



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor  
Nome: Mariana de Cássia Assumpção  
E-mail: [assumpcao@ufg.br](mailto:assumpcao@ufg.br)  
Instituição: Universidade Federal de Goiás, Brasil

Submetido: 01/02/2019  
Aprovado: 21/02/2020  
Publicado: 08/10/2020



[doi> 10.20396/rho.v20i0.8654562](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8654562)  
e-Location: e020048  
ISSN: 1676-2584



Distribuído Sobre



## CATARSE E INDIVIDUALIDADE NA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS E NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

  Mariana de Cássia Assumpção<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo colocamos em cena a categoria de catarse presente na estética e nas obras relacionadas à estética de György Lukács, bem como nas obras educacionais que integram a pedagogia histórico-crítica. Nosso objetivo foi o de evidenciar em que medida a catarse e os demais elementos intrínsecos a ela, quando analisados esteticamente e pedagogicamente, contribuem para formação da individualidade na direção de uma humanização mais efetiva. As análises aqui propostas procuraram estabelecer aproximações importantes entre a arte e a educação escolar como atuantes e indispensáveis no desenvolvimento da individualidade humana. A técnica adotada para o presente estudo foi o de pesquisa bibliográfica, na qual utilizamos como fontes principais a obra estética de Lukács e demais estudos sobre ela, além daquelas situadas no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Verificamos que a catarse atua diretamente no processo de constituição de uma individualidade mais universal, já que promove um salto qualitativo de compreensão e análise crítica da realidade, sendo o ponto alto do trabalho pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte. Educação. György Lukács. Pedagogia histórico-crítica.



## CATARSE AND INDIVIDUALITY IN THE AESTHETICS OF GYÖRGY LUKÁCS AND IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

### Abstract

In this article, we put the catharsis category present in the aesthetics and works related to the aesthetics of György Lukács, as well as in the educational works that integrate historical-critical pedagogy. Our goal was to show the extent to which catharsis and the other elements intrinsic to it, when analyzed aesthetically and pedagogically, contribute to the formation of individuality towards more effective humanization. The analyzes proposed here sought to establish important approaches between art and school education as active and indispensable in the development of human individuality. The technique adopted for the present study was bibliographic research, in which we used Lukács' aesthetic work and other studies on it as main sources, in addition to those located within the scope of historical-critical pedagogy. We found that catharsis acts directly in the process of constituting a more universal individuality, since it promotes a qualitative leap in understanding and critical analysis of reality, being the highlight of pedagogical work.

**Keywords:** Art. Education. György Lukács. Historical-critical pedagogy.

## CATARSA E INDIVIDUALIDAD EN LA ESTÉTICA DE GYÖRGY LUKÁCS Y EN PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

### Resumen

En este artículo colocamos la categoría de catarsis presente en la estética y en los trabajos relacionados con la estética de György Lukács, así como en los trabajos educativos que integran la pedagogía histórico-crítica. Nuestro objetivo fue resaltar hasta qué punto la catarsis y los otros elementos intrínsecos a ella, cuando se analizan estética y pedagógicamente, contribuyen a la formación de la individualidad en la dirección de una humanización más efectiva. Los análisis propuestos aquí buscaron establecer enfoques importantes entre el arte y la educación escolar como activos e indispensables en el desarrollo de la individualidad humana. La técnica adoptada para el presente estudio fue la investigación bibliográfica, en la cual utilizamos el trabajo estético de Lukács y otros estudios sobre él como fuentes principales, además de aquellos ubicados dentro del alcance de la pedagogía histórico-crítica. Descubrimos que la catarsis actúa directamente en el proceso de constituir una individualidad más universal, ya que promueve un salto cualitativo en la comprensión y el análisis crítico de la realidad, siendo lo más destacado del trabajo pedagógico.

**Palabras clave:** Art. Educación. György Lukács. Pedagogía histórico-crítica.



## INTRODUÇÃO

O termo *catarse* surgiu na antiguidade grega e, etimologicamente, significa purgação, purificação. O conceito de *catarse* foi, inicialmente, empregado por Aristóteles em sua obra, *A Poética*, ao se referir à comoção suscitada pelas peças teatrais trágicas, pois ele acreditava que nesse gênero literário os conflitos e as relações entre os personagens se desencadeavam de forma mais radical e impactante que em outras modalidades artísticas, colocando em relevo e com maior ênfase a individualidade humana e suas contradições.

Lukács concordava com a concepção de Aristóteles, quando este afirmou ser a tragédia o gênero que produz uma descarga catártica mais intensa e purificadora “[...] o conteúdo da tragédia está formado pelas relações mais agudas do homem com seu entorno [...] com uma veemência e uma intensidade que correspondem a esse conteúdo e desencadeiam a forma clássica da *catarse*.” (LUKÁCS, 1966b, p. 508).

Embora reconhecesse que a categoria de *catarse* tem, tanto na vida como na arte, uma certa afinidade com o trágico, Lukács discordava da ideia aristotélica de que a *catarse* estava presente, de fato, apenas nas tragédias. Lukács se apropriou das análises de Aristóteles em seus estudos sobre a estética, todavia afirmou que a *catarse* é muito mais ampla, ultrapassando o limite do estético e abarcando outros campos do conhecimento.

Isso porque a *catarse*, segundo Lukács, é parte da realidade social, tem sua gênese e o seu desenvolvimento atrelado diretamente às demandas da vida de cada um de nós. No entanto ela é, ao mesmo tempo, uma categoria essencial para compreendermos a estética e o seu papel na formação da subjetividade humana.

Na pedagogia histórico-crítica, a *catarse* é um dos momentos que constitui o seu método de ensino. Saviani (2009), afirmou que o método de ensino da pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida a prática social global, sendo função do professor problematizá-la, transmitindo aos alunos os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade produziu o que, por sua vez, provoca alterações qualitativas na relação que o aluno estabelece com a realidade em que ele vive e consigo mesmo. Tal transformação qualitativa é a *catarse*, momento do ápice da prática educativa, no qual se passa de uma compreensão em-si para uma compreensão para-si da sociedade, trazendo, portanto, repercussões na forma como o aluno conceberá novamente a prática social.

É nessa direção que encaminhamos o presente artigo, ou seja, vislumbrando relações entre a categoria de *catarse* na arte e na educação escolar, entendendo-a como um importante passo para a formação de uma individualidade mais plena e desenvolvida. Na sequência do texto nos debruçamos sobre a *catarse* na estética lukacsiana e na educação escolar a partir da pedagogia histórico-crítica.



## A CATARSE ESTÉTICA E OS SEUS EFEITOS SOBRE A INDIVIDUALIDADE

György Lukács, em sua enciclopédica obra *Estética: a peculiaridade do estético*, mostra que para se alcançar a catarse é preciso “[...] se elevar acima de sua singularidade, ao menos enquanto dure sua relação com a representação estética do mundo real.” (LUKÁCS, 1967, p. 476).

Elevar-se acima de sua singularidade significa dizer que o efeito catártico promove um momento de relação mais efetiva com o gênero humano. Desse modo, a catarse é o processo pelo qual o sujeito torna-se consciente do humano-genérico, de sua individualidade. A catarse está, pois, relacionada ao processo de desenvolvimento da autoconsciência, tanto no sentido do autoconhecimento como pessoa, como no sentido do aprofundamento da consciência de si próprio como membro de uma classe social, como indivíduo inserido num determinado momento histórico e, mais amplamente, como um membro do gênero humano.

Há dois aspectos nas obras de arte que se relacionam mutuamente. O primeiro é o da obra de arte se apresentar como realidade objetiva, como totalidade a que deve seu próprio nascimento, e o segundo é o da possibilidade de ela exercer alguma influência, maior ou menor, sobre o receptor, sobre a sua subjetividade. A possibilidade de exercer influência sobre o indivíduo reafirma a concepção da arte como um meio adequado de reflexão consciente sobre a própria existência da humanidade, atingindo e modificando o sujeito que estabelece contato com a obra.

Mas para que isso aconteça de forma adequada, para que a arte possa, de fato, levar o indivíduo particular a reconhecer-se como membro do gênero humano, para que a arte, enfim, atinja a individualidade provocando a catarse, é fundamental que aprendamos a nos relacionarmos com as objetivações humanas mais elaboradas, que enriqueçamos nossos sentidos para que possamos perceber de modo mais genuíno aquilo que a obra pode nos transmitir. Para Heller (2004, p. 27), tal processo significa:

[...] por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregaremos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não pode se realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Essa é uma questão crucial para as ideias que aqui são explanadas, principalmente, a ideia de que a formação de uma individualidade plena requer uma relação intensa entre o sujeito e as objetivações humanas mais elaboradas e enriquecidas de determinações. Essa relação somente se fortalece se aos indivíduos forem disponibilizados elementos culturais modelares. Aqui reside a importância da educação escolar e a sua função nuclear de propiciar aos alunos a



possibilidade de passarem de um nível de relacionamento mais elementar e cotidiano com a vida e a realidade circundante para um nível mais próximo e consciente com o gênero humano, com a humanidade.

Em última instância, a catarse não ocorrerá de modo satisfatório se o sujeito for insensível, se a sua subjetividade não estiver desenvolvida o suficiente para experimentar e vivenciar as contradições e as emoções que a obra potencialmente venha a despertar. Isso implica afirmar que os sentidos não se humanizam espontaneamente. A humanização dos sentidos passa pela mediação da educação, já que, “[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o ‘percebe’ não universal e totalmente.” (KOSIK, 1976, p. 120-121).

A formação dos sentidos, das sensibilidades humanas é um processo dialético e em constante movimento que se desenvolve subordinado às condições objetivas de cada momento histórico, bem como depende da qualidade das relações sociais e educacionais as quais o sujeito está submetido. Uma concepção materialista histórico-dialética da formação humana e da arte entende que a sensibilidade humana, no geral, e a sensibilidade estética, em particular, seja para a música, a dança, as artes plásticas, artes cênicas ou visuais, repercutirá sobre a subjetividade de cada um na extensão e na profundidade em que os sentidos forem trabalhados para a percepção e criação artísticas. Segundo Konder (2013), esses sentidos subjetivos, na fruição e criação estéticas, são sentidos que se confirmam como as legítimas potências essenciais humanas.

Para o materialismo histórico-dialético, os sentidos como capacidades humanas são tão importantes no processo de desenvolvimento quanto a razão. Tal como a razão, os sentidos surgem e se aperfeiçoam por meio da atividade humana de apropriação e objetivação da realidade. Marx (2011) aborda essa questão dando como exemplo que a mais bela música nada significa e nenhum sentido lhe é atribuído para um ouvido não musical, ou seja, para o ouvido de um sujeito que não aprendeu a apreciar a música, suas notas e sua melodia de forma sensível.

Seguindo essa análise, reiteramos a importância da educação dos sentidos nas escolas, a fim de que eles possam atingir um grau de desenvolvimento que permita ao indivíduo recepcionar e criar obras artísticas, que o permita romper com o cotidiano alienado, aproximando-se do gênero humano.

O ser humano, após o momento de recepção ou criação de uma obra de arte, não foge da realidade concreta, muito pelo contrário, volta a se deparar com sua cotidianidade, porém, ao retornar “[...] esse homem enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero, passará a ver o mundo com outros olhos. A arte, portanto, educa o homem fazendo-o transcender a fragmentação produzida pelo fetichismo da sociedade mercantil.” (FREDERICO, 2005, p. 114).



A catarse é, pois, o ponto máximo no qual a criação e a recepção artística podem chegar. É o momento em que o indivíduo dá um salto na apreensão da realidade em seus processos e aspectos mais essenciais. A catarse, no mais das vezes, não ocorre rápida e facilmente. É preciso que o indivíduo se aproprie de várias obras para que, ao longo do tempo, ele possa compreender a realidade de forma mais fidedigna, chegando até as raízes dos problemas da prática social.

A catarse é esse duplo movimento de crítica da vida, da sociedade e da subjetividade individual. Para que ela ocorra faz-se necessário, pelo lado da obra de arte, que ela reflita com riqueza e profundidade a dialética entre a singularidade de uma determinada realidade e contexto social e a universalidade do gênero humano. E pelo lado do indivíduo, é elementar que ele tenha sido educado, esteticamente, e desenvolvido os seus sentidos para a recepção das obras de arte.

O reflexo estético e suas peculiaridades, o jogo de relações entre essência e aparência, a questão da imanência, a intensidade da vivência artística, a superação da particularidade do sujeito, a comoção catártica e a sua função desfeticizadora podem não exercer efeitos diretos e plenamente perceptíveis. Contraditoriamente, podem exercer efeitos bastante sutis, mas, ao mesmo tempo, podem transformar o mais essencial do sujeito, podem desenvolver a sua individualidade. Sobre a função do processo catártico no desenvolvimento da individualidade, Duarte afirma que:

A catarse é entendida por Lukács como um momento no qual o indivíduo se vê diante da necessidade de questionar sua concepção de vida e de si mesmo. No caso da recepção de uma obra de arte, Lukács entende que o questionamento da sociedade não se apresenta de forma direta. O mais que diretamente se apresenta é uma crítica à vida, uma crítica às diversas formas de alienação e um questionamento à própria individualidade. Para Lukács, a relação entre o indivíduo e as grandes obras de arte é sempre um passo de aproximação à omnilateralidade do ser humano [...] A tendência histórica da arte, alcançada de forma contraditória e heterogênea, seria a de produzir obras que desencadeiem nos indivíduos o efeito de questionamento das formas fetichizadas na consciência. (DUARTE, 2016, p. 84-85).

A arte não tem influência direta na prática social, todavia sua influência é indireta, na medida em que ela transforma a vivência do indivíduo com a cotidianidade, pois “[...] sem transformação do comportamento do homem com a vida não pode haver nenhuma transformação séria da realidade, nenhum progresso social.” (LUKÁCS, 1966b, p. 539). Sobre as possíveis transformações provocadas pela catarse estética:

O poema culmina, precisamente no sentido de nossas anteriores considerações, com uma exortação da estátua àquele que a contempla: "Tens que mudar de vida" [...] A reprovação ao Antes, a exigência para o Depois, ainda que ambos pareçam quase apagados na imediatez da vivência, constituem um conteúdo essencial do que antes chamamos forma maximamente generalizada da catarse: uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de disposições virtuosas. (LUKÁCS, 1966b, p. 504).





Com efeito, quando o indivíduo receptor entra em contato com a obra de arte, há uma ruptura com o imediatismo e pragmatismo da cotidianidade, com as formas fetichizadas de entender o mundo. Na fruição estética o indivíduo depara-se com uma figuração da vida e do humano que foge às impurezas e névoas que cobrem o cotidiano. No momento catártico, toda sua atenção é voltada ao mundo fechado da obra de arte, ocasionando uma elevação do cotidiano e, na mesma medida, uma elevação da subjetividade do indivíduo que entra em contato, mesmo que momentâneo, com o gênero humano. Em outras palavras, o nexos com o gênero humano esmaecido pelo cotidiano é retomado na apreciação estética e:

A catarse que produz a obra nele não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e novas relações de todas essas coisas com ele mesmo. (LUKÁCS, 1966b, p. 531).

Após a vivência estética, o indivíduo volta à cotidianidade com as mesmas finalidades de antes, pois a suspensão de suas finalidades perdura apenas enquanto o sujeito está tomado pela receptividade da obra. No entanto, a elevação da subjetividade pela via estética não pode ser entendida como uma fuga da realidade. Depois da fruição o indivíduo, sacudido subjetivamente pela obra de arte, volta a se deparar com a mutabilidade do cotidiano.

Mas, o indivíduo ao passar pela experiência estética retorna à vida analisando-a de modo diferente. Aqui, mais uma vez, reforçamos o caráter educativo que a fruição e a percepção estéticas conclamam, a partir de um movimento de desfetichização e, por conseguinte, produzindo um contínuo processo de desenvolvimento subjetivo dos indivíduos.

Todo esse efeito pretendido pela obra se instaura quando, no processo criativo, o artista trabalha um determinado conteúdo até que este atinja a forma pretendida e alcance a perfeita fusão de forma e conteúdo, a transformação de um em outro. A forma faz-se conteúdo e vice-versa até coincidirem formando uma unidade sensível. A receptividade das obras de arte é conduzida pela forma que guia o sujeito a um determinado conteúdo sem que ele tenha plena consciência dessa ação da forma. Por outro lado e, ao mesmo tempo, a vivência estética é marcada pela incorporação do seu conteúdo.

De acordo com Kiralyfálvi, se por um lado pode parecer que a obra de Lukács não confere a devida importância para a forma, quando por exemplo, o filósofo húngaro critica a ênfase excessiva na forma, por outro, “[...] suas teorias parecem sugerir que a forma e não o conteúdo tem a maior importância na arte, porque tem peso final e é o elemento que entra em contato direto com o receptor.” (KIRALYFALVI, 1975, p. 103).

Paralelamente, a obra de Lukács explicita visivelmente a importância do conteúdo como substância da obra artística. “Quando todos os comentários são estudados, uma imagem nítida indica que Lukács vê a relação entre forma e conteúdo na reflexão artística como dialética, os dois completam um ao outro na obra de arte individual.” (KIRALYFALVI, 1975, p. 103).



A relação entre o conteúdo e a forma nas obras de arte não é, especificamente, harmônica, muito pelo contrário, há uma luta entre esses dois aspectos divergentes. O conteúdo não se mostra, tranquilamente, ao receptor da obra, o que por sua vez, exige do indivíduo a capacidade de compreendê-la e vivenciá-la esteticamente. Por meio do jogo de relações entre a essência e a aparência, ou seja, por meio da rica dialética entre forma e conteúdo das obras de arte rompemos com nossa vivência espontânea, enriquecemos nossa subjetividade e expandimos nosso entendimento acerca da prática social.

Lukács (1966b, p. 436) afirma que “[...] para o reflexo estético a individualidade dada dos homens representados das relações humanas, dos objetos etc., inseparável de uma co-determinação pelo casual, é precisamente o fundamento concreto de toda generalização estética.” A unidade entre forma e conteúdo é atingida quando a obra literária, teatral ou cinematográfica retrata personagens típicos em situações típicas. Um personagem é sempre uma individualidade inconfundível, mas como ele é um ser social, ele é mais do que isso porque as tendências universais passam pela vida dos indivíduos, expressam alguma coisa maior que a sua própria individualidade.

O personagem típico é estruturado quando o artista consegue mostrar as relações entre os traços individuais do personagem e os grandes problemas de uma época, os quais são vivenciados da forma mais intensa possível pelo personagem, como se os problemas sociais fossem os seus, assumindo uma importância vital. Para Lukács, o núcleo da personalidade do personagem típico consiste em “[...] sair do imediatismo, do dado acidental, a fim de viver o próprio destino individual em sua generalidade, em sua relação com o universal.” (LUKÁCS, 2010, p. 193). O personagem típico é aquele, portanto, que permite superar a singularidade e, ao mesmo tempo, permite superar a abstratividade do universal.

O essencial é que as ideias emitidas pelos personagens não são meras abstrações, mas são resultados de uma personalidade construída pelo artista na qual ficam evidentes os argumentos, o modo de se posicionar e de resolver determinado problema. Deve se sobressair na obra de arte as qualidades e os defeitos humanos a partir da intensificação das características típicas de um personagem. Os personagens são individualizados pela postura e pela atitude que assumem diante de questões cruciais da época em que foi criada a obra.

É indispensável que os seus personagens estejam conectados com a realidade histórico-social em que se situam. Quanto mais esse envolvimento com as questões do seu momento histórico aparecer na obra e quanto mais se evidenciar as atitudes dos personagens em relação ao seu contexto, mais importância a obra de arte adquire, na medida em que assim procedendo, o sujeito criador disponibiliza em sua obra a possibilidade de uma aproximação mais rica e efetiva com a vida em suas múltiplas determinações.

No que se refere às obras literárias, por exemplo, Lukács adverte sobre a importância de que o criador se preocupe em delinear a concepção de mundo dos personagens que deseja dar vida. A concepção de mundo de personagem literário é “[...] uma profunda experiência pessoal





do indivíduo singular, uma expressão altamente característica de sua íntima essência, e reflete ao mesmo tempo os problemas gerais da época.” (LUKÁCS, 2010, p. 189). Não se trata de que a personalidade representada na obra seja aquela que da maneira mais depurada e correta reflita a realidade. Muitas vezes, personagens que apresentam equívocos e tropeços constantes sintetizam um tipo de personalidade que não se perde na história e todo esse conjunto de características singulares lhes conferem uma vivacidade que tende ao universal.

No geral, é de grande necessidade que os personagens sejam caracterizados de forma aprofundada. O pensamento do personagem deve se manter acima do pensamento comum do cotidiano sem romper com a sua capacidade de expressão pessoal, demonstrando o caráter vital e possível da relação entre indivíduo e gênero humano. Essa relação será mais bem demonstrada na obra quanto maior for o grau de compreensão e análise crítica que o artista possui sobre uma época histórica e os seus dilemas.

Todos os contrastes que aparecem obscurecidos no cotidiano só se manifestam plenamente se todos esses elementos forem levados às últimas consequências na representação artística. Segundo Lukács (2010, p. 193),

[...] personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz suprema da dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.

O sujeito criador e receptor deve ultrapassar a sua condição particular para que possa se envolver profundamente com a obra. A superação dialética da singularidade ao mesmo tempo em que transforma, supera e incorpora o que antes existia, mas agora em uma forma superior, qualitativamente diferente, produzindo nos indivíduos uma contradição entre as suas vivências e o reflexo das condições humano-genéricas explicitadas no objeto estético.

O artisticamente conformado se liberta da individualidade meramente particular e, assim, da satisfação prática da necessidade, mundana ou transcendental, mas sem perder o caráter de vivência individual e imediata. Ainda mais: este tipo de generalização tem precisamente a tendência de robustecer e aprofundar esses traços. Mas preservando a individualidade no objeto e em sua recepção, sublinha o genérico e supera desse modo o mero particular. (LUKÁCS, 1966a, p. 255).

Essa é, pois, a importância da arte na formação da individualidade. As obras de arte são uma frutífera fonte de representação a partir de personagens singulares daquilo que constitui a essência de todos os seres humanos. Além disso, a individualidade expressa nas obras apresenta um comportamento e um conjunto de atitudes preocupadas em solucionar questões amplas que caracterizam o seu contexto social. Nesse processo, Lukács (2010, p. 191) afirma que “[...] o artista inventa situações e meios expressivos através dos quais torna-se evidente que as paixões individuais transcendem os limites do mundo puramente individual.”

Esse salto na formação humana por meio da arte pode ocorrer com os indivíduos na atualidade e essa elevação tem todas as possibilidades de acontecer pela via da educação



estética. A ideia é que os indivíduos, para se desenvolverem, para ampliarem a consciência de si mesmos devem estar em contato direto com o mundo objetivo, devem se relacionar com a realidade e com outros indivíduos. A formação das pessoas não ocorre, portanto, seguindo um caminho de introspecção e relativo isolamento. A individualidade humana se desenvolverá de maneira mais plena quanto mais humanizadora e significativa for a sua relação com o mundo circundante e com seus pares.

Conhecer a si mesmo e se formar enquanto ser humano no sentido mais pleno da palavra requer reconhecer as formas de reflexo e expressão determinantes e essenciais da realidade já produzida pelos indivíduos. Em outros termos, para nos conhecermos devemos, em primeiro lugar, conhecer da forma mais genuína e límpida o mundo exterior que, ao mesmo tempo, traz as marcas das ações e reações humanas.

A obra de arte reproduz uma certa vivência que será intensificada pelo sujeito que a apreciar. Essa imitação é o reflexo intensificado da realidade, abordando, ao mesmo tempo, a aparência e a essência. A objetividade criada na arte não tem sentido senão a de estar voltada a uma subjetividade. O que justifica a existência da arte é, justamente, a sua função de ultrapassar e superar a subjetividade própria ao ambiente cotidiano. Assim, a superação da particularidade do sujeito faz com que ele eleve a sua subjetividade à objetividade estética, ultrapassando o cotidiano. A arte promove pela catarse mudanças de concepção de mundo.

Suas conformações singulares possuam quase sempre também um concreto caráter modelo - negativo ou positivo - em determinado sentido não diminui esse efeito geral, antes o reforça. Esse efeito consiste em ser modelo de um comportamento digno do ser homem, um comportamento que capte e dê forma à objetividade do mundo de tal modo que nela se manifeste a relação sujeito-objeto. Porém isso acarreta para o sujeito criador a necessidade de formar em si o comportamento correspondente para com o mundo. (LUKÁCS, 1966b, p. 469).

A arte, ainda que não seja produzida com finalidades deliberadamente educativas, relaciona-se, por seus efeitos, aos processos formativos das pessoas. O conteúdo artístico mostra o ser humano como o responsável pela realidade em que vive e como o único capaz de modificá-la, melhorá-la, mesmo quando não tenha sido essa a intenção do artista. A arte pode atingir o núcleo social da personalidade humana ao refletir o passado da humanidade como presente, fazendo com que esse passado não seja apenas conhecido, mas vivenciado pelos indivíduos.

O efeito da arte é direto e imediato apenas no sentido estético, não no sentido prático. Não se pode prever, com exatidão mudanças que uma determinada obra de arte produzirá, por exemplo, em termos do comportamento ético das pessoas. A arte exerce um efeito ético, mas de uma forma muito indireta que é a de agir sobre a consciência que os seres humanos têm da própria condição humana historicamente construída. Nesse sentido, embora o efeito estético da obra de arte seja direto, seus efeitos sobre a vida cotidiana e sobre as ações e atividades dos indivíduos são extremamente indiretos. Não há como afirmar de fato quais são os efeitos das obras de arte na vida humana, mas pode-se afirmar que mesmo se forem tardios eles são,



indubitavelmente, humanizadores, enriquecem o núcleo humano por meio da crítica à realidade alienada e fetichista.

As repercussões extremamente indiretas da obra de arte estão relacionadas às características desse tipo de objetivação, tal como descreve Lukács (1966b, p. 527-528):

[...] temos entendido a arte como autoconsciência da evolução da humanidade e dissemos que o conceito mais geral de seu conteúdo é o conceito do humano existente na imanência imediata em toda obra, como refiguração do presente humano ou do passado visto a partir do presente. Se considerarmos agora essa imanência do ponto de vista de sua especificidade estética, resulta, como em muitos outros casos, que o reflexo estético expressa sempre uma verdade da vida, que sua essência particular consiste em referir ao homem essa verdade e sua estrutura objetiva, ou seja, em ordenar o dado objetivamente existente e importante para a evolução da humanidade de tal modo que esse momento seja dominante, tanto no que diz respeito ao conteúdo que concentra o disperso na vida, que resume o jogo, aparentemente desordenado nas singularidades da vida, entre o acaso e a necessidade, a facticidade e a significação, em uma harmonia concretamente contraditória e as vezes trágica, quanto no que diz respeito à forma, que cresce até converter-se em princípio orientador de cada um desses microcosmos concretamente locais e únicos.

A arte realça e reordena aspectos do que constitui o humano em um determinado contexto, em uma determinada trama histórica, trazendo esses aspectos a uma nova luz, dando-lhes outras cores, expressando-os por outros sons, tornando-os objeto artístico que se oferece à relação estética com os seres humanos.

A recepção estética possui dois lados “[...] por uma parte o caráter pura ou predominantemente de conteúdo que tem a vivência. Por outra parte, essa vivência não pode ser estética mais que se a evocam as formas da obra de arte.” (LUKÁCS, 1966b, p. 492). O sujeito receptor é introduzido em um mundo que é novo e, ao mesmo tempo, familiar ao apreciar a obra de arte. Quando não existe essa familiaridade, não ocorre o efeito, verdadeiramente, estético, ocorre apenas uma relação com o conteúdo da obra de arte, ou seja, ocorre, tão somente, um efeito intelectual relacionado com a técnica.

A obra de arte coloca o sujeito receptor defronte à realidade para que não se aproprie dela de maneira imediata e prisioneira das aparências, mas sim que o indivíduo capte a essência da realidade por intermédio das obras de arte. Porém, enquanto não existir uma sociedade unificada, as relações entre indivíduo e gênero humano continuarão ainda postas de modo muito contraditório. É necessário compreender que a arte não trata a humanidade como utopia, mas revela a tendência histórica para a unificação. A arte traduz o ser humano no processo histórico, no qual a universalidade é uma conquista e uma luta.

Afirmar que a arte pode promover o desenvolvimento da individualidade para-si significa também afirmar que a arte é uma forma de objetivação humana para-si. Na sequência do presente texto nos dedicamos a entender melhor as relações entre a arte e formação da individualidade a partir da pedagogia histórico-crítica.



## A CATARSE PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

O efeito de uma experiência de ensino e aprendizagem bem-sucedida em artes é aquela que desperta na mesma direção e intensidade aquilo que Lukács relatou vivenciar em sua infância:

Minha maior experiência infantil foi quando, aos nove anos, li uma versão húngara em prosa da *Ilíada*. O destino de Heitor, isto é, o fato de que o homem derrotado tinha razão e era grande herói, foi determinante para todo o meu desenvolvimento posterior. Isso se encontra, naturalmente, em Homero, e se assim não fosse, não poderia ter influído sobre mim desse modo. É claro, todavia, que nem todos leram a *Ilíada* assim. (KOFLER; ABENDROTH; HOLZ, 1969, p. 30-31).

Vale destacar alguns aspectos dessa situação relatada por Lukács. Em primeiro lugar, a riqueza da obra *Ilíada*, pois, sem ela, tal efeito não teria sido produzido. Em segundo lugar, que a obra não age por si mesma, sendo necessária a relação entre o sujeito e o objeto. Ademais, o sujeito precisa ser preparado e orientado para ter uma rica e profunda relação com a obra de arte.

Tomemos esse excerto sobre a experiência estética de Lukács ainda na infância como referência para entendermos a importância da arte na formação da individualidade, e mais, o papel indispensável da educação escolar nesse processo. O objetivo que devemos alcançar ao ensinarmos as artes para as crianças, desde a educação infantil, passando pelas etapas do ensino fundamental e médio, é fazer com que eles, por meio da apropriação dos conteúdos artísticos, devidamente selecionados e sequenciados, possam analisar a realidade de forma menos fetichizada, consigam, aos poucos, desenvolver a sua sensibilidade e racionalidade de forma mais elaborada, agindo e sentindo o mundo.

Para isso, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a necessidade de disponibilizarmos aos nossos alunos as obras consagradas no tempo, as obras clássicas. A respeito do contato com tais experiências estéticas, Duarte (2010, p. 155) enfatiza:

A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência, a arte ou a filosofia. O ensino é indispensável em se tratando da relação escolar entre o indivíduo e o conhecimento. O professor age deliberadamente visando alcançar objetivos previamente estabelecidos em termos da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Além disso, o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e seus leitores. A relação do leitor é com o romance, isto é, com a obra, e somente por meio dela ele se relaciona com o autor.

As obras de arte quando estudadas na escola, ou seja, quando adquirem um caráter didático-pedagógico não perdem seu sentido e significado. Em consonância com a pedagogia histórico-crítica, entendemos que a obra de arte, pela mediação intencional do professor, ganha maiores possibilidades de ser objeto de apropriação pelo aluno, conferindo-lhe aprendizagem e potencialmente suscitando catarses que incidirão sobre o processo formativo da individualidade.



O nosso esforço caminha no sentido de promover nos indivíduos, mesmo em condições alienadas, o movimento dialético entre o em-si e o para-si no desenvolvimento da individualidade. A educação comprometida com o pleno desenvolvimento da individualidade é uma educação preocupada em socializar a produção cultural humana universal, criando em cada indivíduo a necessidade de apropriações cada vez mais elaboradas e não uma educação voltada a desenvolver nos indivíduos capacidades de mera adaptação ao *status quo*.

A pedagogia histórico-crítica se coloca, na contramão das pedagogias hegemônicas, como uma alternativa para potencializar o processo de formação da individualidade em suas formas mais elevadas. Trata-se de uma pedagogia que, assim como toda a estrutura teórica lukacsiana, se fundamenta no materialismo histórico-dialético.

Tal concepção pedagógica compreende a natureza histórica e social do indivíduo e da formação humana, defendendo que o sujeito se constitui de modo tão mais desenvolvido quanto mais qualitativas forem as suas experiências e as suas relações sociais. Por isso, a escola desponta como o local especificamente voltado para a educação formal dos indivíduos, espaço no qual os professores devem fazer da cultura humana objeto de estudo e de desenvolvimento de cada aluno.

O processo de apropriação do legado cultural faz com que o gênero humano ali condensado se torne um elemento que constitui a individualidade de cada sujeito. A partir das análises estéticas de Lukács, verificamos que a arte é uma forma de expressão humana que eleva a consciência individual ao gênero humano. Esse também é o caminho defendido pela pedagogia histórico-crítica, ou seja, ensinar as expressões culturais para humanizar cada indivíduo promovendo, dentro das suas possibilidades e potencialidades, um desenvolvimento favorável. Não por acaso, a definição de trabalho educativo na pedagogia histórico-crítica 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, 2012, p. 13)

O ensino das artes, ao sintetizar aspectos do gênero humano, faz com que a individualidade dos alunos, no processo de apropriação dessas produções culturais, se movimente em direção a uma unidade mais consciente de singularidade e universalidade em sua individualidade.

No tocante ao ensino, em geral, e ao ensino da arte, em particular, o conceito de catarse é altamente relevante, o qual também aparece nas obras estéticas de Lukács como nuclear para compreendermos os efeitos das obras de arte sobre a individualidade. Como a prática pedagógica é parte do processo formativo dos alunos, ou seja, de sua vida, afirmar que a educação produz catarses é considerar que ela gera saltos que o indivíduo dá, em termos de incorporação à sua individualidade das riquezas do gênero humano, enriquecendo as relações entre a subjetividade do indivíduo e realidade histórico-social.

A catarse refere-se, na educação e na arte, ao rompimento com uma compreensão fetichista e alienada do real, levando a uma forma mais rica de relação entre o sujeito e a





realidade. Na catarse, a relação do sujeito com o mundo muda, a relação do indivíduo consigo mesmo e com seus pares se torna mais elaborada e mais complexa.

Saviani caracteriza o processo catártico como a elevação do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.” (SAVIANI, 2007, p. 3). Em termos de educação escolar verificamos uma diferença qualitativa que reside no antes e depois da catarse.

Saviani (2009, p. 65) conceitua a catarse, ao tratar do método da pedagogia histórico-crítica, como:

[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Para a pedagogia histórico-crítica, os conteúdos selecionados para integrarem os currículos devem ser aqueles que possibilitam a emancipação humana, aqueles que produzem a humanização do indivíduo, enfim, aqueles que proporcionam ao educando a catarse.

O processo de apropriação dos conteúdos escolares pelo aluno gera essa transformação qualitativa sintetizada na categoria de catarse. A transformação cognitiva ocorre pelo fato de que o aluno passa a compreender a realidade de uma forma, relativamente, mais elaborada e mais complexa. Mas como a cognição e a afetividade formam uma unidade no psiquismo humano, a transformação cognitiva não ocorre de maneira dissociada das vivências afetivas. E tudo isso não deixa de ter reverberações, mais fortes ou mais tênues, em termos da formação ética das pessoas.

A catarse que ocorre na apropriação de produções artísticas contribui para a ruptura com as visões fetichistas da realidade, passando, aos poucos, para uma compreensão histórica na qual a realidade social é vista como resultado da atividade humana em sua totalidade. A catarse produz no sujeito um conflito com a heterogeneidade da vida cotidiana, que o impulsiona para uma superação desses aspectos dirigindo-se ao processo de homogeneização próprio das objetivações para-si. Segundo Duarte (2010, p. 152), a catarse “[...] opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana.”

Nesse processo podem ocorrer catarses em diferentes graus de intensidade, profundidade e amplitude. A catarse proporcionada pela prática educativa realiza transformações na subjetividade dos indivíduos. Mas, a ascensão da consciência do indivíduo em face da realidade proporcionada pela educação escolar, ou seja, o salto qualitativo a qual se vincula o processo catártico não pode ser entendido como o portador de resultados e transformações imediatas na





vida dos indivíduos, pois “[...] é mais comum que ela [a catarse] seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação.” (DUARTE, 2007, p. 70-71). Mas também as grandes catarses podem acontecer na educação escolar, quando aprendizagens escolares promovem rupturas relativamente profundas com visões anteriores do aluno sobre a sociedade, a vida e as relações humanas.

No que tange ao ensino de arte, é essencial que a escola promova, desde a educação infantil, o contato do aluno com as obras de arte. A relação com as experiências estéticas, os conhecimentos artísticos devem proporcionar mudanças qualitativas irreversíveis nos sujeitos envolvidos. O objetivo, em outros termos, é organizar o ensino de arte de maneira a se potencializar o efeito transformador da subjetividade que está contida nas objetivações artísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A catarse é um elemento essencial para compreendermos a estética e os efeitos dela sobre os seres humanos. No entanto, a catarse está presente em outros campos do conhecimento, como a educação e, mais especificamente, na pedagogia histórico-crítica.

Tanto Lukács como os autores que integram a pedagogia histórico-crítica partem do materialismo histórico-dialético para analisarem a formação humana e a sociedade em geral. Nesse sentido, encontramos aproximações diretas entre os autores, sendo a catarse uma delas. Ao longo do texto, demonstramos que a catarse se apresenta com um determinante para o processo de formação da individualidade. Mas para que ela desempenhe seu papel e provoque profundas transformações subjetivas é essencial que os indivíduos sejam educados para isso.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica mostra a importância do ensino intencional e teleologicamente dirigido para a constituição e o desenvolvimento de cada indivíduo singular. E em seu método a catarse aparece como o momento essencial do trabalho educativo, já que é o momento em que o indivíduo passa a ter uma compreensão mais crítica da realidade.

[...] o processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano. (DUARTE, 2018, p. 3).

A catarse se expressa em diferentes medidas e em diferentes tipos de conhecimentos dos quais o aluno se apropria ao longo de sua trajetória escolar. A criança ao se apropriar, por exemplo, da língua falada atinge um novo e mais enriquecido patamar de desenvolvimento e de relação com o gênero humano. O mesmo acontece quando ela aprende a língua escrita e, por que não, quando ela domina e executa com precisão uma melodia em um instrumento musical.



Ao se apropriar desses elementos culturais o aluno os incorpora como à sua segunda natureza. O conhecimento passa a ser uma parte constituinte do indivíduo, tamanho é o domínio e a afinidade produzida com o conteúdo. Não por acaso, Saviani (2012, p. 18) afirma, ao explicar a ideia de segunda natureza, que no processo de ensino e aprendizagem os conhecimentos:

[...] são 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 mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

O constante processo de desenvolvimento da segunda natureza durante no percurso escolar segue em direção a níveis cada vez mais complexos da individualidade. A análise aqui encadeada é pertinente pela tentativa de compreendermos tanto a constância da catarse na educação, como a sua importância no desenvolvimento da individualidade.

A catarse e a formação da individualidade são elementos que caminham juntos. A arte lança luzes e nos faz refletir sobre tais conceitos em uma perspectiva pedagógica. O presente texto buscou, diante da estética lukacsiana e da pedagogia histórico-crítica, tecer algumas relações entre a catarse na arte e na educação escolar evidenciando como em ambos os campos de conhecimento ela contribui diretamente na formação de uma individualidade mais universal. Defendemos, pois, o ensino que provoca a catarse e conseqüentemente traz mudanças qualitativas para a formação dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, n. 20170035, p. 1-23, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170035.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DUARTE, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. *In*: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S (org.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 145-163.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FREDERICO, C. **Marx, Lukács**: a arte na perspectiva ontológica. Natal: UFRN, 2005.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.



- KIRALYFÁLVI, B. **The Aesthetics of György Lukács**. Princeton: Princeton University Press, 1975.
- KOFLER, L.; ABENDROTH, W.; HOLZ, H. H. **Conversando com Lukács**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KONDER, L. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, G. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.
- LUKÁCS, G. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.
- LUKÁCS, G. **Estética I: La peculiaridad de lo estetico**. v. 4. Cuestiones liminares de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967.
- LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

## Notas

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Contato: [assumpcao@ufg.br](mailto:assumpcao@ufg.br).