, 2000a). Nele,

Gramsci desenvolveu as questões relativas às funções e ações dos intelectuais, do princípio educativo, da escola, das pedagogias e apresentou de forma rica a abordagem dialética para nos ajudar a refletir e a transformar a educação no sentido e direção dos interesses e necessidades das classes subalternas.

A atenção de Gramsci à temática educativa no Caderno 12 não deve ter como consequência a percepção de uma preocupação, apesar de importante, momentânea em sua vida. Talvez, possamos afirmar que o Caderno 12 indique um momento mais elaborado de uma preocupação constante nos escritos e ideias de Antonio Gramsci. Acredito que isso possa ser melhor exposto pela obra de Mario Manacorda, “O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo” (MANACORDA, 2008), texto no qual é feito um estudo cuidadoso para identificar a temática educativa em diferentes momentos da produção gramsciana. Dos escritos de juventude, passando pelas Cartas do Cárcere e culminando nos Cadernos do Cárcere, Manacorda demonstra como é possível identificar a educação perpassando diferentes momentos da atividade produtiva teórica e militante da vida de Antonio Gramsci.

Dentre os elementos analisados por Gramsci sobre a temática da educação, que aponta relevância na produção por ele desenvolvida, está a questão dos intelectuais. Segundo Martins, “Gramsci não tem uma formulação a priori sobre os intelectuais” (MARTINS, 2011a, p. 133). Seguindo a fundamentação marxiana, o significado dos intelectuais na produção gramsciana é um significado histórico e político, ou seja,

[...] o fio condutor da análise gramsciana sobre os intelectuais reside no papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social, que foi a da Itália, em particular, e a Europa, em geral, no período correspondente à primeira metade do século XX. (idem, p. 134)

Esse itinerário teórico-metodológico de Gramsci o faz perceber o papel fundamental que os intelectuais desempenham na consolidação de uma dada formação econômica e social, especificamente, nas sociedades ocidentais, onde o modo de produção e reprodução global da vida social está sob o domínio de uma forma capitalista mais avançada em relação ao verificado na Rússia à época da revolução, por exemplo. Nessas sociedades as funções de direção moral e

intelectual exercidas pelas classes dominantes, não se consolidam de forma mecânica ou mesmo “naturalmente”, advindas da posição que ocupam na estrutura econômica. Os intelectuais têm tarefas fundamentais no fortalecimento da hegemonia, as quais podem ser reunidas em quatro funções:

- a) Organiza a função econômica (quadros técnicos, economistas, tecnocratas...).
- b) Organiza as concepções heteróclitas da classe dominante e do corpo social inteiro, numa “visão do mundo” coerente e homogênea.
- c) Ao fazer corresponder esta “concepção do mundo” à direção que o grupo dominante imprime à vida social, favorece o consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à classe hegemônica.
- d) Como “funcionários” da sociedade política (ministros, juízes, militares, deputados...) procura obter “legalmente” a disciplina social. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 297)

Essas funções exercidas pelos intelectuais apontam para uma gama complexa de relações e processos sociais que consolidam um quadro socioeconômico, dando-lhe certa estabilidade, a partir de vínculos que não se estabelecem de forma imediata, mas sim mediata. Nas palavras de Gramsci,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários” (GRAMSCI, 2000a, p. 20)

É refletindo sobre os intelectuais e seus vínculos com as classes subalternas que Gramsci parece nos apontar elementos constitutivos de uma perspectiva educacional atrelada ao projeto histórico da classe trabalhadora, que não pode ser ignorada por aqueles que se acreditam comprometidos com a superação das condições atuais de produção e reprodução objetiva e subjetiva da vida dos homens. Nesse sentido, Gramsci nos diz que

[...] o elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, menos ainda, 'sente'. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser intelectual (GRAMSCI, 1999a, p. 221-222)

No trecho acima citado Gramsci revela a visão de educação como ato político, ou seja, não se pode acreditar que possa existir ação educativa neutra, uma vez que toda prática educativa se vincula a um projeto de sociedade, de homem e de história. E o dele está bem claramente expresso nos escritos e na ação militante que desenvolveu: vincula-se organicamente às classes subalternas.

A tarefa que Gramsci atribui aos intelectuais vinculados às classes subalternas se situa na luta contra-hegemônica, ou melhor, na construção de uma nova hegemonia que ocorrerá se a classe subalterna “[...] estiver devidamente organizada para tanto e tiver uma direção com coesão suficiente para acompanhar cada uma das ações da classe dirigente, contrapondo-as” (MARTINS, 2000, p. 11).

Tendo como pano de fundo a análise da situação concreta vivida na luta de classes na Itália no início do século XX, Gramsci verifica que a disputa pela hegemonia a ser deflagrada pelas classes subalternas, para ser vitoriosa, deve produzir processos de formação de intelectuais “orgânicos” a elas e para isso será necessário

[...] um novo tipo de escola, a escola unitária, uma escola que visa a superar as de tipo clássico e profissional. Entre os propósitos mais importantes da escola unitária estava o de formar o “[...] novo homem da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social” (Martins, 2000, p. 26), ou seja, intelectuais: indivíduos, grupos e organizações sociais que pudessem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas [...] (MARTINS, 2011a, p. 140)

Como desafio para as classes subalternas, Antonio Gramsci indica a elevação do nível cultural das massas que necessitam realizar um movimento dialético de superação do senso comum e alcançar uma visão de mundo coerente, histórica e com condições de lhe assegurar a direção moral e intelectual do bloco histórico que produzir. Tal processo não poderá ser feito de modo espontâneo e natural, mas demandará uma ação consciente e rigorosa por parte das classes subalternas e dos intelectuais orgânicos vinculados a elas no manejo e disposição dos instrumentos de ação cultural e ideológica. Nesse quadro da ação revolucionária proposto por Gramsci, a escola possui papel fundamental como uma das dimensões sociais onde se expressa a luta de classes no âmbito superestrutural, mas em articulação dialética com a estrutura.

O potencial histórico que a escola pode cumprir no projeto de

hegemonia das classes subalternas, só poderá se efetivar se a

[...] separação real entre a escola e os demais campos da realidade é descartada, assim como também é determinar a ela um papel específico, desligado dos outros e das forças sócio-históricas. Daí é que surge a clássica assertiva marxista da relação entre escola e transformação das condições sociais: se para transformar as condições sociais faz-se necessário a transformação da escola, para transformar a escola é imprescindível a transformação das condições sociais. [...] Para Gramsci, então escola e sociedade têm condicionamentos recíprocos. (MARTINS, 2000, p. 17).

Com relação às elaborações teórico-práticas de Gramsci sobre a escola, não se pode deixar de citar o esforço que dele em construir uma “escola unitária”. Segundo Nosella, “[...] re-encontramos na proposta gramsciana da escola unitária um conceito que funde a característica formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva.” (NOSELLA, 2010, p. 170). Uma escola que consiga produzir

“[...] autodisciplina intelectual e daquela autonomia moral que são os 'valores fundamentais do humanismo', em vista da posterior especialização, seja intelectual, na universidade, seja profissional” e que deve promover o “estudo do método científico, um estudo criativo e não somente receptivo”. (MANACORDA, 2008, p. 175)

Ao projetar a escola unitária, Antonio Gramsci está esboçando também as características dos homens para que possam superar a vida atual e construir a “sociedade regulada”, ou seja, o socialismo, o qual exige a articulação entre saber e fazer, teoria e prática, subjetivo e objetivo, estrutura e superestrutura, ou seja, superar a forma como o capital desumaniza o homem.

Tal tarefa educativa, segundo Gramsci, não pode ser realizada na dimensão revolucionária, ou seja, como instrumento da luta por uma nova hegemonia pela classe trabalhadora, de forma espontânea, tida como um evento natural na vida das pessoas. Nesse sentido, Gramsci nos alerta que “[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo [...]” (GRAMSCI, 2000a, p. 51). E assim como o trabalho, a educação expressa na sociedade atual a contradição entre a alienação e emancipação. O que Gramsci quer é revelar os elementos emancipadores dos processos educativos e colocá-los à disposição das classes subalternas para que elas se apropriem das formas e conteúdos históricos dos

processos educativos e os articulem a novas finalidades, fazendo da educação a dimensão indispensável para a construção e manutenção da hegemonia dos trabalhadores.

Levando em conta a infinidade de possibilidades e aprofundamentos em torno dos estudos dos conceitos e da obra gramsciana, acreditamos ter apresentado, sinteticamente, o que consideramos ser algumas das principais categoriais que dão base para a investigação da catarse e a relação dela com os processos educativos, questões que serão aprofundadas nos próximo item desse texto. Também esperamos alcançar com os escritos até aqui uma visão da obra gramsciana enquanto uma produção histórica capaz de nos oferecer desafios, problemas, questões, dilemas, ou seja, certa “vida” na produção teórica gramsciana como forma de corresponder aos caminhos tortuosos e árduos, mas, ao mesmo tempo, criativos e críticos, que foram percorridos por Gramsci entre lutas políticas, partidárias, sindicais, ações culturais e mesmo aos anos mais sofridos por esse revolucionário comunista nos cárcere do fascismo italiano.

2. CATARSE: ETIMOLOGIA E SIGNIFICADO EM GRAMSCI

2.1 Etimologia do termo catarse

O termo catarse tem sido usado de diferentes maneiras e em diversas esferas da vida humana ao longo da história. Esse uso pode ser observado na produção teórica do campo da psicologia, filosofia, da política, das artes, das ciências médicas e da educação. A catarse, como categoria teórico-metodológica, não permaneceu com o mesmo significado ao longo dos tempos, e do uso feito por Aristóteles na obra intitulada “*Poética*” (ARISTÓTELES, 1991), até a produção da catarse como categoria central nos escritos de Antonio Gramsci, que é objeto da pesquisa que neste texto é relatada, ela ganhou um sentido mais universal. De fato, através dos escritos do comunista sardo, o termo catarse ganhou “[...] uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política.” (COUTINHO, 2011, p. 121)

Segundo Thomas, “[...] a palavra 'catarse' deriva do substantivo grego *kátharsis* (purgação, limpeza, purificação) e das suas formas verbal e adjetiva *katháiren* e *katharós* (puro, limpo). Sua origem é incerta.” (THOMAS, 2009a, p. 259, tradução nossa)

Apesar da afirmação de Thomas acima citada dar como incerta a origem do termo catarse, a maior parte dos trabalhos que lhe abordam a etimologia remontam ao uso da catarse por Aristóteles em *Poética* (ARISTÓTELES, 1991). Nessa obra, dentre outros temas, Aristóteles aponta o entendimento do significado, estrutura e efeitos da tragédia na plateia. Dentre os efeitos nos espectadores a tragédia, segundo Aristóteles, causa uma catarse das emoções, ou uma “purificação desses sentimentos” (idem, p. 99). Na edição citada, Eudoro de Souza, tradutor e autor dos comentários e índices analítico e onomástico que acompanham esse escrito de Aristóteles, opta pela tradução do termo catarse como “purificação”. Eudoro de Souza explica que a opção pela palavra purificação é uma “atitude decisiva” (idem, p. 163) frente ao problema do significado que o termo catarse pode causar na interpretação do trecho em que está inserido. Ele não opta pela tradução “purgação” ou “expurgação”, e trata sobre essa questão de forma mais cuidadosa, elencando traduções e análises sobre o trecho que Aristóteles fala da catarse na

tragédia, revelando ser essa uma questão em aberto entre os estudiosos da obra do filósofo grego. Frente a essa reflexão que se encontra em aberto, Eudoro de Souza opta por não dar um sentido de negação ao termo *catarse* utilizado por Aristóteles, mas sim de um processo que dá novo tratamento aos sentimentos que são vivenciados pelos espectadores da tragédia. (cf, idem, p. 98-101; 163-167)

Segundo Jouthe (1990, p. 10, nossa tradução), “[...] a definição de tragédia em Aristóteles inclui a ideia de um tratamento (*katharsis*) das emoções de medo e piedade na plateia, causados pela representação dramática das ações humanas”. O termo “tratamento” que utilizamos para essa tradução também pode ser substituído por “saneamento” e nesse sentido revela em Jouthe uma proximidade com a opção interpretativa de Eudoro de Souza citada acima. Com efeito, ambos preferem não utilizar as ideias de purgação e expurgação, o que poderia dar um sentido de negação dos sentimentos que a plateia da tragédia estaria vivenciando.

Entendemos que a opção dos dois autores é por um significado da *catarse* em Aristóteles que se aproxima mais da ideia de uma “superação” de tais emoções, o que se daria não pela negação, mas pela mudança qualitativa na vivência delas pelos espectadores da tragédia, ou seja, tais sentimentos, através da tragédia, seriam vividos pelo público em outro patamar, o que também para Coutinho (2011, p. 121) significaria “[...] uma passagem da arte à moral”.

Coutinho (idem, ibidem) destaca que essa “passagem” já traria no significado originário feito por Aristóteles a ideia de superação, ou “elevação” e apesar de usar a expressão “purgações”, aponta que

[...] o filósofo grego define *catarse* como 'purgação das paixões', no sentido de uma elevação, de uma superação e, em certo sentido, de uma passagem da arte à moral; mas, ao fazer isso, não vai além da definição da tragédia e de seus efeitos. É precisamente esse momento de elevação, da superação, que Gramsci recolhe do termo aristotélico e, ao universalizá-lo, faz dele uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política. (idem, ibidem)

Diante da busca por uma interpretação do significado originário do termo *catarse* na obra de Aristóteles, devemos nos lembrar, como nos aponta Thomas (2009b, p. 295), que a *Poética* de Aristóteles, após a queda do Império Bizantino com tomada da cidade de Bizâncio (Constantinopla), foi redescoberta no

Ocidente. Com efeito, as leituras, interpretações, traduções que vieram não escaparam a uma complexidade de caminhos que muitas vezes se mostram contraditórios.

Nesse sentido, seguindo a interpretação apresenta por Jouthe (1990, p. 33), o que nos parece importante reter ao estudar o significado da catarse em Aristóteles como forma de compreender o uso que Gramsci faz dela em sua obra é o fato do movimento catártico da tragédia ser um momento que transforma os homens e seus sentimentos, movendo-os de uma vivência passiva para algo que os liberta, dando condições de uma nova postura e ação diante daquela situação vivenciada. A paixão e o medo que antes os dominavam através da tragédia, pela catarse passam a ser incorporados pelos espectadores como elementos constitutivos de um novo modo de sentir, de ver e de agir. Aquilo que os oprimia começa a ser depurado, e os elementos e as contradições que o acompanham começam a ser revelados, levando aqueles que o vivenciaram de um modo passivo a tonarem-se ativos, expressando uma nova postura.

Entretanto, na realidade grega antiga não foi apenas Aristóteles que fez uso do termo catarse. Outros filósofos se apoiaram na palavra catarse para desenvolver as próprias ideias e, de certa maneira, naquele contexto, geraram múltiplas interpretações do termo em questão. No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998) podemos identificar que dentre os significados que a catarse teve na Grécia antiga destaca-se o modo pelo qual Platão indicou dois efeitos dela que a fazem ganhar “[...] uma acepção moral e metafísica” (idem, p. 120). Platão entendia que catarse significa uma “[...] libertação em relação aos prazeres” (idem, ibidem) e também uma “libertação da alma em relação ao corpo, no sentido de que a alma se separa ou se retira das atividades físicas e realiza, já em vida, a separação total, que é a morte” (idem, p. 120). Para Ferreira em Platão,

[...] ainda de uma forma totalmente idealista (metafísica) e religiosa, a ideia de que a catarse significa ir além das limitações da vida puramente individual. Dado o caráter idealista do platonismo, a catarse se contrapõe à materialidade da vida individual, a começar pela materialidade do próprio corpo humano. (FERREIRA, 2012, p. 68)

Nesse trecho a autora está debatendo de forma crítica com o significado que a catarse ganhou no campo da psicanálise, observando que mesmo

de forma idealista o contexto grego antigo não limitava o termo a processos “puramente individuais” (idem, ibidem). Apesar de não pretender aprofundar a exposição da catarse na psicanálise a autora afirma que “[...] na psicanálise a catarse é um processo centrado no indivíduo com a finalidade de trazer à tona sentimentos e eventos recalcados no inconsciente.” (idem, p. 67) Com efeito, o significado originário do termo catarse no contexto grego antigo apontava para um tipo de processo (processo catártico) que produzia nos sujeitos uma inevitável determinação de sua individualidade para além de uma vivência e reflexão estritamente particular.

No mesmo sentido Martins assinala como característica da catarse no contexto grego antigo, um tipo de

[...] processo mediado pela razão, e razão entendida no sentido que Aristóteles lhe conferiu: como sendo a essência característica do homem, que guarda a possibilidade de orientá-lo a uma vida virtuosa, isto é, uma vida racional que o leva ao seu fim supremo, que é a felicidade (*eudaimonia*) alcançada na medida em que o homem busca, com uma atividade voltada para o bem, a verdade. Aristóteles identificava duas virtudes intelectuais: a razão (*sophia*) e a prudência (*phronesis*); esta entendida como sabedoria prática, isto é, um conhecimento (episteme, que é diferente de opinião: doxa) voltado à melhoria da ação humana e que é capaz de efetivar-se como um hábito racional (diferente do vício), com vistas a atingir a felicidade. De modo que a felicidade não se confunde, em Aristóteles, com gozo físico resultante dos prazeres do corpo, mas constitui-se como aperfeiçoamento racional do homem, que se materializa na ação como justo meio entre os excessos e as faltas (vícios da ação humana). (MARTINS, 2011b, p. 542)

Mais uma vez, o que nos parece um traço da catarse no sentido originário é a capacidade de elevar um momento individual e particular a processos que vão além do individualismo e do particularismo. Ou seja, como aponta Martins no trecho citado acima, a catarse mediada pela razão caminha para o virtuoso, para a felicidade, para a sabedoria para a “[...] melhoria da ação humana” (idem, ibidem) que no contexto da Grécia antiga estava em íntima relação com a vida da pólis, a vida em conjunto com outros cidadãos. Mesmo que saibamos que a cidadania na Grécia antiga não poderia ser alcançada por boa parte da população constituída por escravos, comerciantes e mulheres, seu efeito sociopolítico, mesmo que limitado, dá ao sentido originário elementos que nos parecem importantes para o estudo da catarse na obra de Antonio Gramsci.

Por fim, sem a pretensão de esgotar a investigação sobre a etimologia do termo catarse, tendo em vista os limites e objetivos da presente pesquisa, principalmente em se tratando da produção filosófica na Grécia antiga, apontamos mais uma contribuição de Platão sobre a catarse. Platão que é o responsável pelo conhecimento que temos sobre as ideias de Sócrates, o qual não nos deixou escritos, afirmou que

Em *Fédon*, Sócrates argumenta que é o amor da sabedoria (philo-sophia), que afeta o momento catártico que liberta a alma do corpo; em *O Sofista*, a dialética é representada como uma forma de purificar a alma de falsas opiniões. O filósofo é o agente privilegiado e localização de tal (auto)-libertação. (THOMAS, 2009a, p. 260, tradução nossa)

Filosofia, dialética e catarse, nessa interpretação de Thomas sobre as ideias de Platão expostas nas obras *Fédon* e *O Sofista*, ganham uma articulação que reafirmam a catarse enquanto processo mediado pela razão e acrescentam a ideia de que o filósofo seria o “[...] agente privilegiado” (idem, ibidem) da função catártica. A busca pela sabedoria através da filosofia e o exercício da dialética, que no contexto grego representava um tipo de diálogo por meio do qual as ideias são expostas num ambiente de contraposição e contradição, levaria à purificação das opiniões. Aqui surge, mais uma vez, o termo purificação. Nesse caso das opiniões, revela um sentido de ir além, a catarse não se limitaria ao que está dado, mas sim o sentido de impor certo movimento de transformação, mesmo que seja apenas para “purificar a alma de falsas opiniões” (idem, ibidem).

Feitas as considerações acima sobre a origem etimológica do termo catarse, identificando entre as origens a Grécia antiga e os usos desse termo, principalmente, pelos filósofos Aristóteles e Platão, passemos para as considerações sobre conceito de catarse para Gramsci, que é o objeto do presente trabalho dissertativo.

2.2 A ocorrência do termo catarse nos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci

Os estudos sobre a obra de Antonio Gramsci que tratam do conceito de catarse são unívocos em afirmar que a catarse é uma categoria central na obra do

revolucionário italiano (cf. COUTINHO, 2011; GRISONI & MAGGIORI, 1973; JOUTHE, 1990; THOMAS, 2009b).

Jouthe (1990, p. 27) aponta que o termo *catarse* ou suas variações ocorrem 2 vezes nas Cartas de Gramsci escritas no cárcere: uma endereçada a Tânia, sua cunhada, em 9 de maio de 1932; e outra para Julia, sua esposa, em 8 de outubro de 1933. Seguem, respectivamente, os trechos das cartas onde Gramsci usa a palavra *catarse*:

[...] o momento seguinte, no qual as forças desencadeadas com anterioridade foram equilibradas, uma *catarse*, por assim dizer [...]" (idem, *ibidem*, tradução nossa) [...] A *catarse* [...] através do qual os sentimentos são sentidos 'artisticamente' como algo belo, e não como uma paixão comum e ainda em atividade" (idem, *ibidem*, tradução nossa)

Sendo os Cadernos do Cárcere considerados pelos estudiosos de Gramsci como o momento de elaboração teórica mais elevada, o período da maturidade intelectual do revolucionário italiano, e mesmo pelos limites metodológicos dessa pesquisa, neles nos focaremos para expressar um significado da *catarse* gramsciana e suas implicações para os processos educativos.

Ainda segundo Jouthe (*idem, ibidem*), Gramsci elabora de maneira explícita sua concepção da *catarse* em cinco momentos de notas carcerárias. Abaixo traremos os referidos trechos apontados por Jouthe, nos quais a elaboração gramsciana da *catarse* é feita de maneira direta, podendo ser consultadas em sua totalidade no Volume 1 dos Cadernos do Cárcere da edição brasileira organizada por Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques (GRAMSCI, 1999a), a qual utilizamos para sanear possíveis desvios da nossa tradução do francês na obra de Jouthe:

- Caderno 11, § 67 - "[...] De Man 'estuda' os sentimentos populares; não concorda com eles para dirigi-los e conduzi-los a uma *catarse* de civilização moderna: [...]" (*idem*, p. 222).
- Caderno 10, Parte I, § 6 - "[...] a '*catarse*' do momento econômico ao momento ético-político, isto é, a síntese do próprio processo dialético [...]" (*idem*, p. 293).
- Caderno 10, Parte I, § 7 - "[...] o momento ético-político é, na história, o que o momento da 'forma' é na arte; é a 'liricidade' da história, a '*catarse*' da história." (*idem, ibidem*)
- Caderno 10, Parte I, § 10 - "É filosofia a concepção do mundo que representa a vida intelectual e moral (*catarse* de uma determinada vida prática) de todo um grupo social em movimento [...]" (*idem*, p. 302)

- Caderno 10, Parte II, § 6 – “Pode se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (idem, p. 314)⁷

As indicações feitas por Jouthe (1990) devem ser acrescidas de mais duas passagens onde Antonio Gramsci usa o termo *catarse* de forma explícita nos Cadernos do Cárcere, especificamente, atribuindo-lhe um sentido mais estético, mas que não deixa de apontar para dimensões ético-políticas do processo catártico (cf. COUTINHO, 2011, p. 123). Os trechos são os seguintes:

- Caderno 4, § 82 - “[...] Sobre 'teve' recai o acento 'estético' e 'dramático' do verso e [este] é a origem do drama de Cavalcanti, interpretado nas didascálias de Farinata: e é a 'catarse'.” (GRAMSCI, 1999b, p. 231, nossa tradução)
 - Caderno 21, § 6 - “O que deveria ser o chamado teatro de ideias se não isto, a representação das paixões ligada aos costumes com soluções dramáticas que representam uma catarse 'progressista' [...]?” (GRAMSCI, 2000b, p. 47, nossa tradução)⁸

As sete passagens citadas dos Cadernos do Cárcere de Antonio Gramsci que fazem uso de maneira direta do termo *catarse* nos ajudam a entender o alcance do significado desse conceito na produção gramsciana. Entretanto, a temática da *catarse* não se limita à apresentação e utilização do termo *catarse* por Gramsci em seus escritos. A *catarse* é um conceito central do pensamento de Antonio Gramsci e para ser entendido de forma radical necessita ser interpretado levando em conta as articulações que estabelece com a totalidade do pensamento de Gramsci, sendo inevitável para a melhor compreensão desse conceito a exposição dos vínculos que a *catarse* guarda com outros conceitos da produção teórica de Antonio Gramsci.

2.3 A catarse em Gramsci e sua referência ao Prefácio de 1859 de Karl Marx

Para identificar um dos fundamentos da ideia de *catarse* na obra de Antonio Gramsci, prosseguiremos ao exame de um texto de Marx que apoia Gramsci na elaboração teórico-metodológica da *catarse*, sendo um trecho específico

⁷ Decidimos por manter dentro do recuo de 4 cm, além da citação literal do escrito de Gramsci, a indicação do Caderno e da nota que está sendo citada. Julgamos que dessa maneira o leitor poderá visualizar que Gramsci usa o termo *catarse* em diferentes passagens dos seus escritos.

⁸ Idem à nota anterior.

dessa passagem que Gramsci chama a atenção, já que é algo a “recordar”, pois a catarse “oscila” “entre” “dois pontos”:

[...] que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial.) (GRAMSCI, 1999a, p. 315)

Não será feita a análise detalhada desse texto de Marx, o que fugiria aos objetivos desse trabalho. Ateremo-nos, entretanto, a ele nesse momento para indicar alguns elementos da elaboração marxiana contidos nesse Prefácio de 1859 que determinam o modo histórico-dialético como Gramsci concebe a catarse.

O trecho citado que Gramsci utiliza como apoio à elaboração da ideia de catarse faz parte do *Prefácio* da obra *Contribuição à crítica da economia política* de Karl Marx, escrito em 1859⁹ (MARX, 2008, p. 45-50).

Nesse texto de Marx podemos identificar uma marcação importante do processo de constituição e evolução do modo como ele vai consolidando, ao longo da trajetória teórico-política que desenvolveu, um método de entender e transformar a sociedade burguesa. Netto (2006, p. 25) afirma que o *Prefacio* de 1859 sintetiza um longo trabalho pelo qual “Marx assimilou a herança cultural 'progressista', reelaborando-a para os objetivos de suas investigações [...]”. A “herança cultural progressista” a que se refere Netto inclui

A concepção dialética (que recuperou de Hegel), a teoria do valor-trabalho (que tomou de Smith e Ricardo), a denúncia da miséria da vida sob o capitalismo e o apelo a uma nova ordem social (que encontrou nos chamados “socialistas utópicos”), o reconhecimento do papel histórico fundamental das lutas de classe (presentes nos historiadores das revoluções burguesas) – todo esse patrimônio é incorporado por Marx e só recebe um tratamento conclusivo a medida que seu próprio pensamento se clarifica. (idem, p. 24-25)

O tratamento que Marx dá a esse “acervo histórico-cultural” (idem, p. 25) é de uma crítica radical, mas que não o leva à negação total dessas ideias, pois as supera, elevando-as a um novo patamar em torno do materialismo

⁹ Conforme explica Coutinho, “Gramsci cita livremente, como fará em várias outras passagens dos Cadernos [...] o [...] trecho do célebre “Prefácio” escrito por Marx em 1859 [...]” (COUTINHO, 1999b, p. 463) que trataremos nesse item do texto. Dessa forma, esse escrito de Marx fundamenta não só a elaboração de Gramsci sobre a catarse, mas parece ter relevância para o entendimento da totalidade do arcabouço teórico-metodológico gramsciano.

histórico-dialético que Gramsci, nos Cadernos, chama de a filosofia da práxis. Nas palavras de Netto (idem, ibidem), “[...] a incorporação desse acervo histórico-cultural porque crítica, não foi arbitrária. Implicou uma criteriosa seleção e, ainda, a atribuição de novos e diferenciados sentidos e conteúdos a conquistas intelectuais anteriores.”

É nesse *Prefácio* que Marx apresenta, de forma resumida, “[...] o resultado geral a que cheg[ou] e que, uma vez obtido, serviu-[l]he] de guia para [seus] estudos [...]” (MARX, 2008, p. 47) sobre a sociedade burguesa, árduo processo que não se caracteriza como um achado repentino, mas como um esforço “[...] investigativo de praticamente 15 anos” (NETTO, 2011, p. 50). O trecho em que Marx apresenta o resumo desse esforço é o seguinte:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradições com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais do que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas haviam se desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. (MARX, 2008, p. 47- 48)

Se o trecho citado acima, fragmento do *Prefácio* que estamos utilizando para fundamentar a catarse em Gramsci, serve bem à crítica das interpretações que advogam ao pensamento gramsciano uma perspectiva idealista, ele também é alvo de alguns críticos de Marx ao que seria uma tendência “economicista” do autor. Nesse sentido, Netto (2011, p. 13) ironiza os críticos e detratores das ideias de Marx, afirmando que na visão desses críticos

[...] o conhecimento da realidade não demandaria os sempre árdusos esforços investigativos, substituídos pela simples 'aplicação' do método de Marx, que haveria de 'solucionar' todos os problemas: uma análise 'econômica' da sociedade forneceria a 'explicação' do sistemas político, das formas culturais etc. (NETTO, 2011, p. 13)

Netto (idem) segue com a argumentação expondo as palavras de Engels, com quem Marx dividiu boa parte de seu esforço na construção do materialismo histórico-dialético, de forma a advogar uma visão não economicistas do pensamento marxiano. O trecho está numa carta de Engels de 21 de setembro de 1890:

Segundo a concepção materialista, o facto determinante da história é, em última análise, a produção e reprodução da vida real. Nem Marx, nem eu, alguma vez afirmamos outra coisa. Se alguém pretender deformar essa frase, até a levar a dizer que o factor econômico é o único determinante, transforma-a numa proposição vazia, abstrata e absurda. A situação econômica é a base, mas os diversos elementos da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e os seus resultados, as Constituições promulgadas pela classe vitoriosa, depois de ganha a batalha, etc., as formas jurídicas, mesmo os reflexos de todas essas lutas reais, nos cérebros dos participantes, teorias políticas, jurídicas, filosóficas, concepções religiosas, e o desenvolvimento posterior em sistemas dogmáticos – exercem também ação no curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam-lhes a forma de modo preponderante. (MARX-ENGELS, 1974, p. 37-38)

Após o trecho já citado do *Prefácio*, algumas linhas à frente Marx expressa ideias que Gramsci considera como importantes para a produção do conceito de catarse, pois seriam os “[...] pontos entre os quais oscila este processo” (GRAMSCI, 1999a, p. 315). Vejamos:

Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca se não os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir. (MARX, 2008, p. 48)

Gramsci parece se ater aos elementos apontados por Marx nesse texto para elaborar as estratégias teórico-práticas da revolução socialista nas novas condições do capitalismo no início do século XX. Ao mesmo tempo em que identifica o papel central das trincheiras erguidas pela burguesia no âmbito superestrutural em conexão estreita com a base material, a estrutura econômica, Gramsci, ao elencar a luta pela hegemonia como passo fundamental à luta das classes subalternas, não perde de vista que a reflexão e a ação advindas dessa nova condição estão

concretamente localizadas numa determinada formação social e econômica, no caso dele a Europa e Itália do início do século XX. Segundo Gramsci, em nosso entendimento, a partir da relação com o *Prefácio* de Marx de 1859, a produção de processos catárticos enquanto elemento constitutivo da luta por uma nova hegemonia pelas classes subalternas, que aponta ao desaparecimento da sociedade burguesa, deve levar em conta o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e a produção das condições materiais que sustentarão uma nova relação de produção e a reprodução delas na vida social global.

Essa reflexão nos leva a entender que Gramsci, apoiado nos elementos marxianos do *Prefácio*, sustenta a estratégia pela luta por uma nova hegemonia pelas classes subalternas, por identificar que havia condições desse caminho revolucionário ser produzido naquele momento histórico, “[...] eis porque a humanidade não se propõe nunca se não os problemas que ela pode resolver [...]” (idem, ibidem).

A catarse em Gramsci está localizada no seio desse movimento de produção da nova hegemonia pelas classes subalternas, ou seja, também as condições para a promoção de processos catárticos seriam possíveis na realidade italiana e europeia do início do século XX. A catarse como expressão da luta em busca pela direção moral e intelectual das classes subalternas na sociedade demandariam a ação consciente dos sujeitos dessas classes e seus aliados, mas aliados que seriam também frutos do processo catártico: superação de indivíduos e de grupos sociais da dimensão egoísta e passional, com vista a atingirem o momento ético-político. Do ponto de vista da moral fundamentada no materialismo histórico-dialético, Gramsci, ainda apoiado no trecho do *Prefácio* de Marx de 1859 que sustenta a catarse, diz que a base científica dessa fundamentação

[...] deve ser buscada na afirmação de que “a sociedade não se propõe objetivos para cuja solução já não existam as condições necessárias”. Existindo as condições, a solução dos objetivos torna-se “dever”, a “vontade” torna-se livre. A moral se transformaria em uma pesquisa das condições necessárias para a liberdade do querer em certo sentido, na direção de um certo fim, bem como para demonstração de que estas condições existem. Deveria se tratar, também não de uma hierarquia dos fins mas de uma graduação dos fins que devem ser atingidos, já que se pretende “moralizar” não apenas cada indivíduo tomado singularmente, mas também toda a sociedade de indivíduos. (GRAMSCI, 1999a, p. 235-236)

Tendo como referência essa passagem, podemos afirmar que Gramsci não partilhava da ideia de esperar o momento adequado (desenvolvimento pleno das forças produtivas) para agir, como advogaram alguns marxistas mecanicistas e vanguardistas. Ele defendia que as condições objetivas e subjetivas de superação do modo de produção e reprodução da vida social capitalista são também obra da ação humana, da vontade que mobiliza ação e que, quando assumida como dever, movimenta os indivíduos e grupos sociais a atuarem em favor da construção de uma nova hegemonia. Esse processo expressa-se como catártico, na linguagem gramsciana, de maneira que a catarse se insere como uma produção histórica determinada e determinante de sujeitos inseridos numa dada realidade econômica e social. Assim entendido o conceito de catarse, ele implica, necessariamente, na formação de sujeitos capazes de colocar esse processo em movimento. Então, se a Itália não gozava das mesmas condições de desenvolvimento dos demais países europeus e dos EUA, mesmo naquele contexto seria possível, segundo Gramsci, promover a revolução, o que dá a entender que para o comunista da Sardenha a determinação da base material não é direta, necessária e definitiva. Isso fica evidente quando Gramsci trata, em *A revolução contra o capital*, da revolução russa, uma transformação radical que ocorreu em um país dos mais “atrasados” econômica e socialmente, mas que tinha uma organização social, promovida pelos bolcheviques, que possibilitou um salto qualitativo, mesmo nas condições de pouco desenvolvimento das forças produtivas¹⁰. Em Gramsci, promover a revolução é

¹⁰ “A revolução dos bolcheviques se baseia mais de ideologias do que de fatos. (Por isso, no fundo, pouco nos importa saber mais do que sabemos). É a revolução contra [O Capital](#) de [Karl Marx](#). [O Capital](#) de Marx era, na Rússia, o livro dos burgueses, mais do que dos proletários. Era a demonstração crítica da fatal necessidade de que na Rússia se formasse uma burguesia, se iniciasse uma era capitalista, se instaurasse uma civilização de tipo ocidental, antes que o proletariado pudesse sequer pensar em sua desforra, em suas reivindicações de classe, em sua revolução. Os fatos superaram as ideologias. Os fatos fizeram explodir os esquemas críticos dentro dos quais a história da Rússia deveria se desenvolver segundo os cânones do materialismo histórico. Os bolcheviques renegam [Karl Marx](#): afirmam – e com o testemunho da ação explícita, das conquistas realizadas - que os cânones do materialismo histórico não são tão férreos como poderia se pensar e se pensou. Contudo, há uma fatalidade também nestes eventos; e, se os bolcheviques renegam algumas afirmações de [O Capital](#), não renegam o seu pensamento imanente, vivificador. Eles apenas não são ‘marxistas’; não construíram a partir das obras do Mestre uma doutrina rígida, feita de afirmações dogmáticas e indiscutíveis. Vivem o pensamento marxista, e que não morre nunca, que é a continuação do pensamento idealista italiano e alemão, e que em [Marx](#) se havia contaminado de incrustações positivistas e naturalistas. E **esse pensamento põe sempre como o máximo fator da história não só os fatos econômicos, brutos, mas o homem, a sociedade dos homens, dos homens que se aproximam uns dos outros, entendem-se entre si, desenvolvem através destes contatos (civilização) uma vontade social, coletiva, e compreendem os fatos econômicos, e os julgam, e os adequam à sua vontade, até que essa vontade se torne o motor da economia, a**

também produzir as mediações culturais no âmbito superestrutural que podem cumprir papel decisivo, a depender da situação que se está enfrentando. É nesse sentido que se insere a preocupação de Gramsci com os novos contornos da luta de classes nos países de capitalismo avançado como a Itália.

Assim, não há um conceito de catarse em Gramsci fora da análise concreta da situação concreta, e o sentido mais gramsciano da catarse deve apontar para sua expressão no seio da prática social dos homens, em meio às lutas que travam para alcançar uma nova sociedade, frutos do desenvolvimento das contradições na sociedade atual.

2.4 A catarse em Gramsci como um modo dialético de conceber, posicionar-se e agir na realidade social

A catarse em Gramsci é elaborada como uma categoria que apoia a definição do modo de conduzir as ações em torno da disputa hegemônica pelas classes subalternas. Essa é a forma como Gramsci reelabora o termo usado por Aristóteles para definir os efeitos da tragédia na plateia do teatro grego antigo, e reposiciona a catarse “[...] no contexto das disputas entre forças sócio-políticas, tendo em vista a conquista da hegemonia em uma determinada formação econômica e social.” (MARTINS, 2011b, p. 542)

Segundo Gramsci, “[...] pode-se empregar a expressão 'catarse' para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (GRAMSCI, 1999a, p. 314) Dessa forma, Gramsci eleva e supera o termo catarse que em Aristóteles estava restrito ao campo da estética, e “[...] ao universalizá-lo, faz dele uma determinação essencial da práxis humana e, mais especificamente, da práxis política”. (COUTINHO, 2011, p. 121)

A relação dialética existente na realidade concreta entre estrutura e superestrutura é pensada por Gramsci na contradição e por contradição, do que

plasmadora da realidade objetiva, a qual vive, e se move e adquire caráter de matéria telúrica em ebulição, que pode ser dirigida para onde a vontade quiser, do modo como a vontade quiser.” (GRAMSCI, 2011, p. 62-63 – grifos nossos)

resulta a necessária assimilação do conceito de catarse como superação, como um movimento que exige de indivíduos e grupos sociais uma nova visão de mundo, uma nova forma de se posicionar frente a ele e uma nova maneira a nele agir. O adjetivo novo nesse caso, do ponto de vista da catarse como superação dialética, não exclui o momento anterior. Com efeito, a superação se dá por incorporação e o novo é criado num movimento dialético.

O processo pelo qual Gramsci concebe a produção de uma nova consciência incorpora os elementos de uma nova forma de captar a realidade contraditória e sobre ela agir. Essa é uma das condições determinantes para se passar de uma inserção “egoístico-passional” na realidade à uma postura ético-política que seja capaz de reorientar a dinâmica da totalidade social.

No âmbito do indivíduo, essa passagem do “econômico” ao “ético-político”, da “estrutura” à “superestrutura”, vista sempre de um modo dialético, é a

[...] superação [...] do nível do 'sentido' ou do 'ressentido', [...] e a sua instalação no nível ideológico, isto é, para o proletariado, da tomada de consciência 'para si'. A 'catársis' é a transformação crítica do 'instinto', que é o grau mais baixo da consciência, em concepção proletária do mundo. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 220)

Ao projetar o processo catártico na constituição do indivíduo e também de grupos e classes sociais na luta pela hegemonia, a revolução socialista, na visão gramsciana, não poderia ser algo que ocorreria naturalmente, mecanicamente, sem mediações, mas um empreendimento que necessita de “[...] diferentes e articuladas dimensões, e uma delas se refere à consciência que os indivíduos e grupos sociais adquirem na dinâmica que constitui e desenvolve a vida de uma determinada formação econômica e social.” (MARTINS, 2011b, p. 544)

Mais do que isso, a catarse gramsciana deve buscar a

[...] elevação das consciências dos indivíduos das classes subalternas, de forma a que pudessem superar a condição de indivíduos submissos e indiferentes para projetarem-se na luta econômica e política como classe e, assim, adquirindo cada vez mais consciência de si e do mundo ao seu redor - leia-se: consciência de classe -, o que lhes possibilitaria romper com a passividade política e empreender novas ações tendo em vista a transformação radical das relações sociais capitalistas. (idem, ibidem)

Nesse momento é necessário destacar que Gramsci concebe o

indivíduo inserido e produzido pela catarse como potencial portador de uma nova individualidade que não se contrapõe ao coletivo, mas que através dele se realiza de maneira mais ampla e complexa a própria individualidade. A catarse ocorre na superação do individualismo e na formação de uma individualidade que se realiza em íntima relação com o desenvolvimento das forças produtivas, mas mediada pela consciência e pela ação dos indivíduos e grupos sociais, ou seja, a formação do indivíduo ocorre na interação entre ele e a prática social global, numa interação recíproca. Vale lembrar que essa abordagem sobre a relação dos indivíduos com o modo como Gramsci pensa a catarse, nos ajuda a afastar do materialismo histórico-dialético a visão que o entende como aniquilador da individualidade em nome da coletividade, e de forma radical, aponta para a forma livre e universal de individualidade que pode ser contraposta ao “fetichismo da individualidade” imperante na contemporaneidade.¹¹

Gramsci identifica essa construção de uma nova individualidade usando a figura de Leonardo da Vinci. É essa

[...] figura [que] torna-se metáfora de um projeto para o futuro que mantém os pés no presente: o homem moderno como uma síntese leonardesca do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês, ou seja, uma síntese reinterpretadora da técnica avançada, do jacobinismo revolucionário e do marxismo [...] (RAGAZZINI, 2005, p. 115)

É possível perceber que Gramsci propõe um projeto audacioso para essa individualidade. A catarse gramsciana deveria dar conta de possibilitar a “síntese reinterpretadora” e fazer avançar a experiência histórica dessas três tendências (a técnica avançada, a revolução e a nova concepção de mundo) na vida concreta dos homens e na formação de novos homens. A reinterpretação desses elementos deveria ser conduzida a partir das novas exigências e possibilidade abertas pelo contexto que Gramsci estava inserido. Lembremos que a preocupação de Antonio Gramsci foi a de elaborar subsídios teórico-práticos aos desafios que ele estava identificando na realidade das sociedades ocidentais, onde o capitalismo tinha desenvolvido uma complexa realidade e que as dimensões superestruturais

¹¹ Sobre essa questão ver Duarte (2004a). Na obra intitulada “Crítica ao fetichismo da individualidade”, os autores apontam os limites da concepção de indivíduo que o chamado pensamento pós-moderno tem fortalecido e baseados no materialismo histórico-dialético aprofundam a análise sobre uma individualidade que “[...] resulta da atividade humana de produção, reprodução e transformação da cultural material e intelectual.” (idem, orelha do livro)

ganharam relevância, exigindo das classes subalternas a disputa pelo domínio e direção moral e intelectual da sociedade.

A passagem da estrutura à superestrutura possibilitada pelo processo catártico leva os indivíduos produzidos numa determinada ordem social e econômica a uma inserção cada vez mais consciente e complexa nos processos de transformação da própria personalidade e da realidade em que participa com outros homens. Conduz os homens a ampliarem o espectro de ação de um âmbito estritamente particular, para reconhecerem as necessidades e interesses como interesses de grupo, de classe, até chegar a um plano mais universal, ou seja, quando os sujeitos das classes subalternas produzem sua existência como um modo de produzir a emancipação de todos homens, no sentido da construção de uma sociedade sem classes.

Nas palavras de Gramsci,

[...] Este momento pode ser analisado e distinguido em vários graus, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifestou até agora na história. O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo: um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc, mas o comerciante não se sente todavia solidário com o fabricante; ou seja, se sente la unidade homogênea, e deve organizá-la, do grupo profissional, mas todavia não do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se alcança a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas todavia somente no campo meramente econômico. Já neste momento de coloca a questão do Estado, mas só no terreno de alcançar uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, porque se reivindica o direito de participação na legislação e na administração e talvez incluindo modificá-las, reformá-las, mas no quadro fundamental existente. Um terceiro momento é aquele em que se alcança a consciência de que os próprios interesses corporativos, no seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico e podem e devem se converter em interesses de outros grupo subordinados. Essa é a fase mais estritamente política, que aponta a passagem nítida da estrutura à esfera das superestruturas complexas, é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se convertem em “partido”, entram em confrontação e se declaram em luta até que uma só delas, ou ao menos uma só combinação delas, tende a prevalecer, a impor-se, a difundir-se por toda a área social, determinando, além da unidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, situando todas as questões, antes intensificadas no campo corporativo, agora no plano “universal”, e criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma serie de grupo subordinados. (GRAMSCI,1999c, p. 36-37, tradução nossa)

Gramsci continua a explicar o entendimento que tem de catarse

incluindo, além da passagem do momento econômico ao ético-político e da estrutura à superestrutura, qual seja: a relação dialética entre o objetivo e o subjetivo e entre a necessidade e a liberdade. O processo catártico revela o modo não determinista de Gramsci conceber os vínculos entre essas esferas da vida humana. Na leitura de Coutinho, essa passagem onde Gramsci explica a catarse indica

[...] a rejeição de qualquer possibilidade de uma leitura mecanicista da relação entre estrutura e superestrutura: a práxis humana, em seu momento catártico, põe em movimento precisamente a passagem das determinações objetivas à subjetividade criadora (tanto que Gramsci se refere a essa passagem como origem de “novas iniciativas”), ou seja, a passagem da necessidade à liberdade. (COUTINHO, 2011, p. 122)

Vejamos então a continuidade da elaboração de Gramsci sobre a catarse:

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-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam, ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial). (GRAMSCI, 1999a, p. 314-315)

A filosofia da práxis, termo usado pelo revolucionário sardo para designar o materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, só pode ser concebida enquanto o modo histórico e dialético de conhecer e transformar uma determinada formação econômica e social, produzindo nos indivíduos, grupos e classes sociais uma catarse que dê condições objetivas e subjetivas para que os mesmos atuem de maneira radical na realidade em que estão inseridos, superando a passividade pela práxis criadora de novas iniciativas.

A iniciativa dos sujeitos, grupo e classes sociais produzida no processo catártico para Gramsci não se constitui como algo desconexo da realidade histórica, ao contrário, nasce exatamente da contaminação do sujeito por esta realidade e da capacidade que tem para reagir nela. A inserção alienada dos homens numa determinada realidade social e econômica, a indiferença política que caracteriza a

postura de muitos, o que também é uma produção sócio-histórica, deve dar lugar a uma inserção crítica, sabedora das determinações, mas capaz de examinar as possibilidades objetivas e subjetivas colocadas em cada momento histórico e de agir em função de produzir as condições necessárias aos processos de transformação social. A catarse em Gramsci, nesse sentido, não seria um salto que parte do vazio, uma abstração restrita à subjetividade do sujeito, mas uma superação da forma de ser, de pensar e de sentir, uma ação concreta na realidade concreta, ou seja, levada a cabo no processo histórico, o que faz aprofundar as contradições existentes em uma determinada formação econômica e social, com vistas a produzir uma nova síntese que articula reflexão e ação em nome da alteração do quadro social.

Quando Gramsci explica a catarse como a passagem do “objetivo ao subjetivo”, não podemos cair no erro de nos atermos somente na identificação de um ou outro momento, mas, conforme a postura de Gramsci, é central a relação, a íntima reciprocidade que se estabelece na passagem de um momento ao outro. Lembramos que tal passagem em Gramsci significa uma superação dialética, ou seja, nela está contida não negação de um dos polos, mas a incorporação com outra qualidade, e nesse sentido não há objetivo sem subjetivo, nem subjetivo sem objetivo.

Sobre esse problema, é interessante o modo como Gramsci revela a postura dialética de reflexão quando trata da relação entre objetivo e subjetivo ao explicar o que entende por “previsão ou perspectiva”. Vejamos:

É certo que prever significa apenas ver bem o presente e o passado como movimento: ver bem, isto é, identificar com exatidão os elementos fundamentais e permanentes do processo. Mas é absurdo pensar numa previsão puramente “objetiva”. Quem prevê, na realidade, tem um “programa” que quer ver triunfar, e a previsão é exatamente um elemento de tal triunfo. Isso não significa que a previsão deva ser sempre arbitrária e gratuita ou puramente tendenciosa. Ao contrário, pode-se dizer que só na medida em que o aspecto objetivo da previsão está ligado a um programa é que esse aspecto adquire objetividade: 1) porque só a paixão aguça o intelecto e colabora para tornar mais clara a intuição; 2) porque, sendo a realidade o resultado de uma aplicação da vontade humana à sociedade das coisas (de maquinistas à máquina), prescindir de todo elemento voluntário ou calcular apenas a intervenção das vontades dos outros como elemento objetivo do jogo geral mutila a própria realidade. Só quem quer fortemente identifica os elementos necessários à realização de sua vontade. Por isso, é um grosseiro de presunção e superficialidade considerar que uma determinada concepção de mundo e de vida tenha em si mesma a superioridade em termos de capacidade de previsão. É claro que uma concepção do mundo está implícita em toda a previsão; portanto, o fato de

que ela seja um amontoado de atos arbitrários do pensamento ou uma visão rigorosa e coerente não é destituído de importância, mas ela só adquire essa importância no cérebro vivo de quem faz a previsão e vivifica com sua vontade forte. Isto pode ser percebido através das previsões feitas pelos chamados “desapaixonados”: elas estão plenas de inutilidade, de minúcias sutis, de elegâncias conjecturais. Só a existência, em que “prevê”, de um programa a realizar faz com que ele se atenha ao essencial, aos elementos que, sendo “organizáveis”, suscetíveis de ser dirigidos ou desviados, são na realidade únicos previsíveis. Geralmente se acredita que todo ato de previsão pressupõe a determinação de leis de regularidade como as leis das ciências naturais. Mas, como estas leis não existem no sentido absoluto ou mecânico que se supõe, não se levam em conta as vontades dos outros e não se “prevê” sua aplicação. Logo, constrói-se com base numa hipótese arbitrária, e não na realidade. (GRAMSCI, 2011, p. 257-258; cf. também GRAMSCI, 1999c, p. 222-223)

Entendemos ser necessário citar esse longo trecho dos escritos de Gramsci para explicitar os fundamentos da passagem do objetivo ao subjetivo, contidos na catarse. A superação indicada nessa citação só será possível, no sentido atribuído por Gramsci, se inscrita no que ele chama de “programa”, ou seja, um querer consciente, planejado, uma vontade produzida e colocada em movimento pelos homens para transformar a realidade concreta. Pois “[...] só quem quer fortemente identifica os elementos necessários a realização da sua vontade” (idem, ibidem) e, nesse sentido, a catarse expressa o processo de produzir as condições desse querer “fortemente”, que ao mesmo tempo que parte das condições dadas, acaba por transformar tais condições e por produzir novas objetivações.

Outro momento do processo catártico conceituado por Gramsci é o da necessidade à liberdade. A passagem em que relata isso parece diretamente inspirada pela reflexão de Marx sobre a transição do reino da necessidade para o reino da liberdade (cf. MARX, s/d). Primeiro Marx assinala que a liberdade nasce onde termina a necessidade imposta de maneira externa. E logo em seguida trata de estabelecer a relação dialética entre necessidade e liberdade, apontando que a passagem para o reino da liberdade é a criação de novas necessidades, não aquelas impostas pela condição do homem na sociedade capitalista, mas necessidades produzidas como novas dimensões do próprio homem na produção de uma nova sociabilidade. Segundo Marx, “[...] o reino da liberdade [...] só pode florescer tomando como base aquele reino da necessidade” (idem, ibidem).

Gramsci nos diz o seguinte:, “Possibilidade quer dizer 'liberdade” (GRAMSCI, 1999a, p. 406), liberdade como “[...] possibilidades objetivas, [...]

condições objetivas” (idem, ibidem). Ele segue: “Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las” (idem, ibidem). Nesse trecho Gramsci aponta elementos que são importantes para entender o processo catártico na passagem da necessidade à liberdade. Além da produção das condições objetivas, a catarse deve ser um processo que oriente o profundo conhecimento dessas condições e que também mobilize a vontade individual e coletiva para que os sujeitos queiram utilizar essas condições como liberdades. No sentido gramsciano, a catarse é o processo que forma homens que são “[...] vontade concreta, isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade.” (idem, ibidem).

A dialética entre necessidade e liberdade contida no processo catártico forma o homem:

- 1) dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso vital ou vontade; 2) identificando os meios que tornam essa vontade concreta e determinada e não arbitrária; 3) contribuindo para modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e da matéria mais frutífera. O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. (idem, ibidem)

Mais uma vez é possível perceber na elaboração de Gramsci uma preocupação em fundamentar uma reflexão sobre os caminhos abertos pelas novas condições objetivas e subjetivas do capitalismo dialeticamente, ressaltando a importância dos aspectos superestruturais, mas sem perder de vista o vínculo dessa dimensão com a situação concreta em que os homens se encontram. De acordo com Gramsci, a liberdade que constitui os homens de uma determinada formação social e econômica, e que se alcança pela catarse, mobiliza os elementos disponíveis, faz esforços para criar novas condições para a expressão dessa liberdade e perpassa um profundo processo de conhecimento sobre a situação atual, que na acepção de Gramsci é sempre histórica e, nesse sentido, perpassa por um processo de conhecimento das contradições existentes e das tendências de transformação que podem ser concretizadas através da vontade e ação de homens concretos.

Gramsci identifica como uma das tarefas dos intelectuais a promoção da catarse junto aos homens (classe) com os quais eles se vinculam e com o contexto social, político e cultural que estão ajudando a construir. Ele é explícito nessa questão quando expressa uma crítica, dentre as várias ao longo dos Cadernos, a Henri De Man, intelectual que “[...] obteve grande notoriedade na Europa após a publicação de *A superação do marxismo* [...]” (GRAMSCI, 1999a, p. 464). Segundo Gramsci,

De Man “estuda” os sentimentos populares; não concorda com eles para dirigi-los e conduzi-los a uma catarse de civilização moderna: sua posição é semelhante à do estudioso do folclore, que teme continuamente que a modernidade destrua o objeto da sua ciência. (idem, p. 222)

Esse trecho está inserido numa nota de Gramsci no Caderno número 11, onde Gramsci destaca aspectos que devem ser expresso pelos intelectuais que o comunista sardo está interessado em forjar. Na visão de Gramsci, um intelectual deveria não só compreender ou saber, mas também sentir. O sentimento aprendido pela dura vida dos sujeitos das classes subalternas não é algo que deve ser negado pela ação do intelectual interessado em elevar a consciência moral e intelectual desses sujeitos, mas a superação dessa situação é exatamente uma nova síntese entre saber e sentir. O intelectual que com as classes subalternas promove a construção de outra concepção de mundo e produz catarse, não pode cair no “erro” de

[...] acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (idem, p. 221-222)

De Man, que é criticado por Gramsci, pois não dirigi, não promove os sentimentos populares à catarse, não expressa essa paixão. A conexão sentimental que propõe Gramsci como forma de relacionar dialeticamente a visão de mundo expressa pelas classes subalternas e uma visão de mundo mais coerente se

identifica com o materialismo histórico-dialético.

Em outras palavras, o intelectual que Gramsci identifica como necessário para a produção da hegemonia das classes subalternas deve conseguir identificar de forma apaixonada o núcleo de bom senso, existente no senso comum que habita a vida das massas. Ao identificar esse bom senso, inicia-se um árduo trabalho formativo para que esse bom senso seja conduzido a uma catarse e possa se expressar como uma filosofia, ou seja, uma visão de mundo que se produz “[...] de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da personalidade [...]”. (idem, p. 94).

É possível afirmar que o próprio Gramsci, ultrapassando os limites impostos pelo cárcere do fascismo italiano, trabalhou, e ele mesmo afirmou que o estudo deve ser entendido como um tipo de trabalho árduo, para produzir uma catarse no contexto sociocultural que estava inserido e nas classes subalternas com quem estava aliado. Também ele lutou com sua reflexão-ação para que o materialismo histórico-dialético pudesse ser entendido como um instrumento produtor de catarse, que fosse tomado como uma visão de mundo viva, ou seja, baseada numa dialética concreta entre objetividade e subjetividade. Com efeito, nos resta reafirmar aquilo que outros estudiosos da catarse em Gramsci disseram, que essa categoria ocupa local central na elaboração teórico-metodológica de Gramsci, e sem o cuidado de entendê-la na totalidade da problemática tratada por Gramsci nos Cadernos, não será possível contribuir com o esforço do comunista sardo em disponibilizar instrumentos efetivos para a produção da hegemonia das classes subalternas nos dias atuais.

3. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A FUNDAMENTAÇÃO NO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Após verificarmos o alcance do conceito de catarse na obra gramsciana, revelando os vínculos entre esse conceito e os demais que compõem parte da totalidade do pensamento do revolucionário sardo, nos propomos a abordar alguns aspectos referentes à fundamentação marxiana e marxista da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para, logo em seguida, partimos para a análise do conceito de catarse nessa tendência pedagógica.

Na primeira parte desse capítulo será apresentado o contexto histórico em que a Pedagogia Histórico-Crítica foi inicialmente elaborada, evidenciando a especificidade dessa perspectiva pedagógica em relação ao debate teórico no campo educacional instalado no Brasil no início da década de 1980. Na segunda parte, serão explicitados alguns fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a relação que guardam com o materialismo histórico-dialético, que sustenta o modo como essa perspectiva pedagógica encaminha a prática educativa. Tal sustentação identifica a catarse como principal momento da prática pedagógica, pois é nela que os educandos ascendem a um novo patamar de consciência, que os possibilita ter uma nova visão da realidade, e com ela desenvolver outro tipo de prática educativa e social, uma vez que passam a dominar os instrumentos culturais, sendo possível disponibilizá-los à atuação para a transformação da realidade econômica e social que estão inseridos.

3.1 PHC e as pedagogias contra-hegemônicas na década de 1980 no Brasil

O debate pedagógico brasileiro na década de 1980 foi caracterizado por uma rica elaboração teórico-metodológica, situada em uma visão crítica sobre a educação, ou seja, uma visão que anunciava em suas teorias o viés reprodutor que a educação desempenhou e desempenhava na sociedade brasileira sob o domínio da hegemonia burguesa na constituição da realidade global. Esse debate foi responsável por difundir o conhecimento sobre a relação que a educação estabelecia e estabelece com a realidade social e econômica em que está inserida. Diferentemente da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova, que propunham um

olhar para educação sem revelar os nexos existentes entre a realidade educacional e a realidade global, e nesse sentido, podem ser caracterizadas como Pedagogias Não-Críticas, as Pedagogias Contra-Hegemônicas que animaram o debate pedagógico no Brasil a partir de 1980 incorporaram nas elaborações pedagógicas que disseminavam a criticidade, uma adjetivação oriunda de Saviani (2009a) resultante do fato de ele identificar tais pedagogias como concepções que entendem ser a educação determinada por um contexto objetivo, pelas contradições da estrutura social, superando a desvinculação idealista promovida pelas pedagogias não críticas entre educação e determinantes objetivos. Como contribuição fundamental para o debate pedagógico crítico, as Pedagogias Contra-Hegemônicas também expuseram uma forma de lidar com a relação entre educação e sociedade que não se limitou a identificar os determinantes sociais e econômicos que faziam dos processos educacionais instrumentos valiosos para as elites reproduzirem a estrutura social e econômica, pois concebiam como possível, em diferentes graus de entendimento, uma via de mão dupla, ou seja, a educação não só era determinada pela sociedade, mas em certa medida, também produzia determinações que contribuíam para produzir e reproduzir a dinâmica social. No contexto do processo de redemocratização no Brasil, após o longo período histórico de ditadura civil-militar, o campo pedagógico brasileiro, a partir da década de 1980 e até meados da década de 1990, vivenciou o fortalecimento das “pedagogias contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2010a, p. 413-424).

A emergência e o vigor do debate pedagógico animado pelas pedagogias contra-hegemônicas a partir de 1980 no Brasil influenciou e foi influenciado por intensas mobilização políticas, as quais resultaram, por exemplo, no âmbito da educação, no surgimento da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Além disso, se intensificam as articulações em torno das organizações sindicais de professores universitários, professores do ensino fundamental e médio, bem como de funcionários da educação (SAVIANI, 2010a, p. 402-407).

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao

governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciados pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2010a, p. 413).

Segundo Saviani (2010a, p. 367-392), durante os anos de 1969 a 1980 no Brasil o predomínio da Pedagogia Tecnicista produziu seu contraponto com a difusão da visão crítico-reprodutivista¹² que representou surgimento de uma visão crítica de educação frente à hegemonia da pedagogia tecnicista, mas que, naquele momento histórico, não se conformou como uma pedagogia crítica. Saviani explica que as teorias educacionais crítico-reprodutivistas “[...] se concentravam na crítica à educação vigente, não apresentando alternativas, isto é, não propondo uma nova maneira de lidar com as escolas” (idem, p. 397). Isso não necessariamente se conforma como um limite das teorias crítico-reprodutivistas, pois como nos explica Saviani, elas “[...] jamais tiveram essa pretensão” (idem, p. 398). Sendo assim, se configuram como “*teorias sobre a educação*”, encarregadas de elaborar uma visão crítica frente à relação entre educação e sociedade, e não “*teorias da educação*” que estariam preocupadas em “[...] orientar a forma de realização da prática educativa” (idem, *ibidem*).

Segundo Saviani, “[...] orientar a prática educativa numa direção transformadora” (idem, p. 415) no Brasil a partir da década de 1980, procurando se situar junto aos interesses das classes dominadas, foram os dois principais desafios das pedagogias contra-hegemônicas que ganharam ressonância nos debates pedagógicos daquele período. Assim, tais pedagogias, de certa maneira, enfrentaram o desafio pedagógico histórico de superar o momento da crítica, incorporando tal aspecto, mas avançando na elaboração teórico-metodológica da orientação da prática educativa dos educadores brasileiros naquela época.

As pedagogias contra-hegemônicas que no Brasil alimentaram o

¹² Para um conhecimento mais detalhado da leitura feita por Saviani das teorias sobre educação denominadas por ele como Teorias Crítico-Reprodutivistas ver (SAVIANI, 2008, p. 131-137; SAVIANI, 2010a, p. 392-399). Nesses dois trabalhos Saviani além de justificar a denominação crítico-reprodutivista, situa tais teorias no movimento mais amplo de denúncia do uso da escola feito pelas elites e identifica a contribuição histórica que esse debate produziu para o desenvolvimento de uma visão transformadora da educação.

debate pedagógico na década de 1980 foram, segundo Saviani, as seguintes: Pedagogias da “educação popular”, Pedagogias da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010a, p. 401-424).

Em relação às Pedagogias da “educação popular”, Saviani menciona que elas

[...] advogavam a organização no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. (idem, p. 415-416)

Apoiadas na concepção libertadora, elas passaram a utilizar a categoria povo ao invés de classe e tiveram grande influência de movimentos contestadores vinculados à igreja católica com base na teologia da libertação, fundamentando-se nas ideias de Paulo Freire. A centralidade das ideias de Paulo Freire nessa nas Pedagogias da “educação popular” aponta para a influência que ela exerceu no fortalecimento do debate pedagógico crítico no Brasil, com consequência que extrapolaram o contexto nacional. De acordo com Saviani, “[s]em dúvida, Paulo Freire é uma figura de destaque que projeta o Brasil internacionalmente pela força e abrangência de seu pensamento” (SAVIANI, 2010b, p. 287)

A perspectiva contra-hegemônica das Pedagogias da “educação popular” pode ser identificada nas próprias palavras de Paulo Freire ao se dirigir aos educadores, leitores de *Pedagogia do oprimido*, na introdução desse livro escrito por ele em 1968. Freire expõe a visão sobre o que é ser radical e, consequentemente, do educador radical que pretende atuar junto às massas populares. Vejamos:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. (FREIRE, 2005, p. 28)

Por sua vez, as Pedagogias da prática foram enunciadas por autores como Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg, os quais se vincularam aos ideais anarquistas e manejavam categorias como autogestão, autonomia, solidariedade e classe, aspirando à construção de novas relações entre professores e alunos (SAVIANI, 2010a, p. 416-418).

Em diálogo crítico com o livro *Escola e Democracia* [...], Odeir José dos Santos publicou, em 1985, o artigo “Esboço para uma pedagogia da prática”. Para ele o saber “gerado na prática social” é relegado pela escola, mas é exatamente esse saber que “deve ser valorizado e constituir a matéria-prima do processo de ensino” (SANTOS, 1985 [...], p. 23) (SAVIANI, 2010a, p. 416)

[...]

[...] Odeir complementa suas ideias pedagógicas no artigo “A questão da produção e da distribuição do conhecimento”. Reafirmando o compromisso com as classes populares, critica a escola por estar preocupada quase exclusivamente com a questão da transmissão do conhecimento. (idem, p. 417)

[...]

Miguel Arroyo critica a escola existente porque, proclamando a distribuição equitativa dos bens culturais, de fato corresponde a um projeto educativo para as classes subalternas que visa a fazer delas “cidadãos e trabalhadores submissos” aos interesses burgueses (ARROYO, 1986, p. 17). Entretanto o problema não se resume à distribuição, mas assenta-se no próprio processo de produção social. (idem, ibidem)

[...]

Mauricio Tragtenberg, por sua vez, empreende a crítica da educação vigente, pondo em evidência as falsas identificações e as inversões que ela opera ao ser submetida, nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, à “razão burocrática”. E evocando os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, postula uma pedagogia antiburocrática fundada nos princípios da autogestão, autonomia do indivíduo e na solidariedade (TRAGTENBERG, 1980, p. 82) (idem, p. 418)

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos foi elaborada por José Carlos Libâneo e apresentada no livro “Democratização da escola pública” em 1985. O nome “pedagogia crítico-social dos conteúdos” se apoia em George Snyders, autor marxista, que sustenta a “primazia dos conteúdos”.

Assim, inspirando-se num autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo. No entanto, nessa obra a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente expressa no próprio título do livro. Desse modo permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal. (idem, ibidem)

Já em sua tese de doutorado defendida em 1990, Libâneo aprofunda a perspectiva da defesa de uma escola pública de qualidade como enfrentamento da realidade educacional brasileira apoiando-se

[...] não apenas em autores que já vinham sendo divulgados no Brasil, como Snyders, Manacorda, Suchodolski e Shmied-Kowarzik, mas em estudos de Leontiev, Atividade, consciência e personalidade; de Klingberg, Introdução à didática geral, de uso corrente na então Alemanha Oriental; Danilov e Skatrin, Didática da escola média e Danilov, O processo de ensino na escola, utilizados na escola soviética. Além desses, ligados a área de didática, lançou mão, também dos trabalhos de Leontiev, Vigotski e Petrovsky, ligados à psicologia educacional (LIBÂNEO, 1990). Trilhando esse caminho, Libâneo diferenciou-se, de certo modo, do grupo daqueles que, embora levando em conta a referência do marxismo, não chegaram a ultrapassar o horizonte liberal no encaminhamento das questões educacionais. (SAVIANI, 2010a, p. 419)

Nesse sentido, a Pedagogia crítico-social dos conteúdos participa no contexto do debate pedagógico contra-hegemônico na década de 1980 no Brasil, veiculando o papel da escola no processo de transformação social mais geral. De acordo com Libâneo¹³,

No Brasil a pedagogia crítico-social é uma das correntes da pedagogia crítica que propõe uma educação vinculada à realidade econômica e sócio-cultural dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, ação e reflexão, prática e teoria. Sustenta a ideia de que o conhecimento está comprometido com a emancipação das pessoas, com a liberdade intelectual e política. Por isso, associa as tarefas do ensino a uma análise crítica sócio-histórico-cultural do contexto em que as pessoas vivem. (LIBÂNEO, s/d, p. 2)

¹³ Faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que é comum encontrarmos trabalhos acadêmicos ou mesmo na compreensão de muitos educadores o uso dos termos Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica como sinônimos. Apesar de Libâneo, apontar que a “[...] pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu como uma versão da pedagogia histórico-crítica voltada para a didática” (LIBÂNEO, s/d, p. 2), essa afirmação é contestada por Duarte, pois “[...] a Pedagogia Histórico-Crítica, tal como ela vem sendo formulada por Dermeval Saviani e por outros educadores marxistas (entre os quais [Duarte se] inclui[...]), é distinta da “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos” tal como esta foi caracterizada por Libâneo na década de 1980. Estabelecer essa distinção é de fundamental importância, pois ainda hoje predomina a interpretação de que seriam apenas dois nomes para uma mesma concepção educacional. [Ele] entende[...], entretanto, que existem grandes diferenças entre essas duas abordagens, diferenças essas que já existiam na década de 1980, mas que num primeiro momento foram obscurecidas pela busca de união de esforços na tentativa de construção de uma pedagogia crítica. Atualmente, essas diferenças mostram-se de forma bastante acentuada, particularmente no que se refere ao distanciamento entre as posições de José Carlos Libâneo e uma perspectiva educacional socialista e marxistas” (DUARTE, 2004b, p. 57). Acrescentamos a essa argumentação de Duarte, a própria distinção indicada por Saviani (2010a, p. 401-424) que apresenta em itens separados do texto a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica. Outra distinção que pode ser indicada é que “[...] enquanto a pedagogia crítico-social dos conteúdos se voltou mais para as questões didáticas tratadas no âmbito intraescolar, a pedagogia histórico-crítica procurou sempre tratar a problemática pedagógica, aí incluídas as questões didáticas, em estreita articulação com a problemática social mais ampla considerando suas implicações políticas e econômicas” (SAVIANI, 2011b, p. 232).

Feitas as considerações sobre as Pedagogias acima brevemente descritas, ateremo-nos de forma mais detalhada na apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que essa tendência pedagógica é um dos objetos centrais dessa pesquisa.

Em palestra proferida no evento “Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos” realizado em dezembro de 2009 na Universidade Estadual Paulista, *campus* Araraquara, Saviani tratou de apresentar alguns aspectos relacionados aos “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011a, p. 197-225).

Como antecedentes, Saviani recordou a experiência que teve como docente do nível médio em duas escolas, uma pública e outra privada, ao mesmo tempo em que já tinha iniciado a docência como professor universitário na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de filosofia da educação, no ano de 1967. Segundo Saviani, “[...] as aulas no nível médio operavam como uma espécie de laboratório para as reflexões e investigações que [ele] vinha desenvolvendo como professor na universidade.” (idem, p. 197-196). Dentre as riquezas de situações rememoradas por Saviani nesse texto (idem), queremos destacar uma delas que indica, nos antecedentes da Pedagogia Histórico-Crítica, o caráter superador que marca os objetivos dessa perspectiva pedagógica em meio ao debate travado entre os adeptos da Pedagogia da Escola Nova e da Pedagogia Tradicional.

Saviani relata que no mês de outubro de 1967, dando continuidade as atividades pedagógicas programadas para tratar sobre “[...] os elementos da estrutura do homem como base para discutir filosoficamente os problemas da educação” (idem, p. 201) com as alunas do Colégio Sion, escola particular localizada no bairro de Higienópolis na cidade de São Paulo, se deparou com um dilema pedagógico que necessitava de uma saída superadora. Saviani continua,

[...] comecei esse trabalho no dia 8, prossegui no dia 15 e deveria completar no dia 22 de outubro. Mas quando subi as escadas do Colégio Sion no sábado, dia 22, as alunas me cercaram e disseram: “professor, vamos discutir o festival? Na aula de sociologia nós discutimos e foi tão bacana! (SAVIANI, 2011a, p. 201)

As estudantes do Colégio Sion se referiam ao III Festival de Música Popular Brasileira, evento artístico que revelou e deu visibilidade a músicos como

Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, Jair Rodrigues, dentre outros artistas, hoje, nacionalmente conhecidos. As estudantes questionaram Saviani sobre a possibilidade de ele trabalhar uma atividade que envolvesse o Festival, como tinha feito o professor de Sociologia. Segundo Saviani, “[...] ou [ele] discutia o festival, ou não fazia nada”, devido a grande empolgação daquelas estudantes com o assunto. As alunas disseram que tinham discutido a música *Roda-Viva* de Chico Buarque, foi então que Saviani decidiu, ponderando as músicas que tinham animado o Festival na noite anterior, discutir com as alunas em sala a música *Alegria, Alegria* de Caetano Veloso.

O poema de Caetano Veloso, ao retratar um indivíduo sem lenço e sem documento caminhando contra o vento, sendo assaltado por estímulos externos representados pelas muitas notícias que superpõem ao serem refletidas pelo sol nas bancas de revistas exemplificadas por crimes, espaçonaves, guerrilhas, cardinales bonitas, cara de presidentes, beijos, dentes, pernas, bandeiras, bombas, Brigitte Bardot, Coca-Cola, casamento, televisão, fotos e nomes, permitia identificar a condição do homem sendo bombardeado por um complexo de incitamentos do mundo circundante sem conseguir concentrar-se em si próprio. (idem, p. 202)

Dessa forma, Saviani relata que conseguiu com a música *Alegria, Alegria* de Caetano Veloso, tratar o assunto sobre o “homem como ser situado”, que antes seria feito com o uso de uma reportagem sobre preconceito racial, “[...] atingido, portanto, o objetivo previsto.” (idem, p. 202-203)

Apontando para uma perspectiva superadora do problema pedagógico que encontrou na prática educativa, Saviani declarou que não se posicionou nem como um professor tradicional e nem como um professor fundamentado na escola nova.

Segundo Saviani, a postura que adotou foi a de

[...] não deix[ar] de levar em conta o interesse das alunas e, ao mesmo tempo, não perd[er] de vista o objetivo daquela aula, tendo ajustado os procedimentos sem abrir mão da finalidade que guiava a programação da disciplina história e filosofia da educação no Curso Normal. (idem, p. 204)

Ele então conclui que, “[...] embora naquele momento [ele] não tivesse ainda elaborado os elementos teóricos da orientação que depois [veio] a denominar 'pedagogia histórico-crítica', [sua] atitude já convergia nessa direção.” (idem, ibidem).

Esse relato de Saviani nos parece apontar para importância da

categoria de superação, na elaboração teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, desde seus antecedentes. A superação das possíveis posturas de um professor tradicional e de um professor escolanovista nesse relato indicam o caráter crítico da Pedagogia Histórico-Crítica que na década de 1980 no Brasil ganha delineamento mais nítidos, estruturando-se como uma pedagogia contra-hegemônica.

É nesse sentido que também deve ser entendido o texto “Escola e Democracia: a teoria da curvatura da vara” que foi incluído no livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2009a), fruto da transcrição de uma fala de Saviani no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º Grau” ocorrido na 1ª Conferência Brasileira de Educação (I CBE) no ano de 1980. Na referida fala Saviani desenvolve a reflexão com base em três tese: 1ª Tese - “do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência”; 2ª Tese - “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; 3ª Tese - “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrático foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (idem, p. 34). Nessa reflexão, Saviani se posiciona de maneira crítica à Pedagogia Nova que naquele momento histórico tinha grande recepção no ideário pedagógico dos professores, que eram a maioria da plateia a quem Saviani se dirigiu. Apesar do tom crítico à Pedagogia Nova, a exposição de Saviani não tinha o objetivo de propor uma volta à Pedagogia Tradicional, mas abrir caminho para a possibilidade da busca de uma pedagogia de perspectiva revolucionária, ou seja, superadora das tendências pedagógicas que dominaram o campo educativo até aquele momento. Essa perspectiva superadora, já explicita nessa reflexão, é lembrada por Saviani da seguinte maneira:

Sob o impacto da exposição na I CBE e com a divulgação do artigo na revista, surgiu todo um debate, a estranheza de colegas que entenderam: “será que está defendendo a Pedagogia Tradicional? Então é conservador?” Embora na exposição estivesse claro e o texto deixava explícito, no final, que não se tratava de voltar à Pedagogia Tradicional, porque uma Pedagogia Revolucionária está além, tanto da Tradicional quanto da Nova, o debate não deixou de acontecer (SAVIANI, 2013c, p. 146-147)

De modo mais sistematizado, foi no artigo “Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, de Dermeval Saviani, publicado em 1982 no número 3 da Revista da Associação Nacional de Educação, e que também foi incluído no livro *Escola e Democracia*, que essa Pedagogia Revolucionária, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica sinalizou a visão sobre os problemas educacionais e como uma teoria pedagógica inspirada no materialismo histórico-dialético podia ser capaz de orientar a prática educativa no sentido de se alinhar aos interesses e necessidades históricas das classes subalternas na realidade brasileira.

Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se referem as suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “escola de Vigotski”. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2010a, p. 421-422)

A Pedagogia Histórico-Crítica desde as primeiras elaborações deixa explícita a relação com a teoria marxista, num esforço de produzir uma pedagogia em “[...] consonância com a concepção de mundo e homem própria do materialismo histórico” (idem, p. 422). É fundamentada no materialismo histórico-dialético que a PHC promove uma superação do método da Escola Tradicional e Nova, uma vez que as duas vertentes “[...] implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade” (SAVIANI, 2009a, p. 63).

Conforme já indicamos, é a partir da obra *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2009a), que Saviani apresenta um primeiro esforço de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico que depois receberia a denominação de Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa obra já se encontra as bases de uma perspectiva pedagógica que se apoia numa visão de mundo a partir das ideias de Marx. Também se pode perceber a influência de Antônio Gramsci, marxista italiano que dedicou boa parte da curta e dramática vida à reflexão sobre questões vinculadas aos problemas educacionais, especificamente, por pensar a escola como instrumento da classe trabalhadora contra a hegemonia burguesa. Nesse sentido, o conceito de catarse na Pedagogia Histórico-Crítica, como um dos elementos constituintes do processo pedagógico, tem como base o conceito de catarse elaborado por Antonio Gramsci

nos Cadernos do Cárcere.

No livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2009a), Dermeval Saviani apresenta os “passos” que comporiam o desenvolvimento pedagógico na perspectiva histórico-crítica, relacionando-os de forma crítica aos métodos da Escola Tradicional e da Escola Nova. Nesse texto, Saviani chama a atenção para o fato de que, ao invés de passos, devemos tomar esses elementos como momentos que se relacionam de modo dialético. A prática social é ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, que possui como momentos intermediários a problematização, a instrumentalização e a catarse. Ao expormos em seguida esses momentos da prática educativa orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, desejamos que o leitor tenha em mente as múltiplas e recíprocas relações que ocorrem entre eles. Por isso, não se pode tomá-los de modo linear, nem definir o tempo de duração de cada momento.

O primeiro momento, ou, o ponto de partida, deve ser a prática social, contexto em que professor e aluno, no caso específico da escola, se encontram imersos, apesar de ocuparem posições e desempenharem papéis distintos. Do ponto de vista pedagógico também há diferenças nesse momento com relação ao conhecimento e à experiência do professor e do aluno. O professor, segundo Saviani, possui um conhecimento do conteúdo pedagógico que se expressa como uma síntese precária; o aluno, por sua vez, possui uma visão sincrética e por ela o conteúdo do estudo se situa de forma caótica na totalidade da realidade. É nesse sentido que Saviani afirma que “[p]arte-se do sincrético, do confuso, das primeiras impressões, para uma visão articulada, uma visão de síntese, pela mediação do abstrato, ou seja a análise” (SAVIANI, 2011b, p. 149). Sobre isso, coloca-se uma importante questão para a compreensão do modo como a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual compreende a prática social como ponto de partida (e depois veremos que também ponto de chegada) do processo educativo. Essa questão refere-se ao modo como o professor se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos na condução da prática pedagógica. Saviani diz:

Quando o professor se defronta com o aluno, ele tem de estar perante o aluno concreto, não com o aluno empírico. O aluno empírico é essa criança que está aí, com essas manifestações que eu capto à primeira vista, que eu capto pelos sentidos, na aparência. Mas o ser humano é síntese de

relações sociais, por isso eu tenho de o encarar como indivíduo concreto e não apenas como indivíduo empírico. Por isso quando [...] dizem que te[m] de ter em conta os interesses dos alunos [ele] pergunt[a]: do aluno empírico, ou do aluno concreto? A Escola Nova fica no aluno empírico, por isso devemos fazer o que ele tem vontade, e cai-se no espontaneísmo. Agora para o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar da visão de senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados. (idem, ibidem)

Também nessa reflexão proposta por Saviani destaca-se que o trabalho educativo, especificamente aquele desenvolvido no âmbito escolar, deve proporcionar a passagem do “[...]senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdo elaborados” (idem, ibidem) e também do “senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2009b, p. 2), “[...] do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2008, p. 21). As passagens aqui expressas não se confundem com uma visão tradicional de educação¹⁴, pois

[...] que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. (idem, p. 21-22)

Cabe frisar que a passagem do senso comum, considerado como ponto de partida do processo educativo, ao saber elaborado, como ponto de chegada, contém um aspecto que é fundamental entender para que se alcance uma prática educativa concreta. É necessário “[...] trabalhar o senso comum de modo

¹⁴ Apesar dos limites desse texto serem insuficientes para uma abordagem mais cuidadosa dessa questão, entendemos que a elucidação dessa discussão é de grande interesse para aqueles que entendem ser a Pedagogia Histórico-Crítica uma teoria pedagógica atrelada aos interesses e necessidades das classes subalternas, tratando de encará-las como sujeitos históricos ativos na luta contra-hegemônica. Por isso, nos parece bastante significativo apresentar as próprias palavras de Saviani sobre o problema do tratamento dicotômico que está contido em algumas críticas direcionadas a Pedagogia Histórico-Crítica sobre a relação entre saber erudito e saber popular. Saviani explica que “[a] cultura popular, do ponto de vista escolar é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular qual será sua função? Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra própria de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (SAVIANI, 2008, p. 80, grifo nosso)

que se extraia o seu núcleo válido (bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (SAVIANI, 2009b, p. 4). O que fundamenta essa elaboração de Saviani é compreensão de Gramsci que, objetivando desenvolver a filosofia da práxis como um instrumento efetivo nas mãos das classes subalternas, não descarta o senso comum, mas quer superá-lo, criticando-o, “[...] após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma nova ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente.” (GRAMSCI, 1999, p. 101). Nessa tarefa, cumpre-se identificar e trabalhar o “[...] núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente.” (idem, p. 98).

O segundo momento apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica refere-se à problematização a partir da prática social, que se caracteriza como uma primeira identificação dos conhecimentos necessários para que os problemas sejam devidamente conhecidos e, assim, se poder encaminhar à solução. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2009a, p. 64). Como modo de entender o significado que a problematização adquiri na Pedagogia Histórico-Crítica é necessário verificar como Saviani elabora a acepção de problema, partindo da verificação que “[t]ão habituados estamos ao uso dessa palavra que [ele] recei[a] já tenhamos perdido de vista seu significado” (SAVIANI, 2009b, p. 12). Um dos usos comum do termo “problema” é o que o identifica como uma “questão”. Saviani exemplifica, explorando a seguinte pergunta: “‘Quantos anos você tem?’, parece claro que [ele] est[á] propondo uma questão; e parece igualmente claro que isso não traz qualquer conotação problemática” (idem, ibidem). Nesse sentido, ele afirma que a identificação entre problema e questão “[...] resulta [...] insuficiente para revelar o verdadeiro caráter, isto é, a especificidade do problema” (idem, ibidem). Desse primeiro aspecto explorado por Saviani, é possível afirmar que a problematização a que ele se refere quando apresenta os momentos da Pedagogia Histórico-crítica não é alcançada pela simples elaboração de perguntas por parte do professor sobre a prática social que ele e o aluno estão inseridos. Também podemos

encontrar a ideia de que “[...] problema significa tudo aquilo que se desconhece [...], [l]evado ao extremo, tal interpretação acaba por identificar o termo 'problema' com mistério enigma” (idem, p. 14). Segundo Saviani,

[...] as coisas que nós ignoramos são muitas e nós sabemos disso. Todavia, esse fato, como também a consciência desse fato, ou mesmo a aceitação da existência de fenômenos que ultrapassam irredutivelmente e de modo absoluto a nossa capacidade de conhecimento, nada disso é suficiente para caracterizar o significado essencial que a palavra “problema” encerra. (idem, p. 14-15)

Também outros vocábulos são explorados por Saviani como, por exemplo, “[...] obstáculo, dificuldade, dúvida, etc” (idem, p. 15); porém, nenhum deles é capaz de expressar uma resposta suficiente a seguinte questão: “[Q]ual é, então a essência do problema?” (idem, p. 17). De acordo com Saviani, é o “[...] conceito de necessidade [que] é fundamental para se entender o significado essencial da palavra 'problema'. [...] A essência do problema é a necessidade” (idem, *ibidem*). Saviani então recupera os significados já explorados e indicados como insuficientes e supera-os com a seguinte afirmação:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é um problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. (idem, *ibidem*)

Saviani está tratando da necessidade como algo concreto, que articula dialeticamente as dimensões subjetiva e objetiva. Em outras palavras, “[...] o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (idem, p. 18). Todo esse caminho foi necessário para que pudéssemos fundamentar a problematização da Pedagogia Histórico-Crítica num conceito de problema que “[...] possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente” (Idem, p. 19). Com efeito, a problematização da prática social é elemento fundamental para que educador e educando, de modo geral, e professor e aluno, na educação escolar, vinculem a busca pela incorporação dos

instrumentos culturais a uma necessidade vital, fruto da análise concreta da realidade e do papel que a educação desempenha na transformação dessa realidade.

O terceiro momento trata de “[...] apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2009a, p. 64). Saviani denomina esse momento como “instrumentalização” (idem, ibidem). É a disponibilização pelo trabalho desenvolvido pelo educador dos instrumentos culturais produzidos

[...] socialmente e preservados historicamente, e sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (idem, ibidem).

No processo de instrumentalização se desenvolve uma etapa decisiva da Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva de socializar a riqueza cultural produzida historicamente pela humanidade. Nesse sentido, o educador é responsável, através de diferentes métodos, por propiciar o acesso dos educandos aqueles instrumentos culturais que deixam de ser privilégio de poucos (das classes dominantes), e pelo trabalho educativo, serem disponibilizados a todos, ou melhor, às classes subalternas também. Nessa perspectiva, a escola cumpre um papel fundamental ao socializar os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Tais conhecimentos que historicamente foram apropriados de modo privado pelas elites, quando disponibilizados às classes subalternas, podem cumprir papel decisivo como ferramentas culturais de produção de uma nova concepção da realidade e na efetivação de uma nova postura no plano das ações. O processo de instrumentalização a que se refere a PHC deve estar permeado pela preocupação de que “[...] os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 9). Ao tratar os conteúdos de modo concreto, ou seja, como uma produção histórica, síntese de múltiplas determinações, a PHC supera o modo abstrato como os conteúdos educativos são tratados comumente. É essa historicização de todo o processo educativo que apoia a apreensão crítica do educando dos conteúdos que passam a ser encarados não como verdades

absolutas, mas instrumentos culturais que devem ser assimilados, levando em consideração a compreensão do processo de produção desses conhecimentos e também, já que são históricos, as tendências de transformação.

O modo como a PHC trata o problema da socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, por meio do processo educativo, é revelador do esforço em superar o modo como essa questão é tratada pela Pedagogia Nova (pedagogia da existência) e pela Pedagogia Tradicional (pedagogia da essência). Recorremos as palavras do próprio Saviani para evidenciar essa característica da PHC, vejamos:

Foi destacado que o caráter revolucionário da pedagogia da essência se centra na defesa intransigente da igualdade essencial entre homens. É preciso insistir que tal posição tinha caráter revolucionário na fase de constituição do poder burguês e não o deixa de ter agora. No entanto, é preciso acrescentar que seu conteúdo revolucionário é histórico, isto é, modifica-se historicamente. Assim, o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada pela revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perdeu seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando através da Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. (SAVIANI, 2009a, p. 57-58)

Saviani continua esse trecho chamando a atenção para que o mérito contabilizado à Pedagogia Nova acabou por ser encaminhado dentro dessa perspectiva pedagógica para uma postura diante da socialização dos conhecimentos que não atendia aos interesses históricos da classe trabalhadora. Segundo Saviani, na Pedagogia Nova, “[...] a importância da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos [...]” (idem, p. 58). Mesmo que extensa, a citação feita nos parece ser de grande relevância para o entendimento do método da PHC e em particular da necessidade do momento da instrumentalização.

O quarto momento é catarse que, inspirada em Antonio Gramsci, é entendida por Saviani como o momento em que os alunos incorporam de forma efetiva os instrumentos culturais, tornando-os ferramentas, instrumentos para a ação na realidade vivida. A catarse na PHC será tratada de modo mais detalhado mais a frente nesse texto. O que cabe nesse momento é chamar a atenção para o fato de que a catarse para a PHC é o ponto culminante do processo educativo (SAVIANI, 2013a, p. 68). É aquele momento em que os instrumentos culturais, objetos do processo educativo, são transformados em elementos da própria vida ético-política dos educandos. Neste momento, os educandos não podem mais compreender, nem agir na realidade como antes, pois agora alteraram qualitativamente a inserção na realidade. Nesse sentido é que se pode falar que a própria realidade se alterou, já que os homens são partes indissociáveis da realidade. É neste momento que o processo educativo expressa seu papel específico na transformação social. Como prática mediadora, a educação altera a consciência dos homens, e com essa alteração, os homens podem se inserir na realidade e produzir as condições objetivas e subjetivas para a transformação da realidade.

Por fim, o quinto momento é à prática social¹⁵, agora entendida a partir de outro patamar de consciência e produzida por outro tipo de ação, tanto do aluno como do professor, já que ambos percorreram o processo de ensino-aprendizagem e travaram uma relação em torno da questão da socialização do conhecimento que se torna ferramenta para abordar os problemas da prática social em que estão inseridos (SAVIANI, 2009a, p. 63-65). Não podemos perder de vista que a prática social a que nos referimos aqui é a mesma do início, no sentido de que a prática educativa não se descola da prática social global, mas ocorre no seio dessa prática. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que é uma prática social transformada, já que é consequência de uma nova inserção dos homens nessa prática que passaram pelo processo educativo. Ao mesmo tempo, dessa nova postura dos homens e dessa nova prática social emergem novos problemas que necessitarão de outros conhecimentos para que sejam resolvidos. Dessa forma, percebe-se o caráter dialético que se expressa na prática educativa como uma mediação necessária para que os homens possam transformar a realidade de modo efetivo e radical.

¹⁵ É importante ressaltar que a prática educativa é uma modalidade da prática social, ou seja, o ato educativo ocorre no seio da prática social global e não fora dela.

3.2 Fundamentos marxianos e marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica

Marx e Engels não tiveram a pretensão de apresentar uma pedagogia inspirada no materialismo histórico-dialético. Não se debruçaram de modo sistemático a construir uma teoria pedagógica, ou seja, uma orientação à prática educativa de educadores interessados em seguir as trilhas revolucionárias das elaborações marxianas.

Ao mesmo tempo, é central na obra de Marx e Engels a questão do método de conhecer e transformar a realidade. O método inaugurado por Marx e Engels¹⁶ é fruto de um longo caminho investigativo que resulta numa orientação teórico-metodológica capaz de fundamentar o conhecimento e as ações transformadoras das diferentes esferas da vida humana, entre elas aquelas que têm como alicerce a formação humana, processo que identifica a educação como dimensão essencialmente humana.

É nesse sentido que Saviani e Duarte (2012, p. 20) assinalaram que “[...] a perspectiva histórico-ontológica da formação humana se faz presente ao longo de toda a obra de Karl Marx”. Nela, pode-se apreender a centralidade do trabalho no que diz respeito ao vínculo de cada indivíduo ao gênero humano. Ao transformar a natureza segundo as próprias necessidades, produzindo objetivações que reconstroem a própria realidade e modifica a natureza humana, objetiva e subjetivamente, o trabalho constitui-se em um processo humano que se caracteriza por ser orientado por finalidades prévias (antecipação da ação pelo pensamento) e intencionalidades (sentido e significado da ação) resultantes da concretude da vida do sujeito, o que faz com que cada indivíduo e os grupos sociais criem e recriem a realidade vivida, na mesma medida em que a realidade historicamente produzida incida sobre eles como um dos pesos determinantes da forma de ser, de pensar, de agir e de sentir de cada um. Dessa noção resulta uma concepção de processo de formação humana em que educação e sociedade se articulam dialeticamente, daí sendo possível definir “[...] o trabalho educativo [como] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida

¹⁶ Sobre uma abordagem introdutória do método de Marx, ver Netto (2011)

histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 13)

Ocorre que, ao observarmos o desenvolvimento da humanidade com a consolidação da sociedade capitalista, realidade composta por uma estrutura social caracterizada pela relação contraditória entre classes sociais, o trabalho, o resultado do trabalho, o homem e a relação entre os homens tem características afetadas por essa forma de produção da vida, que não é nem objetivista e nem subjetivistas, porque articula dialeticamente a dimensão objetiva e subjetiva da realidade vivida, afastando-se, ao mesmo tempo, de muitos economicismo e de outros idealismos, que são superados. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético essa compreensão histórica do modo como os homens se inserem numa determinada realidade econômica e social pode ser melhor compreendida pelo conceito de práxis. Em Saviani, apoiado por Sánchez Vázquez (2011), a práxis expressa a compreensão da relação dialética entre teoria e prática (SAVIANI, 2008, p. 141). A práxis é

[...] uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará ao contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular teoria e prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisar ser por ela iluminada. (idem, p. 141-142)

Entretanto, apesar de os homens serem seres práxicos, o desenvolvimento humano na sociedade capitalista acabou

[...] acarretando que a objetivação do ser humano e apropriação dos resultados dessa objetivação ocorressem sob formas que impediram que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade aos seres humanos. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 21)

Ora, se ao se investigar o desenvolvimento histórico dos homens, tanto

no que se refere à construção da individualidade, quanto em relação à formação dos grupos sociais, observa-se a alienação do homem material e não materialmente, bem como a exploração, as quais são típicas da formação econômica e social capitalista e são, também, resultantes do processo histórico de construção da humanidade pelo próprio homem por meio do trabalho. Se é assim entendido esse processo, pode-se inferir, como faz o marxismo originário, que se tem o caminho aberto para elaboração de estratégias que se alinhem aos interesses de socializar a riqueza material e não material como forma de termos os homens com capacidades e condições de desenvolverem as próprias máximas potencialidades.

Se há a tarefa histórica de socializar a riqueza humana não apenas material, mas também a não material, instaura-se então uma especificidade da educação no interior das elaborações marxistas.

Assim, é necessário partir de uma visão crítica e histórica da educação, levando em consideração a gênese, o desenvolvimento e as articulações do fenômeno educacional com o contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Dessa forma, é necessário destacar a busca pela verdade historicizada que nunca está dissociada dos condicionantes estruturais, aqui entendido com base da teoria marxiana:

[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência, mas a vida que determina a consciência (MARX, 2008, p. 47).

A educação é especificamente aqui entendida como uma prática social historicamente construída, e na sociedade capitalista atual é determinada sob a hegemonia dos interesses das classes e grupos ligados à classe que se identifica com o capital, qual seja a burguesia. Sendo assim, para ser entendida e reestabelecida para além do capital, a educação necessita ser analisada à luz de princípios, métodos e finalidades condizentes com essa perspectiva.

Ao mesmo tempo, a educação se insere na luta histórica das classes subalternas pelo reestabelecimento de seus interesses e a partir das contradições que o modo de produção capitalista imprime ao campo educacional, o que abre potencialidades e limites para que ela esteja aliada a um projeto de construção de

uma sociedade sem classes.

É interessante apontar o modo como Saviani, fundamentando no materialismo histórico-dialético, expõe a compreensão sobre a relação entre uma visão crítica sobre a educação, bem como o desafio de elaborar uma pedagogia nessa perspectiva, e o entendimento da formação da subjetividade. Vale lembrar que o marxismo é alvo permanente de críticas pela falta de trato que daria à questão da subjetividade. De acordo com Saviani,

[...] se cada indivíduo sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. (SAVIANI, 2004, p. 46)

Nesse trecho, chamamos a atenção para a concepção de subjetividade que Saviani explicita, uma subjetividade que se forma também como produto histórico, ou seja, só pode ser entendida nas múltiplas relações que estabelece com as situações concretas vividas por homens concretos. Mas qual seria o tipo dessas relações? Parece-nos claro que é de tipo dialética, uma vez que “[...] as formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores [...]”(idem, ibidem) são “retrabalhadas” pelo indivíduo no seio das relações que ele estabelece com outros homens com quem “convive”.

À vista das características da subjetividade humana, evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação. (idem, p. 47)

O educando, o aluno que Saviani está tratando é concreto e não empírico, pois deve ser identificado no processo educativo como “[...] síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso” (MARX, 2008, p. 258). Assim, se o que se quer é trabalhar a subjetividade concreta do educando no processo educativo, é necessário tomá-la como um produto histórico, e desvelar as múltiplas determinações que incidem nela, e não considerá-la somente como um construto puramente individual.

Como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que a criança participa. Por isso, Gramsci pôde dizer que a função da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua própria época. (idem, 49)

Saviani retoma Gramsci para reivindicar um papel fundamental da educação numa perspectiva transformadora. Se é de transformação concreta que se está falando, então, torna-se uma necessidade humana produzir uma educação que faça os indivíduos e grupos se apropriarem de toda a riqueza material e imaterial disponível numa determinada formação econômica e social. Para que os homens de um determinado contexto possam transformar essa realidade, é necessário se apropriar dela. Não se transforma aquilo que não se conhece, já que transformar algo que é historicamente produzido significa captar o desenvolvimento histórico e se inserir de maneira decisiva nas condições contraditórias desse desenvolvimento, criando alternativas a partir da realidade que existe concretamente.

Esse movimento de apropriação da realidade pelos homens, no sentido de conhecê-la para transformá-la, se relaciona com o modo como os homens produzem a própria existência através do trabalho. A partir da perspectiva marxiana, segundo a qual o homem é visto como um ser que se faz homem pelo trabalho (ou seja, pela ação humana que transforma a natureza segundo os seus interesses e, ao mesmo tempo, é transformadora da própria natureza humana), podemos identificar, de modo geral, dois tipos de trabalho: material e não-material (SAVIANI, 2008, p. 12).

O trabalho material é responsável pela produção das condições de “[...] subsistência material com consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (idem, ibidem). Ao mesmo tempo, esse trabalho como forma de ser do homem possui a especificidade de se constituir como uma atividade que atende a finalidades, ou seja, é intencionalmente produzido pelo homem em situações concretas, as quais impõem limites e possibilidades à ação. Essa especificidade só é possível pela capacidade humana de “[...] antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (idem, ibidem). Aí residem os principais traços do trabalho não material que ao longo da história humana se desenvolveu e se complexificou, tendo

como uma das esferas o trabalho educativo. De acordo com Saviani, além do trabalho educativo ser considerado um tipo de trabalho não-material, essa especificidade se relaciona de modo íntimo com a produção viabilizada pelo trabalho material. Dizendo de outra forma, não é possível conceber o trabalho material sem a mediação do trabalho não material expresso pelo trabalho educativo. Nas palavras de Saviani, “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [o que] significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (idem, p. 12).

Apoiando-se nos escritos de Marx, principalmente no Capítulo VI inédito de *O Capital*, Saviani diferencia o trabalho não material em dois tipos: a) aquele que o produto final do processo de trabalho se separa do seu produtor (como, por exemplo, “[...] livros, quadros, todos os produtos artístico que se diferenciam da atividade artística do artista executante” (SAVIANI, 1991, p. 80); b) aquele em que o produto final não se separa do produtor e por isso o consumo se dá no mesmo movimento da produção (idem, p. 81).

É, pois, na segunda modalidade (“o produto não é separável do ato da produção”) que Marx situa explicitamente as atividades docentes desenvolvidas nas instituições de ensino”

[...]

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. (idem, ibidem).

Nessa reflexão se apoia a “natureza da educação” (SAVIANI, 2008, p. 12), o que nos permite conceituar que

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (idem, p. 13)

Percebe-se, então, que a questão da educação mantém, além da relação com o trabalho, uma relação dialética com a questão do conhecimento na

perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Tendo base a teoria marxiana,

[...] o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se por meio da análise aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo só objeto, agora entendido não mais como “a representação caótica de um todo”, mas como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229). (SAVIANI, 2012a, p. 61-62)

Dessa forma, a questão do conhecimento na perspectiva marxiana parte da posição de que “[...] a realidade existe e é cognoscível” (DELLA FONTE, 2011, p. 28). Saviani acrescenta:

[...] as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012a, p. 63)

A possibilidade de o homem se apropriar da realidade concreta, através da elaboração de um concreto pensado, isto é, da reprodução ideal (na mente) do movimento real do objeto, em sua origem e desenvolvimento, ocorre por meio da transformação de uma relação que inicialmente coloca o sujeito cognoscível com o objeto cognoscente empiricamente manifesto, para se desenvolver como uma relação em que a realidade é entendida como “[...] rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229 *apud* SAVIANI, 2012a, p. 62); eis o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica concebe, no processo pedagógico, a produção do conhecimento.

Segundo Saviani,

[...] [é] necessário captar o movimento concreto da sociedade. Este movimento concreto não é captado diretamente e nem de forma espontânea. O papel da ciência, da teoria, é de elaborar conceitos que permitem transpor as aparências da realidade para descobrir o movimento concreto. [...] É nesse marco que situo a importância da escola para os

trabalhadores. (SAVIANI, 2010b, p. 53-54)

É a busca pela apropriação concreta da realidade por parte das classes subalternas que influencia a orientação da prática educativa pela Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica é “[...] uma teoria da educação elaborada diretamente a partir da concepção de conhecimento tal como explicitada por Marx no ‘Método da economia política’”. (SAVIANI, 2012b, p. 181).

Por isso, parte-se da prática social, que num primeiro momento é tomada pelo educando como algo empírico e caótico, para se alcançar uma prática social como algo concreto e resultante da práxis histórica, ou seja, síntese de múltiplas determinações. O trabalho educativo que pode ser realizado para se ter essa mudança qualitativa no modo como os homens se inserem na realidade social e econômica, de uma prática social tomada como algo empírico, para uma prática social como algo concreto, passa pela identificação dos problemas que essa prática social impõe como elementos que são necessários de serem compreendidos para que se alcance uma inserção mais crítica, para que se alcance uma nova síntese. A partir da identificação dos problemas que homens necessitam resolver, passa-se à tarefa de disponibilizar aos educando pela ação consciente do educador os instrumentos culturais disponíveis e que são indispensáveis para resolução da problemática identificada. O ápice desse processo é quando tais instrumentos, antes tomados como algo externo aos sujeitos, são por eles incorporados, tornando-se elementos fundamentais da ação e da reflexão, proporcionando uma nova visão de mundo, ou seja, uma nova maneira de conhecer e se posicionar na realidade, impulsionando novas ações. A Pedagogia Histórico-crítica nomeia esse momento como catarse, ou seja,

[...] o momento da 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. (SAVIANI, 2009a, p. 64)

A nomeação desse momento culminante do processo educativo de catarse deve ser “[...] entendida na acepção gramsciana de ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’” (GRAMSCI, 1978, p. 53)

(idem, ibidem)

Podemos afirmar que o conceito de catarse na Pedagogia Histórico-Crítica é central no modo como essa perspectiva pedagógica orienta a prática educativa fundamentada no materialismo histórico-dialético. É a visão de mundo, de homem, de conhecimento e de ação dos homens no mundo produzida pelo materialismo histórico-dialético que inspira a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica e, influenciada pelo conceito de catarse de Antonio Gramsci, propõe a catarse como momento decisivo para que um processo educativo ocorra em consonância com os interesses e necessidades das classes subalternas.

4. A CATARSE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC)

Conforme indicamos no item anterior, a catarse é um elemento constitutivo da prática educativa que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Na visão proposta por essa Pedagogia, a prática educativa deve partir e ter como finalidade a prática social global.

A prática educativa, como própria denominação indica, é ela mesma uma prática social. Sua especificidade está no caráter mediador da inserção dos sujeitos nas práticas sociais como um todo, já que o processo educativo atua no âmbito da produção de habilidades concretadas (desenvolve o saber-fazer) e, também, na consciência dos homens (saber pensar, valorizar e sentir). Contudo, a relação entre a educação e consciência, que é dialética, pode ocorrer transformando ou reproduzindo a prática social global.

Na perspectiva da PHC, a educação deve alterar de modo radical a qualidade da inserção dos homens na prática social global. O processo educativo deve levar os homens, individual e coletivamente, a modificarem o modo como se relacionam na e com a prática social. Para isso, a prática educativa deve proporcionar a problematização da prática social, disponibilizar os instrumentos culturais necessários à resolução dos problemas e garantir a incorporação efetiva desses instrumentos como elementos capazes de orientar uma nova inserção dos homens direcionada a uma transformação da prática social. A catarse, para a PHC, é o momento dessa incorporação dos instrumentos culturais mobilizados no processo educativo nos indivíduos e grupos sociais, os quais são transformados em elementos orientadores da própria ação dos homens e, assim, imprescindíveis para a alteração da realidade concreta em que vivem. (cf. SAVIANI, 2009a, p. 63-65)

Fundamentado da Pedagogia Histórico-Crítica é possível propor uma sequência metodológica do processo de ensino. Esse, contudo, é um esforço que vem sendo feito por diferentes autores (cf. GASPARIN, 2005; GERALDO, 2009; SANTOS, 2005; MARSIGLIA, 2011) na construção de uma didática para essa Pedagogia, de forma a que possa orientar o ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo da escola básica. Saviani indica, em *Escola e democracia* (SAVIANI, 2009a), os seguintes momentos: prática social inicial, problematização,

instrumentalização, catarse e prática social final. A partir dessas orientações gerais, os autores que estão trabalhando na produção de uma didática para a PHC têm exposto a preocupação de a PHC orientar a prática educativa numa perspectiva que trabalhe com a unidade entre os fundamentos, os métodos e as finalidades de uma perspectiva pedagógica apoiada no materialismo histórico-dialético.

Nesse sentido, Ferreira chama a atenção para que os “passos” da Pedagogia Histórico-Crítica não sejam tomados em si mesmo. Os “passos” devem ser compreendidos como elementos de uma prática educativa capaz de apoiar as classes subalternas na transformação social, portanto, estão sempre articulados com horizonte de alteração radical da realidade global, ou seja, com a construção de uma sociedade sem classes. Segundo Ferreira, é

[...] incompatível com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica qualquer tentativa que tome desse texto, isoladamente, a famosa questão dos “cinco passos” do método da pedagogia histórico-crítica, perdendo-se de vista o conjunto das elaborações de Dermeval Saviani. (FERREIRA, 2012, p. 92)

Ferreira se apoia em Martins (2013) que aponta o alcance das categorias de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, elaboradas por Saviani, como “[...] momentos articulados e interdependentes [...]” (idem, p. 289),

[...] não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor. (idem, ibidem)

Nas palavras do próprio Saviani, sobre os momentos apresentados para a Pedagogia Histórico-Crítica, dentre eles a catarse, deve-se

[...] levar em conta que o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no [...] entendimento [de Saviani], se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do [...] posicionamento [de Saviani]. Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão

variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 2009a, p. 67)

Saviani defende o uso do conceito de momento ao invés de passos, pois “[p]assos, faz-se um, depois outro, depois outro, enquanto o de momento dá uma ideia de maior articulação” (SAVIANI, 2013c, p. 174). Ao usar o exemplo do problema da utilização de sementes transgênicas, proposta para uma fala sobre PHC e a educação no campo, Saviani chama a atenção para a relação dialética entre os momentos do método da PHC. Vejamos:

Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura, são temas que requerem aprofundamento maior do momento da problematização. Bom, mas aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois o da instrumentalização e no momento seguinte a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam, ou seja, ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não das sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Então, quando eu começo a discutir o problema eu já tenho que estar conceituando o que é semente transgênica. Aí você já tem que trazer aí, já está instrumentalizando sobre o conceito de transgênico, explicando o que isso significa, e assim por diante. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social. O que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação, criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, do seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano. (SAVIANI, 2013c, p. 177-178)

Diante dessa explicação feita por Saviani, entendemos que o momento catártico só poderá ser alcançado em um processo educativo que, fundamentado na PHC, garanta essa unidade dialética entre os momentos do método, ou seja, um processo educativo que, produzido de modo sistemático e consciente, se caracterize pelas relações recíprocas entre prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social resultante do processo educativo. Desse modo, a catarse produzida em cada ação educativa poderá se caracterizar como um momento de síntese, tanto do educando como do educador, que ao longo de outras atividades educativas se converte em novas sínteses e vai apoiando a formação do

concreto pensado na consciência dos sujeitos.

No sentido da preocupação exposta pelas autoras (FERREIRA, 2012; MARTINS, 2013) e pelo próprio Saviani (2009a, p. 97; 2013c), afirmamos que a catarse na PHC não poderá ser reduzida a um momento isolado do processo educativo, que ocorre de modo mecânico após a instrumentalização, mas, ao contrário, atingirá sua plena expressão na relação dialética que estabelece com os diversas dimensões e momentos da prática educativa, sendo ela própria produtora de uma nova prática social, de novos problemas a serem superados e gerando a necessidade de incorporação de novos conhecimentos que deem conta das históricas contradições da realidade. A catarse, de acordo com Saviani, “[...] não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando: ‘agora chegou a catarse’” (SAVIANI, 2013c, p. 178).

A acepção da catarse na elaboração teórico-metodológica da PHC não poderá ser destacada dos fundamentos que orientam essa perspectiva pedagógica, os quais se assentam no materialismo histórico-dialético elaborado por Marx e Engels, bem como nos aportes de autores marxistas que deram contribuições fundamentais ao entendimento do papel dos processos educativos na construção de uma sociedade comunista.

Especificamente o conceito de catarse na PHC, que na obra de Dermeval Saviani foi elaborado principalmente sob a influência da catarse em Antonio Gramsci, também tem recebido importantes contribuições da acepção que a catarse carrega nas obras de Lukács e Vigotski.

Sobre a contribuição desses dois autores marxistas para a compreensão da catarse na PHC, podemos destacar o trabalho de Duarte (2010a): *Arte e Formação humana em Vigotski e Lukács*. Ele discute o modo como Lukács e Vigotski abordaram a relação entre “arte e formação humana” (idem, p. 145).

Segundo Duarte,

Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo que se interioriza por meio da catarse (idem, p. 146)

A relação dos homens com a produção artística historicamente

produzida pelo conjunto da humanidade e sua interiorização por meio da catarse na visão de Vigotski, faz parte da humanização, ou seja, é uma dimensão essencialmente humana, pois se trata do modo como os homens podem se tornar homens plenos. Nesse sentido, faz parte do processo educativo pelo qual os indivíduos e grupos se formam, apropriando-se da riqueza humana disponível num determinado momento histórico. Ressaltamos que Vigotski está interessado na formação de homens que sejam capazes de se inserir no processo histórico para transformá-lo na direção de uma sociedade comunista. Esse papel social da arte não deve ser confundido com

[...] a utilização da arte na escola com objetivos estranhos e externos à relação propriamente estética entre indivíduo e obra de arte. Ele [Vigotski] critica a educação estética que não promove o que seria o momento culminante da vivência estética, a catarse [...]” (idem, p. 160).

Duarte explica que

[...] Vigotski não desconsidera a importância dos efeitos morais da vivência estética, mas enfatiza que a relação do indivíduo com a obra de arte deve ser essencialmente estética, e somente pela mediação dessa relação é que a arte pode exercer um papel formativo. (idem, p. 161)

Também Lukács utiliza a categoria de catarse para aprofundar a reflexão sobre a relação da arte com a formação humana. De acordo com Duarte, “Lukács entende que a catarse não é uma categoria puramente estética; sua origem está na vida dos seres humanos.” (idem, p. 147). Segundo esse entendimento, a obra de arte cumpre um papel fundamental de levar os indivíduos a uma vivência dos problemas que encontram na realidade, para além de uma apreensão cotidiana e imediata. O vínculo que arte estabelece com a vida dos homens não está em reproduzir as situações vividas, mas sim de dar um novo tratamento aos elementos que compõem a realidade e assim “[...] superar o imediatismo e o pragmatismo da cotidianidade. A obra de arte é mediadora entre o indivíduo e a vida” (idem, *ibidem*).

A relação entre os homens e a obra de arte é produtora de catarse quando

[...] o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria da vida cotidiana [...]

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce efeito formativo sobre o indivíduo, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir *a priori* as consequências para a vida de determinado indivíduo do processo de recepção de determinada obra de arte. (idem, p. 151-152)

Ferreira (2012), que desenvolveu tese de Doutorado sob a orientação de Newton Duarte, também se apoiou nos escritos de Lukács, especificamente sobre a catarse estética e a catarse na PHC. A tese defendida foi a de que “[...] o ensino de literatura na escola deve ter como objetivo principal a desfetichização da realidade humana” (idem, p. 20).

Entendemos que os estudos sobre a catarse e a relação com a formação humana, conforme citado acima, apontam para a relevância desse conceito na elaboração teórico-metodológica de uma pedagogia que se pretende fundamentada no materialismo histórico-dialético. Também esses estudos reforçam a importância da contribuição específica de cada um desses autores marxistas, especificamente, Lukács e Vigotski, para a construção do conceito de catarse na PHC. Segundo Saviani, Lukács e Vigotski

[...] utilizam o conceito de catarse de uma forma que converge com a de Gramsci, embora o foco não seja o mesmo de Gramsci. Porque em Gramsci o foco é político e pedagógico. Em Lukács o foco é estético e em Vigotski o foco é psicologia da arte, mas o núcleo no qual esse conceito é trabalhado é o marxismo e nesse sentido ele converge com a análise de Gramsci porque por detrás há, aí, o conceito de totalidade. Então nesse sentido, ainda que o foco seja estético, Lukács acaba não desconsiderando a questão política, político-social e a própria questão pedagógica. O mesmo ocorrendo com o Vigotski. Vigotski, de forma ainda mais forte porque a sua discussão da psicologia está fortemente marcada pela discussão educacional, pedagógica. Porque o desenvolvimento do psiquismo no fundo é um problema educacional e é isso que a Lúcia [Márcia Martins] mostra bastante bem. (SAVIANI, 2013c, p. 157)

Lukács, Vigotski e Gramsci, este que é objeto dessa pesquisa, cada um a seu modo, produziram importantes contribuições para que a catarse ganhasse uma acepção mais universal, e como os estudos citados apontaram, essa nova acepção dada por autores fundamentos pela herança teórico-metodológica de Marx, possibilita o aprofundamento do significado da catarse como categoria central na

PHC.

É na obra de Dermeval Saviani que se expressa de maneira explícita a fundamentação gramsciana para a elaboração do conceito de catarse na PHC. Saviani(2013c) explica que antes de iniciar o contato e poder aprofundar o entendimento de Gramsci sobre a estratégia de disputa pela hegemonia pelas classes subalternas e o papel da educação e da catarse nesse processo, o conceito de catarse que ele tinha era aquele ligado ao senso comum, com estreita relação a vivência artística. Ele relata:

Eu me lembro que, de modo especial no período da ditadura surgiu a música de protesto e houve as peças teatrais de crítica... crítica social. Aliás, antes da ditadura já as músicas de protesto vinham no sentido daquela mobilização do país na linha desenvolvimentista, nacionalista-desenvolvimentista... Então nós tivemos, lá na segunda metade da década de 50, inclusive, os movimentos de educação popular tanto da UNE (União Nacional dos Estudantes), movimentos de cultura popular, como os movimentos de educação popular da Universidade do Recife que deu origem ao movimento Paulo Freire de educação popular. Então, a UNE, por exemplo, mobilizava a música popular... e é nesse contexto também que surgiram as peças de teatro, de crítica social, de crítica à situação do país e de estímulo a uma luta pelo desenvolvimento do país, pela autonomia em relação ao imperialismo, mais especialmente, o imperialismo americano. E depois, no período da ditadura... aí o sentimento catártico se fazia mais visível porque não era apenas uma mobilização, mas era no contexto da repressão, da censura... ia-se a um teatro, um show de música popular e pela via da arte ocorria aquela espécie de purificação em relação aquele clima de repressão que se vivia. (idem, p. 144-145)

É possível identificar que a catarse a que se refere Saviani, nesse momento anterior ao contato com a obra de Antonio Gramsci, vinculado ao senso comum, é próxima da acepção da catarse atribuída a Aristóteles. Lembremos que em a *Poética*, Aristóteles inclui como um dos efeitos da tragédia, um tratamento dos sentimentos medo e piedade vivenciados pela plateia e há a “purificação desses sentimentos” (ARISTÓTELES, 1991, p. 99). Apesar de entendermos que esse conceito de catarse em Aristóteles já carrega uma relação entre a vivência estética e a questão moral, conforme afirma Saviani, o processo nomeado como catarse que ele remete as experiências de vivência artísticas e os contextos de lutas social na primeira metade do século XX no Brasil e no período da ditadura civil-militar não expressam uma perspectiva de alteração da realidade social, pois

[...] íamos ao teatro, ao show, assistíamos àquela peça, ouvíamos e aplaudíamos aquelas músicas e saíamos todos eufóricos, com a alma lavada [...]...aliviados... Alienação, não é? Porque não muda nada da realidade. A realidade continua ali. A repressão continua... Simplesmente há um alívio, o que significa que se tornou mais suportável. Até corresponde àquele conceito original de catarse lá de Aristóteles, da arte como purgação provocada pela vivência no campo artístico do sentimento de terror e piedade quando o herói, por alguma falha de encaminhamento, cai em desgraça. Quando ele deveria ser glorificado, ele cai em desgraça. É a tragédia! Ao presenciar aquilo o espectador, de uma certa forma, tem uma purificação com esse sentimento de terror e piedade, na medida em que a vida real se torna mais suportável. Mas, penso eu, temos aí um componente de alienação que o conceito de catarse que se desenvolveu no marxismo por meio de Gramsci, Lukács, Vigotski, não endossa. (SAVIANI, 2013c, p. 196-197)

A superação desse conceito de catarse na reflexão de Saviani, mais ligado ao senso comum, é viabilizada pelo modo como Gramsci posiciona o processo catártico dentro da disputa pela hegemonia pelas classes subalternas. A afirmação de Saviani é a seguinte: “[...] aquele conceito do senso comum de fato é superado a partir do meu contato com Gramsci. Aí eu assumo a perspectiva gramsciana que não estava dada no entendimento anterior do conceito de catarse” (idem, p. 149). A incorporação dessa acepção gramsciana da catarse se dá já nos primeiros escritos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Desde as primeiras elaborações da PHC, Dermeval Saviani confere destaque à catarse como ponto culminante do processo pedagógico. No livro *Escola e democracia*, no texto intitulado *Escola e democracia II: para além da curvatura da vara*, Saviani apresenta pela primeira vez o termo catarse como sendo

[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2009a, p. 64)

A catarse é um processo que se concretiza na prática educativa, alterando a qualidade de inserção dos indivíduos na prática social que desenvolvem. A mudança qualitativa de inserção dos homens na realidade que se quer alcançar na prática educativa guiada pela PHC significa a produção de mediações necessárias à transformação social, isto é, do indivíduo, do grupo social em que ele se encontra e

do contexto econômico, social, político e cultural onde se encontram. Dessa maneira, não qualquer transformação a pretendida pela PHC, mas a que desencadeia processos de alteração radical do modo de produção e reprodução da vida material e imaterial que os homens se encontram na atualidade. É a superação do modo de produção e reprodução da vida global que hoje se encontra em uma fase de desenvolvimento sob o sociometabolismo capitalista.

Vale lembrar, nesse momento, que a contribuição da educação para a transformação concreta da realidade só pode ser compreendida se apoiada na especificidade dos processos educativos.

É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (idem, p. 65)

A catarse produzida pela prática educativa se insere nessa compreensão, ou seja, a incorporação efetiva dos instrumentos culturais proporciona a elevação desses instrumentos como elementos ativos de transformação social na medida em que fazem parte das mediações necessárias à prática social dos homens, de modo a possibilitar uma transformação concreta da realidade. Saviani apoia a elaboração que tem de catarse na “acepção gramsciana” (idem, ibidem), que a entende como elemento central na produção da hegemonia das classes subalternas, tendo em vista que, nas sociedades capitalistas ocidentais, a alteração do modo de produção e reprodução da vida global só pode ser alcançado se também se desenvolvem as lutas por novas condições no âmbito superestrutural. A educação é uma dessas dimensões da luta por uma nova hegemonia, e por isso, apesar de ela não alterar de modo direto e imediato o quadro social e econômico, sem as mediações produzidas pela educação e, conseqüentemente, pela catarse produzida pelos processos educativos, não se pode transformar de modo efetivo as condições objetivas e subjetivas da realidade. Esse nos parece ser o modo dialético de compreender o efeito que a catarse por processos educativos produz nos indivíduos e grupos para conduzi-los à condição de “[...] agentes sociais ativos, reais”. (idem, ibidem).

Segundo Saviani, o que dirige essa elaboração é a conceituação da

[...] educação [...] como atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada. [...] Como atividade mediadora, a educação situa-se em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais, é preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 2009b, p. 155)

Como vemos é a relação recíproca entre prática educativa e prática social global que está o tempo todo informando a perspectiva que a PHC propõem como orientação ao processo educativo e para a catarse que deseja produzir por esse processo. Apesar de não pretendermos aprofundar essa questão neste trabalho, a dialética entre educação e prática social global contida na PHC confere uma perspectiva superadora ao modo como a questão da prática tem sido levantada em algumas tendências contemporâneas no campo pedagógico, especificamente, nas teorias de formação de professores, como a Teoria do Professor-Reflexivo¹⁷. À orientação do pragmatismo nessas teorias, que pode desembocar num praticismo¹⁸, a PHC apresenta a noção de práxis, como a dialética entre teoria e prática, ou seja, uma prática social histórica que busca fundamentar-se na análise concreta da realidade concreta. De acordo com Saviani, essa perspectiva que não perde de vista as relações entre a prática social e os processos educativos (que também é uma prática social) tem como referência a elaboração de Marx no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240) (SAVIANI, 2009a, p. 66). O método de Marx “[...]”

¹⁷ Duarte (2010b) critica o modo como a relação entre teoria e prática é produzida no âmbito da Teoria do Professor Reflexivo e aponta as consequências prejudiciais a uma formação crítica de professores. Segundo Duarte, concordando com Maria Célia Marcondes de Moraes, a formação de professores hegemonizada pela Teoria do Professor Reflexivo pode ser caracterizada como um “recuo da teoria” (idem, p.13). Nesse texto, Duarte aponta o deslocamento da relação entre teoria e prática na formação de professores sob a influência da Teoria do Professor Reflexivo para uma centralidade do “cotidiano”. No âmbito da pesquisa educacional essa perspectiva advoga que “[...] se voltem quase que inteiramente para a investigação dos saberes que os professores utilizariam em seu cotidiano profissional [...]” (idem, p. 9). Também expressando um olhar crítico à Teoria do Professor Reflexivo, Saviani assinala o seguinte: “Esse verdadeiro culto do momento presente, da experiência imediata, no período recente é traduzido pela centralidade do conceito de 'cotidiano', que parece ter sido elevado aos *status* de verdadeira categoria pedagógica. [...] É nesse contexto também que se difundiu no campo da formação e do exercício docente a chamada 'teoria do professor reflexivo', que postula como orientação básica o desenvolvimento da reflexão dos professores sobre sua própria experiência docente, consubstanciada na vivência cotidiana da sala de aula” (SAVIANI, 2013a. p. 78)

¹⁸ Segundo Martins e Varani (2012, p. 666), a Teoria do Professor Reflexivo pode levar ao risco na formação de professores de “[...] pela valorização da individual experiência docente, [...] cair em um praticismo que confunde ensino e pesquisa, ou melhor, uma desconsideração das contribuições que as ciências da educação produziram ao longo dos tempos e uma sobrevalorização do aprender-fazendo em termos individuais”

vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, concluindo que o concreto, sendo unidade da variedade, síntese de múltiplas determinações, é, para o pensamento, um resultado, o ponto de chegada” (SAVIANI, 2012c, p. 127). Segundo Saviani, é esse método que conduz Marx na investigação da origem, do desenvolvimento e das tendências de transformação da sociedade burguesa, que serve tanto à produção da ciência, encarada como instrumento das classes subalternas, quanto para fundamentar a orientação do processo educativo. Saviani explica que está

[...] querendo dizer que o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novo conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (método de ensino). (SAVIANI, 2009a, p. 66-67)

No sentido pedagógico dado pela PHC, a prática educativa deve levar o educando a se apropriar da riqueza cultural produzida pela humanidade historicamente e que precisa ser transformada em saber educativo com vistas a produzir catarse. Assim, a catarse como resultado do processo educativo significa a transformação do saber produzido historicamente pela humanidade em concreto pensado na consciência dos homens, a reprodução na consciência do movimento da realidade concreta em movimento, em sua origem e desenvolvimento produzido historicamente. É a apropriação da realidade concreta, como concreto pensado na mente humana e, conseqüentemente, “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (idem, p. 67), que possibilita uma nova inserção dos homens na realidade social, concebida como produto histórico de homens historicamente produzidos também. É catarse o processo que, por meio dessa incorporação efetiva do patrimônio cultural produzido historicamente, faz o indivíduo mudar qualitativamente a própria visão de mundo, ou seja, a visão de conceber, posicionar-se e agir na realidade. Ao ter em mãos instrumentos culturais que antes eram fatores de desigualdade social, os homens têm a possibilidade de usar tais instrumentos na alteração da prática social. A própria mudança qualitativa na consciência dos homens, por meio da apropriação dos elementos culturais pelo processo educativo, é uma mudança qualitativa da prática social “[...] já que somos,

enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social [...]” (SAVIANI, 2009, p. 65).

Um exemplo que Saviani utiliza para ilustrar o processo catártico na educação que produz essa transformação no modo como os homens se inserem na realidade concreta é a alfabetização, que possibilita o acesso ao educando da cultura letrada como instrumento de ação social (SAVIANI, 2009a, p. 67; SAVIANI, 2008, p. 19-22).

Saviani indica que é na passagem da condição de “analfabeto para alfabetizado [...] [que] o momento catártico é fixado com nitidez” (SAVIANI, 2009a, p. 67). Ele aprofunda a análise desse exemplo para elucidar o efeito que a catarse provoca nesse processo educativo nos educandos que se apropriam da cultura letrada, de modo sistemático e intencional. O trabalho educativo desenvolvido pelo educador na alfabetização utiliza meios necessários para que uma objetivação produzida ao longo da história humana se incorpore à subjetividade do indivíduo. Pela alfabetização o educando incorpora os instrumentos necessários de acesso à cultura letrada, que se tornam uma mediação fundamental no seio da prática social. Essa mediação dá novas possibilidades na atuação dos homens na tarefa de transformação da realidade econômica e social atual. Ressaltamos a importância da cultura letrada na sociedade capitalista contemporânea, não sendo possível falar de uma formação integral nos dias atuais sem tomar o problema da cultura letrada como possibilidade de acessar boa parte do universo cultural disponível em nossa sociedade. Tal importância pode ser exemplificada pelos esforços de governos na América Latina identificados com uma perspectiva de “esquerda” que demonstram uma valorização da cultura ligada aos povos indígenas e afrodescendentes, na erradicação do analfabetismo como fator importante para a construção de alterações econômicas, sociais e culturais que superem uma histórica submissão dessas nações à submissão ao imperialismo estadunidense.

A catarse expressa nessa situação está na passagem do objetivo ao subjetivo, que nas palavras de Saviani assim se manifesta:

[...] embora metaforicamente por referência ao sentido contido na frase de Gramsci, dá-se, de fato uma “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, isto é, a assimilação subjetiva da estrutura objetiva da língua. E o alfabetizado adquire condições de expressar-se em nível tão elaborado quanto o era capaz o professor no

ponto de partida, isto é, ele expressa-se agora não apenas oralmente, mas também por escrito. (idem, p. 67)

Como podemos perceber na situação exposta acima, a catarse que é produzida na prática educativa também se refere ao modo pelo qual se dá a passagem da desigualdade real e igualdade possível que caracteriza os processos educativos. Tendo como contexto de debate a questão da relação entre escola e democracia numa perspectiva superadora do entendimento liberal desse problema¹⁹ e fundamentado na produção de uma democracia real e não formal, Saviani se pergunta:

[...] se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir com se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma num engodo? Acrescenta-se, ainda, que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isto porque se as condições de igualdade estivessem dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isso o processo educativo fica sem sentido. (idem, p. 69)

Voltando ao exemplo da alfabetização, a desigualdade real expressa pelo domínio da leitura e da escrita pelo educador e pelo não domínio dessas ferramentas culturais pelo educando no início do processo educativo, só tem fim, ou seja, instaura-se a igualdade concreta entre os dois sujeitos do processo educativo, quando pela catarse na educação o educando se apropria de modo efetivo da leitura e da escrita, podendo agora acessar a cultura letrada que antes estava impossibilitado e também podendo se expressar através dessa cultura. Educador e educando, podem ao fim desse processo estabelecer uma relação democrática concreta, já que sobre os aspectos da alfabetização, um dos elementos que antes era fator de desigualdade, agora passar a ser, no sentido aqui expresso, um fator igualdade. De acordo com Saviani,

¹⁹ O entendimento liberal da questão da relação entre escola e democracia que pontuamos nesse trecho refere-se à compreensão que declara que, assim como na sociedade em geral, no caso específico da escola, todos são iguais. Do ponto de vista formal e legal, essa é uma afirmação que pode ser entendida com alguma correspondência com a realidade. Mas ao nos aproximarmos específica e concretamente da educação escolar, vemos que as classes subalternas nas sociedades capitalistas não têm o acesso garantido ao saber sistematizado, sendo que o não domínio desse saber elaborado acaba, de modo real e concreto, sendo um fator de desigualdade, não tendo validade, nesse sentido, a afirmação que todos são iguais, como asseveram os liberais.

[...] o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade do ponto de chegada. (idem, p. 70)

Em síntese, o processo pedagógico “[...] é sempre algum tipo de passagem (de um ponto a outro); uma certa transformação (de algo em outra coisa). É enfim, a própria catarse (elaboração-transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens).” (idem, ibidem). É também a passagem do “não-domínio” ao “domínio” pelo educando do saber que interessa ao processo educativo (SAVIANI, 2008, p. 18).

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica*, Saviani continua a utilização da alfabetização para expor outra dimensão que está contida na catarse que interessa e é constitutiva do processo educativo. O processo catártico que ocorre na prática educativa possibilita a passagem da necessidade à liberdade. Aqui mais uma vez é a aceção gramsciana que está orientando a catarse na PHC. Vejamos:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânico foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos. (idem, p. 20)

Um ponto importante que Saviani chama a atenção para que a catarse se efetive, no caso específico, da alfabetização, é a necessidade do trabalho educativo contínuo e processual que permita a incorporação desse instrumental cultural de maneira irreversível. De acordo com essa perspectiva, não só o trabalho educativo nos anos iniciais da escolarização é o bastante para que a leitura e a escrita sejam assimiladas pelos educandos de modo a se internalizarem, a se

tornarem um componente orgânico do próprio ser. Tem papel fundamental as atividades educativas que “[...] a criança passará a estudar ciências naturais, história, geografia, aritmética através da linguagem escrita, isto é, lendo e escrevendo de modo sistemático.” (idem, p. 21). Nesse aspecto levantado por Saviani, nos parece estar a expressão daquela preocupação para que a catarse, e também outros “passos” da PHC, não sejam interpretados como elementos isolados dentro de uma sequência didática que não toma a articulação dialética entre os vários elementos, métodos, conteúdos, tempos, objetivos e finalidades que compõem a prática educativa. No caso da alfabetização, podemos considerar que a catarse ocorre após inúmeras atividades, e até mesmo após alguns anos do primeiro contato que o educando teve com os conteúdos e os procedimentos necessários ao domínio da leitura e da escrita. A superação alcançada em cada atividade educativa, com a apropriação pelos educandos daquilo que está sendo ensinado pelo educador, deve tomar como referência a articulação de um processo mais longo, que representa e se expressa por sucessivas superações, até que o educando possa de fato utilizar os instrumentos da leitura e da escrita com liberdade, e certa “naturalidade” que impede até de nos lembrarmos de quando não sabíamos ler, nem escrever.

É nesse sentido que Saviani vincula a concepção de catarse que ele elabora para a PHC a ideia de *habitus* como [...] uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (idem, p. 20). Saviani assinala que

[a]dquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém, é preciso ter insistência e persistência; faz-se mister muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. Pode-se chegar a conseguir decifrar a escrita, a reconhecer os códigos em um ano, assim como algumas lições práticas será possível dirigir um automóvel. Mas do mesmo modo que a interrupção, o abandono do volante antes que se complete a aprendizagem determinará sua reversão, também isso ocorre com o aprendizado da leitura. Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão. Consequentemente, se é possível supor, na escola básica, que a identificação e o reconhecimento dos mecanismos elementares possam ocorrer no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos. É importante assinalar que essa continuidade se dará através do conjunto do currículo da escola elementar. (idem, p. 21)

Saviani faz referência a Bourdieu e Passeron quando remete ao conceito de *habitus* para elaborar o conceito de catarse na PHC (SAVIANI, 1996, p. 73). Em *La Reproducción*, Bourdieu e Passeron utilizam a ideia de *habitus* para definir o efeito duradouro que os processos educativos produzem ao internalizarem uma determinada cultura no educando através do trabalho pedagógico, “[...] capaz de perpetuar-se uma vez determinada a ação pedagógica [...]” (BOURDIEU & PASSERON, 1996, p. 72, nossa tradução). Na visão de Saviani, “[...] uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos.” (SAVIANI, 1996, p. 73). Entretanto, a essa referência que Saviani faz ao conceito de *habitus* para a explicação da catarse na PHC deve ser somada a indicação da

[...] articulação com o conceito de “segunda natureza” que é de Gramsci. Então o núcleo gramsciano permanece e não se altera. O conceito de *habitus* aparece aí como correlato de segunda natureza. Então, no quadro de Bourdieu, ele ocupa um outro lugar. Aí entro um pouco naquilo que eu costumava dizer para os alunos, para os orientandos, que é o que eu chamo de diferença entre conceito e categoria. (SAVIANI, 2013c, p. 151)

Saviani continua esse trecho citado da entrevista tratando da diferença entre categoria e conceito. Ele diz que “[...] se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central no contexto de determinada teoria ou área do conhecimento.” (idem, ibidem) Nesse momento, Saviani deixa claro que a fundamentação de Bourdieu e de Gramsci são distintas. Ele diz:

Consequentemente, o conceito de *habitus* na teoria do Bourdieu assume *status* de categoria. No marxismo e em Gramsci, o conceito de catarse é que assume o *status* de categoria. Então o conceito de *habitus* aí, pode se apresentar e vai expressar um fenômeno correlato ao de catarse, mas ele não tem a amplitude que tem o conceito de catarse em Gramsci. O conceito de catarse como esse movimento que vai do nível econômico-corporativo para o nível ético-político; da estrutura para a superestrutura; do desenvolvimento da práxis social no nível da consciência em si para o nível da consciência para si, todo esse complexo que o conceito de catarse condensa, não está presente no conceito de *habitus* e na teoria de Bourdieu que utiliza esse conceito com *status* de categoria. (idem, p. 152-153)

O conceito de segunda natureza, por sua vez, tem referência em

Gramsci (SAVIANI, 1996, p. 73). Segundo Saviani,

[...] a expressão segunda natureza parece-[l]he sugestiva justamente por que nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (SAVIANI, 2009a, p. 20)

Ao tratar sobre o estudo do latim na “[...] velha escola média italiana” (GRAMSCI, 2000a, p. 45) Gramsci aponta o efeito que esse estudo tinha em produzir nos alunos “[...] uma intuição historicista do mundo e da vida [...]” (idem, p. 48). Essa intuição aprendida através do estudo do latim tornava-se “[...] uma segunda natureza, quase uma espontaneidade [...]” (idem, ibidem). Segundo Saviani, essa segunda natureza que informa o conceito que ele elabora de catarse para a PHC é “[...] construída pela educação sobre a base da primeira natureza transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea.” (SAVIANI, 1996, p. 73).

O desafio do educador que deseja se pautar pela PHC é a promoção da catarse, através do processo educativo, que apoie a produção dessa segunda natureza, o que significa dizer também que o processo catártico promovido pelo educador, ao criar condições para que os instrumentos culturais produzidos pela humanidade sejam incorporados a vida dos educandos, busca a “irreversibilidade” (SAVIANI, 2013c, p. 161) do que foi aprendido, se tornando uma “[...] segunda natureza justamente por isso, porque a escrita não é natural, mas, uma vez adquirida – o que é feito normalmente por meio da educação escolar, passa a funcionar como se fosse natural.” (idem, ibidem). No mesmo sentido dessa afirmação feita na entrevista, Saviani, no texto *Sobre a natureza e especificidade da educação*, que compõe o livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, acrescenta que

[a]s coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber que o melhor

escritor não será, apenas por esse fato, o melhor alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto à condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados. (SAVIANI, 2008, p. 20-21)

Nesse sentido, a catarse na PHC se vincula à capacidade de o processo educativo transformar de modo radical os indivíduos e grupos que dele participam. Essa transformação, que pela educação pode ser produzida de modo intencional e sistemático, é fator fundamental para uma perspectiva de alteração do quadro social e econômico. Se a realidade que temos atualmente foi produzida por homens e pode ser alterada por homens, é necessário que os homens tenham condições e desejem produzir essa transformação. São necessários homens que estejam impregnados dessa vontade e consigam produzir as condições necessárias para o processo de transformação. Nesse sentido, são necessários processos educativos que produzam esses homens e suas vontades. É necessária uma prática educativa que produza uma catarse, elevando os instrumentos culturais produzidos pela humanidade em instrumentos dos próprios homens transformados, elementos da própria natureza desses homens, especificamente, uma segunda natureza produzida de modo consciente através do processo educativo.

O que pode apoiar a prática educativa a alcançar o ponto culminante, ou seja, a incorporação por parte dos educandos dos saberes, tornados ferramentas da própria vida, da própria prática social? Para dar encaminhamento a essa resposta, entendemos ser necessário explorar o conceito de “clássico” e a noção da história como eixo articulador dos processos educativos, conforme elaborados por Saviani, sendo que eles recebem influência do modo como Gramsci os explorou nos Cadernos do Cárcere.

Saviani e Duarte indicam “[...] que o termo 'clássico' não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. [...]” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 31) e continua:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que

extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (idem, ibidem)

Entendemos que a noção de clássico pode apoiar os educadores na produção da catarse, uma vez que ela aponta para os problemas nucleares vividos pela humanidade e expressos na produção cultural a ser incorporada pelos educandos. Essa noção poderá ser um parâmetro para que o educador avalie quais conteúdos e quais os meios farão parte do trabalho educativo que ele desenvolverá, uma vez que toda atividade educativa significa escolhas em meio à riqueza cultural produzida pela humanidade ao longo dos tempos. Entretanto, se o que se quer é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), faz-se necessário identificar os elementos culturais que são capazes de sintetizar essa rica experiência humana e que, quando apreendidos pelos educandos, possam servir para alterarem as inserções na prática social vivida. Nesse sentido, nos parece que a noção de clássico é um instrumento efetivo para subsidiar o educador na tarefa de “[...] identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e a descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2008, p. 22).. No campo da filosofia, Duarte e Saviani exemplificam essa situação afirmando que

[...] o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano. (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 31)

Saviani chama a atenção para que o estudo dos clássicos tenha um caráter crítico. Com efeito, não basta aos educandos entrarem em contato com os clássicos de cada conteúdo educativo, mas essa atividade ganha relevância para uma perspectiva crítica em educação quando articulada à totalidade do processo

educativo, conforme já explicitado pela nossa exposição da Pedagogia Histórico-Crítica. A noção de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica está articulada à tarefa de buscar respostas na rica experiência histórica humana para os problemas (entendido como uma necessidade vital) identificados na prática social de educadores e educandos. Lembremos que a prática social é ponto de partida do processo educativo orientado pela Pedagogia Histórico-Crítica e que esse momento deve ser explorado na busca da historicidade dessa prática social. Se tomarmos a prática social como algo concreto, ou seja, síntese de múltiplas determinações, é mergulhando na historicidade dessa prática social que podemos identificar os nexos e processos contraditórios que a formaram. Nesse sentido, os clássicos possuem papel relevante, pois proporcionam a busca por essa historicidade da prática social, bem como, dos problemas mais relevantes que os homens enfrentaram até alcançarem o estágio atual de desenvolvimento social e econômico. O exame crítico dos clássicos através do processo educativo serve para revelar a humanidade dessas produções, expressando os dilemas e contradições que constituem a história humana até o momento. Nessa perspectiva, o senso comum, que orienta o modo como os educandos conhecem e atuam na prática social, é enriquecido por novas determinações advindas do acesso ao saber elaborado. O bom senso, núcleo sadio do senso comum que deve ser trabalhado para se alcançar a uma visão de mundo mais crítica da realidade, por meio do processo educativo que considera a noção de clássico, é superado por incorporação, não sendo descartado, mas transformando-se em um tipo de consciência capaz de orientar a ação transformadora da realidade.

Ao retomar a reflexão de Gramsci sobre a importância do latim na velha escola tradicional italiana e a função historicista que o estudo dessa língua desenvolveu nos alunos, nos propomos afirmar a importância da consequência dessa reflexão no âmbito da PHC feita por Saviani para apontar a perspectiva histórica como fundamental para a produção da catarse na educação.

Após Gramsci se debruçar em alguns parágrafos sobre esse efeito do estudo do latim, ele declara o seguinte desafio no âmbito educativo:

Será necessário substituir o latim e o grego como fulcro da escola formativa e esta substituição será feita; mas não será fácil dispor a nova matéria ou a nova série de matérias numa ordem didática que dê resultados equivalentes

no que toca à educação e à formação geral da personalidade, partindo da criança até chegar aos umbrais da escolha profissional. De fato, nesse período, o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim parecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo, isto é, rico de noções concretas”. (GRAMSCI, 2000a, p. 48-49)

Esse desafio é incorporado por Saviani que declara que o seguinte:

Desde a primeira vez em que li essas passagens [escritas por Gramsci], nos idos da década de 70 do século passado, sempre [se] perguntava sobre a ou as matérias que pudessem desempenhar numa nova escola adequada aos tempos atuais papel equivalente àquele desempenhado pelo latim e pelo grego na velha escola. E uma ideia começou a [lhe] tomar forma [no] espírito. Essa ideia é a de que a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. Com efeito, que outra forma poderíamos encontrar de “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13) senão fazendo-os mergulhar na própria história e, aplicando o critério de “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa verdadeira aventura temporal humana? (SAVIANI, 2012d, p. 129)

A radical historicidade do homem buscada na própria história dos homens como conteúdo central dos processos educativos nos parece indicar uma maneira de compreender a produção de processos catárticos por meio da educação. É a apreensão da realidade concreta pelos homens, concretude que é explicitada na história humana através da identificação das múltiplas e ricas determinações da produção dessa realidade, que determina a produção de uma catarse pelos processos educativos. A catarse, então, pode significar a passagem de uma visão a-histórica a uma visão histórica da realidade humana, sendo possível através da historicização dos conteúdos culturais que serão apropriados pelos educandos. Segundo Saviani, a “historicização” é o “tema fundamental” (SAVIANI, 2011b, p. 137). Na visão dele,

[...] o empenho a que se devem dedicar permanentemente os educadores críticos e progressistas, em especial aqueles que se situam no campo do marxismo, é o de historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade, onde se revela plenamente o seu significado. Com efeito, como já se assinalou, o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens. (idem, p. 137-138)

Nessa perspectiva, a catarse promovida pelo processo educativo aponta para um tipo de formação humana que produz sujeitos cientes do caminho percorrido pela humanidade até aquele momento, e ao mesmo tempo, pela incorporação dessa “[...] humanidade produzida historicamente e coletivamente pelos conjuntos dos homens” (SAVIANI, 2010, p. 422), têm em mãos os instrumentos necessários para conceber formas novas criativas de sociabilidade que apontem para novas relações de produção e reprodução da vida global. É nesse sentido que Saviani afirma que a “[...] pedagogia histórico-crítica’ tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da ‘catarse’ como o momento culminante do processo pedagógico. (SAVIANI, 2013b, p. 68).

Saviani conclui,

Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice, propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (SAVIANI, 2013b, p. 74)

Por fim, cabe ressaltar que a catarse que se deseja alcançar no processo educativo orientado pela PHC, conforme assinalou Saviani, transforma as concepções e o plano de ação dos educandos. Está explícita a intencionalidade desse processo, qual seja uma catarse que promova a passagem de homens parciais para homens plenos de sua humanidade.

5. A RELAÇÃO ENTRE O CONCEITO DE CATARSE EM GRAMSCI E O SIGNIFICADO DA CATARSE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Os capítulos anteriores nos conduziram pela reflexão do significado da catarse na obra de Antonio Gramsci e na elaboração teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como modo alcançar o entendimento de Gramsci sobre a catarse foi necessário, primeiramente, nos debruçarmos pelos principais conceitos gramscianos que se articulam com a totalidade do pensamento desse revolucionário italiano.

Após indicarmos de modo inicial as categorias que sustentam a reflexão e a ação de Gramsci sobre o horizonte de construção do socialismo, ou seja, da alteração do modo de produção da vida social global, e mais especificamente, sobre o papel que os processos culturais, dentre eles, os processos educativos, possuem na tarefa de construção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas, seguimos com o olhar mais detido na acepção gramsciana da catarse. O que procuramos fazer foi apontar o papel central que o momento catártico possui na reflexão gramsciana e, para isso, foi necessário estabelecer as relações recíprocas que essa questão possui com a totalidade da obra de Gramsci, ou seja, procuramos não destacar o conceito de catarse da íntima relação que ela possui com os conceitos apresentado na parte inicial desse trabalho.

Nesse mesmo sentido, a apresentação do significado da catarse na Pedagogia Histórico-Crítica foi precedida pela exposição do contexto histórico de desenvolvimento inicial dessa perspectiva pedagógica e também pela explicitação dos fundamentos marxianos e marxistas que sustentam essa teoria pedagógica. O sentido desse movimento se justifica pelo fato de que, sendo a catarse na PHC o momento culminante do processo educativo, tal processo não poderá ser entendido de modo deslocado do desafio histórico que a Pedagogia Histórico-Crítica quer enfrentar no estágio atual de desenvolvimento da humanidade: “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13). A catarse na PHC é então o momento fundamental de um processo educativo concreto que ocorre numa determinada sociedade e que nos coloca desafios

perante aos determinantes específicos ao momento histórico que estamos inseridos. Não se pode falar da catarse na PHC sem conectá-la ao horizonte de superação do modo de produção da vida material e não material sob a atual forma capitalista.

Ao longo dos capítulos desse texto que comentamos brevemente aqui, entendemos que foi possível identificar que o conceito gramsciano de catarse é fundamento para a construção da catarse na PHC. O que pretendemos nessa parte do texto é explorar um pouco mais a relação entre o conceito de catarse em Gramsci e o conceito de catarse na PHC. Essa tarefa nos parece fundamental para verificar a perspectiva revolucionária contida na elaboração teórica-metodológica da PHC, especificamente, através do conceito de catarse que pode orientar os processos educativos no sentido de que possam se configurar como instrumentos efetivos da vida das classes subalternas e na produção das condições objetivas e subjetivas para a ação transformadora da ordem social atual. Seguimos, então, esse desafio.

5.1 A contribuição de Gramsci para o conceito de catarse na PHC

Conforme já apontamos ao longo desse texto a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada em Gramsci e refere-se ao momento em que há “[...] uma efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2009a, p. 64). É a acepção gramsciana da catarse que informa esse processo na PHC e deverá ser entendida como “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1978, p. 53)” (idem, ibidem).

Lembremos que a catarse em Gramsci refere-se também à passagem do nível econômico ao ético-político, da estrutura à superestrutura, do objetivo ao subjetivo, da necessidade à liberdade. As passagens que compõem o processo catártico na visão de Gramsci dão base para que a catarse na Pedagogia Histórico-Crítica não possa ser pensada como uma simples etapa do processo educativo, mas a colocam como momento fundamental para que a educação se transforme em elemento decisivo da luta das classes subalternas pela alteração da realidade econômica e social.

O nível ético-político que Gramsci menciona faz referência à perspectiva de uma sociedade comunista, que ele chama em determinado momento nos *Cadernos do cárcere* de sociedade regulada²⁰, ou seja, um tipo de formação econômica e social que seja produzida e reproduzida de modo consciente e pleno pelos indivíduos e grupos que dela fazem parte. Isso significa que a catarse pretendida pelo processo educativo orientado pela PHC e fundamentado em Gramsci deverá ser instrumento da formação de homens que, a partir das condições concretas da sociedade atual, lutem para a construção de novas relações sociais, superando o modo como essas relações se encontram na sociedade capitalista. Ao invés de apoiar a formação de homens e mulheres que expressem interesses restritos à dimensão econômica, a educação e o processo catártico que ela produz deverá estruturar o surgimento de interesses humanos que superem a perspectiva individual, ou mesmo de grupos econômicos-corporativos, no sentido de incorporar em cada indivíduo que participa do processo educativo elementos constituintes de uma perspectiva ético-política relacionada a toda a humanidade.

Ao se fundamentar nessa perspectiva gramsciana, a PHC revela a contribuição específica dos processos educativos para se alcançar o nível ético-político por meio da catarse. Conforme apontado, essa nova postura é fundamental para o abandono da visão sobre a transformação da realidade de cunho idealista. Se a realidade social é uma produção histórica do conjunto dos homens, somente os próprios homens podem transformá-la. Entretanto para que os homens tenham condições e se engajem nesse processo de transformação é necessário que eles possam se situar em meio a essa realidade, ou seja, como elemento constituintes e ativos daquilo que se quer transformar. Em outras palavras, é necessário formar homens que produzam as condições concretas de sua própria transformação. A educação entendida como processo de formação humana pode e deve apoiar esse processo de produção de homens que alcancem o nível ético-político. Nesse processo não se pode perder de vista que a

²⁰ Gramsci diz: “Pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais numerosos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil).[...] Na doutrina do Estado - sociedade regulada, de uma fase em que Estado será igual Governo, e Estado se identificará com sociedade civil, dever-se-á passar a uma fase de Estado – guarda noturno, isto é, de uma organização coercitiva que protegerá o desenvolvimento dos elementos de sociedade regulada em contínuo incremento e que, portanto, reduzirá gradualmente suas intervenções autoritárias e coercitivas.” (GRAMSCI, 2002, p. 244-245)

[...] necessidade humana de superação das relações de exploração não se apresenta somente como uma questão meramente subjetiva, mas como necessidade histórica que impinge objetivamente os indivíduos a superarem estas circunstâncias. Assim, o imperativo que emerge da ética marxista se volta para a emancipação humana, não somente como transformação por livre iniciativa particular, mas como vontade humana fundada nas condições objetivas que viabilizam as possibilidades de realização de uma atividade conjunta, coerente, organizada pela transformação das relações de produção baseadas na alienação. (BUENO, 2011, p. 97)

A passagem do nível econômico-corporativo ao ético-político, que está na base da catarse que a PHC quer promover no processo educativo, objetiva a formação de sujeitos que incorporem na visão de mundo e no plano das ações a perspectiva marxiana que Saviani chama atenção, no seguinte trecho da entrevista:

É um pouco aquele problema que aparece na frase do Marx: “para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada, para se ter uma educação transformada é preciso de uma sociedade transformada”. Aí ele, então, conclui: “deve-se partir da situação atual”. Parece uma coisa assim, bem, um escapismo. Porque no lugar de discutir a contradição ele (Marx) simplesmente afirma: “deve-se partir da situação atual”. Mas partir da situação atual é se colocar no interior da contradição. (SAVIANI, 2013c, p. 163)

A visão sintética que se alcança através do processo educativo orientado pela PHC deve possibilitar ao educando identificar e se posicionar no interior da realidade por ele vivida, que é contraditória. Deve também lhe proporcionar os elementos educativos dispostos nessa realidade que possuem o potencial de se transformar, através da ação dos sujeitos, em instrumentos de luta para a alteração das relações sociais globais.

Segundo Gramsci, além da passagem do nível econômico-corporativo ao ético-político, a catarse é a passagem da estrutura à superestrutura na consciência dos homens. Essa segunda passagem, segundo Saviani,

[...] tem um significado propriamente pedagógico, especificamente pedagógico. A primeira parte tem um sentido mais amplo, porque envolve todo o processo da vida social e da luta política, enquanto que a segunda parte traduz aquilo que ocorreria, segundo o meu entendimento, no processo educativo, de caráter diretamente pedagógico. (idem, p. 148)

Nesse momento, entendemos ser necessário retomar a concepção de

trabalho educativo formulada por Saviani. Segundo ele, “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 13). O “caráter pedagógico” que Saviani(2013c, p. 148) identifica na passagem proposta por Gramsci da estrutura à superestrutura na consciência dos homens se realiza no processo educativo fundamentado pela PHC por meio da ação intencional e sistemática levada a cabo pelo educador com o educando. Por meio desse processo os homens podem garantir a incorporação das objetivações produzidas pela humanidade ao longo do processo histórico, e nesse sentido, não depender, exclusivamente, da apropriação dessa objetivações por meio da dinâmica cotidiana permeada pelo caráter alienante das relações sociais na sociedade capitalista. Essa afirmação não autoriza o entendimento de que os processos educativos estariam imunes à alienação reinante na sociedade capitalista, mas chama a atenção para o fato de que, se sabendo determinado, o processo educativo pode contribuir para a superação de uma formação humana parcial, no sentido de buscar a produção em cada indivíduo da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens na da história. Cabe salientar, reforçando o que foi exposto até aqui, que para que a tarefa educativa seja capaz de produzir a catarse, é necessário considerar que “[...] nas circunstâncias da sociedade dividida em classes, tanto a objetivação quanto a apropriação do que foi objetivado são marcadas pela contradição entre humanização e alienação.” (DUARTE, 2013, p. 69). Entendemos que nesse sentido exposto até aqui, também se situa a passagem do objetivo ao subjetivo que Gramsci atribui ao momento catártico e que também sustenta o conceito de catarse na PHC.

Não se pode perder de vista o modo dialético como Gramsci entende essas passagens. As objetivações construídas pela humanidade, quando incorporadas à subjetividade dos indivíduos, ou seja, quando há uma apropriação dessas objetivações à consciência dos sujeitos participantes do processo educativo, estas se tornam elementos capazes de orientar a produção de novas objetivações por esses sujeitos, e no sentido pretendido pela PHC e fundamentada em Gramsci, objetivações que componham uma perspectiva de transformação das relações sociais globais, objetivações necessária a constituição de uma sociedade socialista.

Essa perspectiva, em nosso entendimento, também está contida na frase de Gramsci que dá continuidade à explicitação do conceito de catarse nos *Cadernos do cárcere*. Vejamos:

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-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. (GRAMSCI, 2009a, p. 314)

A PHC entende a educação como uma prática mediadora no seio da prática social global. Isso significa dizer que a perspectiva transformadora do processo educativo está em disponibilizar aos educandos as mediações necessárias aos homens para que possam transformar a visão de mundo que possuem, e, portando essa nova visão de mundo, produzir as ações, as novas iniciativas, criando uma nova forma ético-política. As objetivações que compõem a realidade social produzida pelos homens ao longo do processo histórico, passam por meio da catarse de elementos externos aos indivíduos a elementos constitutivos na forma de segunda natureza. Estes elementos podem, então, se dispor como meios de liberdade quando mobilizados por homens concretos em situações concretas. É papel do educador buscar os meios mais adequados para atingir os fins, ou seja, a origem de novas iniciativas. Diante dessa responsabilidade do educador é necessário compreender que

[...] as possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, que só pode ser viabilizada pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderam a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desses requisitos estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social.” Mas aí são os problemas da prática social da sociedade. (SAVIANI, 2013c, p. 175-176)

Conforme propõe a PHC, o educador, que no início do processo

educativo possui “[...] uma compreensão que poderíamos chamar de 'síntese precária” (SAVIANI, 2009a, p. 63), deve apoiar o educando na passagem de uma visão sincrética a uma visão sintética²¹. Nesse processo, a visão de mundo inicial do aluno é enriquecida pelos instrumentos culturais que são disponibilizados pelo processo educativo e por ele incorporados. Pelo trabalho intencional e sistemático desenvolvido pelo educador, o educando passa a dominar o saber que é objeto da prática educativa, sendo isso possível por meio do processo catártico. Segundo Gramsci, a “[...] fixação do momento catártico torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético.” (GRAMSCI, 1999a, p. 314-315)

Gramsci chama a atenção para que os processos sociais, entre eles as práticas educativas, pautados pelo materialismo histórico-dialético que ele nomeia como filosofia da práxis, tenham como compromisso a produção da catarse, ou seja, transformação qualitativa no modos como os sujeitos se inserem na prática social global. A inserção do sujeito na realidade necessita ter como ponto de apoio uma visão de mundo articulada e coerente, ou seja, uma visão sintética, orientada pelo modo dialético de interpretar e atuar na realidade. Mais uma vez, é fundamental que o educador, para conseguir conduzir esse processo educativo, possua, mesmo que através de uma síntese precária, um conhecimento dessa realidade e o compromisso em transformá-la.

Saviani assinala que

[...] a primeira condição para o professor atuar na perspectiva histórico-crítica é ele ter um bom domínio de como funciona a sociedade em que nós vivemos. E para entender como ela funciona, ele tem de compreender como ela resultou nisso que está aí, seu desenvolvimento histórico. Isso é necessário porque ele vai formar alunos para viver nessa sociedade e que tenham o domínio de como funciona essa sociedade para poder se mover nela de forma crítica e mobilizando os elementos

²¹Segundo Saviani, “[a] compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve a antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiência que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.” (SAVIANI, 2009a, p. 63)

transformadores que estão contidos ali, mas que de forma contraditória, e que na percepção imediata são confusos.

[...]

a Lígia [Márcia Martins] veio depois formular, em sua tese de livre-docência, afirmando que o movimento que os alunos fazem é ascendente, no sentido de que eles vão da síncrese à síntese. E o movimento que o professor tem de fazer é descer da síntese em que ele está para perceber a posição dos alunos e, a partir daí, elevá-los daquela posição ao nível em que ele já estaria no ponto de partida e que será atingido pelos alunos no ponto de chegada. (SAVIANI, 2013c, p. 172)

Compreendemos que a perspectiva que orienta essa reflexão de Saviani é o entendimento do papel do educador como um intelectual ligado às classes subalternas, fundamentado no conceito de intelectual orgânico, que Gramsci desenvolve nos *Cadernos do Cárcere*. Com efeito, o educador deve promover uma catarse na vida dos sujeitos que participam do processo educativo. É de grande validade para a maior elucidação dessa visão do educador como intelectual na perspectiva gramsciana recorrermos à reflexão de Martins sobre as tarefas dos intelectuais orgânicos às classes subalternas. Vejamos:

Pelo exposto sobre as tarefas científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas dos intelectuais, pode-se inferir que, enquanto os intelectuais orgânicos à classe dominante e dirigente do modo de vida capitalista são conservadores, porque assumem como função primordial promover a reprodução do modo de vida social ao nível da subjetividade, da intersubjetividade e da prática social, os intelectuais orgânicos às classes subalternas têm outra função, a revolucionária: formular, disseminar e consolidar na dinâmica da vida social uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida. (MARTINS, 2011a, p. 145)

Ao explorar o conceito de catarse em Gramsci, bem como a relação desse conceito com outros conceitos fundamentais da elaboração do comunista sardo, como fundamento para a catarse na PHC, entendemos estar contribuindo para que o momento catártico seja visto como ponto culminante do processo educativo de perspectiva histórico-crítica e revele-se como momento fundamental da luta mais ampla pela superação das condições materiais e não-materiais, em direção a uma sociedade sem classes.

5.2 Catarse na PHC: a continuidade do esforço de Gramsci na produção da catarse

Seguindo a reflexão desenvolvida no item anterior deste capítulo, que explorou a contribuição da catarse em Gramsci como fundamento para a elaboração teórico-metodológico da catarse na PHC, nos propomos agora a discutir a características de continuidade e originalidade que o conceito de catarse na PHC adquiriu, especificamente na obra de Dermeval Saviani, se configurando dessa forma como um conceito que, além de se fundamentar na catarse gramsciana, a toma como ponto de partida para o desenvolvimento específico como uma categoria articulada a uma teoria pedagógica na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

A obra de Gramsci representa uma fase decisiva do desenvolvimento do materialismo histórico-dialético, pois se ancora na tarefa de superar as visões mecanicistas e idealistas sobre a obra de Marx, que dominavam o debate italiano na época em que o revolucionário italiano viveu. Também afirmamos que Gramsci fortalece em seus escritos a íntima relação entre política e educação. Não deixando se levar por uma tendência que diluiria a educação na política, ou mesmo o contrário, Gramsci sustenta a relação dialética que existe entre os processos educativos e a dimensão política mais ampla. Entre os escritos carcerários de Gramsci, destaca-se a dedicação em revelar a especificidade dos processos educativos como elementos constituintes da luta pela hegemonia das classes subalternas. Gramsci demonstra o vigor de colocar a educação, em seus diferentes âmbitos, a disposição da luta dos subalternos, exercitando a passagem da educação como instância de reprodução ideológica da classe dominante, para revelar em meio à contraditória realidade, a capacidade que a prática educativa tem de se tornar instrumento efetivo nas mãos dos indivíduos e grupos dominados na tarefa de revolucionar a prática social global.

Não por acaso, Gramsci se destaca entre os marxistas que mais se dedicaram ao problema da escola. É o que Martins nos diz a seguir:

Interessante observar que Gramsci constatou que, no mundo que emergiu das formações econômicas e sociais medievais, a escola era um dos principais aparelhos de reprodução da visão de mundo e da sociabilidade

burguesa, e também por ele entendida como responsável pela formação dos intelectuais. (MARTINS, 2011a, p. 138)

São muitas as páginas e notas dos *Cadernos do cárcere* que enfrentam o problema da educação escolar, mas mais particularmente Gramsci trata dessa questão no *Caderno 12*. O tratamento especial dado à escola por Gramsci não o faz perder de vista a articulação entre os processos educativos que ocorrem dentro da escola com aqueles que se desenvolvem em outros âmbitos da prática social. O que Gramsci faz é aprofundar a relação existente entre educação escolar e a formação humana geral, e, nesse movimento, ao invés de diminuir a importância dos processos educativos escolares na luta pela hegemonia das classes subalternas, Gramsci aponta para a necessidade de

[...] formular um novo tipo de escola, a escola unitária, uma escola que visa a superar as de tipo clássico e profissional. Entre os propósitos mais importantes da escola unitária estava o de formar o “[...] novo homem da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social” (Martins, 2000, p. 26), ou seja, intelectuais: indivíduos, grupos e organizações sociais que pudessem promover as condições de transformação da realidade vigente, por meio do exercício de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas (MARTINS, 2011a, p. 140).

Segundo as palavras do próprio Antonio Gramsci,

[o] advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000a, p. 40)

No mesmo movimento de articular a educação escolar à superação das condições objetivas e subjetivas que se conformaram no início do século XX, particularmente analisando a Itália e a Europa, mas que entendemos que se estende aos países de capitalismo avançado, Gramsci verifica a importância da dimensão educativa que permeia todo tecido social e econômico. Segundo Gramsci,

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade

no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre as camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda a relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjunto de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999a, p. 399)

Ao mesmo tempo em que Gramsci vincula a questão pedagógica à questão da hegemonia, não se pode afirmar que Gramsci tenha elaborado uma teoria pedagógica, ou seja, uma teoria que oriente de modo sistemático a prática educativa. Segundo Saviani, a “[...] pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.” (SAVIANI, 2005, p. 258). Mas o sentido do esforço de Gramsci para pensar e agir as vias para a ascensão das classes subalternas na produção de uma nova ordem social e econômico, dando destaque para as recíprocas relações entre estrutura e superestrutura, nos parece autorizar a afirmar a necessidade de uma pedagogia capaz de orientar as práticas educativas no sentido de construção de uma sociedade socialista. Entendemos que esse é o desafio que a Pedagogia Histórico-Crítica tem se colocado, sendo que sua “[...] fontes específicas [...] se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci.” (SAVIANI, 2013a, p. 77)

No quadro das tendências pedagógicas contra-hegemônicas que se desenvolvem a partir da década de 1980 no Brasil

[...] é certo que Gramsci não figura entre as referências teóricas da “pedagogia libertadora”, o mesmo se podendo dizer da “pedagogia da prática”. Igualmente a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” em nenhum momento se reporta a Gramsci em sua fundamentação. Diferentemente, a “pedagogia histórico-crítica” tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da “catarse” como o momento culminante do processo pedagógico. (SAVIANI, 2013a, p. 68)

Entendemos que além de se fundamentar na acepção gramsciana da catarse, a elaboração teórico-metodológicas desse conceito na PHC, principalmente, através da obra de Dermeval Saviani, faz avançar a busca concreta pela produção da catarse ao articulá-la a uma teoria pedagógica, com efeito, sendo possível o

desenvolvimento do momento catártico na prática educativa de educadores que se orientam pela PHC de modo intencional e sistemático. Ao esforço teórico-prático de Antonio Gramsci, que coloca como central a catarse no processo de produção da hegemonia das classes subalternas, a PHC faz avançar o desenvolvimento dessa categoria, colocando-a como ponto culminante da prática educativa. A catarse na PHC estabelece uma relação dialética com os outros momentos que compõem o processo educativo de perspectiva histórico-crítica, a saber: prática social inicial, problematização, instrumentalização e prática social final, que se torna elemento possível de nova problematização inicial.

Especificamente na obra de Dermeval Saviani, a passagem da estrutura à superestrutura na consciência dos homens, que Gramsci identifica como processo catártico, é desenvolvida no âmbito de uma arcabouço teórico-metodológico e pedagógico. Com efeito, esse desenvolvimento da categoria de catarse na PHC aponta para os objetivos gramscianos de oferecer às classes subalternas instrumentos teórico-práticos que possibilitem a luta pela hegemonia nos diferentes âmbitos de uma formação econômica e social, dentre eles os processo educativos. Saviani opera com o conceito de catarse uma contínua atividade e um avanço na luta empreendida por Antonio Gramsci, pois possibilita condições concretas para que por meio dos processo educativos seja realizada a disputa pela hegemonia.

Ao final do livro *Marx, Gramsci e o conhecimento*, o autor Marcos Francisco Martins conclui pela relevância da teoria do conhecimento gramsciana como ferramenta das classes subalternas na perspectiva de construção de uma nova realidade econômica e social. Martins afirma que

[...] em Gramsci a teoria do conhecimento não é uma questão puramente acadêmico-filosófica, mas histórica, ético-política e educativa, uma vez que, *articulada a uma pedagogia*, ela ganha um valor ético-político capaz de torná-la uma força material, um efetivo instrumento teórico-prático para que as classes subalternas possam concretamente disputar a hegemonia e promover a reforma moral e intelectual de que necessitam para serem sujeitos de seu próprio destino [...] (MARTINS, 2008b, p. 308-309, grifo nosso)

O avanço que a PHC promove ao conceito de catarse em Gramsci é,

exatamente, aquilo que Martins (idem, ibidem) assinala com relação à teoria do conhecimento em Gramsci. De modo mais específico, na obra de Dermeval Saviani a catarse é elaborada como uma categoria central da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, articula-se o arcabouço teórico-metodológico de Antonio Gramsci, e aqui, especificamente a catarse, a uma pedagogia inspirada no materialismo histórico-dialético. Vejamos o que diz Saviani:

Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas, debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme o entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento, enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando.

É essa mesma orientação que, inspirada em Gramsci, a pedagogia histórico-crítica vem procurando seguir no campo da educação brasileira, consciente de todas as limitações que é necessário enfrentar e superar, para levar a bom termo essa empreitada. Mantendo-se fiel a essa diretriz, essa pedagogia atravessou toda a década de 1990 e ingressou no século XXI imune ao canto de sereia das novas pedagogias, que, beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, vêm exercendo razoável poder de atração nas mentes dos educadores, mesmo entre aqueles que, na década de 1980, integravam as correntes contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2013a, p. 77-78)

Nota-se neste trecho e já foi demonstrado nos capítulos anteriores que a fundamentação gramsciana na PHC não se limita ao conceito de catarse, mas diante do nosso interesse nessa categoria nesse texto, afirmamos que a catarse na PHC sintetiza o modo criativo e enriquecedor que se configura a relação entre a elaboração teórico-metodológica da PHC e o referencial gramsciano, particularmente nos escritos de Dermeval Saviani.

Aliás, é necessário apontar que a qualidade dessa relação entre a PHC e a obra de Antonio Gramsci pode ser observada no relato de Saviani ao lembrar o modo que ele conduziu a necessidade de os alunos da Pós-Graduação da PUC, na década de 1970, se aproximarem da obra gramsciana. Vejamos:

Quando fui solicitado a organizar o curso, deixei claro, e já repeti isso em diferentes oportunidades, que se fosse uma leitura interna ao pensamento de Gramsci, eu não teria condições de fazer isso.

[...]

Mas eu não teria condições de atender a esse tipo de demanda. Acrescentei, porém: “se, no entanto, o objetivo for estudar Gramsci para verificar em que grau ele pode nos ajudar a compreender melhor os problemas da educação brasileira, que é aquilo que nos preocupa no

momento, é aquilo que vem me preocupando, é aquilo que venho investigando, eu topo fazer isso com vocês; não ministrar um curso para vocês, mas fazer o estudo com vocês”. (SAVIANI, 2013c, p. 154)

Conforme já indicamos e desenvolvemos ao longo do texto, a catarse como ponto culminante do processo pedagógico orientado pela PHC deve levar os educandos a uma transformação da visão de mundo que possuem e, também, de modo consequente, uma alteração no plano das ações. Também já ressaltamos que essa transformação aponta na direção da construção das condições materiais e não materiais que possibilitem a superação do modo de produção da vida global no capitalismo. O que está em jogo no processo catártico é luta por uma sociedade sem classes. Inclui-se nesse momento catártico a necessidade daquela articulação entre teoria e prática que podemos encontrar no conceito de práxis. Gramsci chama o materialismo histórico-dialético de filosofia da práxis e, nesse sentido, para se compreender o alcance da catarse gramsciana e da catarse na PHC é necessário levar em conta a importância de buscar formar homens como seres produtores de práxis revolucionária.

Saviani define práxis como “sendo atividade humana prática fundamentada teoricamente.” (SAVIANI, 2013c, p. 181) E ele também vincula o conceito de catarse com o conceito de práxis. Ele diz:

“Essa unidade entre teoria e prática depois constatee que se faz presente também no conceito gramsciano de catarse, além de derivar da visão que está em Marx, a partir de Hegel, mas com outro direcionamento, que é a passagem do *em-si* ao *para-si*. (idem, 181-182).

Tendo como referência esse conceito de práxis é possível propor que o momento catártico na prática educativa orientada pela PHC promova a passagem do indivíduo em si para uma formação de um indivíduo para si, com efeito, um sujeito

[...] consciente das suas condições objetivas, da sua historicidade, de ser um elo no desenvolvimento humano universal. É nesse contexto que a práxis está sempre implicando essa unidade entre teoria e prática. É nesse quadro que eu vejo também a relação entre o sentir, compreender e pensar. (idem, p. 184)

Consta nessa elaboração de Saviani a referência à discussão que

Gramsci elabora sobre a necessidade do intelectual vinculado às classes subalternas promover uma catarse na visão de mundo das massas e, para isso, o intelectual necessita produzir uma prática que se revele como uma nova síntese entre sentir, saber e compreender. Nas palavras de Gramsci,

[...] o elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e, menos ainda, 'sente'. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o 'saber'; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem essa conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.(GRAMSCI, 1999a, p. 221-222)

Como modo de entender essa relação entre catarse e práxis, valemo-nos um pouco mais de Gramsci que nos diz que a identificação entre teoria e prática

[...] coloca-se neste sentido: no de construir, com base numa determinada prática, uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em ato, tornando a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos, isto é, elevando-a à máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. A identificação entre teoria e prática é um ato crítico, pelo qual se demonstra que a prática é racional e necessária ou que a teoria é realista e racional. (GRAMSCI, 1999a, p. 260)

Compreendemos que o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica encaminha esse problema da relação teoria-prática, objetivando atingir uma catarse que transforme o modo de entender e agir dos homens é um passo decisivo para a elaboração de uma práxis revolucionária no sentido requerido pelas trilhas deixada por Marx. Defendemos a posição de que a catarse que a PHC articula ao processo educativo é passo fundamental para a continuidade da luta empreendida por Gramsci na elaboração da catarse como momento determinante para a disputa pela hegemonia que as classes subalternas devem realizar. Deixemos o próprio Saviani explicitar a tarefa a que se pretende a PHC:

Ora, assumir essa orientação pedagógica na educação das crianças significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual as referidas crianças nasceram. Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá efetivar-se pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação. (SAVIANI, 2013d, p. 273)

Apesar de longa, essa citação nos parece necessária para que possamos compreender o desafio do momento catártico na prática educativa orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica e, nesse sentido, contribuir para o avanço dos objetivos trilhados no materialismo histórico-dialético.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso investigativo que vivenciamos nesse trabalho, nos interessa, para além de indicar pontos finais dessa reflexão, subsidiar a continuidade de esforços em torno do árduo trabalho de produção do conhecimento que busca articular o rigor acadêmico com o compromisso de atender as necessidades e interesses históricos de indivíduos e grupos sociais que lutam pela transformação radical de nossa sociedade. Não compartilhamos com a ideia daqueles que veem incompatibilidade entre o trabalho em torno do saber elaborado e o avanço das lutas sociais que se desenvolvem em diferentes “trincheiras” da sociedade, fazendo alusão a um termo usado por Gramsci para caracterizar a nova configuração de disputa que as classes subalternas devem travar na realidade atual. Ao contrário, reafirmamos, e agora com o apoio da reflexão em torno das ideias de Antonio Gramsci e da Pedagogia Histórico-Crítica, que não há possibilidade de um efetivo avanço dos processos revolucionário sem o domínio por parte das classes subalternas do saber produzido historicamente pelo conjunto da humanidade e objetivado na ciência, na filosofia e na arte.

Diante dessa perspectiva e levando em conta os resultados obtidos nessa pesquisa, entendemos que o arcabouço teórico-metodológico produzido pelo comunista sardo Antonio Gramsci em meio à vida de luta, que não findou com a terrível fase em que ele esteve do cárcere do fascismo italiano de Mussolini, no início do século XX, representa ainda um rico acervo para os desafios postos pela luta social em meios aos contornos da sociedade capitalista nesse início de século XXI. Conforme nos empenhamos em demonstrar no primeiro capítulo desse trabalho, Antonio Gramsci pode ser considerado um marxista ortodoxo. Entretanto, vale aqui explicitar o que queremos dizer quando afirmamos a ortodoxia gramsciana com relação a Marx. Para isso, nos apoiaremos nas palavras de Saviani quando trata da orientação gramsciana da Pedagogia Histórico-Crítica. Vejamos:

Desde sua primeira formulação, na virada dos anos 1970 para 1980 até o momento atual, essa corrente [a Pedagogia Histórico-Crítica] vem seguindo a orientação gramsciana, que toma o marxismo em termos ortodoxos, conforme o entendimento de que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos

necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias. A leitura que Gramsci faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Acrescenta, porém, que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa, que estiola a doutrina, enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas, debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme o entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento, enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando. (SAVIANI, 2013a, p. 77)

A relação que Gramsci estabeleceu com o referencial marxiano possibilitou que o revolucionário sardo pudesse alcançar os objetivos expressos na afirmação de Lênin sobre a necessidade da análise concreta da situação concreta (LENIN, 1920). Ao não tornar o materialismo histórico-dialético um dogma, Gramsci, seguindo o rigor do método de Marx, identifica as alterações surgidas nas sociedades capitalistas do ocidente no início do século XX. Dentre essas alterações, Gramsci percebe a importância da dimensão cultural em relação dialética com o âmbito econômico, social e político e, então, desenvolve os instrumentos teórico-práticos para que as classes subalternas pudessem disputar a hegemonia e levar adiante um processo revolucionário efetivo.

Ao nos debruçarmos sobre o significado da catarse em Gramsci, foi possível verificar que essa categoria ocupa um lugar central na elaboração teórico-metodológica gramsciana. Gramsci concebe a catarse como sendo um momento fundamental de construção da hegemonia das classes subalternas. Por meio do processo catártico os indivíduos e grupos sociais passariam da condição em si para a condição para si, passariam do nível econômico-corporativo ao nível ético-político, da estrutura à superestrutura, do objetivo ao subjetivo, da necessidade à liberdade. Acrescenta-se que esse movimento deve ser concebido de modo dialético. O processo catártico que se articula à totalidade do pensamento gramsciano indica a necessidade de alterar de modo qualitativo a inserção dos indivíduos e grupos na realidade social. Sendo um processo que ocorre articulado à própria realidade que quer alterar, a catarse deve situar os homens no momento histórico para que possam transformar a situação em que se encontram. Assim, a

catarse em Gramsci não é compreendida como um salto que parte do vazio, uma abstração restrita à subjetividade do sujeito, mas uma superação da forma de ser, de pensar e de sentir (lembrando sempre das relações que essas dimensões estabelecem entre si), uma ação concreta na realidade concreta, ou seja, levada a cabo no processo histórico, o que faz aprofundar as contradições existentes em uma determinada formação econômica e social, com vistas a produzir uma nova síntese que articula reflexão e ação em nome da alteração do quadro social. O horizonte dessa alteração é a construção de uma sociedade sem classes.

Ao dar esse sentido ético-político à catarse, Gramsci eleva o conceito que em Aristóteles estava limitado a vivência estética, incluindo-o como “uma determinação essencial da práxis humana” (COUTINHO, 2011, p. 121). Sendo assim, a catarse em Gramsci é uma categoria chave para compreender e agir em nossa realidade atual, nos levando a considerar em nossa prática social as recíprocas relações que se estabelecem entre o âmbito estrutural e superestrutural. Lembremos que o momento catártico em Gramsci se aproxima da estratégia marxiana de passagem da classe em si à classe para si, ou seja, o movimento que faz a classe trabalhadora se tornar classe revolucionária ao expressar em sua prática social os interesses da emancipação de todo o gênero humano por meio da construção da sociedade comunista. Isso é possível a partir de uma nova articulação entre “[...] interesses atuais e imediatos [e] futuros e mediatos [...]” (GRAMSCI, 1999a, p. 302).

No caminho deixado por Marx e Gramsci, a Pedagogia Histórico-Crítica surge no contexto brasileiro enriquecendo o debate pedagógico travado na década de 1980. Em meio às correntes pedagógicas contra-hegemônicas que recolocavam a importância da dimensão educativa no processo de transformação social, a PHC se fortaleceu como uma pedagogia de inspiração marxista e desenvolveu um método pedagógico fundamentado no método da economia política e da práxis revolucionária expostos por Marx para conhecer e transformar a sociedade burguesa. Baseada em Marx, a PHC propõe a passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, elencando os seguintes momentos do processo educativo: prática social inicial, problematização, instrumentação, catarse e prática social final, que se torna elemento de nova problematização. Diante do cenário que se

desenvolveu a partir da década de 1990 e que ainda permanece nos dias atuais com a predominância do neoliberalismo no cenário político e econômico e com a visão pós-moderna no âmbito cultural e educativo, a PHC se destaca sustentando uma perspectiva revolucionária de inspiração marxista para a prática educativa, desenvolvida por aqueles educadores interessados em apoiar as classes subalternas em suas lutas históricas. Uma dimensão dessa luta no âmbito da educação inspirada na PHC entende que, assim como “[...] o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social” (DUARTE, 2013, p. 245). Esse é o caráter da defesa que a PHC faz para que as classes subalternas incorporem a visão de mundo que orienta a ação em meio a realidade econômica e social as “[...] objetivações humanas nas suas forma mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2013d, p. 274).

Como ponto culminante do processo pedagógico apoiado na PHC está a catarse. Refere-se ao momento em que os instrumentos culturais produzidos pelo conjunto da humanidade ao longo da história se incorporam à vida de cada indivíduo e dos grupos sociais, possibilitando que na prática social que desenvolvem estes instrumentos sejam mobilizados como ferramentas de transformação da visão de mundo e, de modo articulado, a transformação no plano das ações. A fundamentação da catarse na PHC é o conceito de catarse em Gramsci, ou seja, “[...] a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens [...] [que] tem um significado propriamente pedagógico” (SAVIANI, 2013c, p. 148).

Ressaltamos que o esforço do educador em produzir uma prática educativa que promova a catarse nos educandos não é uma tarefa individual, mas um esforço coletivo de articulação entre os sujeitos específicos do processo educativo e as forças sociais que desejam ver transformada a realidade econômica e social. Refletindo sobre a educação escolar, mas que ao nosso ver pode ser generalizado para a prática educativa mais geral, Saviani defende que

[...] os movimentos sociais, de um lado, precisam de escola, dependem da escola em certo grau e [...] uma escola que esteja mais fortemente

articulada com as necessidades da população, dos trabalhadores, depende, de certo modo, dos movimentos sociais [...] Porque são os movimentos sociais que vão, de uma certa forma, colocar as demandas efetivas da população e pressionar as escolas e os governos no sentido de adequar a educação a essas necessidades, a essas exigências. [...] Não vejo outra saída senão uma interação [...] (idem, ibidem, p. 162-164, passim)

E continua,

[...] o movimento social pode exercer essa força de pressão para ajustar melhor a educação escolar às suas aspirações, às suas necessidades... Que eles tem presente de uma forma intuitiva, de uma forma empírica e que precisa ser elaborada, sistematizada para permitir essa passagem aí do nível econômico-corporativo ao ético-político, essa passagem da estrutura para a elaboração da mesma de forma superior na consciência dos homens, que é o conceito de catarse. (idem, p. 169)

Com efeito, o modo como Saviani coloca esse problema aponta para o desafio aberto da elaboração das condições concretas, materiais e não-materiais, para localizar a educação de modo estratégico no seio da luta mais geral que se desenvolve ao longo dos tempos pelas classes subalternas e que não poderá prescindir da contribuição do trabalho investigativo. Esperamos ter nos colocado a altura desse desafio.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 21. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética** / Aristóteles. (Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores, v. 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara, 1996.

BUENO, Juliane Zacharias. Ética marxista e formação moral na escola. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 91-100.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo do seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999a.

_____. (Org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Notas ao texto. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999b. p. 456-488. (v. 1).

_____. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamento teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b. (Coleção educação contemporânea).

_____. Arte e Formação humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. p. 145-163. (Coleção educação contemporânea).

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores (por que Donald Schon não entendeu Luria). In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. p. 7-37. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, Natália 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) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1999a. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

_____. **Cuadernos del carcere**. 2. ed. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999b. Tomo 2.

_____. **Cuadernos del carcere**. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999c. Tomo 5.

_____. **Cuadernos del carcere**. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000b. Tomo 6.

GRISONI, Dominique; MAGGIORI, Robert. **Ler Gramsci**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca Estudos Humanos. Série Teoria política, n. 1).

JOUTHE, Ernst. **Catharsis et transformation sociale das la théorie politique de Gramsci**. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 1990.

LENIN, Vladimir Ilitch. Kommunismus: Journal of the Communist International For the Countries of South-Eastern Europe (in German), Vienna, n. 1/2 (February 1, 1920) to n. 18 (May 8, 1920). In: **LENIN Collected Works**. Moscou: Progress, 1965. p. 165-167. v. 31. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1920/jun/12.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)**. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>>. Acesso em: 26 out. 2013.

_____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Tradução Willian Laços. Campinas: Editora Alínea, 2008. (Coleção educação em debate).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão?. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 71).

_____. Sociedade Civil e “Terceiro Setor”: apropriações indébitas do legado teórico-político de Gramsci. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 20, n. 26, p. 75-100, jan./jun. 2008a.

_____. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade?. Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008b. (Coleção educação contemporânea, 4).

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, v. 3, n. 66, p. 131-148, set./dez. 2011a.

_____. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011b.

MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. **Revista**

Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7196>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

MARX, Karl. **Teses sobre Feurbach**. 1845. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **Contribuição a crítica da economia política**. Tradução e introdução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **El Capital**. Tomo III. Disponível em: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/el_capIII.pdf>. Acesso em: 20 out. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte**. Tradução Albano Lima. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974. (Coleção Teoria, n. 7).

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos, 148).

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTELLI, Hugges. **Gramsci y el bloque histórico**. 4. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1977.

RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, Oder José. Esboço para uma pedagogia da prática. **Educação em Revista**, ano I, n. 1, p. 19-23, jul. 1985.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas de nosso tempo, 10).

_____. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, jan./abr. 1996.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. cap. 9.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009a. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009b. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010a. (Coleção memórias da educação).

_____. **Interlocuções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010b. (Coleção memórias da educação).

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225. (Coleção memórias da educação).

_____. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011b. (Coleção memórias da educação).

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. cap. 3. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. História, trabalho e educação: comentários sobre controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b. cap. 7. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c. cap. 5. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012d. (Coleção memórias da educação).

_____. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia D. Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (Org.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas: Librum, 2013a. p. 60-79.

_____. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. **Entrevista concedida a Mario Mariano Ruiz Cardoso e a Marcos Francisco Martins.** Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, em 18 de novembro de 2013c.

_____. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013d. cap. 10.

SAVIANI, Dermeval; Duarte, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012. cap. 1. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-39, maio/jun./jul./ago. 2005.

THOMAS, Peter. Historical-Critical Dictionary of Marxism: Catharsis. **Historical Materialism**, Leiden, v. 17, p. 259-264, 2009. Disponível em: <<http://www.academia.edu/918644/Catharsis>>. Acesso em: 5 maio 2013.

THOMAS, Peter D. **The Gramscian moment: philosophy, hegemony, and Marxism.** Leiden: Brill, 2009b. (Historical materialism book series; v. 24).

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JUNIOR, Bento et al. **Descaminhos da educação pós-68.** São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 76-87.

APÊNDICE – A - Roteiro da Entrevista realizada com o Professor Dermeval Saviani no dia 18 de novembro de 2013

1) SOBRE O CONCEITO DE CATARSE

a) O que você entende por Catarse?

b) O seu entendimento sobre o conceito de catarse sofreu alguma modificação de monta no processo de formulação, para além daquelas que são próprias do processo de amadurecimento teórico-conceitual da concepção do sujeito?

c) Qual é a origem do conceito de catarse que você emprega?

Se ele manifestar que o conceito advém de Aristóteles, perguntar o seguinte:

c.1) Qual o entendimento que você tem sobre a catarse em Aristóteles?

Se ele manifestar que o conceito advém de Gramsci, perguntar o seguinte:

c.2) Como você vê a importância do conceito de catarse em Gramsci, na estratégia de produção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas na obra do comunista sardo?

c.3) Qual a relevância do conceito de catarse em Gramsci para a educação?

c.4) Qual a relação entre a catarse conforme você a emprega e o conceito de segunda natureza em Gramsci, expressa em *Americanismo e fordismo*, e que você menciona no livro *PHC: primeiras aproximações*?

Se ele manifestar que o conceito advém de Lukács, Vigotski e outros, perguntar o seguinte:

c.5) Quais as proximidades e distanciamentos dos conceitos de catarse elaborados por Vigotski, Lukács, “outros” e Gramsci na sua opinião?

Se ele manifestar que o conceito advém de Bourdieu, perguntar o seguinte:

c.6) Qual a relação entre a catarse no sentido em que você a emprega e o conceito de *habitus* em Bourdieu? Considere que no livro *PHC: primeiras aproximações* você afirma que a educação deve produzir uma segunda natureza com sendo expressão de uma aprendizagem que se concretiza por meio de um trabalho que forma um *hábito*, assim como ocorre ao aprender a dirigir um automóvel ou no processo de alfabetização (exemplos presentes no livro *PHC: primeiras aproximações*).

d) Se Saviani não mencionar Aristóteles na resposta à pergunta “c”, perguntar a ele o seguinte: **como você avalia as contribuições de Aristóteles ao conceito de catarse que você emprega?**

e) Se Saviani não mencionar Lukács e Vigotski na resposta à pergunta “c”, perguntar a ele o seguinte: **como você avalia as contribuições de Vigotski e de Lukács ao conceito de catarse conforme você a emprega?**

f) Se Saviani não mencionar Bourdieu na resposta à pergunta “c”, perguntar a ele o seguinte: **há alguma relação entre o conceito de *habitus* de Bourdieu e o conceito de catarse conforme você a emprega?** Considere que no livro *PHC: primeiras aproximações* você afirma que a educação deve produzir uma segunda natureza com sendo expressão de uma aprendizagem que se concretiza por meio de um trabalho que forma um *hábito*, assim como ocorre ao aprender a dirigir um automóvel ou no processo de alfabetização (exemplos no livro *PHC: primeiras aproximações*).

g) Se Saviani não mencionar nas respostas anteriores a discussão sobre “plano das concepções e plano das ações”, pergunta o seguinte: **a catarse transforma o plano das concepções e o plano das ações. Faça referência ao texto Gramsci e a educação publicado no livro Gramsci no limiar do século XXI. Como a catarse na educação promove essas duas alterações e como se dá a articulação entre elas?**

2) SOBRE O CONCEITO DE CATARSE E A PHC

- a) **Qual é o papel desempenhado pelo conceito de catarse nas formulações sobre a PHC?**
- b) **Ao longo do processo de formulação da PHC, o conceito de catarse sofreu alguma alteração ou deslocamento de centralidade?**

3) SOBRE O CONCEITO DE CATARSE E O MÉTODO DA PHC

- a) **Qual é a centralidade, se é que há alguma, do conceito de catarse e o método da PHC?** (Entendimento de método aqui empregado: os passos a seguir para a consecução de um objetivo qualquer.)
- b) **Qual é o procedimento para que o educador, orientado pela PHC, selecione os conteúdos a serem trabalhados com os educandos?**
- c) Como professor de disciplinas sobre metodologias de ensino, tenho sido questionado pelos alunos e alunas sobre uma maior elucidação dos “passos” da PHC. Você poderia **expor sua visão sobre a diferença entre conceber a catarse como um “passo” e como um elemento dentro de uma unidade articulada aos outros momentos do processo educativo?**

Se ele não entrar na discussão sobre senso comum e religião, perguntar o seguinte:

- c.1) em uma passagem dos Cadernos, Gramsci critica **Henri De Man** por não dirigir e conduzir os sentimentos populares a uma catarse de civilização moderna. Ele critica o intelectual que sabe, mas não sente. **Tomando o educador como um intelectual, como ele deve se portar diante do senso comum e da religião dos educandos para produzir uma catarse no sentido proposto pela PHC?**
- d) **Os movimentos sociais podem ou devem ser também protagonistas em processos educativos orientados pela PHC em espaços institucionais (escolares)? Em caso positivo, de que maneira isso pode ou deve ocorrer?**

Pode ocorrer de haver uma discussão sobre o que vem a ser movimentos sociais. Se isso ocorrer, **deve-se informar ao Saviani para que ele responda à questão a partir da noção de movimentos sociais que ele apresentar.**

Se Saviani não mencionar a questão curricular, perguntar o seguinte:

d.1) os movimentos sociais deveriam atuar junto aos processos educativos escolares para determinar aspectos do currículo?

d.2) considerando que os sujeitos que atuam em muitos movimentos sociais não dispõem do instrumental teórico-metodológico próprio da ciência e da filosofia (“episteme”), o que é esperado dos profissionais que atuam nas escola, mas que para a PHC a igualdade não se coloca como ponto de partida, mas como ponto de chegada, os movimentos sociais deveriam atuar junto aos processos educativos escolares determinando inclusive o que concerne às “atividades extra-curriculares (doxa e sofia)”? Ou eles têm condições de atuar nas “atividades curriculares nucleares (episteme)”?

e) Sobre a relação entre o conceito de catarse e a questão da historicização dos conteúdos: **é possível dizer que a noção de clássico apoia o educador na busca pela produção da catarse? Como isso ocorre?**

e.1) Se Saviani não mencionar a questão do grego e do latim, perguntar o seguinte: **sobre a questão da historicização como eixo articulador do processo educativo, conforme questão que você levantou a partir da reflexão de Gramsci sobre os efeitos do latim e do grego na escola tradicional italiana, como essa questão se relaciona com a produção da catarse como você a emprega?**

e) Há diferentes leituras da obra de Freire, e algumas delas caminham no sentido de conceber a produção teórico-metodológica da Pedagogia Libertadora que ele formulou como próxima a certo escolanovismo (aprender

a aprender). Isso já foi mencionado em *Escola e democracia*, e hoje se estende para a realidade educativa contaminada pelo movimento pós-moderno, mencionado em *História das ideias pedagógicas* como neo-escolanovismo. Ocorre que, mesmo que minoritariamente, há também leituras que entendem que o método da Pedagogia Libertadora parte da prática social para retornar à prática social, por meio de um processo em que, inicialmente, são identificados “temas geradores” pelo diálogo entre educador e educandos, mas “temas geradores” concebidos como conceitos que expressam efetivas contradições sociais, as quais necessariamente precisam ser superadas, pois se tratam de problemas que desafiam a existência da comunidade educativa (“problemas”, tal como você apresenta no texto *Do senso comum à consciência filosófica*). No processo de encaminhamento desses “temas geradores”, educador e educandos identificam (selecionam) conteúdos significativos, considerando as contradições sociais, que devem ser incorporados à concepção de mundo do educando, de forma a que ele alcance uma consciência que o possibilite ter uma nova forma de intervir na realidade em que vive, buscando a libertação daquilo que o oprime. **No que o método da PHC se difere dessa leitura da Pedagogia Libertadora, que é mais próxima ao marxismo?**

4. PALAVRA ABERTA

a) **Há alguma consideração que você gostaria de fazer sobre o conceito de catarse e a PHC que ainda não foi possibilitada pelo diálogo que realizamos?**

APENDICE – B - ENTREVISTA CONCEDIDA PELO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI.

ENTREVISTADORES: MARIO MARIANO RUIZ CARDOSO E MARCOS FRANCISCO MARTINS

DIA E LOCAL: REALIZADA NA MANHÃ DO DIA 18 DE NOVEMBRO DE 2013 NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.

Mário: Podemos começar, Professor Dermeval, perguntando a você o que você entende por catarse?

Saviani: Bem, quando eu tive acesso ao conceito de catarse formulado por Gramsci, a ideia prévia que eu tinha de catarse é aquela, de certo modo, de senso comum, aquela ideia corrente de catarse, de efeito catártico que nós conhecemos, basicamente, a partir da experiência artística. O fato de você assistir a uma peça de teatro ou assistir a um show de música... e quando termina o espetáculo há aquela espécie de euforia, de sensação de alívio, de sensação de bem estar que aquela representação provocou.

Eu me lembro que, de modo especial no período da ditadura surgiu a música de protesto e houve as peças teatrais de crítica... crítica social. Aliás, antes da ditadura já as músicas de protesto vinham no sentido daquela mobilização do país na linha desenvolvimentista, nacionalista-desenvolvimentista... Então nós tivemos, lá na segunda metade da década de 50, inclusive, os movimentos de educação popular tanto da UNE (União Nacional dos Estudantes), movimentos de cultura popular, como os movimentos de educação popular da Universidade do Recife que deu origem ao movimento Paulo Freire de educação popular. Então, a UNE, por exemplo, mobilizava a música popular... e é nesse contexto também que surgiram as peças de teatro, de crítica social, de crítica à situação do país e de estímulo a uma luta pelo desenvolvimento do país, pela autonomia em relação ao imperialismo, mais especialmente, o imperialismo americano. E depois, no período da ditadura... aí o sentimento catártico se fazia mais visível porque não era apenas uma mobilização, mas era no contexto da repressão, da censura... Ia-se a um teatro, um show de música popular e pela via da arte ocorria aquela espécie de purificação em

relação aquele clima de repressão que se vivia.

Depois, na medida em que fui desenvolvendo a reflexão pedagógica, nesse processo tive contato com o pensamento de Gramsci... Então, no momento em que me vi diante da questão de formular uma proposta teórica, de certo modo decorrente daquela provocação à escola nova, feita na primeira Conferência Brasileira de Educação, no Simpósio “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de Primeiro Grau”, em que essa questão da abordagem política fez com que eu pensasse o que eu iria dizer naquele simpósio... E eu tinha algumas entradas para tratar do tema, mas não tinha me definido, ainda por uma delas... Naquela época, para mim, eram duas coisas distintas: ser chamado para fazer uma conferência e ser convidado para fazer um artigo. Para fazer uma conferência eu ia, simplesmente, falar. Portanto, eu não escrevia. Eu pensava no tema e, quando muito, fazia algumas anotações. Fazia um esquema, mas geralmente nem isso. Eu pensava o tema, esquematizava mentalmente e expunha sem recorrer a nenhum texto, nem textos já disponíveis, nem um texto que eu mesmo produzisse. Então desenvolvia a exposição... Depois começou a ocorrer, a partir de um certo momento, a prática de gravar, gravar o som, porque ainda não tinha se generalizado a prática de gravar em vídeo. E do gravador acabava se extraindo o texto, que passava por uma revisão, mas a origem era uma fala, uma exposição.

Naquela circunstância da Primeira Conferência Brasileira de Educação eu estava nessa situação: iria falar num simpósio chamado “Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de Primeiro Grau”, ao lado de mais duas colegas; e precisava pensar como é desenvolveria esse tema. E até o dia da conferência, eu, atravessando a cidade (porque eu morava na zona leste e a PUC fica na zona oeste) fui pensando... e só me decidi, de fato, no ato. Por que? Porque aconteceu o seguinte: esse simpósio foi programado para o primeiro dia. Era o primeiro dia da Primeira Conferência Brasileira de Educação. Então, sendo o primeiro dia... há uma sessão de abertura, que normalmente começa atrasado e se alonga. Depois da sessão de abertura os inscritos se distribuem para as atividades paralelas. A sessão de abertura foi no TUCA, no Teatro da Universidade Católica, e o meu simpósio estava previsto para um daqueles auditórios do chamado prédio novo da PUC. Era um auditório para 250 lugares, que ficava no terceiro andar. Aí houve aquela

avalanche de gente se encaminhando para os auditórios. No nosso auditório nós entramos e o corredor todo lotado. Não cabiam as pessoas ali. Então a organização foi consultada sobre a possibilidade de mudar de local. Depois de algumas negociações, decidiu-se que o nosso simpósio iria para o teatro, o TUCA. Todo aquele povo se deslocou para lá e remontou-se a mesa para a realização do simpósio.

Quando nós começamos, já eram mais de 11 horas... aí eu olhei para aquele povo, aquela plateia lotada, o balcão, mais gente lá em cima naquele balcão... No TUCA cabem 1200 pessoas, entre a plateia e mais o balcão. E eu era o último a falar. Quando chegou a minha vez já era depois de meio-dia, meio-dia e meia, hora do almoço, o pessoal com fome, cansado de todo aquele tumulto... e pensei comigo: *“se eu não tiver uma estratégia que chame a atenção, o pessoal vai se dissipar, se distrair”*. E aí, olhando para aquele povo pensei: *“a maioria dessas cabeças que estão aí olhando para esta mesa tem uma visão escolanovista”*, porque nós estávamos em 1980 e a maioria daqueles professores tinham se formado na década de 1960, que era o período em que a Escola Nova estava no auge da sua hegemonia... entre 1950 e 1960. No final da década de 60 começa um refluxo com a própria ditadura e o advento da pedagogia tecnicista, mas a força da Pedagogia Nova ainda se fazia presente. E foi aí que resolvi centrar a exposição no tema questionando o grau em que a Pedagogia Nova seria transformadora, revolucionária, crítica, tal como se apregoava. Então lancei mão da metáfora da curvatura da vara. Comecei já enunciando as três teses e o apêndice que se referia à teoria da curvatura da vara e fiz a exposição. Aquilo foi gravado e depois transcrito. E como tínhamos acabado de fundar a revista da ANDE, no primeiro número, lançado em 1981, aquela conferência foi estampada na forma de artigo.

Sob o impacto da exposição na I CBE e com a divulgação do artigo na revista, surgiu todo um debate, a estranheza de colegas que entenderam: *“será que está defendendo a Pedagogia Tradicional? Então é conservador?”* Embora na exposição estivesse claro e o texto deixava explícito, no final, que não se tratava de voltar à Pedagogia Tradicional, porque uma Pedagogia Revolucionária está além, tanto da Tradicional quanto da Nova, o debate não deixou de acontecer. Foi assim que num seminário do qual participei na Universidade Federal de São Carlos, na hora dos

debates, alguém lançou a seguinte questão: “pois é; mas você, naquela conferência e no artigo da Revista ANDE, você defendeu a Pedagogia Tradicional Então você é conservador em educação?”. Aí eu meio na base da brincadeira, com uma ponta de ironia, disse: *“bom, isso é algo que eu espero esclarecer por meio de um outro artigo que estou pensando em escrever, que provavelmente vai se chamar: Escola e Democracia para além da teoria da curvatura da vara”*. Embora eu tenha dito isso um pouco na brincadeira, claro que os colegas do conselho editorial da revista agarraram a ideia e insistiram para que eu, de fato, escrevesse o mencionado artigo. Assumi, então, a tarefa e escrevi. Nesse caso, portanto, o texto foi pensado diretamente como artigo, diferentemente do anterior. Pode-se perceber que as estruturas do dois textos são bem diversas. O primeiro, até foi objeto depois de alguns ajustes, porque na primeira versão ficou muito a presença do tom oral. Depois dei uma melhorada quando foi incluído no livro. Com as reedições foram feitas novas revisões, enquanto que o outro texto, que saiu no número 3 da Revista da ANDE, em 1982, tem uma estrutura bem clara na sua disposição lógica e não precisou de nenhuma revisão. Mantive a expressão “Pedagogia Revolucionária”, porque foi o mote da provocação do artigo anterior. Na verdade, a expressão “Pedagogia Revolucionária” aí foi mais no sentido de fazer o contraponto com o suposto caráter revolucionário da Pedagogia Nova, digamos assim, com sua “pseudorevolucionariedade”. Como a técnica discursiva se apoiou na metáfora da curvatura da vara, atribuí à Pedagogia Tradicional esse caráter revolucionário, o que não era totalmente arbitrário porque no fundo eu estava ligando a Pedagogia Tradicional laica com a Revolução Burguesa. Então eu faço aquela análise histórica que retoma esse processo: que é justamente na luta da burguesia contra o antigo regime, portanto, contra o clero, que vem a filosofia das luzes, e a questão pedagógica como via de difusão das luzes, que é a visão burguesa, que está posta ali... Enquanto burguesia revolucionária, ela defendia a igualdade essencial entre os homens. Portanto, a Pedagogia Tradicional estava nesse contexto de uma Pedagogia Revolucionária, enquanto que a Pedagogia Nova, que depois “posa” de revolucionária, de fato era reacionária. Estabelecia-se esse contraponto na linha do que eu explico no texto, quer dizer: se a Pedagogia Nova era difundida como sendo portadora de todas as virtudes e nenhum vício, ao passo de que a Pedagogia

Tradicional era portadora de todos os vícios e nenhuma virtude, eu estava curvando a vara para o outro lado, ou seja: estava, com base na análise histórica, invertendo as posições. Já no artigo seguinte mantive o mote para tentar definir o que seria uma Pedagogia Revolucionária para além tanto da Pedagogia Tradicional quanto da Pedagogia Nova. Retomo, então, as três teses: a primeira de caráter filosófico-histórico; a segunda, de caráter pedagógico-metodológico; e a terceira de caráter, especificamente político.

A segunda tese colocava, pois, a questão do método pedagógico. Então, pensei: *“o que seria um método revolucionário que estivesse para além do tradicional e do novo?”*. Aí articulei aqueles cinco momentos. Foi então que lancei mão do conceito de catarse para o quarto momento, naquele sentido definido por Gramsci. Assumo, pois, a conceituação de Gramsci. Então quando você pergunta o que entendo por catarse, respondo: entendo por catarse aquilo que se explicitou na reflexão gramsciana, tal como encontramos nos textos dele, que vocês conhecem, que o próprio Marcos também cita num artigo que escreveu sobre práxis e catarsis como referências avaliativas das ações educacionais das ONGs, dos sindicatos, dos partidos políticos. Lá, as passagens de Gramsci estão citadas considerando que catarse significa a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Cito especificamente essa segunda formulação porque me pareceu que essa parte tem um significado propriamente pedagógico, especificamente pedagógico. A primeira parte tem um sentido mais amplo, porque envolve todo o processo da vida social e da luta política, enquanto que a segunda parte traduz aquilo que ocorreria, segundo o meu entendimento, no processo educativo, de caráter diretamente pedagógico. Então é isso.

Agora... não sei... você diz aqui: *“o que você entende por catarse...”*. Então, basicamente é isso...

Aí você pergunta: *“o seu entendimento sobre catarse sofreu alguma modificação de monta no processo de formulação, para além daquelas que são próprias do processo de amadurecimento teórico-conceitual da concepção do sujeito?”*

Não sei se eu entendi direito o enunciado dessa pergunta. Se o sentido é se o conceito de catarse que eu tinha sofreu alguma modificação, então eu diria que sim,

em relação ao conceito corrente, certo...

Mario: Do senso comum...

Saviani: Então, aquele conceito do senso comum de fato é superado a partir do meu contato com Gramsci. Aí eu assumo a perspectiva gramsciana que não estava dada no entendimento anterior do conceito de catarse. Mas, se o sentido da pergunta é se o conceito de catarse, a partir dessa primeira formulação que faço aí em 1981, 1982, que está no artigo e depois é incorporado em 1983 como capítulo terceiro do livro *Escola e Democracia*, aí eu diria que não, não houve mudança a partir daí. Quer dizer... aquele conceito se expressou de modo claro com essa característica que está posta ali. O que houve foi uma maior explicitação no texto *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Esse texto que escrevi depois, em 1984, e que foi incluído no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado em 1991, contém uma maior explicitação, porque dou alguns exemplos a mais em relação àquilo que já estava no texto “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”. Nesse texto eu já faço referência ao exemplo da alfabetização, que implica a assimilação da estrutura objetiva da língua. Ela, ao ser assimilada, converte-se em superestrutura na consciência do indivíduo que se tornou alfabetizado. No “Natureza e especificidade da educação” retomo esse exemplo, mas acrescento outros como o dirigir automóvel, tocar instrumento musical, que, de certo modo, explicitam mais aquele conceito. Mas não há uma modificação.

Marcos: Professor, se me permite então... essa apropriação do conceito... essa superação inicial desse sentido mais ligado ao senso comum do conceito de catarse, ele foi superado com a apropriação do conceito a partir da leitura de Gramsci. E nessas outras aproximações que a Pedagogia Histórico-Crítica tem feito, no diálogo com alguns autores, o conceito gramsciano sofreu alguma alteração? Por exemplo: nesse diálogo atual com Lukács, Vigotski, e até mesmo lá atrás com esse texto, ao mencionar como exemplo a questão da alfabetização e outros exemplos que o senhor citou, o conceito de *habitus* em Bourdieu... como é que se deu essa relação? Permanece o conceito gramsciano ou nesse diálogo com outros autores esse

conceito sofreu alguma modificação, alguma catarse?

Mario: Eu queria incluir uma questão, Professor, nesse sentido, que é com relação à leitura possível do Gramsci. Você cita em algumas críticas a questão de que se o Gramsci é fundamento ou não da Pedagogia Histórico-Crítica nessas primeiras elaborações. E você fala dessa leitura possível do Gramsci, que tem haver com a disponibilidade dessa publicação, com o momento que... aquilo que chegou... Ao longo do tempo foram possíveis outras leituras, um aprofundamento, leitura da obra completa, por exemplo, das notas, da publicação dos cadernos, e tudo mais... as traduções críticas ou não. Porque a leitura inicial é a do livro *Concepção dialética da história*, né?

Saviani: *Concepção dialética da história, Os intelectuais e a organização da cultura e Maquiavel, a política e o Estado Moderno*, foram os três que, além daquela publicação parcial das cartas e da publicação parcial de *Literatura e vida nacional*, se difundiram no Brasil a partir de 1968. Mas o fulcro são esses três porque aí está o núcleo dos cadernos do cárcere.

Mário: Essas outras leituras, nesse sentido de se apropriar do todo da obra e de perceber... O Jouthe, por exemplo, ele fala disso uma hora... O pouco de francês que eu consigo ler, ele fala que não só o conceito de catarse é central, a temática da catarse - é a tese dele - a temática da catarse é permanente em toda obra. Ele até cita textos de juventude, onde o Gramsci não usa o termo catarse, mas (Gramsci) articula essas passagens que ele propõe de maneira mais elaborada com o termo. Então nesse sentido...

Marcos: Daí o interesse na tradução...

Saviani: Bom, aí são duas entradas diferentes.

A primeira, sobre a relação com outros autores, eu não creio que tenha havido alteração, porque no *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, no primeiro capítulo denominado "Sobre a natureza e especificidade da educação", faço

referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu. Mas eu o faço na articulação com o conceito de “segunda natureza” que é de Gramsci. Então o núcleo gramsciano permanece e não se altera. O conceito de *habitus* aparece aí como correlato de segunda natureza. Então, no quadro de Bourdieu, ele ocupa um outro lugar. Aí entro um pouco naquilo que eu costumava dizer para os alunos, para os orientandos, que é o que eu chamo de diferença entre conceito e categoria. Acho que eu já comentei isso com você, talvez...

Então eu digo que essas duas palavras são, de modo geral, sinônimos, podendo ser utilizadas como correlato uma da outra, ou seja, pode-se falar em conceito em certo momento, e em outro, em categoria. No entanto, meu entendimento é que se toda categoria é conceito, nem todo conceito é categoria, porque a categoria é aquele conceito que ocupa um lugar central no contexto de determinada teoria ou área do conhecimento. É nesse sentido que, na medida em que o termo é a expressão do conceito, nós podemos ter um mesmo conceito sendo expresso por diferentes termos. Nesse caso temos os sinônimos. Podemos ter também um mesmo termo expressando diferentes conceitos. Um exemplo notório é o termo manga. Tanto pode expressar conceito de uma parte de uma peça de vestuário onde se enfia o braço, como de uma fruta. Pode, também, significar filtro para líquidos, peça tubular que protege outra peça (manga do lampião), tromba-d'água, além do significado ligado ao encaminhamento de diversas espécies de animais ao curral. É, pois, um termo polissêmico, já que pode expressar diferentes conceitos. No caso da categoria temos um conceito que se destaca dos demais na medida em que ocupa um papel chave no quadro de uma teoria, ou no âmbito de uma determinada disciplina ou área do conhecimento. É nesse sentido que, para voltamos ao termo, que é a referência dessa nossa conversa, o termo catarse ocupa a posição de categoria em diferentes teorias, em diferentes disciplinas: na Psicanálise, na Filosofia, na Psicologia, na Ciência Política, na Educação. E, obviamente, em cada um desses contextos ele vai ter conotações diferentes. Isto nos ajuda a entender o problema do uso dos termos em diferentes teorias.

Lembro-me que num certo período, quando a pós-graduação se institucionalizou e as dissertações e teses ocorriam regularmente, havia uma

discussão teórico-metodológica que levava a resultados do tipo: um aluno escrevia uma dissertação ou uma tese e se declarava utilizando o referencial teórico-metodológico do marxismo. E aí, ele, volta e meia, usava em seu texto a palavra função. O membro da banca dizia: “mas é uma incoerência! Você se diz marxista e usa a palavra função, que é uma categoria do funcionalismo! Então você está sendo eclético”. A essa objeção cabe responder: não necessariamente, porque o uso dos termos não denota a posição teórica. Não é porque se adota a posição marxista que não se pode usar o termo função. Assim como não é porque se adota a posição funcionalista que se fica proibido de usar o termo contradição. Esses termos podem aparecer em ambas as abordagens ocupando, porém, lugar diverso. O funcionalismo tem esse nome justamente porque nele o conceito de função foi alçado ao nível de categoria, categoria central. Já no marxismo, função não é uma categoria. A categoria central do marxismo é a categoria de contradição. Mas em ambos os casos, os dois termos podem ser utilizados. Só que no funcionalismo o conceito de contradição vai ser assimilado ao de disfunção, porque ele se subordina ao de função, que é o conceito central, que é a categoria que ordena a teoria e a partir da qual ela se constrói. No funcionalismo vai aparecer a palavra contradição, mas sempre vai ter um sentido que se aproxima do de disfunção, se converte basicamente em sinônimo de disfunção. Agora, no marxismo, o conceito de função também aparece, mas aí não tem o status de categoria, e por isso se subordina ao de contradição. As funções são explicadas a partir da contradição enquanto que no funcionalismo a contradição é explicada a partir do conceito de função.

Consequentemente, o conceito de *habitus* na teoria do Bourdieu assume status de categoria. No marxismo e em Gramsci, o conceito de catarse é que assume o status de categoria. Então o conceito de *habitus* aí, pode se apresentar e vai expressar um fenômeno correlato ao de catarse, mas ele não tem a amplitude que tem o conceito de catarse em Gramsci. O conceito de catarse como esse movimento que vai do nível econômico-corporativo para o nível ético-político; da estrutura para a superestrutura; do desenvolvimento da práxis social no nível da consciência em si para o nível da consciência para si, todo esse complexo que o conceito de catarse condensa, não está presente no conceito de *habitus* e na teoria de Bourdieu que utiliza esse conceito com status de categoria.

Bem, acho que eu esclareci a questão que o Marcos levantou. Agora, passo à questão que você levantou referente às leituras de Gramsci, ao modo como abordei essa questão... Veja bem, a grande crítica que tem sido feita por parte dos nossos colegas, do mesmo campo, que são leitores de Gramsci, àquilo que eles entendem que foi a leitura dominante de Gramsci no campo da educação é a de a-historicismo. E para isso se evoca o fato de que os conceitos gramscianos foram apropriados sem aquela preocupação em localizar esses conceitos no contexto histórico da produção gramsciana. Não só no contexto da obra, mas no contexto histórico da produção dessa obra. Sobre isso tenho feito as seguintes ponderações: tal constatação não é, por si mesma, um indicador de que a leitura tenha sido a-histórica porque, como se trata de uma apropriação efetuada por parte de intelectuais que se situam no campo do próprio marxismo, que é uma concepção historicizadora por excelência, então o fato de se apropriar de conceitos não significa que se está agindo ou pensando de forma a-histórica. Essa é uma primeira observação. A segunda é que essa apropriação é feita em condições históricas determinadas. Então, minha crítica a esse tipo de crítica que se fez à apropriação de Gramsci pelos educadores brasileiros é que ela é feita sob o argumento da necessidade de historicização e ela própria deixa de historicizar. Por que? Porque a referida leitura de Gramsci deu-se em condições históricas determinadas e caberia, portanto, verificar em que condições essa apropriação se deu. Aí, sim, se estaria historicizando. Do contrário, a crítica se volta contra os próprios críticos. Ou seja: eles criticam a leitura de Gramsci taxando-a de logicista e a leitura que fazem das apropriações de Gramsci resulta, também, meramente logicista. É preciso, então, historicizar a forma como se deu a apropriação de Gramsci pelos educadores brasileiros. Vejamos:

Em 1978 o estudo de Gramsci foi introduzido no Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo por solicitação dos próprios alunos. Nós estávamos num contexto da luta contra a ditadura, da abertura que se esboçava, que foi seguida em 1979 da anistia, da mobilização do campo educacional com a criação das entidades, em 1977, a ANPED, em 1978 articulou-se o CEDES, que foi formalizado em 1979 e em 1979 criou-se a ANDE. Então, a leitura de Gramsci aí é requerida, mas é feita como? É feita no contexto brasileiro, com todos esses determinantes. Por pessoas que não viveram as condições da primeira metade do

século XX lá onde Gramsci produziu sua obra, que não viveram a situação italiana, e que também não conheciam por dentro essa situação, porque não tinham mergulhado na história italiana, na história do fascismo, na resistência ao fascismo, no surgimento do partido socialista italiano e depois a ruptura que deu origem ao partido comunista italiano. Quer dizer, toda essa história não estava presente aqui no momento em que os educadores entraram em contato com as obras de Gramsci. Essas obras também chegaram aqui pela via da tradução de textos, que foram publicados em 1949 lá pelo Togliatti, por organização temática. É assim que se tem acesso a esse material.

Quando fui solicitado a organizar o curso, deixei claro, e já repeti isso em diferentes oportunidades, que se fosse uma leitura interna ao pensamento de Gramsci, eu não teria condições de fazer isso. Os alunos teriam de recorrer a outros, quem sabe, aos próprios responsáveis pela tradução e introdução de Gramsci no Brasil, Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Mas isso também não seria possível naquele momento porque eles nem tinham doutorado. Logo, não poderiam assumir a disciplina do doutorado da PUC-SP. Então eles teriam de recorrer, talvez, ao Francisco Wefort que, parece, já tinha certo conhecimento de Gramsci ou ao Alfredo Bosi que tinha estado lá na Itália estudando no Instituto Gramsci. Mas eu não teria condições de atender a esse tipo de demanda. Acrescentei, porém: “se, no entanto, o objetivo for estudar Gramsci para verificar em que grau ele pode nos ajudar a compreender melhor os problemas da educação brasileira, que é aquilo que nos preocupa no momento, é aquilo que vem me preocupando, é aquilo que venho investigando, eu topo fazer isso com vocês; não ministrar um curso para vocês, mas fazer o estudo com vocês”.

Como os alunos responderam que a demanda deles se situava naquela segunda possibilidade, assumi o compromisso. Essa negociação ocorreu no segundo semestre de 1977 tendo em vista a programação da disciplina para o primeiro semestre de 1978. E coincidiu que eu tinha uma viagem, um convite para a Europa, para a França. Na condição de professor titular da Universidade Federal de São Carlos eu tinha possibilidade de requerer financiamento e solicitar afastamento remunerado, mas preferi não lançar mão desses recursos. Eu tinha férias acumuladas, tirei dois períodos de férias e viajei para lá no dia 2 de dezembro, tendo

permanecido até a segunda quinzena de janeiro de 1978. Lá pude adquirir muita coisa que encontrei sobre Gramsci nas livrarias de Paris e em algumas cidades que visitei como Milão, Madri e Lisboa, mas principalmente em Roma tendo permanecido por uma semana estagiando no Instituto Gramsci. Retornei com razoável quantidade de material que examinei sofregamente, preparando-me para o início das aulas na primeira semana de março, quando disponibilizei todo o material para a turma de alunos matriculados na disciplina.

Foi nessas condições, obviamente limitadas, que se deu aquele primeiro contato mais sistemático de educadores brasileiros com a concepção e a obra de Gramsci. E havia no grupo o Paolo Nosella, que era italiano e tinha feito todos os estudos, até o nível superior, na Itália. Assim, problemas que os colegas encontravam de entender certos conceitos, certas referências de Gramsci na situação italiana, eles recorriam ao Paolo. E o Paolo ajudava naquilo que ele sabia e que também não era alguma coisa muito consistente na medida em que àquela altura também ele não tinha um domínio amplo da obra gramsciana. Desencadeou-se, pois, um processo que teve nos trabalhos dessa disciplina seu ponto de partida. O próprio Paolo depois fez sua tese calcada em Gramsci, tomando como tema a consciência contraditória do homem ativo de massa. Ele entrevistou trabalhadores, entre eles o operário Santo Dias que acabou sendo assassinado no movimento contra a ditadura militar. Nessas circunstâncias, Paolo publicou um pequeno livro só sobre o caso do Santo Dias e a tese mesmo ele não chegou a publicar. Mas é claro que, a partir daí, ele foi se aprofundando nos estudos de Gramsci, fenômeno que ocorreu também com os demais doutorandos em grau maior ou menor.

Que textos foram utilizados na programação da disciplina? Obviamente, aqueles que estavam disponíveis. Eu trouxe material, distribui entre os alunos. Cada um analisava um texto e depois, na forma de seminário, nós discutíamos a partir das resenhas que eles produziram e distribuíram entre os colegas. Mas não dava para colocar como leituras comuns aqueles textos dos quais a gente tinha só um exemplar. Então nós utilizamos os volumes que estavam publicados no Brasil, que eram os três já mencionados (*Concepção dialética da história, Os intelectuais e a organização da cultura e Maquiavel, a política e o Estado moderno*), que entraram

como leitura obrigatória, complementados por cartas e passagens de *Literatura e Vida nacional*. Os demais foram distribuídos, um para cada aluno, como leitura obrigatória, cabendo-lhes a tarefa de elaborar um trabalho contendo uma síntese e apreciação do conteúdo do livro e providenciar cópias para serem distribuídas aos colegas com pelo menos uma semana de antecedência da data do seminário em que faríamos uma discussão das contribuições desses estudiosos da obra de Gramsci. Enfim, se você assume uma posição teórica historicizadora, como é que você vai acusar uma leitura de abstrata e a-histórica deixando de historicizá-la? Como se nós pudéssemos aqui no Brasil entrar na análise de Gramsci já preenchendo esses requisitos de historicização que são cobrados! Na verdade, é esse tipo de crítica que resulta abstrata e a-histórica. É essa a análise que tenho feito.

Marcos: Professor, mas em que medida por exemplo, nesse debate atual, inclusive a partir dessa perspectiva de historicizar a apropriação da leitura de Catarse em Gramsci, outras referências tem sido trazidas para ajudar no processo de formulação da pedagogia histórico-crítica? Como por exemplo: Lukács e Vigotski. Eles também tem essa contribuição como o senhor revelou de Bourdieu ou eles tem algum lugar mais central que pode contribuir com esse processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica? Essencialmente esses dois que me parecem estarem bastante presente nesse processo de formulação que vocês estão desenvolvendo, inclusive nos cursos aqui que são oferecidos e tal.

Mário: A Natália fez, orientada pelo professor Newton... Natália Botura fez uma tese sobre catarse estética em Lukács e Catarse na Pedagogia Histórico-Crítica e ela aprofunda essa leitura do Lukács. E o professor Newton, identificando o conceito e aprofundando no Vigotski também, o Vigotski e em Lukács.

Marcos: Então, e aí quando o senhor falou daquela primeira apropriação mais ligada ao senso comum da catarse, o senhor se referiu a essa presença do conceito para explicar um fenômeno que muitas vezes nós nos deparamos com ele na fruição da obra artística. E esses autores trabalham nessa perspectiva também,

identificando o processo de catarse presente no processo artístico, no fenômeno artístico. Então, como o Gramsci vai um pouco além dessa discussão, em que medida esses autores estão contribuindo para ajudar no processo de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica naquilo que ela guarda de uma categoria central, usando agora a expressão que o senhor cunhou que é essa categoria de catarse.

Saviani: Então, eu acho que aqui nós estamos já num outro quadro, porque tanto Lukács quanto Vigotski se situam no campo marxista. E eles utilizam o conceito de catarse de uma forma que converge com a de Gramsci, embora o foco não seja o mesmo de Gramsci. Porque em Gramsci o foco é político e pedagógico. Em Lukács o foco é estético e em Vigotski o foco é psicologia da arte, mas o núcleo no qual esse conceito é trabalhado é o marxismo e nesse sentido ele converge com a análise de Gramsci porque por detrás há, aí, o conceito de totalidade. Então nesse sentido, ainda que o foco seja estético, Lukács acaba não desconsiderando a questão política, político-social e a própria questão pedagógica. O mesmo ocorrendo com o Vigotski. Vigotski, de forma ainda mais forte porque a sua discussão da psicologia está fortemente marcada pela discussão educacional, pedagógica. Porque o desenvolvimento do psiquismo no fundo é um problema educacional e é isso que a Lígia mostra bastante bem.

Eu até trouxe a tese da Natália. Participei da banca e até a presidi porque o Newton estava no pós-doutorado dele na Inglaterra. Mas, mesmo de lá ele acompanhou a elaboração do trabalho, reviu e reelaborou todos os capítulos. Eu a trouxe, porque não sei se você já tem.

Mário: Eu tenho. Acho que já é a versão oficial porque eu consegui no site da biblioteca digital da UNESP.

Saviani: Sim. Deve ser a versão oficial, porque a UNESP não iria disponibilizar na biblioteca digital se não fosse a versão definitiva.

Mário: No texto da minha dissertação, que eu retrabalhei ele, parte das questões foi você que indicou na disciplina de Pedagogia Histórico-Crítica: construção coletiva...

Eu fiz um texto, você pontuou e eu fiz essa reestruturação.

Marcos: Então, em se tratando disso inclusive, professor, quando se pensa no método da pedagogia histórico-crítica, essa aproximação com o Vigotski, com Lukács, coloca a questão dentro do método, entendendo por método maneira de proceder. Essa proximidade com Lukács e Vigotski aponta uma necessidade até, dentro de um método da Pedagogia Histórico-Crítica, de colocar uma certa centralidade em, ao socializar o patrimônio histórico produzido pela humanidade, destacar nisso os aspectos artístico-culturais ou não? Entende? Como eles tem essa entrada no conceito, me pareceu que essa tentativa de diálogo que tem sido feito, recolocar um lugar central no método da Pedagogia Histórico-Crítica a questão da arte, o que me parece não estava tão claro nas produções anteriores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Obviamente não era negado mas não tinha uma certa centralidade.

Saviani: Bem, o que nós temos feito é: ao nos referirmos ao acervo cultural da humanidade, ao acervo histórico da produção humana, nós estamos nos referindo às formas elaboradas, as expressões mais avançadas, e aí, por uma economia de linguagem, nós temos nos referido a três grandes campos que são: a filosofia, a ciência e a arte. Então as expressões mais avançadas, aquilo que se traduz no conceito de clássico abrange os campos da filosofia, da ciência e da arte que, de certo modo, formam um conjunto. Essa própria distinção faz sentido na linha do método, que para passar da síntese, para passar do empírico, das impressões imediatas, do senso comum, à síntese, ao concreto, é necessária a mediação da análise que envolve, então, a identificação dos vários aspectos, das várias determinações que compõem o concreto como totalidade. Mas não são elementos que possam ser separados. Então é difícil, por exemplo, quando a gente penetra na filosofia, separar isso da arte e da ciência. Quando se aprofunda também a visão de ciência, separá-la da filosofia e da arte, o mesmo ocorrendo com o aprofundamento da arte.

Mário: A Natália, nas últimas partes do texto ela reflete um pouco sobre isso, sobre

a questão de que catarse... Que movimento é esse que a arte faz? Como ela contribui para essa catarse? E como a ciência tenta diferenciar esse processo que a arte não reproduz, ela (ciência) tenta não reproduzir na mente essa realidade, concreto pensado, mas ela (ciência) lida com essa coisa de produzir também uma nova aparência. Nessa relação entre aparência e essência, ela (Natália) discute um pouco isso: esse papel diferente que a arte e a ciência têm na produção da catarse.

Saviani: A arte, ela...

(Mário pede uma pausa para trocar o material de gravação de vídeo)

Marcos: Professor, o que me chama a atenção é o seguinte, por exemplo: uma das preocupações é a socialização desse patrimônio histórico a partir dessa sua elaboração, seja filosófica, artística ou mesmo científica. Se isso é um elemento central, o que me preocupa e o que me chama a atenção é o fato do seguinte: como que os movimentos sociais, que não tem em grande parte deles uma apropriação desse conhecimento elaborado, a partir dessas três grandes sínteses, se é que a gente pode assim chamar, como é que eles podem colaborar com a Pedagogia Histórico-Crítica sendo que muitas vezes o que mobiliza a vontade de lutar contra as injustiças e etc.. e essa vontade que se canaliza para a organização de um movimento social são coisas empíricas, coisas ligadas, fenômenos ligados, contradições ligadas, não a essa elaboração mais filosófica, científica e artística, mas muitas vezes ligadas ao senso comum. Então como é possível, numa pedagogia que se propõe a socializar conhecimentos elaborados, ter dentro dela protagonistas que se orientam por um senso comum ou talvez por uma *sophia*, ou por um bom senso, mas não pelo conhecimento elaborado? Entende o problema?

Saviani: Antes de entrar nesse tema, deixe-me completar aquela questão anterior que se referia à parte final da tese da Natália. Um aspecto que é importante destacar é que a arte se expressa de forma sensível. Esse é o sentido do estético, derivado do termo grego *aisthesis* que significa sensibilidade. Daí, aquela discussão de Lukács sobre a forma e o conteúdo. O conteúdo é o determinante, o principal, mas o

conteúdo não se faz presente sem a forma. Então é a forma que veicula o conteúdo. Na arte essa forma é sensível. Então as artes, a via de acesso às artes, a via de percepção da arte é pelos sentidos, pela visão (artes plásticas), pela audição (música) etc. Aquelas mesmas realidades que na filosofia se expressam intelectualmente, por conceitos, na arte se expressa através de formas sensíveis. A força da arte situa-se nesse aspecto.

Quanto à questão levantada sobre os movimentos sociais, vejo o seguinte: isto parece que coloca em evidência a importância da escola, da educação escolar. Os movimentos sociais, nesse sentido, também precisariam avançar na direção da apropriação desses conhecimentos elaborados. E para conseguir isso eles precisam, de algum modo, recorrer à escola. Não quer dizer que isso também não possa ser feito por outras vias, mas a via mais adequada, ou que está articulada diretamente com esse objetivo, é a escola. Mesmo porque o acesso a esses conhecimentos pressupõe uma iniciação que depende da escola. A maior parte desses conhecimentos elaborados se expressa de forma escrita. O problema da escrita aí é importante ter presente também porque diz respeito a algo muito mais fundante do ser humano que é a questão dos signos, que significou um salto enorme no desenvolvimento da humanidade porque introduziu a questão da mediação. Pelos signos o homem se autonomiza do contato imediato com as coisas. Então, ele (o homem) não depende da presença das coisas para entendê-las, pensá-las, porque o signo substitui. E o signo é justamente esse instrumento do pensamento. O signo, por excelência, é a linguagem. Quando a linguagem se materializa num instrumento, que é a escrita, isso representa um salto enorme. Tanto assim que os historiadores tendem a demarcar o início da História com o advento da escrita: antes da escrita era a pré-história. E por que isso é importante? Porque aí inclusive a ciência se viabiliza. Com efeito, se a ciência supõe experiências que têm de ser replicadas, isso é possível pelo registro escrito que independe das percepções e impressões subjetivas. Então alguém lá no outro lado do mundo pode replicar uma experiência científica porque foi transmitida por registros escritos e, assim, não se perdeu, segundo aquele ditado latino: *verba volant*, as palavras voam... É verdade que hoje a gente poderia repensar um pouco essas questões para verificar em que grau o registro da fala via gravações e vídeos substituiria a escrita. De qualquer

forma, a escrita mantém-se como uma conquista fundamental da humanidade, tanto que o desenvolvimento da comunicação virtual a toma por base e o próprio acesso à internet e a todas as informações aí disponibilizadas pressupõe o domínio da escrita. E o acesso à escrita envolve a escola. É claro que também há aquele que pode dizer: “não necessariamente a escola”, mas até agora a experiência histórica tem mostrado que as outras vias não têm tido a eficácia que tem a escola. Veja-se, por exemplo, o caso da alfabetização, que é a porta de entrada da cultura letrada, o requisito de acesso à expressão escrita. Além do fato de que as outras vias no fundo se pautam pela escola, elas não têm tido o resultado que a escola assegura. Até porque as campanhas de alfabetização normalmente fracassam. Isso ocorre porque elas não chegam a atingir o ponto de irreversibilidade, não chegam à catarse, não chegam ao *habitus*, àquela disposição durável a partir da qual já não é mais possível regredir ao estado anterior.

Marcos: Segunda natureza.

Saviani: Exatamente. Então, segunda natureza justamente por isso, porque a escrita não é natural, mas, uma vez adquirida – o que é feito normalmente por meio da educação escolar, passa a funcionar como se fosse natural. Os movimentos sociais têm necessidade disso, o que tem sido comprovado na prática. O próprio MST parece ser um exemplo muito claro disso porque surgiu com outras motivações, sendo que as questões da educação e da escola não estavam presentes, mas acabaram por se impor. Porque na medida em que ocorre uma ocupação e se instala um acampamento e depois um assentamento, problemas educacionais começam a se colocar, desde a elementar pergunta que se apresenta para as famílias acampadas ou assentadas: o que fazemos com nossas crianças? Aí surge a necessidade da escola. E vai pedir-se à prefeitura para colocar uma escola lá no acampamento ou no assentamento. E aí os professores vão lá e começam a desenvolver o ensino, às vezes até contra a visão dos acampados ou assentados...

Marcos: “Às vezes”? Você está sendo generoso.

Saviani: Pois é! Aí então eles começam a se preocupar com a educação, com uma teoria pedagógica porque, constatam eles, “essa pedagogia que os professores da escola municipal estão desenvolvendo lá no acampamento (assentamento) não é bem essa que estamos reivindicando”. Foi daí que surgiram as chamadas “Pedagogias dos Movimentos Populares” e, mais especificamente, “Pedagogia do MST”, “Pedagogia do Campo”, “Pedagogia da Terra”. Então o que eu tenho defendido é que os movimentos sociais, de um lado, precisam de escola, dependem da escola em certo grau e, de outro lado, uma escola de outro tipo, uma escola que esteja mais fortemente articulada com as necessidades da população, dos trabalhadores, depende, de certo modo, dos movimentos sociais, porque ...

Marcos: Essa é a pergunta, exatamente!

Saviani: Porque são os movimentos que vão, de uma certa forma, colocar as demandas efetivas da população e pressionar as escolas e os governos no sentido de adequar a educação a essas necessidades, a essas exigências. É isso que sempre me causava espécie nos intelectuais que se aproximavam da população, dos movimentos sociais, com uma posição secundarizadora ou até mesmo contrária à escola. Aquela posição de que “a educação escolar é correia de transmissão dos interesses dominantes, é um instrumento da burguesia, é um aparelho ideológico do estado e o estado é um instrumento da burguesia, da classe dominante, então escola é contra os interesses populares. A verdadeira educação popular tem que ser uma educação autônoma, dos próprios trabalhadores, dos próprios movimentos sociais”. Com essa visão, aproximavam-se dos movimentos sociais desestimulando e às vezes até contrariando uma reivindicação da população de ter acesso à escola pública, quando o importante para esses movimentos é instrumentalizar a população para poder influenciar no modo de funcionamento da escola. Porque o que eu tenho observado é que a população, de um modo geral, quer escola, reivindica escola, mas ela não consegue ir muito além da implantação da escola. Ela reivindica e quando consegue que o estado, que os governos, cedam a suas pressões e coloquem a escola lá, ela fica desarmada porque não tem o domínio de como funciona a escola, dos conhecimentos que devem compor os currículos escolares. O

que é compreensível, porque a população reivindica escola porque tem necessidades que não podem suprir sem ela. Mas aí entra essa contradição: se o estado põe uma escola lá para conformá-los a uma certa ordem, que o movimento está querendo modificar, então como é que você pode interferir lá? É um pouco aquele problema que aparece na frase do Marx: “para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada, para se ter uma educação transformada é preciso de uma sociedade transformada”. Aí ele, então, conclui: “deve-se partir da situação atual”. Parece uma coisa assim, bem, um escapismo. Porque no lugar de discutir a contradição ele (Marx) simplesmente afirma: “deve-se partir da situação atual”. Mas partir da situação atual é se colocar no interior da contradição.

Marcos: Então, mas veja, ao selecionar conteúdos, por exemplo, a Pedagogia Histórico-Crítica tem que de alguma forma selecionar conteúdos...

Mário: Diante da riqueza da escola.

Marcos: ...diante da riqueza do patrimônio filosófico, científico e artístico produzido pela humanidade. Como que se pode selecionar esse conteúdo? E a pergunta é: tem os movimentos sociais alguma contribuição? Considerando que nos movimentos sociais o nível de elaboração não é muitas vezes o filosófico, científico e artístico. Até mesmo porque, se eles estão reivindicando a escola é porque eles reivindicam ter esse nível de formulação, esse nível de elaboração. Então como que os movimentos sociais poderiam colaborar nesse processo de, quando a Pedagogia Histórico-Crítica diz partir da prática social, sim, mas para partir precisa ter a socialização de conteúdo. Como selecionar esse conteúdo no contato com os movimentos sociais, entende? Se os movimentos sociais não tem o nível de elaboração tão acabado no que se refere à filosofia, à ciência e à arte?

Mário: Para determinar, né!

Marcos: O que eles vivem é uma contradição muito forte. Vivem na pele, sentem na

pele as contradições da vida. Traduzem isso numa vontade de organização e numa necessidade de superar a realidade, mas fazem isso normalmente no nível de senso comum, da empiria que eles estão vivendo e não da concretude que se expressa por meio de uma totalidade, etc etc... Então é isso, qual lugar dos movimentos sociais no que se refere ao método da Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo nessa discussão que me parece central, que é a definição dos conteúdos.

Saviani: Sim. Mas vejam, eu estava me referindo aos intelectuais que atuam junto aos movimentos populares assessorando-os e manifestei minha estranheza diante da posição secundarizadora e até negadora da escola. Em lugar disso, considerando o interesse da população pela escola e sua dificuldade de, após a instalação da escola, interferir na sua forma de organização e nos conteúdos curriculares veiculados pelo ensino, o papel dos intelectuais seria exatamente instrumentalizar a população para poder interferir nos rumos da escola adequando-a às suas necessidades e interesses. Não vejo outra saída senão uma interação em que os movimentos, na medida em que reivindicam escolas, e na medida em que têm uma atuação política e, dentro dessa atuação política, uma preocupação educacional, na interlocução com a escola e com os professores, explicitem as próprias demandas. E, na medida em que os movimentos sociais contam com o apoio, com a assessoria de setores da intelectualidade que manifestam essa preocupação e que se situam no campo marxista, então vai se estabelecendo essa ligação e os próprios professores, na medida em que assumem essa perspectiva, atuam junto às escolas e possivelmente também junto à comunidade. Uma coisa que se reivindica hoje: que a escola esteja inserida na comunidade e que seja animadora da comunidade está, na verdade, bem distorcida. Faz parte daquilo que eu chamo a opacidade das relações sociais capitalistas que se expressam na ideologia burguesa. Porque como mostra Marx, nas sociedades anteriores havia uma certa transparência, pois na antiguidade o escravo era escravo de fato e de direito. Ele era propriedade do senhor de direito e de fato, vivia a condição de escravo. Na idade média o servo também devia obediência ao senhor de fato e de direito. Na sociedade burguesa, os operários são livres de direito e escravos de fato. Então, ocorre essa opacidade. No contrato eles são livres, os dois são proprietários

livres, o trabalhador possui sua força de trabalho e o capitalista tem os meios de produção. Eles entram em relação e estabelecem um contrato livre, porque o trabalhador não precisa assinar o contrato. Juridicamente, ele não tem nenhuma obrigação de assinar o contrato. Se ele acha que não convém, ele pode dizer: “não, assim não quero, eu quero tal salário. Não vai me pagar o salário que estou pedindo, então não assino”. Só que, de fato, ele não tem saída, porque se ele não assina, a simples posse de sua força de trabalho não lhe dá sustentação. Ele precisa trabalhar, ou seja, pôr em operação sua força de trabalho. E para isso tem de usar os meios de produção que são propriedade do outro contratante. Mas por que eu entrei em tudo isso? Nós estávamos falando...

Mário: A escola na comunidade.

Saviani: Há! Sim. Os professores também assinam um contrato de trabalho de forma aparentemente livre. Aliás, no caso dos professores a opacidade é reforçada pela ideologia da autonomia docente. Bem, havia uma reivindicação no período da ditadura de maior participação dos professores nas decisões. Eles queriam participar das decisões porque naquela situação a estrutura era autoritária, as coisas vinham de cima pra baixo, havia um aparato decisório centrado nos técnicos, e os professores reivindicavam a democratização da gestão escolar. E A Constituição de 1988 incorporou essa reivindicação, estabelecendo a gestão democrática no ensino público. E os governos passaram a cobrar dos professores, mais ou menos com o seguinte argumento, que eu coloco lá na conclusão do livro *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*: “Vocês não queriam gestão democrática?! Pois é, está aí. A lei já estabeleceu a gestão democrática. Então se não funciona é porque vocês não estão cumprindo o seu papel. Vocês não estão assumindo sua parte, não estão participando da gestão da escola, não estão participando da vida da comunidade”. E aí o professor fica na defensiva: “poxa, mas eu já faço das tripas coração para dar as aulas que tenho e ainda devo participar da administração? Não existe um diretor? Não existem os coordenadores? Por que eu também tenho que participar da gestão? Sou professor, minha tarefa é lá na sala de aula. Tenho meus alunos para atender, os trabalhos para corrigir, as provas, aquele monte de coisas”. Pondero,

então, que em lugar de se colocar na defensiva, os professores deveriam contra-atacar: “Sim, claro, devo participar da gestão democrática... Mas de qual escola? Porque eu atuo em quatro, cinco escolas. Como vou ministrar todas as aulas a mim atribuídas nessas escolas e, ao mesmo tempo, participar da gestão de todas elas?”. Dessa forma, repõe-se a questão do contrato de trabalho que exigiria a definição da carreira docente com a fixação do professor em uma única escola em tempo integral tendo metade do tempo para as aulas e a outra metade para as demais atividades, entre elas a participação na gestão da escola. Desmascara-se, assim, a suposta liberdade do contrato de trabalho, liberdade que acoberta o caráter próprio das relações sociais baseadas na exploração do trabalho pelo capital tornando, dessa forma, opacas as relações sociais.

Em suma, se o professor assume essa posição e se propõe a trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, então ele terá que ter essa visão da sociedade, essa visão sintética já no ponto de partida. Porque os alunos e de certo modo também os movimentos sociais vão estar na visão sincrética. Então cabe aos professores desenvolver esse processo. Participando da escola e tendo essas preocupações, ele também estará se articulando com os movimentos sociais nessa direção. E o movimento social, por sua vez, estará fazendo o mesmo movimento. Nesse quadro o papel dos intelectuais que fazem assessoria aos movimentos sociais seria o de potencializar esse processo tendo em vista, de um lado, as limitações da população e, de outro, as condições difíceis em que trabalham os professores nas escolas. Havendo um movimento social mais aguerrido que tem essa visão preconizada pela pedagogia histórico-crítica a articulação entre os movimentos sociais e a atuação dos professores nas escolas poderá ser feita de forma mais efetiva. Do contrário, ocorrerá o inverso: um desarmamento da população.

Um exemplo que sempre me vem à cabeça quando discuto essas questões, é de uma Mesa da qual participei lá na PUC-São Paulo em que também esteve presente Paulo Freire. Foi no início da década de 1980, depois que ele voltou para o Brasil. Estávamos discutindo esse problema da participação popular, da educação, escola, e fiz a seguinte observação: “As políticas educacionais, frequentemente, funcionavam como mecanismo de desmobilização da população. E às vezes nas

coisas mais simples, como a mudança de terminologia!” Aí citei uma experiência real que foi a seguinte: Minha sobrinha, vindo lá em casa, me fez a seguinte pergunta: “Tio o que é integração social?”. Ai eu falei: “bom, mas por que você está me perguntando isso?”

Marcos: Quantos anos? Era adolescente?

Saviani: Ela era criança, estava no fundamental, seria o primeiro grau na época. Não sei se era a terceira série, segunda série... E a mãe dela, emendou: “Ela fica perguntando isso pra gente, mas eu não sei, o pai dela também não sabe, então eu disse: vai lá e pergunta pro seu tio ou pra sua tia que eles são do ramo e devem saber”. Então aí eu saquei né!

Expliquei a ela, da forma mais simples que me pareceu e depois virei para a mãe dela, minha cunhada, e disse o seguinte: “Integração social é história e geografia” ao que ela retrucou de imediato: “Ah! Mas isso eu sabia!” Claro, ela sabia, embora tenha feito só o primário. O meu irmão, pai da menina, tinha feito só até o terceiro ano do primário porque no interior, em sua época, só havia até o terceiro ano, não havia o quarto ano primário. “Isso aí eu também sabia!” O irmão dela, que estava já no início do segundo grau, também sabia de história e geografia, mas não sabia de integração social. Porque isso foi introduzido com a reforma da Lei 5.692 de 1971. Ele nasceu em 1966 e esse episódio ocorreu em 1980/1981. Portanto, ele já estava iniciando o segundo grau. Vê-se que a introdução dessa terminologia... comunicação e expressão... não se fala mais em português; integração social, estudos sociais e não história e geografia... desarma a população. A criança chega em casa e se é uma lição de história e geografia, o pai, a mãe, “poxa, bom, história, geografia...” Dá até para acompanhar a lição de casa e ajudar, se necessário. E se eles também começam a perceber que aquelas coisas não fazem muito sentido, podem ir lá na escola e cobrar. Mas a mudança de terminologia os desarma, porque o pai, a mãe ou o irmão mais velho diz: “mudou! As coisas não são mais como eram no meu tempo. O que é que eu vou poder fazer? Não posso mais ir lá e dizer: não, mas não é assim, porque as coisas evoluem, mudam.”

Então a população que já tem dificuldades, vê ainda mais agravada a

diferença da população trabalhadora em relação às camadas médias, como descreve Gramsci: o filho do camponês tem mais dificuldade que o filho do trabalhador urbano quando entra para a escola. E o próprio filho do trabalhador urbano tem mais dificuldade do que os filhos das elites, porque eles já vivem num ambiente de certo modo adequado ao trabalho intelectual. Esse é o grande problema que nós tivemos aqui no Brasil com a expansão das escolas. Quando elas eram predominantemente destinadas às camadas médias funcionava bem o esquema de se ter aula num período e lições de casa no outro. O aluno ia para casa, e lá ele tinha um ambiente de estudo no qual fazia as lições. E tinha até um certo apoio dos pais que podiam dizer: “não; faz assim, faz assado” e cobrar: “agora você vai fazer a lição; antes de fazer a lição você não vai brincar”. E funcionava. Depois, quando começou a entrar a população cujos pais não foram à escola, tiveram escolaridade muito reduzida e vivendo em casa que não tem ambiente de estudo, que em dois cômodos vivem as dez pessoas da família... Onde e como a criança vai estudar? E a toda essa gama de dificuldades, ainda vem se sobrepor a mudança da terminologia! E nesse quadro apareceu a proposta de escola de tempo integral. A rigor, a escola de tempo integral seria aquela em que se tem um período de aulas e outro período de estudos assegurando às camadas populares o ambiente de estudos que elas não têm em casa. Mas o problema é que quando se fala em escola de tempo de integral, normalmente pensa-se em um período de aula e outro período para as crianças brincarem sob supervisão em lugar de brincar na rua sem supervisão. Daí porque as atividades do chamado contraturno são predominantemente ligadas a jogos nas diferentes modalidades esportivas e mesmo quando entra a arte, esta aparece mais como usufruto e não como uma disciplina pedagógica.

Mas voltemos à Mesa de Debates da qual participamos na PUC de São Paulo: lembro que quando fiz essas observações Paulo Freire fez uma intervenção dizendo: “Tu estavas falando aí em integração social e eu cá pensando comigo a integração do homem na sociedade, a integração do indivíduo...” De fato, integração era uma categoria importante em sua concepção pedagógica. Ele contrapunha integração a adaptação. Integração é ativa, enquanto que adaptação é passiva, sinônimo de acomodação. Daí ele ter dito: “Eu estava cá pensando na integração do homem na sociedade. Agora, lá eu ia pensar que se tratava de um componente

curricular?”

(Risos)

Saviani: Claro! Porque quando isso aconteceu por aqui (a Lei 5.692 foi promulgada em agosto de 1971) ele estava em Genebra, no Conselho Mundial das Igrejas. Então ele não acompanhou esse processo. Bom, é isso.

Retomando a questão dos movimentos sociais, acho que uma articulação maior ocorre quando se trata de movimentos como o MST, por exemplo, que se defrontou com a necessidade da escola e por isso se preocupou com a questão pedagógica e começou a tentar estudar um pouco de Paulo Freire, Pistrak, por conta das assessorias que, de uma certa forma, levavam essas ideias ao movimento. E por vezes tais ideias se associavam a certa secundarização da escola, conduzindo os agentes do movimento a ensaiar alternativas fora do espaço escolar. Mas, se acompanhado da percepção da importância da escola, o movimento social pode exercer sua força de pressão para ajustar melhor a educação escolar às suas aspirações, às suas necessidades. Aspirações e necessidades relativas ao domínio do saber sistematizado que eles têm presente de uma forma intuitiva, de uma forma empírica e que precisam ser elaboradas, sistematizadas, para permitir a passagem do nível econômico-corporativo ao ético-político, a passagem à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, que é a própria definição do conceito de catarse.

Marcos: Considerando aquela divisão que o senhor faz de currículo, quando discute currículo entre...

Mário: Atividades nucleares e atividades extra...

Marcos: ...atividades nucleares e atividades extranucleares... Os movimentos sociais, protagonizando esse processo em diálogo com a escola, sejam os movimentos sociais mesmos, sejam aqueles que com eles trabalham e assessoram, que tem um grau de elaboração maior talvez, implicaria numa reorganização da

escola se a escola estiver orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Inclusive pelas atividades curriculares nucleares e não apenas nas atividades não-nucleares. Mesmo considerando que os movimentos sociais... o que caracteriza em grande parte deles não é uma elaboração filosófica ou científica, é mais dessa sensibilidade própria de um envolvimento com o fenômeno empírico. É isso.

Saviani: É fundamentalmente com as atividades nucleares.

Marcos: Nucleares?!

Saviani: Sim. O raciocínio que desenvolvi é que a ideia disseminada de que currículo é tudo o que a escola faz dissolveu a diferença entre as atividades curriculares e extracurriculares. Contrapondo-me a essa tendência, propus o acréscimo do adjetivo “nucleares”, enunciando a seguinte definição: Currículo é o conjunto das atividades **nucleares** desenvolvidas pela escola. Essa especificação foi necessária para evitar que, conferindo o mesmo peso a todas as atividades, se acabasse, como vem ocorrendo frequentemente, por abrir caminho a tergiversações e inversões passando, o que é secundário, a assumir o lugar principal e vice-versa, descaracterizando o papel específico da escola que se liga ao acesso aos conhecimentos sistematizados. Assim, as atividades nucleares são aquelas ligadas ao acesso ao saber elaborado, ou seja, ao domínio das grandes produções humanas expressas na filosofia, na ciência e na arte. Estas são propriamente as atividades curriculares. As demais são extracurriculares, isto é, são complementares. E, como tais, são bem-vindas se colaboram para o desenvolvimento das nucleares, se elas ajudam e facilitam chegar à catarse no âmbito das atividades nucleares. Se elas entram em conflito, se dificultam a realização das atividades nucleares, elas devem ser afastadas, devem ser deixadas de lado. Portanto, acho que a presença e a força de pressão dos movimentos populares devem ser exercidas em relação aos aspectos nucleares do currículo escolar visando assegurar que esses aspectos nucleares trabalhem, de fato, aquilo que é relevante do ponto de vista dos interesses de transformação, portanto, dos interesses dos trabalhadores e sejam de fato assimilados, e se convertam em elementos que se incorporem na forma de uma

segunda natureza nos indivíduos que passam pelo processo educativo escolar.

Marcos: Professor, e uma outra dúvida é o seguinte: Quando se diz que a Pedagogia Histórico-Crítica parte da prática social para retornar à prática social em outro nível de elaboração, em outra postura frente ao mundo, em outro nível de atividade do sujeito...

Mário: Da consciência da atividade...

Marcos: Exatamente!

Mário: Da ação.

Marcos: Quando se pensa em se partir da prática social, a prática social da humanidade... Ela foi elaborada a partir desses níveis da ciência, da filosofia e da arte. Então uma coisa é partir da prática social a partir do grau de elaboração que a ciência, a filosofia e a arte têm. Portanto implicaria em conteúdos, e, como eu poderia dizer, mas já consolidados por meio da racionalidade intelectual da filosofia e da ciência, e sensitiva da arte. Agora, outra coisa é partir da prática social da experiência vivida pelos sujeitos. Essa prática social, quando o senhor enuncia nos cinco passos, que a gente tem que partir dela, é partir dela entendendo-a a partir da elaboração que a filosofia, a ciência e a arte têm da prática social desenvolvida pelos homens, ou é a partir dos problemas concretos, das contradições vividas pelos educandos, pelo contexto de um sistema de ensino, etc, etc? Entendeu a diferença? A mim, me parece que a primeira é mais... não sei se essa é uma boa palavra, mas trabalha numa perspectiva mais idealista de seleção de conteúdo, de desenvolvimento de conteúdos. E a segunda mais concreta, uma vez que considera um elemento fundamental dessa prática social a contradição real vivida. Entendeu a diferença?

Saviani: Entendo, mas eu acho que o problema me parece ser de outra natureza. Porque aí quando se coloca a prática social como ponto de partida e ponto de

chegada, especifica-se que a prática social no ponto de partida é a mesma para os professores e para os alunos que estão envolvidos nessa prática social. Mas a posição de uns e de outros é distinta. Porque enquanto os alunos estão no nível de uma visão sincrética da prática social, os professores estariam num nível de uma visão sintética. Ou seja, os professores têm essa incorporação das objetivações humanas ao longo da história e eles vêem a prática social, eles se inserem na prática social com todo esse instrumental. Daí que a primeira condição, isso eu sempre digo, a primeira condição para o professor atuar na perspectiva histórico-crítica é ele ter um bom domínio de como funciona a sociedade em que nós vivemos. E para entender como ela funciona, ele tem de compreender como ela resultou nisso que está aí, seu desenvolvimento histórico. Isso é necessário porque ele vai formar alunos para viver nessa sociedade e que tenham o domínio de como funciona essa sociedade para poder se mover nela de forma crítica e mobilizando os elementos transformadores que estão contidos ali, mas que de forma contraditória, e que na percepção imediata são confusos. Então os dois pontos que você coloca, na verdade não é opção para o professor, partir disso ou partir daquilo. Ele estando numa outra posição, na verdade esses dois pontos estão presentes, mas colocando os dois protagonistas nessa diferenciação, que a Lúcia veio depois formular, em sua tese de livre-docência, afirmando que o movimento que os alunos fazem é ascendente, no sentido de que eles vão da síncrese à síntese. E o movimento que o professor tem de fazer é descer da síntese em que ele está para perceber a posição dos alunos e, a partir daí, elevá-los daquela posição ao nível em que ele já estaria no ponto de partida e que será atingido pelos alunos no ponto de chegada. Tenho insistido nisso porque não tem sido fácil encaminhar essa questão que ocupa lugar central na elaboração da didática da pedagogia histórico-crítica. O Prof. Gasparin fez um primeiro esforço nessa direção, mas há, ainda, algumas dificuldades que precisam ser superadas. Um ponto importante a destacar diz respeito à questão do voltar à prática social. Sobre isso venho insistindo que nunca se sai da prática social. A prática educativa é uma mediação no interior da prática social, ela é uma modalidade da prática social. Portanto, não cabe considerar que começo com a prática social, levanto seus problemas e depois saio dela e passo a desenvolver as atividades próprias da escola, ou seja, passo a estudar, estudar, estudar e... agora

sim, a catarse aconteceu e... volto lá e a agora eu vou fazer uma prática social de outra qualidade. Não! É um mesmo processo. Não se sai da prática social, você está dentro dela, fazendo esse movimento. Aí vem uma pergunta que apareceu aí no roteiro...

Marcos: É justamente! É aí professor! Porque você pode ter um processo aí de partir da prática social para voltar à prática social numa didática idealista. Isso é um risco ...

Saviani: É um risco.

Marcos: ...considerável e aliás, alguns críticos da Pedagogia Histórico-Crítica identificam a Pedagogia Histórico-Crítica como conteudista nesse sentido. De que não considera a prática social como sendo aqueles dilemas, que se manifestam como sentir a contradição social pelo sujeito-educando. Esse aí é um dos dilemas que a gente enfrenta ao debater sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Professor, o senhor ia se referir a uma questão?

Saviani: É, porque aqui... (Saviani lê algumas perguntas do roteiro para saber se já foram respondidas até aqui)

Essas coisas todas nós vimos. Agora, o que eu acho que a gente não explorou um pouco é essa questão sobre o conceito de catarse e o método da PHC. Que você tem questionado sobre maior elucidação dos passos da PHC.

Mário: Na verdade, essa provocação vem disso, da maior explicitação dos passos... Os alunos tomam parte do texto e me questionam sobre os passos, como no *Escola e Democracia*. Eu, enquanto professor, que aprofundo essa reflexão, já estou num pé de leitura... Daquela provocação que você coloca no texto... Mas acho que ficou muito claro que a professora Lígia, na tese de docência dela... Ela fala assim: “os passos não devem ser tratados de maneira isolada, mas sim enquanto elementos articulados.” Então a linearidade... porque os passos correspondem a uma ideia do que vem primeiro, o que vem depois, o que vem em seguida e quando eu termino. E

nessa outra visão, essa articulação da catarse com a totalidade do processo da prática educativa se dá de uma outra forma e não de maneira linear. No entendimento disso, então, para o professor que precisa organizar uma aula ou que precisa organizar uma atividade educativa, quer dizer, ele precisa então tentar entender como isso se dá, como ele leva... A preocupação de fundo das minhas alunas é: eu compreendo, eu aceito e quero levar os meus alunos a uma catarse, mas a questão é: quando que isso, depois do que, e quando isso ocorre? Como que eu oriento minha prática educativa?

Saviani: Veja. No próprio texto do *Escola e Democracia* faço uma observação advertindo que utilizei a palavra passos para confrontação com a tradicional e a nova, mas que não é muito adequado. Seria preferível o conceito de “momento” em lugar de “passo”. Passos, faz-se um, depois outro, depois outro, enquanto o de momento dá uma ideia de maior articulação. Na conferência que fiz lá na Federal de São Carlos, em São Carlos, (tenho que falar de São Carlos em Sorocaba...)

Marcos: agora São Carlos, Sorocaba, Araras,... (trecho de conversa sobre o nome do novo campus da UFSCar)

Saviani: Na conferência que eu fiz lá no seminário sobre educação do campo, à qual dei o título de *A Pedagogia Histórico-Crítica na educação do campo*, começo com a concepção de homem e de educação e depois vou tentar trabalhar a Pedagogia Histórico-Crítica, mas já articulando com a educação do campo. Porque eu digo (lendo o texto produzido para apoiar a fala no referido seminário): “no livro *Escola e Democracia* apresento os cinco momentos do método histórico-crítico simetricamente àqueles correspondentes aos esquemas propostos por Herbart e Dewey. Creio ser útil reapresentá-los aqui para facilitar aos leitores a compreensão dessa nova proposta pedagógica. Vou fazê-lo, porém, procurando articular os momentos do método com o cenário específico da educação do campo.”

Aí há um tópico (no texto): “A prática social como ponto de partida da educação no campo”. Aqui é o primeiro momento, é o ponto de partida (a prática social) no qual eu resumo aquilo que está no *Escola e Democracia*: “não é a preparação dos

alunos, nem a atividade, mas é a prática social que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. O professor tem uma visão sintética, os alunos uma visão sincrética. E advirto que se trata, aí, da prática social tal como se dá na sociedade contemporânea. Dizer então que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos, deve ter uma compreensão sintética da prática social, significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida com uma visão sincrética, têm uma compreensão ainda superficial, marcada pelas vivências empíricas, presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade. Portanto, assumir essa orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual, no interior da qual os educando nasceram. Cabe, portanto, educá-los para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações”. E vou por aí afora...

Na sequência, passo a me referir às forças produtivas humanas que estão presentes nessa sociedade: “as possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, que só pode ser viabilizada pela educação. Esta, porém, só poderá cumprir o seu papel se os professores previamente compreenderam a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desses requisitos estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que

conferirá uma nova qualidade à sua prática social.” Mas aí são os problemas da prática social da sociedade. E não é como às vezes se acredita – e isso se faz presente de algum modo no livro do Gasparin – os problemas dos alunos nas suas condições particulares tais como se apresentam no nível da cotidianidade.

Mário: Essa própria partida da prática social depende de um estímulo do professor ir revelando que problemas que são esses, que são históricos, e não só o que os alunos apresentam... Ele pergunta (professor): “quais são os problemas?” Quais são seus problemas com relação a questão da água?”. “Ah, minha casa falta água.” O Gasparin trata as vezes esses exemplos. O exemplo da água é o que ele usa. E o professor, nesse sentido, para identificar a prática social deve... Ele vai além disso.

Saviani: Sim, porque essas são manifestações, mas o problema ultrapassa esse nível. Só que, para compreender os problemas é preciso se instrumentalizar e aí vem a questão dos passos seguintes. Mas aqui eu estou ainda tratando desse ponto de partida: “trata-se de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas na sua forma mais desenvolvida, representadas pelos conceitos científicos, respaldadas pela elaboração do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte.” Estão aí os três grandes campos que configuram o conhecimento sistematizado... “E como isso se expressa no caso da educação do campo? Aí é claro que as condições que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo nesse conceito as práticas econômico-produtivas assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo. Cabe, então, ao professor compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio, inclusive, na etimologia já que a palavra latina *homo*, da qual derivou o vocábulo em português homem, originariamente significa o nascido da terra, terrestre, o habitante da terra.” E prossigo trabalhando essas questões sempre ligadas ao desenvolvimento histórico. Assim, retomo análises desenvolvidas por Marx para

mostrar as mudanças nas relações entre campo e cidade, explicitando suas implicações para a educação para traçar o quadro de como se põe na sociedade atual o problema do campo e da educação do homem do campo.

Passo, então, para o segundo tópico que denominei “Os momentos intermediários da prática social na educação do campo: problematização, instrumentalização e catarse”. Vejam que não trato o segundo momento do método, a problematização, “problematizar é...” Depois, terceiro, instrumentalização, “instrumentalizar significa se apropriar dos conhecimentos, elaborar...” Depois, o quarto, a catarse... Não. Coloquei os três juntos, exatamente para não fomentar essa imagem...

Mário e Marcos: Imagem de passos.

Saviani: E prossigo: “o segundo passo do método proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica não é a apresentação de novos conhecimentos. Nem o problema como obstáculo à atividade dos alunos, mas é a problematização. Isto é, o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas. Em decorrência, o terceiro passo não se identifica com a assimilação de conteúdos nem com a coleta de dados... Estando de posse dos instrumentos é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Portanto, o quarto passo não coincide com a generalização e nem com a hipótese, mas é a catarse...” E continuo: “aqui também será preciso manter presente o princípio segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. Assim, há problemas que são postos diretamente pela prática social a partir do nível atingido pela organização da sociedade, não requerendo maiores discussões em sua formulação e enfrentamento. Então dou aí o exemplo da alfabetização. Não faz sentido ficar problematizando: será que convém alfabetizar ou não? É um problema para vocês saber ler ou não? Não é problema? Na verdade, a exigência da alfabetização é um problema posto pela sociedade atual e a própria escola não pode trabalhar se não resolver isso preliminarmente. Em contrapartida, dou outro exemplo: Já o problema da adoção ou não de sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura, são temas que requerem

aprofundamento maior do momento da problematização. Bom, mas aqui novamente é preciso ter presente o caráter dialético da teoria, pois não se trata de uma relação mecânica entre os passos do método que determinaria que primeiro se realizaria o passo da problematização, depois o da instrumentalização e no momento seguinte a catarse. Na verdade esses momentos se imbricam, ou seja, ao se desenvolver a discussão relativamente à problematização da adoção ou não das sementes transgênicas, será necessária a apreensão do conceito e significado desse tipo de sementes para se detectar os problemas implicados em sua adoção. Então, quando eu começo a discutir o problema eu já tenho que estar conceituando o que é semente transgênica. Aí você já tem que trazer aí, já está instrumentalizando sobre o conceito de transgênico, explicando o que isso significa, e assim por diante. Portanto, já estaria se dando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento do problema das sementes transgênicas detectado na prática social. O que significa que já se encontrava em andamento o terceiro passo do método. E nesse processo unitário de problematização-instrumentação, criam-se as condições para emergir o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático da adoção das sementes transgênicas é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, do seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social, não apenas como homens do campo, mas como indivíduos integrantes do gênero humano.

Então, os momentos do método encontram-se imbricados. A catarse não é uma coisa que vai ocorrer só lá, depois, no final do ano, em novembro quando a disciplina está terminando: “agora chegou a catarse”. Tratei conjuntamente dos momentos intermediários do método exatamente para ir quebrando a visão que tende a se difundir em função do entendimento generalizado do próprio conceito de didática. Para mudar é difícil... Porque se toma o esquema didático como se fosse alternativo: “Ah! Eu tenho método de projetos da escola nova, com cinco passos, método expositivo da pedagogia tradicional, com cinco passos e aqui eu tenho o método histórico-crítico também com cinco passos. E apreende-se a proposta da pedagogia histórico-crítica de forma mecânica que é o modo de raciocinar formal.

Mário: Sobre isso, eu dei uma aula para os meus alunos sobre fundamentos da educação tentando trabalhar essa questão sobre o que é ser dialético. E aí a questão do pensar dialeticamente, sobre pensar por contradição. Então, isso pra eles foi importante, exatamente para eu, de fato, mostrar os momentos e propor essa articulação. Porque no fundo pra eles, que estão se apropriando de maneira inicial a essa questão pedagógica, de como ocorre, de como se apropriam, então, assim, pra eles é muito difícil captar. Eles tem mostrado certa dificuldade para captar o que seria essa dialética nesse processo ao invés de seguir os passos que antes estavam dados. Porque eles incorporaram de maneira, até no senso comum, e a própria maneira de como eles estavam na escola, ou como outros professores dão aula, ou explicam as teorias pedagógicas de maneira a apreensão linear. Então eles sentem dificuldade de entender o que seria essa dialética. Então foi..., eu não sei se cheguei no meu objetivo..., mas foi necessário também trabalhar com eles essa ideia do que é captar esse movimento de maneira dialética e não enquanto...

Marcos: Então, professor, sabe o que me chama muito a atenção nessa discussão? É assim..., é que, por exemplo, a pedagogia escolanovista, pedagogia libertadora, elas se manifestam, obviamente... tem uma centralidade da questão do conhecer, tem uma centralidade. Agora, na Pedagogia Histórico-Crítica, me parece que essa discussão sobre conhecer, que é resultante de um processo, em que desse processo resulta uma nova postura frente aos dilemas sociais, até mesmo porque a consciência foi alterada e a prática também decorrente dessa consciência foi alterada, porque os valores se alteraram, enfim, passa por um momento catártico. Mas nessa discussão toda da Pedagogia Histórico-Crítica, o que me chama a atenção é que nos diferentes textos que eu leio, não só do senhor, mas dos outros também que ajudam a produzir isso, não há uma, como eu poderia dizer, não há uma preocupação muito forte com algo que eu considero importante para a ação social, para a ação transformadora das contradições sociais, que é a questão do sentir. Não sei se essa é uma boa palavra para expressar, mas na Pedagogia Nova o interesse do aluno está sempre muito presente, na Pedagogia do Paulo Freire, essa dimensão empírica da realidade vivida está também presente, essa sensibilidade está sempre presente como elemento motivador do processo. E nos

textos que a gente lê da Pedagogia Histórico-Crítica parece que essa dimensão do sensível se subsumi em função da preocupação com o conhecer, com o conteúdo desse patrimônio histórico, científico, filosófico e artístico da humanidade. E, sobretudo, se a gente considerar uma leitura de Gramsci, a gente percebe que a vontade no pensamento gramsciano tem um papel fundamental. Aliás, uma concepção de mundo... ela se faz uma segunda natureza, inclusive na medida em que se transforma em vontade, e que pode essa vontade, inclusive, romper algumas dificuldades como, por exemplo, aconteceu na Revolução Russa, em que as condições objetivas não estavam dadas, mas se produziu uma vontade capaz de, inclusive, romper algumas limitações da estrutura. Então como o senhor vê essa discussão do sentir? Não sei se eu fui claro. Essa preocupação com o interesse do aluno. É por isso que quando eu falei lá das duas formas de se trabalhar a Pedagogia Histórico-Crítica, ela pode ter uma forma idealista de se trabalhar, sem se preocupar com essa dimensão da vontade do aluno, do sentir do aluno, que não está desarticulada do conhecer. Obviamente não, mas pode estar. Como você vê essa dimensão do problema tal como o senhor concebeu lá no *Do senso comum à consciência filosófica*, mas vinculado à essa dimensão do sentir, da vontade, do interesse do aluno.

Saviani: Bom, aí é um problema um pouco complexo pelo seguinte: do ponto de vista da teoria, parece claro, inclusive logo quando você estava colocando a questão eu me recordei da passagem de Gramsci: “sentir, compreender, saber...”

Marcos: Exatamente!

Saviani: “...o elemento popular *sente*, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual *sabe*, mas nem sempre compreende e, muito menos, *sente*.” Então há necessidade justamente de fazer essa articulação. Do ponto de vista da teoria, a resposta é mais ou menos clara. Mas eu acho que o problema, objetivamente, está no fato de que o sentir é normalmente situado na esfera do imediato, do cotidiano, do sensível, do empírico, portanto. E as teorias pedagógicas que chamam a atenção para isso, estimulam e destacam esse aspecto,

normalmente o fazem a expensas do aspecto do conhecimento, do aspecto do desenvolvimento intelectual, que acaba sendo secundarizado. Então, a Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada contra essa visão espontaneísta, simplificadora, que é uma teoria pedagógica que vem respaldada em Piaget e aí vem o construtivismo, esse slogan difundido aí do aprender a aprender que é o primo do espontaneísmo, que é uma coisa que Gramsci criticou fortemente. Portanto, um dos problemas posto aí, de forma direta, era o resgate da importância do conhecimento, dos conhecimentos sistemáticos, científicos, que é função precípua da educação escolar que seria preciso evidenciar. E esse destaque tem dado ensejo a esse tipo de leitura, a essa interpretação. Esse problema tem a ver, também, com a relação teoria e prática que, aliás, remete a um conceito que você trabalhou no seu texto (Saviani refere-se ao texto sobre práxis e *catarsis* de Marcos Francisco Martins). Vou, depois, fazer uma referência, porque há um probleminha que eu queria colocar para você. Mas vi que você trabalhou o conceito de catarse ancorado no de práxis. E a práxis, eu trabalhei bastante... Antes de ter me apropriado de Gramsci incorporei nas minhas aulas, quando comecei a lecionar na pós-graduação, o livro de Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofia da práxis* e também alguns capítulos de *Ciência e Existência*, de Álvaro Vieira Pinto. A partir daí, formei um conceito de práxis como sendo atividade humana prática fundamentada teoricamente. O conceito de práxis implica a unidade entre teoria e prática. Sánchez Vázquez trabalhou isso abordando a atividade prática, a atividade teórica e, na sequência, a unidade entre teoria e prática para esclarecer o conceito de práxis embora depois ele faça várias diferenciações no conceito de práxis que, a meu ver, enfraquecem um pouco essa ideia central. Quando ele fala em práxis reiterativa contrapondo-a a práxis criadora e em práxis espontânea em contraposição a práxis reflexiva, a unidade com a teoria se reduz, se dissolve um pouco. Na reiteração, assim como na espontaneidade a teoria tende a ser dissolvida na prática. Portanto, não me parece apropriado, nesses casos, o uso do conceito de práxis.

Enfim, trabalhei sempre com essa noção de práxis como atividade humana prática fundamentada teoricamente. Essa unidade entre teoria e prática depois constatei que se faz presente também no conceito gramsciano de catarse, além de derivar da visão que está em Marx, a partir de Hegel, mas com outro

direcionamento, que é a passagem do *em-si* ao *para-si*. Na jornada do HISTEDBR realizada em Cascavel... Você não foi? Também não teve acesso ao material? Foi transmitido, mas depois acho que não ficou disponível.

Marcos: Em vídeo acho que não tem ainda não.

Mário: Não, não tem. Eu mesmo não consegui ver ao vivo, mas eu acho que quando você faz esses canais, uma coisa é você transmitir ao vivo e outra é disponibilizar.

Saviani: Fui encarregado de fazer a conferência de abertura dessa jornada. E como o tema era “A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar”, pensei: “poxa, sou chamado a falar tantas vezes sobre o mesmo tema, que fica difícil não ser repetitivo; e também fica difícil estar sempre me repetindo”. Então fiz o seguinte raciocínio: “não vou retomar aquelas ideias já apresentadas, por exemplo, no livro *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar* que publiquei em conjunto com Newton Duarte; vou pegar a ideia que está muito presente no conceito de luta de classes, que é o problema da violência”. Quando se fala em educação e luta de classes, já vem aquela ideia de que “ah estão instigando os alunos a pegar em armas, a agarrar uma metralhadora e sair por aí matando os patrões”...

Mário: Ainda mais hoje em dia com o movimento black-block.

Saviani: Então resolvi centrar a minha exposição na questão da violência. Trabalhei o problema do sentido da violência a partir do que Sánchez Vázquez desenvolve no último capítulo, *Práxis e Violência*, do livro já citado. Depois abordei o mundo regido pela violência ou a violência instalada e, em seguida, procurei situar as posições de diferentes concepções filosóficas diante do problema da violência. Nessa análise dissolvi aquela ideia de que o marxismo defende a violência pela violência, ideia que invoca recorrentemente a frase de Marx segundo a qual a violência seria a parteira da história. Mostro, então, que a concepção que defende a violência pela violência é

o fascismo e não o marxismo. Para o fascismo a violência é a mãe da história. Parteira não é a mãe; ela não gera, apenas ajuda. Para o fascismo a violência gera a história. Trabalhando com vários textos de Mussolini mostro que o fascismo se constitui filosoficamente como uma metafísica da violência. No polo oposto, o personalismo cristão se põe como uma metafísica da não-violência.

O problema da erradicação da violência na práxis social então, não se põe para o fascismo. Para o fascismo a violência não é um problema, ao contrário, é a solução. As concepções que se colocam esse problema são: o personalismo cristão, o existencialismo e o marxismo. Para a análise do personalismo cristão trabalhei com a obra de Mounier que até tem uma visão crítica porque viveu a resistência francesa na Segunda Guerra junto com os comunistas tendo, em determinados aspectos, proximidade com o marxismo. No caso do existencialismo destaca-se a posição de Sartre, que considera a violência como sendo determinada pela escassez, caracterizando-se como uma concepção subjetiva da violência. E o marxismo como uma concepção objetiva da violência e da não-violência. Ao expor a posição de Sartre surgiu a questão do para-si. Se o ser-em-si é pleno, totalmente idêntico a si mesmo, o ser-para-si (o homem) é um ser fendido, pois a consciência introduz a negatividade no interior do ser. Pela consciência o homem é o que não é e não é o que é. A reflexão sobre si o torna objeto sendo, pois, um sujeito que não é sujeito, mas é objeto... no entanto, não é mero objeto.

Se coube a mim fazer essa conferência na abertura da Jornada, Newton Duarte foi encarregado de fazer a última conferência sobre a individualidade para si que foi a tese de doutorado dele publicada em livro em 1993, que ele relançou agora em edição comemorativa dos 20 anos, com modificações no texto. Aí ele falou: “depois da sua conferência eu vou ter que mudar a introdução da minha, porque vou precisar explicar que o para-si do qual estou falando não é o para-si do Sartre.” Só que aí eu também já facilitei as coisas para ele porque houve um momento de lançamento dos livros no qual cada autor faria uma breve apresentação do respectivo livro. E o Newton estava lá autografando o livro dele e mandou um recado pedindo para eu fazer a apresentação do livro dele, já que eu havia redigido o texto da quarta capa. Então, fiz a apresentação de meu livro, *Aberturas para a história da educação* e apresentei também a nova edição do *A individualidade para si*. Ao

apresentar, já adiantei a explicação dizendo que a expressão “individualidade para si” não tinha, aí, o sentido de Sartre. A matriz é a mesma, vem de Hegel, e passa por Husserl, Heidegger e chega em Sartre. Mas uma outra vertente deriva dessa mesma matriz, vem para Marx, de Marx passa por Lukács e chega ao Newton Duarte. O para-si, em Sartre, é o ser livre e consciente. No marxismo também é o ser consciente, mas trata-se do ser que toma consciência das suas condições objetivas, da sua história para nela intervir num sentido transformador. A catarse é essa ascensão do em-si ao para-si. Da cotidianidade para as formas elaboradas, do homem disperso nas condições da cotidianidade para a sua integração, o seu pertencimento ao gênero humano. Newton trabalha bastante essa questão da genericidade do humano à qual se tem acesso na medida em que o indivíduo deixa de ser meramente em-si e passa a ser para-si, ou seja, consciente das suas condições objetivas, da sua historicidade, de ser um elo no desenvolvimento humano universal. É nesse contexto que a práxis está sempre implicando essa unidade entre teoria e prática. É nesse quadro que eu vejo também a relação entre o sentir, compreender e pensar. Não sei se a divulgação da minha própria experiência, agora um pouco mais objetivada, ajuda um pouco nisso, porque acho que vocês leram o último texto *do Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, em que trato dos “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”...

Mário: Ele é uma boa parte do capítulo sobre pedagogia... eu utilizo ele.

Marcos: E a fala no curso que teve aqui que você faz todo esse resgate.

Mário: Ah é! No curso tem o vídeo. Além do texto tem o vídeo. No vídeo são os antecedentes...

Saviani: Lá eu conto aquela história de como procedi num Colégio Estadual da periferia da cidade de São Paulo e, depois, numa escola de elite, o Colégio Sion situado em Higienópolis, bairro nobre de São Paulo. Não sei se isso ajuda a entender ou desfazer aquela ideia de que sou só razão.

Marcos: Exatamente

Saviani: Numa discussão no “IV Congresso Paulista sobre Formação de Educadores”, realizado em Águas de São Pedro em 1996, fui interpelado pelas colegas Ana Maria Saul, Nilda Alves, Regina Leite Garcia sobre a questão da sensibilidade. Alegavam elas que eu era muito racional, não deixando espaço para a sensibilidade. Lembro-me de que utilizei umas metáforas poéticas para responder ao questionamento delas: trouxe à baila a primeira estrofe do soneto *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac:

“Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...”

Observei, então, que é preciso extrair e trazer à tona o ouro nativo que está escondido na ganga impura. Em seguida mencionei também uma frase do *Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry: “o essencial é invisível aos olhos”. Ou seja: não basta ficar no que é visível, no que é diretamente sensível, porque, se o essencial é invisível aos olhos, é preciso ultrapassar o plano da sensibilidade. Aliás, é isso que foi destacado por Marx quando afirmou que, se a essência coincidissem com a aparência, não haveria necessidade da ciência e da filosofia. Mas, com o movimento da Escola Nova penetrou com força na educação a ideia de que o sensível, o afetivo teria precedência sobre o lógico, o racional, o que foi reforçado com a ênfase que se deu à psicologia, desembocando numa espécie de psicologismo pedagógico. Vejam o caso da Ana Maria Saul: ela se formou em pedagogia e fez o mestrado em psicologia educacional, tendo como orientador o Prof. Joel Martins que foi, também, meu orientador no doutorado. Coincidentemente, fiz parte da banca examinadora de sua dissertação, que foi a primeira banca de que participei. Eu havia defendido minha tese em 18 de novembro de 1971 e ela defendeu sua dissertação na primeira semana de dezembro do mesmo ano. Sua dissertação versou sobre “Modelo da

pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores”. Vê-se como a pesquisa-ação, a ênfase na prática e na cotidianidade já se fazia presente. Diante desse quadro formei o entendimento de que era preciso focar naquilo que é o papel próprio da educação escolar, que é o acesso aos conhecimentos sistematizados. Portanto, a referência básica é a ciência, é o domínio dos conhecimentos científicos. Daí, a imagem de “muito racional” que me foi atribuída. No entanto, a verdade é que os conhecimentos científicos já estão na própria cotidianidade, estão na vida, sendo impossível viver hoje sem esses elementos. Vejam, por exemplo, as campanhas de vacinação em que se conclama a população a comparecer aos postos de saúde para tomar vacina. A vacina é para quê? É para evitar a contaminação dos micróbios... Mas os micróbios são invisíveis aos olhos. Para detectá-los é preciso utilizar instrumentos que foram produzidos pela humanidade ao longo da história do desenvolvimento científico. E a escola fica sendo sobrecarregada por uma série de demandas que a afastam daquilo que é essencial. E até a educação artística foi afetada por essa tendência. Eu fui acusado pela Ana Mae Barbosa de lutar contra a inclusão da arte no currículo escolar... Conhece a Ana Mae, não é?

Mario: Sim, orientada também do Paulo Freire né?!

Saviani: Ela nasceu no Rio de Janeiro, mas foi criada em Recife pelos avós. Kursou Direito na Universidade Federal de Pernambuco concludo em 1960, mas nunca exerceu essa profissão. Consta que ela conheceu Paulo Freire num cursinho de concurso para professores. Ao analisar a redação em que ela dizia odiar a educação, Paulo Freire, numa conversa de cerca de três horas, a teria convencido que a educação também poderia ser, em lugar de repressora, libertadora. Diz ela que isso foi decisivo para que ela seguisse carreira no campo da educação. Passou a trabalhar na escolinha de artes do Recife. Em 1977 defendeu tese de doutorado na Universidade de Boston, tornando-se a primeira doutora em “Arte-Educação” no Brasil.

Mário: Trabalha com arte-educação.

Saviani: Recebi um e-mail, faz uns três anos, da professora Vera Penzo dizendo que tinha sido lançado um novo livro na área da arte-educação²² organizado pela Ana Mae Barbosa em que ela afirmava, no primeiro capítulo, que "Dermeval Saviani continuou sua campanha contra a arte no currículo" (p. 19). Vera me mandou essa informação, perguntando: "mas será que procede isso?!" Em resposta, enviei a ela o seguinte e-mail:

Prezada Vera:

Em atenção à sua mensagem o que posso dizer sobre a frase citada? Francamente, não sei de onde Ana Mae tirou essa conclusão. Essa posição jamais foi a minha. Ao contrário. Orgulho-me de ter, no início de minha carreira, em 1967, por uma circunstância fortuita da necessidade do Colégio da periferia de São Paulo no qual fui contratado para lecionar filosofia, ter sido instado a assumir a cadeira de história da arte que constava do currículo do primeiro ano clássico vespertino e noturno com apenas uma aula semanal. Além da raridade de licenciados nessa área era impossível à escola conseguir que um professor, com formação específica, se deslocasse até a periferia da cidade para lecionar apenas uma aula por semana. Assumi, então, a disciplina e desenvolvi um trabalho extremamente gratificante com os alunos de tal modo que lamento até hoje que, no ano seguinte, a disciplina tenha sido retirada do currículo impedindo a continuidade da experiência. Dou-lhe, ainda, um exemplo mais recente: em 2000 fui convidado a participar da Mesa Redonda "Currículo e Sociedade" no XI Encontro Anual da Sociedade Brasileira de Educação Musical - ABEM, realizado no dia 4 de setembro de 2000 em Belém do Pará. Transcrevo, para você, os dois últimos tópicos do texto base da exposição que fiz na referida Mesa:

4. O ensino de música e a educação integral.

Se o sentido da educação se liga ao processo de produção da existência pelos próprios homens enquanto seres que necessitam aprender a se produzir a si mesmos, vê-se que educação não é outra coisa senão a promoção do homem. Mas o que significa, em termos educacionais, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Ora, nessa colaboração entre os homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que o domínio do prático-utilitário não satisfaz. Como dizia Ortega y Gasset, "o homem é aquele animal para o qual o supérfluo é necessário". Portanto, a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da educação básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela educação infantil, o ensino fundamental e se completa com a conclusão do ensino médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter

²² Trata-se do livro *Ensino de arte: memória e história*, organizado por Ana Mae Barbosa, lançado em 2008 pela Editora Perspectiva.

desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas. Abre-se aqui todo um campo para a educação artística que, portanto, deve integrar o currículo das escolas. E, nesse âmbito, sobrepõe, em meu entender, a educação musical. Com efeito, a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestação estética por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza manual que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano.

5. A educação musical e a organização curricular.

À vista do exposto, fica claro que, segundo o meu entendimento, a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infraestrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica.

Com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas, infelizmente, à margem das escolas. Por esse mecanismo os alunos poderiam ter contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real das artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito frequente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país".

Bem, você acha que se estivesse em "campanha contra a arte no currículo" eu teria escrito e apresentado num evento nacional o que acabei de transcrever?

Realmente não consigo alcançar que tipo de motivação levou Ana Mae Barbosa, cuja luta no campo da educação artística sempre admirei, a enunciar a referida frase.

Agradecendo por ter trazido ao meu conhecimento essa manifestação, que eu desconhecia, e por me ter possibilitado fazer esse esclarecimento, envio-lhe o meu abraço.

Dermeval.

Reitero, então: Não sei de onde ela tirou esse tipo de conclusão. Talvez tenha sido no contexto daqueles debates que surgiam sobre currículo, quando cada área corporativa queria colocar como obrigatória sua área dentro do currículo das

escolas. Eu tenho criticado isso mostrando que a escola começou a se converter num campo de disputa para os interesses corporativos. Os dentistas reivindicam o Serviço Dentário Escolar; os psicólogos, o Serviço de Psicologia Escolar; os assistentes sociais, o Serviço de Assistência Social Escolar... Com a quantidade de escolas espalhadas pelo país, convenhamos que, por esse mecanismo, serão ampliados significativamente os empregos nas áreas que conseguirem entrar nas escolas! Além disso, ocorre também o movimento para a inclusão de novas disciplinas no currículo escolar. Mas... de quantas horas semanais é composto o turno escolar? Vinte horas! Se cada disciplina tiver duas horas, vão caber no máximo dez disciplinas na grade horária do currículo. Para entrar outra, será necessário reduzir o número de aulas de alguma ou expulsar alguma outra. Mas é assim. Pretende-se introduzir tudo na escola. Agora, com essa onda pós-moderna, com tudo fragmentado, parece que arrefeceu um pouco a luta pela introdução de novas disciplinas. Então, fala-se em componentes, em conteúdos que devem ser tratados nas escolas. E o próprio Congresso Nacional fica aprovando propostas desse tipo. Ficam perdendo tempo, discutindo a introdução de disciplinas casuísticas na escola, em lugar de discutir coisas mais relevantes e necessárias para a organização do ensino do país. Recentemente o que foi que aprovaram?

Mario: Eu vi uma sobre desastres naturais, questão de risco, que alterou até...ele incluiu na questão de educação ambiental. Não que o problema dos desastres não possa ser uma problemática... para partir da prática social... porque muitas comunidades tem...mas é essa questão mesmo de ir incluindo e perdendo de vista...

Saviani: Isso já vinha desde antes. Quando fiz a análise das reformas do ensino em minha tese de livre docência, que resultou no livro *Política e Educação no Brasil*, na discussão da Lei 5.692/71 também apareceu uma proposta de um deputado de colocar xadrez como disciplina obrigatória, porque é importante desenvolver o raciocínio e, na justificativa, se referia ao “nosso popular Mequinho” que teria projetado o Brasil no mundo com sua habilidade enxadrística... Você lembra do Mequinho?

Marcos: Lembro.

Saviani: Que era um jogador de xadrez de expressão mundial...

Nos debates que travei sobre essas questões eu me posicionava contra essa tendência de sobrecarregar as escolas dificultando-lhes o cumprimento de seu papel específico. Afirmava, então, que a escola tem um núcleo e que é necessário garantir espaço para o desenvolvimento de seu núcleo central. Na escola elementar, por exemplo, o núcleo central é dado pelo aprendizado da leitura, escrita e cálculo e pelas noções básicas da ciência da natureza e da ciência da sociedade (*societas rerum* e *societas hominum*, conforme Gramsci).

Isso é o fundamental. Claro que pode ser enriquecido por outras atividades, em caráter complementar. Nunca, porém, ocupando o espaço daquilo que constitui o núcleo central do currículo.

Marcos: Em detrimento...

Saviani: E o espaço para aquelas funções básicas se perde. Fica esse problema porque, a própria música... Como é que eu desenvolvo a percepção musical? Não dá para desenvolver a percepção artística, de modo geral (estou usando a música aqui, por conta do exemplo que dei). Mas como é que eu desenvolvo isso? Não dá para desenvolver sem o domínio daqueles instrumentos básicos. Se eu não aprendo a ler, como é que eu vou ter acesso às obras da literatura? Como é que eu vou ter acesso à própria música na sua forma sistemática que envolve as informações sobre o caráter da música? E as partituras, então, nem se fala... É esse o problema.

Aí nós vamos chegar num ponto que já entra na questão que eu queria levantar a partir do seu texto aqui (Saviani se refere ao texto do Professor Marcos Francisco Martins sobre práxis e *catarsis*). Que é a seguinte: Você analisa o conceito de práxis, depois o conceito de *catarsis* e aí entra no conceito de catarse como referência para a avaliação das ações dos movimentos sociais...

Marcos: É

Saviani: Aí você diz: “Todavia, a *catarsis* inerente ao desenvolvimento dos processos educativos pode adquirir perfil reprodutor ou conservador da realidade vigente, ou uma formação econômica e social. De maneira que se se pretende avaliar os resultados dos processos educativos desenvolvidos pelos agentes sociais, especificamente, dos que se assumem como transformadores da realidade vivida, como é o caso de muitas ONGs, sindicatos e partidos políticos, deve-se considerar a necessidade de identificar as catarses que promovem.”

Aí mais adiante, você vai dizer: “A práxis educativa desenvolvida por esses sujeitos educacionais adquire perfil conservador da totalidade social quando promove um tipo de *catarsis* que mantém a consciência dos educandos no nível econômico-corporativo, da qual resultam ações que até transformam os indivíduos. Tornando-os aptos a, com sua ação, promoverem mudanças na vida pessoal e no ambiente comunitário (o micro-cosmos por ele vivido). Mas não conseguem impactar as estruturas e superestruturas que caracterizam a vida social como um todo, pois a ação resultante da consciência “econômico corporativa” é bastante limitada e acaba sendo incorporada na dinâmica societária e, por conseguinte, na reprodução do modo de vida vigente.”

Bom, aí o que eu pensei foi o seguinte: “Mas se fica no âmbito do econômico-corporativo, então não ocorreu a catarse”. Porque a catarse não é a passagem do nível econômico corporativo para o nível ético-político?

Marcos: E do egoísta passional para o econômico-corporativo? Eu imaginei isso. O primeiro nível do egoísta-passional para o econômico-corporativo. E aí porque que o econômico-corporativo é uma superação, e ocorre ali uma catarse? Justamente naquela perspectiva que o senhor estava dizendo: ela não é um produto final, ela faz parte de todo o processo. Porque ao se avaliar os movimentos sindicais, por exemplo, o que a gente percebe é uma superação do momento... do primeiro nível de consciência egoísta-passional para o econômico-corporativo, mas aí para aí. Não se tem a passagem de um outro nível que poderia produzir um outro tipo de consciência e um outro tipo de ação.

Saviani: Sim, então... Mas você tinha retomado Gramsci antes, na página 543,

dizendo o seguinte: “Gramsci utiliza o termo “catarsis” para expressar a visão que tem deste problema e, assim procedendo, sugere caminhos a serem seguidos para que as classes subalternas possam agir para se tornarem hegemônicas, construindo uma realidade que atenda às suas necessidades e interesses, e não aos da classe dominante e dirigente. Diz Gramsci...”

Aí você cita literalmente: “Pode-se empregar a expressão “*catarsis*” para indicar a passagem do momento puramente econômico (egoísta-passional) ao momento ético-político. Isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da necessidade à liberdade. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético.”

Então é a passagem desse momento ao momento ético-político. Agora, daria para chamar de catarse aquele início?

Marcos: Entendi! Na verdade, esse texto surgiu a partir de uma discussão anterior que eu trabalhei com o conceito de catarse. Analisando, por exemplo, as práticas...

Saviani: Você fala catarse? (Saviani acentua o som de z da última sílaba da palavra catarse) Acho que é catarse (indicando o som de s na última sílaba).

Marcos: É, mas aí teria também *catarsis*.

Saviani: *Catarsis*...Aqui é porque está no latim. No português traduz-se catarse.

Marcos: Catarse é...

Essa discussão surgiu avaliando algumas experiências educativas dos movimentos sociais em que eu cheguei na seguinte conclusão: Uma cooperativa transforma o indivíduo? Faz com que ele tenha uma outra prática social? Sim. Uma cooperativa

dessas mais articuladas ao desenvolvimento econômico capitalista. Ela transforma o sujeito. Só que o sujeito vai ter uma transformação muito limitada, sem impactar a estrutura social que ele está vivendo. Existem processos educativos desenvolvidos dentro do cooperativismo, etc, etc, que fazem isso. Estou usando cooperativismo, mas poderia citar qualquer outro trabalho de uma outra ONGs. A ONG que trabalha aqui do lado, que faz bonecas com as crianças, grupo Primavera, enfim, uma série de outras organizações sociais. Eles transformam o sujeito, o indivíduo? Transforma. Transforma a consciência dele? Transforma. Transforma as práticas sociais dele? Transforma. Só que essa transformação é limitada. E aí, utilizando o conceito de práxis, nesse texto eu anuncio um conceito que eu tentei construir antes, que é o conceito de práxis comunitária. O impacto da ação pedagógica e política se dá num ambiente restrito, do indivíduo e da comunidade que está ali ao seu redor. Eu chamei isso de práxis comunitária. Que produz uma catarse no indivíduo, mas uma catarse limitada. Isto é, uma elevação do nível de consciência que resulta num novo tipo de ação. Essa não é a práxis capaz de impactar a estrutura social que eu chamei de práxis social. Que exigiria uma outra catarse. Que avançaria do nível egoísta-passional ao ético-político. Porque teria um impacto no contexto social global e essa, aqui na comunidade. Com esses dois conceitos, eu tenho condição de avaliar, são instrumentos avaliativos para eu avaliar concretamente a ação das ONGs, de algumas instituições, de alguns movimentos sociais, e tal. Entende isso? Então, eu produzi esse conceito de práxis social que produz uma catarse, mas uma catarse bem limitada.... Desculpe, de práxis comunitária... Está nesse texto aí... Práxis comunitária que produz uma catarse, mas uma catarse que implica numa transformação da consciência e da ação social do indivíduo com limitado impacto histórico na sua ação. Enquanto que a práxis social, ela produz um outro tipo de catarse, isto é, uma transformação na consciência e na ação do indivíduo, mas com impacto na estrutura social. Então eu separei a práxis produzida... desculpa... eu separei a práxis em dois tipos: a práxis comunitária e a práxis social, cada qual resultando num tipo de catarse. Daí esse texto ter sido publicado numa revista que diz respeito à avaliação, que o meu interesse é avaliar a atividade educativa desenvolvida por essas entidades. Entende? Agora eu não sei... Agora o senhor está falando... Eu chamei isso de catarse, essa transformação que o indivíduo passa

quando articulado por uma ONG, por uma fundação. Eu usei o conceito de catarse porque percebo nele uma transformação da consciência e da ação dele, só que completamente limitado.

Saviani: Então... não sei... Eu me ative mais ao ponto de chegada que Gramsci anuncia aí que é o nível ético-político, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Uma distinção que eu faria, ligando os conceitos de catarse e de segunda natureza é que ocorre a catarse quando se dá a incorporação. No campo educacional tem-se essa incorporação de elementos que não contém, diretamente, em si, a direção ideológica. Veja o exemplo que eu tinha dado da alfabetização: com a alfabetização ocorre a incorporação subjetiva da estrutura objetiva da língua e que passa a operar como se fosse natural e se torna irreversível. Quem aprendeu a ler não pode mais colocar entre parênteses esse nível. Ele não pode dizer: "Tá bom, eu fui alfabetizado, mas agora eu não quero mais agir como alfabetizado, eu vou voltar a agir como um analfabeto." Não tem volta. Não dá para ele desaprender. Não é alguma coisa física que ele botou ali e agora resolve que não quer mais. Então tira dali e joga fora ou põe num outro lugar. Isso não é possível, porque passou a fazer parte da sua estrutura interna, está incorporada, o termo está dizendo, faz parte do corpo, é uma segunda natureza. Isso eu considero que cabe no conceito de catarse. Mas dizer que ele, por estar alfabetizado, vai atuar transformadoramente no mundo, na sociedade, já implica outro passo. Porque aí, sim, entra aquela questão que você coloca: essa nova condição pode ser utilizada não apenas para a transformação, mas para a conservação. Quanto ao nível econômico-corporativo, permanece a questão: será que dá para dizer que nesse nível já ocorre a catarse?

Marcos: Então, o que me motivou, professor, na verdade, a pensar sobre isso ao invés do exemplo de alfabetização, eu convido a pensar sobre uma coisa que tem sido muito presente na prática educativa dessas ONGs, desses movimentos sociais que é o tal do empreendedorismo. Eles tem tomado algumas iniciativas que transformam o sujeito que não tem a mínima... como eu poderia dizer... a mínima iniciativa em um sujeito completamente ativo, segundo uma ideologia marcada por

uma razão instrumental muito claramente definida. Então transforma aquele sujeito, formata aquele sujeito que passa a ter um novo nível de visão de realidade, uma nova ação na realidade, segundo as estruturas da lógica de funcionamento, da dinâmica de funcionamento do mundo capitalista. Esse sujeito é efetivamente transformado na sua consciência e na sua ação. Bom, eu estou pensando aqui, como Gramsci avaliou a cultura... Eu não sei se esse talvez seja o termo, mas talvez sim... A cultura presente nos Estados Unidos que ele avaliou em *Americanismo e Fordismo*. O que que tinha lá que era diferente da Europa? Tinha um peso cultural na Europa que impedia muitas vezes alguns processos, e agora eu estou chamando de catártico que nos Estados Unidos era muito mais fácil, dada a facilidade que você tinha nos Estados Unidos de não ter aquele peso institucional que tinha na Europa e tal. Isso possibilitou a construção, sob o ponto de vista da consciência e da ação dos sujeitos, nos Estados Unidos, completamente, maleável a ser adaptado a esse modo de vida capitalista. A gente poderia dizer que o homem americano passou por um processo catártico? Eu penso que sim.

Isso que as ONGs fazem com o conceito de empreendedorismo, formando o sujeito de acordo com esse espírito empreendedor, pode ser identificado como catártico? Eu penso que sim. Porque o sujeito abandona um nível de consciência e passa a ter um outro nível de consciência. E esse outro nível de consciência se incorpora nele como uma segunda natureza e ele só consegue olhar para o mundo depois, a partir dessa segunda natureza que foi incorporada nele como esse espírito empreendedor. Ele sofreu um processo catártico? Eu penso que sim. Agora, a práxis que ele desenvolve não é transformadora da estrutura social, é limitada. Foi com esse intuito que eu me apropriei do conceito de catarse e do conceito de práxis. Entende? Para avaliar isso que concretamente é meu objeto de pesquisa. Eles passam por processos de transformação? Olha, radical! Veja aquilo que a FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas – Fundação Odila e Lafayette Álvaro) faz, por exemplo, aqui em Campinas é uma lavagem cerebral. O negócio é impressionante... como o sujeito sai daqueles cursos que eles desenvolvem lá. Ele passa por um processo de profundo impacto na sua consciência e a sua ação se transforma depois daquilo. Ele vira “voluntário”, ele vira “empreendedor”, ele virou uma coisa diferente do que ele era e isso se incorpora nele, muitas vezes, como um *habitus*. É

isso?

Saviani: Então, pois é...

Marcos: Agora, ao utilizar essa passagem do conceito de Gramsci... O Gramsci está falando numa outra coisa. Eu estou historicizando um pouco como é que eu me aproprio desses conceitos. O Gramsci está falando de uma outra coisa e não disso que eu estou falando. Eu tenho utilizado para analisar esse movimentos sociais que, ao meu ver... Os movimentos sociais hoje, grande parte deles, desenvolvem uma práxis que eu identifico como comunitária, que transforma o sujeito. Mas o sujeito que está completamente adequado à dinâmica e à lógica social capitalista. Não é, e portanto produz nesses sujeitos, catarse. Agora não é essa catarse que impactaria a estrutura social que transformaria radicalmente a estrutura social. Foi assim que eu me apropriei desse conceito para fazer um instrumento de análise daquilo que é meu objeto de pesquisa hoje em dia.

Saviani: Mas eu fico pensando: será que uma lavagem cerebral pode ser assimilada a esse conceito de catarse?

Marcos: Lavagem cerebral no sentido de transformar a consciência, mas fazer com que o indivíduo tem uma nova postura frente à realidade. Não só no sentido intelectual, mas no sentido social da atuação dele também.

Saviani: Estou pensando, por exemplo, naquele conceito de catarse artística e estética, do senso comum, já abordado em nossa conversa; e depois, quando discutimos a tese da Natália eu observei que naquele sentido corrente a catarse tinha muito de alienação. Mesmo no nosso caso naquele contexto da ditadura, da repressão... E aí íamos ao teatro, ao show, assistíamos àquela peça, ouvíamos e aplaudíamos aquelas músicas e saíamos todos eufóricos, com a alma lavada...

Marcos: Aliviados.

Saviani: ...aliviados... Alienação, não é? Porque não muda nada da realidade. A realidade continua ali. A repressão continua... Simplesmente há um alívio, o que significa que se tornou mais suportável. Até corresponde àquele conceito original de catarse lá de Aristóteles, da arte como purgação provocada pela vivência no campo artístico do sentimento de terror e piedade quando o herói, por alguma falha de encaminhamento, cai em desgraça. Quando ele deveria ser glorificado, ele cai em desgraça. É a tragédia! Ao presenciar aquilo o espectador, de uma certa forma, tem uma purificação com esse sentimento de terror e piedade, na medida em que a vida real se torna mais suportável. Mas, penso eu, temos aí um componente de alienação que o conceito de catarse que se desenvolveu no marxismo por meio de Gramsci, Lukács, Vigotski, não endossa. É assim também que eu vejo a crítica... não sei se eu deixei marcado aqui... a crítica de Vigotski à Psicanálise.

Mario: Que ela (Natália Botura na tese de doutorado) incorpora também...

Saviani: Quando ela diz aqui: “Sobre a psicologia da arte, Vigotski critica essa visão limitada que a Psicanálise tem da arte. O efeito da obra de arte e da criação poética é integralmente deduzido dos instintos mais antigos que permanecem imutáveis ao longo de toda a história da cultura. E o efeito da arte se restringe integralmente a um campo estreito da consciência individual. É indispensável dizer que isso contraria fatalmente todos os fatos mais elementares da verdadeira condição da arte e do seu verdadeiro papel. É por essa razão que se considerarmos a arte do ponto de vista da psicanálise fica absolutamente incompreensível a sua evolução histórica, a mudança das suas funções sociais. Porque desse ponto de vista a arte sempre foi dos primórdios aos nossos dias uma expressão permanente dos instintos mais antigos e conservadores. Se a arte se distingue do sonho e da neurose, distingue-se antes de tudo porque seus produtos são sociais à diferença do sonho e dos sintomas de doenças”.

Então... não sei... Penso que esse sentido do ético-político, claro que tem uma direção muito clara em Gramsci, mas acho, na linha que você observou, do Americanismo- Fordismo, que esse sentido ético-político não tem apenas a matriz do revolucionário...

Marcos: Exato!

Saviani: ...socialista, comunista,...

Marcos: Liberal também.

Saviani: É, liberal também, mas naquele sentido da revolução burguesa, o que a revolução burguesa realizou. Então ela conformou um novo caráter ético-político, conformou a sociedade de uma outra maneira. Mas essas experiências a que você se referiu, não sei até que ponto...

Marcos: Então é uma reflexão que eu tenho feito. Exatamente isso! Eu encontrei no conceito de catarse algo que me possibilita explicar o que eu quero explicar. Veja, por exemplo, o que o toyotismo tem feito com a formação de trabalhadores. É uma completa modificação no seu processo de formação, considerando o processo de formação anterior orientado pelo fordismo. É uma completa... inclusive na visão de mundo que o sujeito tem. Que conceito eu utilizo para caracterizar isso? A mim me parece que esse trabalhador fordista é explorado na sua subjetividade. Ele é explorado na objetividade da sua força de trabalho e ele é formado para isso, mas também para ter uma nova postura frente a realidade. Que conceito eu utilizo para expor isso? Eu encontrei no conceito de catarse um conceito que me possibilita explicar aquilo que é pretendido pelos movimentos dos trabalhadores, para transformação da estrutura social e não só do indivíduo singular, mas também aquilo que acontece, que me parece o Gramsci usou em Americanismo e Fordismo. Tem sido muito evidente hoje em dia, sobretudo no trabalho dessas ONGs contaminadas por esse pós modernismo, por essa nova perspectiva que a gente está vendo de estrutura social. Quando eu digo lavagem cerebral, é isso: elas procuram conformar um novo homem. Esse trabalho que essas ONGs realizam aqui, esse grupo Primavera, é um negócio inacreditável de transformação das crianças em sujeitos completamente adequados ao modo de vida capitalista, de olhar a realidade e tentar observar nichos de oportunidade de negócio. Ele passou por um processo de

transformação radical. Grande parte desse processo por meio do qual tem se formado um novo homem é um processo educativo. E educativo no sentido mais escolar, inclusive, das atividades que são feitas conferências, cursos, palestras, etc., etc. Então isso é um primeiro processo da minha reflexão de encontrar num conceito... Como é que eu posso, por meio de um conceito, avaliar os movimentos sociais, se são revolucionários, que tem a perspectiva socialista, ou se são orientados por uma perspectiva liberal? Agora, tanto um quanto outro. Você não encontra movimentos sociais que dizem assim: “olha, eu sou conservador e não quero transformar nada!” Eles querem transformar, mas transformar pra que? Transformar o indivíduo pra que? Transformar a consciência prática do indivíduo pra que? Segundo essas práticas sociais que eu chamei de práxis comunitárias, tendo em vista um mundo liberal, burguês atual, na sua atual fase do desenvolvimento. Agora é possível... Nós temos movimentos que trabalham numa outra perspectiva? Que também produz catarse? Sim, o MST(Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terras), por exemplo. Tem outros, o MST é um. Agora, a pergunta que o senhor me faz: é possível utilizar o termo catarse que tem uma marca..., a passagem do egoísta-passional para o ético-político, é o ético-político revolucionário, socialista, etc. É assim que me parece que o Gramsci está usando nessa passagem. Agora é possível utilizar para o outro? Eu penso que sim.

Saviani: Mas eu penso que são duas coisas distintas. Uma é a contradição, a luta que há entre um movimento numa direção e um movimento na direção contrária. Agora, quando você, nessa passagem, diz que esse movimento... Você está falando do movimento na direção da transformação da estrutura social que, no entanto, fica no nível econômico-corporativo. Daí, minha pergunta: “Dá para dizer que isso é catarse?” Na passagem citada de Gramsci sobre o conceito de catarse ele se refere explicitamente à chegada ao nível ético-político. Nessas suas considerações que estamos discutindo você está num nível que, me parece, não corresponde ao conceito de catarse. Poderia, talvez, ser considerado como um processo que pode levar à catarse, mas só essa....

Marcos: Entendi.

Saviani: Essa foi a questão que me ocorreu. Agora, há o movimento oposto que no caso já deixa de ser revolucionário. É conservador porque essa ordem já foi instituída. O que se quer agora é mantê-la, conservá-la. Então se fazem os ajustes e se procura formar as pessoas para que elas incorporem essa mesma estrutura, eventualmente, numa nova forma, para mantê-la.

Marcos: Como uma segunda natureza, como um *habitus*, etc., etc.

Saviani: Sim.

Marcos: Por isso que eu achei no conceito de catarse algo que me pudesse ajudar nesse sentido. Agora, essa primeira pergunta que você me fez, eu realmente não tinha pensado nela. Se a passagem do movimento egoísta-passional para o econômico-corporativo já pode ser considerado como...

Saviani: Tendo ocorrido a catarse.

Marcos: ...tendo ocorrido a catarse.

Mário: Eu fiquei observando e pensei na questão de que a gente já tinha falado do conceito e da categoria. Em Gramsci a categoria de catarse, ela expressa exatamente essa passagem, ela expressa essa passagem completa. E essa coisa do ético-político. Quer dizer, interessa ao Gramsci, e o que ele propõe enquanto categoria, como catarse é essa transformação da totalidade, do subjetivo, do objetivo, da estrutura, da superestrutura. E aí a questão do conceito em si, se é possível usar esse conceito que o Gramsci utiliza e sem colocar nele essa carga de... Aquilo que está preenchendo que é o ético-político. Porque ele trata disso também. Esse texto tem uma outra passagem do Gramsci onde ele fala dos momentos, e ele fala desses momentos, o momento egoísta passional... Ele dá o exemplo prático, na verdade ele fala assim: "o padeiro e seu fabricante, e depois eles se vinculam enquanto uma categoria. Depois enquanto direito de pessoas numa

democracia. Depois enquanto um processo que ultrapassa tudo isso.” Ele usa esse exemplo, falando desses momentos que estariam no processo articulado, claro.

Saviani: É bom não esquecer o final da citação de Gramsci: “A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis, o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”. Portanto, o conceito de “catarse”, em Gramsci, circunscreve-se ao âmbito da filosofia da práxis, isto é, do marxismo.

Marcos: Eu havia entendido o conceito de catarse como momentos mesmo e não como chegada. Foi por isso, talvez, que eu tenha me focado nisso.
Oh Mário, já são uma hora...

Mário: Ah não... eu penso que...

Marcos: Tem mais alguma coisa?

Mário: Teriam duas coisas. Uma é a última questão.

Marcos: Acho que nós já tratamos disso.

Mario: É nós tratamos. Talvez, só não fazendo essa...

Marcos: Essa relação...

Mario: ... essa relação do método da Pedagogia Libertadora com o método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Marcos: Acho que só a última.

Mario: E a última: Se há alguma consideração que você gostaria de fazer sobre o conceito de catarse?

Marcos: Considerando que o Mário está fazendo uma dissertação, obviamente sobre isso.

Saviani: Não, acho que...

Marcos: Tratamos.

Saviani: Não haveria... seria o caso de pensar algo mais. Pelo limite também da hora, claro que a gente poderia continuar conversando aqui, indo além.

Essa questão aqui do Paulo Freire é alguma coisa que... não sei... Porque é claro que as pessoas podem assumir a Pedagogia do Paulo Freire numa outra direção. No livro *História das Ideias (Pedagógicas no Brasil)* eu me refiro ao Paulo Freire como uma pedagogia cuja proposta pode também ser traduzida em cinco momentos e pode ser assumida numa perspectiva marxista. Mas não sei se isto seria fiel ao que ele formulou como Pedagogia Libertadora. Não sei se isso não converteria a proposta dele já numa Pedagogia Histórico-Crítica. Porque, no caso do Paulo Freire não há uma ênfase nos conhecimentos sistematizados. Isso é alguma coisa que fica muito diluída. A ênfase é na prática, na experiência. E a postura dele, inclusive, não respalda a exigência de sistematização. A forma como ele assumia a educação, seja como professor, seja como gestor quando de sua passagem pela Secretaria de Educação, não deu respaldo para isso. Prevalecia certo espontaneísmo... Ele falava mais da experiência pessoal dele e nunca assumiu que ele tinha que reorganizar a rede escolar pública, dar uma direção. A posição dele era muito não diretiva. E nas aulas ele chegava e perguntava para os alunos o que eles queriam que fosse feito, não fazia avaliação, não tinha programa e no final do semestre atribuía nota 10 para todos os alunos.

Eu tive essa experiência com ele na PUC de São Paulo. Com a aprovação da anistia, em 1979, Paulo Freire foi liberado para retornar ao Brasil, o que aconteceu em 1980. Nesse ano eu havia iniciado meu trabalho na UNICAMP, mas continuava em tempo integral na PUC de São Paulo, exercendo a função de coordenador da pós-graduação (mestrado e doutorado) em Filosofia da Educação. A Unicamp se

dispôs a acolhê-lo e a PUC de São Paulo também. Aí o Prof. Casemiro, que era vice-reitor acadêmico da PUC-SP, me chamou e disse: “O Paulo está vindo aí e nós vamos acolhê-lo em tempo integral, sem nenhuma pré-condição. Mas por outro lado, a gente sabe que esta instituição não tem fontes próprias de recurso e de financiamento. Ela se financia com as anuidades dos alunos. É preciso, pois, prever uma disciplina para ele. Você não pode inserir na programação do próximo semestre uma disciplina para ele lá na pós-graduação?” Claro que isso era possível. Então, pensei: Vou entrar em contato com Paulo Freire em Genebra, na Suíça, para saber que disciplina oferecer? Não! Isso não é necessário. Achei mais prático propor uma disciplina com um título genérico para deixá-lo livre para fazer o que ele achasse mais interessante. Então, criei uma disciplina com a seguinte rubrica: *Alternativas em educação popular*. Quando ele chegar, se ele quiser discutir a experiência dele, as experiências dos alunos, se ele quiser desenvolver uma análise teórica sobre o sentido de educação popular, ele estará livre para fazê-lo dentro dessa rubrica. Ele chegou, nós conversamos, expliquei para ele o encaminhamento, ele agradeceu. Eu falei para ele que nós tínhamos fixado o número máximo de 30 alunos, mas eu já sabia que iria haver uma pressão muito forte, com muitos alunos querendo se matricular na disciplina dele. Em todo caso eu estava esclarecendo aos alunos que não tivessem açodamento, porque o professor não vinha aqui para dar uma disciplina e ir embora; ele vem para ficar. Portanto, nos semestres seguintes ele vai estar aí dando disciplina... Assim, quem não puder se matricular nessa primeira oportunidade, poderá fazê-lo nos semestres subsequentes. Depois como a pressão, de fato, se revelou muito forte, eu tive uma outra conversa com ele e perguntei se ele acharia interessante desdobrar a disciplina em duas turmas. Assim, ele trabalharia com uma turma de 30 alunos e, em outro horário desenvolveria a mesma programação com outra turma também de 30 alunos. Ele concordou imediatamente dizendo: “sim, claro, a universidade me recebeu tão bem que eu também tenho de colaborar com a instituição. Perfeito!”. No ano seguinte resolvi convidá-lo para dar uma disciplina no doutorado para uma turma de ingressantes composta por apenas seis alunos. Era uma disciplina que tinha como conteúdo a discussão das dissertações de mestrado e dos projetos de tese dos alunos. Conversei com ele, ele topou, achou interessante. Então eu lhe disse: “pois é, agora a gente precisa fazer o

programa”. Aí ele: “Ah, sim, sim. Eu já pedi para uns alunos fazerem, eles já estão cuidando disso...” Ele pensou que se tratava do programa da disciplina ministrada no ano anterior. Porque ele não havia feito o programa e estava havendo um problema: os alunos vinculados como professores a outras instituições que haviam sido liberados para cursar a disciplina precisavam comprovar anexando o programa. Então, eles iam à secretaria e pediam cópia do programa, mas obtinham como resposta que isso não era possível porque o professor não havia encaminhado à secretaria a programação. Para resolver esse problema a solução encontrada foi reconstituir o programa a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Marcos: Uma disciplina sem programa...

Saviani: Então eu disse a ele: “Não, não, não é aquela. Para aquela já está encaminhada a solução. Eu estou me referindo a essa disciplina que vai começar em março”. Ao que ele retrucou: “Mas como tu queres que eu já faça um programa se a disciplina vai tratar das dissertações dos alunos e dos seus projetos de tese?”

Aí eu abri um gavetão desses arquivos de aço em que eu arquivava as pastas das minhas disciplinas e peguei a disciplina que eu tinha organizado para o mestrado, *Filosofia da Educação*, que eu tinha assumido, porque não era eu que dava essa disciplina... Mas aí eu vi que a coisa estava muito dispersa e a gente estava formando mestres em Filosofia da Educação que não sabiam o que se passava na área. Porque eles cursavam Antropologia Filosófica com o Prof. Newton Aquiles Von Zuben, Teoria do Conhecimento com Geraldo Tonaco, Fenomenologia e Psicologia com a Professora Fernanda Beirão. Comigo eles cursavam Problemas da Educação... Filosofia da Educação circulou entre diferentes professores com uma programação frequentemente organizada de forma monográfica.

Nessas condições o aluno completava os créditos em disciplinas e fazia uma dissertação sobre um tema, que às vezes era um autor. O Gadotti, por exemplo, que foi aluno nosso fez a dissertação sobre Georges Gusdorf. Eu tive uma orientanda que fez sobre Lubjenska. Assim, os alunos saíam mestres em filosofia da educação, mas sem necessariamente saber o que se passava na área, quais eram as principais concepções, qual era a literatura que conformava essa área. Então eu

assumi a disciplina e fiz uma programação centrada nas principais concepções de filosofia da educação. E lá eu especificava os temas, semana a semana, indicando as leituras pressupostas, ou seja, aquilo que eu pressupunha que eles já deviam saber, listava as obras de referência, isto é, as matrizes de cada concepção colocando na sequência as leituras obrigatórias, aquelas que semana a semana os alunos deviam ler e discutir em classe e acrescentava, ainda, as leituras complementares, os textos que eram recomendados aos alunos para aprofundamento de cada uma das tendências. Estava tudo bem especificado ali, semana a semana. Depois peguei um outro programa que era daquela mesma disciplina proposta a ele, que eu tinha ministrado em outra turma de doutorandos ingressantes e mostrei a ele dizendo: “essa aqui foi nesses moldes”. E lá eu tinha indicado o objetivo da disciplina e acrescentei a observação: a disciplina será centrada nos trabalhos produzidos pelos alunos. E apresentei o cronograma, semana a semana, distribuindo os temas das dissertações e o enunciado dos projetos dos alunos. Estava lá o programa inteiro. Falei então: “é isso que é preciso fazer”. Ele me indagou: “Tu me ajudas nisso?” Respondi: “Está bem, vou fazer um esboço e depois te mostro”. Para o outro encontro botei duas modalidades de programa: uma bem detalhada, para mostrar a ele que se a gente estivesse em uma instituição rígida, enquadrada, que estivesse cobrando da gente um esquema de formulação de programa que tivesse objetivos gerais, objetivos instrucionais, metodologia, formas de trabalho, mesmo assim, nós poderíamos atender a essa exigência sem deixar de trabalhar em consonância com nossa concepção de educação; a outra modalidade foi redigida de forma genérica apenas indicando o objetivo da disciplina e observando que seria desenvolvida com base nas dissertações e nos projetos de tese dos alunos. Eu queria, na verdade, integrá-lo na vida universitária porque eu sabia que, afinal de contas, ele tinha tido uma experiência rápida lá no Recife. Tendo se formado em Direito, começou a trabalhar no serviço de extensão universitária com educação popular e educação de adultos e se projetou com a proposta de alfabetização. Em consequência, no início de 1964 ele deveria coordenar um amplo programa nacional de alfabetização a convite de Paulo de Tarso, então ministro da educação. Mas veio o golpe militar, acabando com tudo isso. Aí ele teve uma curta passagem pela Bolívia, trabalhou por cinco anos no

Chile e, depois de um ano como professor visitante em Harvard, foi para Genebra, na Suíça, trabalhar como consultor educacional no Conselho Mundial das Igrejas. Não vivenciou, portanto, as condições específicas que caracterizam o trabalho docente nas universidades. Então eu pensei, vou ajudá-lo a se introduzir aqui no trabalho que nossa equipe desenvolve na pós-graduação. E iniciei esse esforço com a questão da programação da disciplina.

Marcos: Os dois planos.

Saviani: Mostrei os dois planos nos quais eu havia posto, no cabeçalho: Professor da disciplina: Paulo Freire e, ao final, de novo o nome dele com um espaço para a assinatura. Ele olhou, bateu os olhos rapidamente sobre os dois planos, afastou aquele bem especificado e, tomando aquele genérico, mais simples, assinou acima de seu nome e me perguntou: “como faço para providenciar as cópias para os alunos?” Eu falei: “isso é simples. Aí em frente a esta sala, no corredor, há uma Xerox que é de uso prioritário dos docentes. Então você pode chegar lá e dizer quantas cópias, são seis alunos, pode tirar dez cópias e distribuir aos alunos na primeira aula”. O programa tinha apenas uma página. Aí ele foi... E nossa conversa parou aí. Não houve aquela preocupação em trocar ideias, como era definido o currículo do curso, os programas das disciplinas, o processo de elaboração das dissertações e teses, como funcionava o programa, as reuniões do colegiado, relações com departamentos, com a graduação...

E aconteceu o seguinte: o Programa de pós-graduação em Supervisão e Currículo, também da PUC-SP, que era coordenado pela Ana Maria Saul, quis atraí-lo para oferecer disciplina lá. Então, ele ofereceu a disciplina do mestrado lá e essa no doutorado conosco. Depois, o Programa de Supervisão e Currículo o absorveu e ele ficou ministrando disciplinas lá. Nós, da Filosofia da Educação não nos preocupamos com isso porque, do ponto de vista funcional, nossos alunos podiam cursar disciplinas nos vários programas. Logo, podiam cursar a disciplina dele, mesmo sendo oferecida por outro programa. Já era assim que, por exemplo, nossos alunos frequentemente as disciplinas do Ianni e do Florestan no Programa de Ciências Sociais. Até um dia cruzando lá no corredor com o Florestan, ele disse:

“Ah, eu tenho alunos do seu programa fazendo minha disciplina. E por sinal são os mais interessados, os mais dedicados”. Claro, eles iam lá porque tinham interesse. Não eram disciplinas que tinham de cursar por obrigação institucional. Eles iam fazer porque estavam interessados em função da sua pesquisa, da sua preocupação teórica. Então, Paulo Freire passou a lecionar a disciplina lá no Programa de Supervisão e Currículo. E surgiu até um boato de que tínhamos dispensado o Paulo Freire... Que o programa de Filosofia da Educação era de outra linha... E não havia nada disso. Nosso relacionamento foi sempre muito tranquilo, muito bom. Mas havia apenas essa diferença de foco...

Marcos: Essa assistemática.

Saviani: Ele não tinha preocupação em sistematizar, dar fundamentação. Daí vem a pergunta de vocês: como é que a teoria de Paulo Freire pode se compatibilizar com essa preocupação que tem a Pedagogia Histórico-Crítica? É claro que se você ler os textos dele e pegar aquele veio do processo de transformação, constata-se que ele está buscando isso, está sintonizado com os interesses populares, dos trabalhadores, tem uma discussão que faz sentido a partir dos livros *Educação como Prática de Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Eram textos críticos e, embora na linha do nacionalismo desenvolvimentista e na perspectiva do solidarismo cristão, eram ricos. Eu, quando professor de filosofia da educação na pedagogia, adotei o *Educação como Prática de Liberdade*. Comecei a lecionar em 1967, foi quando o livro saiu aqui. Então era leitura obrigatória. A gente analisava sem maiores problemas. O pessoal falava em censura, mas eu nunca tive esse problema. Mas também eu sempre raciocinei em termos de que, por vezes, operava mais a autocensura do que a censura propriamente. Porque ficava aquele clima de que havia alguma coisa proibida. Os professores encarnavam isso. Então, se um aluno fazia uma pergunta que o professor imaginava que podia ter implicações, aí, ou ele dizia que aquilo não era objeto da disciplina, portanto não cabia discutir, ou então ele fazia um clima de suspense. Eu tratava essas questões de caráter político com a mesma naturalidade com que tratava as demais questões. Uma vez uma aluna fez essa observação: “acho interessantes suas aulas porque você trata das questões

políticas, da crítica à estrutura social, da mesma forma que você trata das necessidades biológicas da população”. Porque eu utilizei aquele esquema que eu desenvolvi no livro *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema* da análise da estrutura do homem, que ajustei para a análise da estrutura do homem brasileiro. Então eu analisava o “a priori” físico, as condições do meio físico, fazendo a análise do meio físico e a crítica aos manuais didáticos de geografia. Na sequência, o “a priori” biológico, com a análise das condições de saúde do homem brasileiro, depois o “a priori” psicológico, e no “a priori” cultural abordava as perspectivas antropológica, histórica, sociológica, econômica, política. Na econômica entrava a crítica da situação econômica do país. Na política, a crítica do regime. Então utilizei, por exemplo, um texto de Hélio Jaguaribe que tinha saído na revista do Sartre na França, *Les Temps Modernes*, que a (editora) Civilização Brasileira traduziu aqui. O texto se chama *Brasil: estabilidade social pelo colonial-fascismo?* Nele Jaguaribe fazia a análise das formas de governo, caracterizando o regime brasileiro como colonial-fascista. Para cada um desses temas eu organizava um texto que integrava um conjunto que denominei de “Textos de leitura para seminários”. Eu os distribuía para os alunos analisarem com uma semana de antecedência, preparando-se para a discussão nos seminários que ocorriam nas aulas. Os textos se encerravam com questões que eu colocava para estimular a discussão dos alunos.

Marcos: Isso em 71, 72, por aí?

Saviani: Isso... deixa eu ver...

Marcos: Pós AI-5, é isso?

Saviani: Trabalhei dessa forma de 1968-1969 até 1975 na disciplina Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia. A disciplina era anual com três aulas semanais.

Marcos: Período complicado. Duro!

Saviani: É 69, porque no final do ano eu fiz aquele texto *Esboço de Formulação de*

uma Ideologia Educacional para o Brasil que menciono no texto já referido que constitui o último capítulo do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos* e que depois eu publiquei na íntegra naquele volume da Coleção Perfil (*Dermeval Saviani: Pesquisador, Professor, Educador* – organização de Diana Gonçalves Vidal) no qual incluí alguns inéditos, entre eles esse texto que escrevi por necessidade... Onde é que estava a preocupação? A disciplina ia terminar e eu fiquei com o seguinte problema: eu tinha me pautado por aquela ideia da filosofia como reflexão sobre problemas, procurando fazer com que os alunos praticassem a filosofia e não simplesmente conhecessem o que os filósofos pensaram. Com esse objetivo montei o curso em cima de problemas que eles tinham que discutir e quando eles chegavam a alguma resposta, eu questionava a resposta, porque em geral era uma resposta de senso comum. Questionava para eles poderem aprofundar. E quando a disciplina estava terminando, eu fiquei com o seguinte problema: Os alunos desenvolveram uma certa habilidade em questionar. No entanto, emergiu o risco da sensação de que não há saída, já que todas as conclusões a que eles chegavam eram por mim questionadas. E eu fiquei preocupado com isso. Eu preparava os textos, datilografava em estêncil e entregava aos alunos para reproduzir no mimeógrafo do Centro de Estudos de Pedagogia e distribuir aos colegas para serem lidos e discutidos na aula da semana seguinte. Naquele momento, tomado de um sentimento de urgência, peguei os estênceis, botei na minha maquininha portátil e fui datilografando diretamente o texto para ser discutido na última semana de aula. Assim, de uma semana para a outra eu produzi aquele texto porque precisava que aquilo fosse discutido antes de encerrar os trabalhos da disciplina. Terminei de datilografar e datei: *“São Paulo, 16 de novembro de 1969”*. Juntei os vários estênceis e levei para serem reproduzidos no mimeógrafo porque tinham de ser distribuídos com uma semana de antecedência para os alunos lerem. Dei o título de *“Esboço de Formulação de uma Ideologia Educacional para o Brasil”* porque eu havia definido a ideologia como organização da ação, implicando a definição dos objetivos e meios da ação. Foi assim que conceituei ideologia. Por isso, na Introdução do texto lancei mão da metáfora do horizonte dizendo o seguinte: *“Se a filosofia é a garantia de que o horizonte nunca se fecha, a ideologia, como fechamento provisório do horizonte, é a garantia que nós não ficamos no mesmo*

lugar.” Então você tem metas, organiza a ação, age, atinge as metas, mas tem que continuar. Aquelas metas estão superadas porque foram atingidas e novas metas se colocam. Então era esse o sentido de “ideologia” que conceituei em oposição à “filosofia de vida” que, depois vim a descobrir, coincide com o “senso comum” de Gramsci. O que eu conceituava como “filosofia de vida”, significa o *modus vivendi*, guiar-se por uma orientação que é implícita, provém do ambiente, do meio cultural, da tradição familiar... – é o senso comum. Mas quando surge o problema, isto é, quando algo acontece que não pode ser explicado pelo pensamento espontâneo próprio da “filosofia de vida”, então é preciso pensar, refletir, filosofar para encontrar uma saída. Quando se encontra uma saída retoma-se o curso da ação, mas agora com uma orientação explícita, guiando-se por objetivos claros e escolhendo intencionalmente os meios adequados para se atingir os objetivos. Isso é o que eu chamei de ideologia. Conceito que construí na vivência. Porque quando em 1968 os alunos tomaram a universidade, e aí ficavam discutindo o dia todo, eu chegava às sete da manhã e saía de lá à meia noite, participando das discussões. De manhã havia a reunião dos professores, de tarde havia grupos de estudos dos alunos e de noite, geralmente, fazia-se um balanço, uma espécie de assembleia. Numa dessas assembleias, a encarregada das finanças fez um apelo: “Olha, eu pediria que os que não precisarem passar a noite aqui para assegurar a tomada da escola, que não tomem refeição aqui, pois os recursos disponíveis não estão sendo suficientes...” Como eles tinham tomado a universidade, havia sempre o risco de a polícia chegar e evacuá-la à força. Então eles ficavam à noite lá, se revezando. Alguns ficavam lá em cima olhando para dar o alarme se aparecesse alguma coisa. E aí ela fez esse apelo.

Na verdade, a situação descrita era um desdobramento dos acontecimentos de maio de 1968. Os alunos tomaram a universidade em junho de 1968 e se mantiveram em seu controle até o final desse ano. Estavam impregnados pelas ideias da Pedagogia Institucional, da autogestão, então eles tomaram a universidade que passou a ser gerida pelo coletivo dos alunos... eles queriam fazer a experiência de uma universidade integral. A PUC-SP não tinha restaurante, mas tinha um refeitório que servia refeições para os funcionários. Eles mantiveram o refeitório funcionando e faziam comida para eles lá. Daí, o apelo: “Os que não precisarem

passar a noite aqui, não tomem refeição aqui...” E outra coisa: No sábado tinha havido um casamento na capela da PUC-SP e eles coletavam... aproveitavam isso...

Marcos: Passavam a sacolinha.

Saviani: É passavam, recolhendo contribuição. Os convidados, constrangidamente, colocavam lá algum dinheiro. Na verdade, aqueles convidados não tinham a ver com aquilo e achavam até que aquilo era meio baderna, mas enfim...

E a encarregada das finanças continuou: no sábado arrecadamos no casamento noventa mil cruzeiros novos (estávamos na época do Cruzeiro Novo) e meia hora depois tinham desaparecido, o pessoal foi tomar chope...

Diante disso eu fiz uma intervenção: “Mas vocês vêem o que está acontecendo? Estão negando na prática aquilo que pregam na teoria”. Porque eles estavam lá com aquela ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista... os estudantes... então faziam a crítica do imperialismo, da estrutura agrária, da estrutura econômica brasileira que precisava mudar... eles tinham uma ideologia e agiam segundo aqueles objetivos da visão nacionalista-desenvolvimentista... mas assumindo certas atitudes que entravam em contradição com a ideologia. “Estão negando na prática o que vocês pregam na teoria. Então vejam que não faz muito sentido... Eu fico me perguntando por que manter refeições aqui? Isto faz com que aquelas meninas que passam de manhã cozinhando e de tarde lavando pratos não estejam participando das discussões. Vocês não consideram importante discutir esses documentos que vocês apresentam aí? Então porque vocês não fazem o seguinte: Em certo momento, suspendem-se os trabalhos, ao meio dia, por exemplo, retomando-se uma ou duas horas depois... e naquele intervalo as pessoas saem para tomar a refeição, depois voltam e continuam os trabalhos.”

Aí: “Ah professor, as coisas não são tão simples assim, porque boa parte dos que estão aqui não tem recursos, não tem dinheiro para ir almoçar...”

Bom, eu sabia disso, até porque boa parte deles vivia de mesadas dos pais e os pais cortaram as mesadas. Até fico imaginando a reação deles: “Dou mesada para você estudar, agora você toma a escola e faz essa baderna e vai querer que...” “

Então, eu disse: “Vejam, vocês não estão gastando os recursos que o movimento

arrecada para comprar alimentos... que depois elas ficam cozinhando? Então, por que em lugar de comprar alimentos para cozinhar, você não pega esse dinheiro e chama os colegas nessa situação, dizendo: Você não tem recurso? Então toma aqui, cinco cruzeiros, seis cruzeiros, vá tomar seu lanche e volte”. Na verdade, era o que eu fazia. Eu morava do outro lado da cidade, na periferia, numa família operária. Eu ia de manhã para a universidade e quando chegava o meio-dia, eu ia ao bar da esquina e fazia um lanche que me custava ali uns cinco cruzeiros e dez minutos depois estava de volta. Mas eles colocavam esse tipo de dificuldade. Aí eu fiquei pensando... por que isso ocorre? Foi aí que elaborei esse conceito de “filosofia de vida” como uma concepção determinada pelo ambiente em contraposição à ideologia. E me perguntei: Por que eles foram tomar chope? Era perfeitamente compreensível. A lógica que preside essa filosofia de vida é perfeitamente compreensível. Eles estavam se dedicando ao movimento, passando ali dia e noite. E no momento em que a situação ficou mais tranquila porque o risco de invasão não estava presente, eles arrecadam aquele recurso que foi utilizado para espairecer...

Marcos: É legítimo.

Saviani: É legítimo. Porque você está trabalhando para o movimento. O movimento arrecadou aquele recurso, exato. Então é uma espécie de remuneração pelo serviço prestado ao movimento. E vai fazer o que? Tomar chope, porque é essa a filosofia de vida desse pessoal. Quando eles gramavam durante meses, dois meses, estudando para o vestibular, renunciavam a cinema, namoro, e tudo mais para ficar estudando... e aí saía o resultado... Não havia ainda internet, essas coisas. Então iam...

Marcos: No mural.

Saviani: ...na entrada da faculdade e viam o mural, a lista dos aprovados, dos classificados. O nome estava lá. Então, era aquela euforia, festa, abraço e tal e... vamos comemorar. “Ah, vamos tomar chope!”.

Então foi isso que eles fizeram. A ideologia que eles assumiam derivava dos

estudos, da análise da realidade como base para enunciar os objetivos que eles podiam justificar racionalmente. Já no caso da filosofia de vida...

O exemplo até que eu dava para ilustrar essa posição da filosofia de vida era do jogador de futebol, do artista, ou do próprio estudante universitário. Você vai numa fila de vestibular e pergunta para a menina que está lá: “Que curso você pretende fazer?” “Ah, psicologia”. “Por que psicologia?” “Ah, não sei, sabe, porque é bacana.” Geralmente mascando chiclete. “Ah, sabe, porque é bacana.” O jogador de futebol também, quando você pergunta: “Por que você...?” “Ah, sabe, eu sempre fiquei jogando bola na rua, e meu pai, meu irmão...” O artista: “Ah, eu sempre vivi num ambiente musical, minha mãe era uma grande pianista e eu fui criado nesse ambiente...” Podemos até dizer que... o signo da “filosofia de vida” é “num sei sabe...” E em seguida vem uma razão que deriva da experiência imediata.

Diferentemente, quando se pergunta: “Mas por que você está lutando aqui na universidade? Por que você tomou a faculdade?” “Ah, porque é preciso lutar contra a ditadura, porque o país não pode continuar assim, subordinado... É preciso combater o imperialismo”. Então ele dá razões, ele tem razões que explicam os motivos e indica também qual é o objetivo daquela ação. Foi assim que elaborei esses conceitos. Só que no texto não se pode incorporar o processo, só aparecem os resultados. Então, as pessoas lêem e aí não sabem bem como é que cheguei àquele resultado. E acabem tendo a impressão de que se trata de puro raciocínio lógico, pura lucubração mental. Mas, de fato, derivam dessas vivências, da luta em que estamos envolvidos. Como aquele exemplo que dei da experiência de ensino na periferia e a experiência no...

Mario: No Sion.

Saviani: ...no Sion e daí elaborando a diferença entre arte e técnica, a contestação a Dewey, etc. Mas quem só vê o resultado, pensa: “Mas que cérebro!” São atividades cerebrinas, aquilo que Gramsci diz: “atividades puramente cerebrinas”, que ficam especulando e voltando as costas para a realidade. Então às vezes as pessoas tem um pouco esse tipo de impressão.

Mario: Professor, eu queria agradecer enormemente pela sua disposição e por todo o resto que não é possível falar nesse momento... Porque eu que estou no mestrado, estudando a Pedagogia Histórico-Crítica. Eu tenho comentado que eu tenho passado muitas horas ao seu lado, ao seus escritos. E agora que eu estou como professor também em Diamantina... Eu estou como professor substituto em Diamantina na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha... Agora com outro desafio, que é não só de produzir conhecimento sobre isso, mas de tentar me fundamentar nisso para dar as minhas aulas.