

ARTIGO

A CATARSE NA ACEPÇÃO GRAMSCIANA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697>

<rhrs@unicamp.br>

NEWTON DUARTE²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1837-8004>

<newton.duarte@unesp.br>

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Araraquara, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a conceituação gramsciana de catarse e suas implicações para a área de Educação Especial. Para tanto, inicialmente, apresenta considerações gerais sobre os escritos de Antônio Gramsci (1891-1937) e, em seguida, expõe os principais conceitos desse autor apreendidos pela área de Educação Especial no Brasil. Este estudo também examina a incorporação do conceito de catarse na acepção gramsciana ao método da pedagogia histórico-crítica e, por fim, com base nessa teoria pedagógica e sua conceituação gramsciana de catarse, problematiza algumas tentativas de apreensão dessa categoria a proposições teóricas e práticas na área de Educação Especial. Isso porque, muito embora essa movimentação por parte dos educadores e pesquisadores em Educação Especial no Brasil seja necessária e elogiável, é preciso não perder de vista que, no âmbito da prática educativa, o trabalho com o método da pedagogia histórico-crítica exige leituras e releituras dos clássicos dessa teoria pedagógica e sua fundamentação teórico-metodológica.

Palavras-chaves: Gramsci; Catarse; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Especial.

THE CATHARSIS IN THE GRAMSCIAN SENSE AND ITS IMPLICATIONS FOR SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims to develop a reflection on the Gramscian concept of catharsis and its implications for the area of special education. For this purpose, it initially presents general considerations about the writings of Antônio Gramsci (1891-1937) and then exposes the main concepts of this author interpreted and incorporated by the area of special education in Brazil. This study also examines the incorporation of the Gramscian conceptualization of

catharsis by the didactic method of historical-critical pedagogy. Finally, some problematic aspects of some attempts to use the notion of catharsis in pedagogical proposals in the area of Special Education are analyzed. This is because, although this movement on the part of educators and researchers in Special Education in Brazil is necessary and commendable, it is important not to lose sight of the fact that, in the context of educational practice, working with the historical-critical pedagogy method requires readings and re-readings of the classics of this pedagogical theory and its theoretical-methodological foundation.

Keywords: Gramsci; Catharsis; Historical-Critical Pedagogy; Special Education.

LA CATARSIS EN EL SENTIDO GRAMMSCIANO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN: Este artículo busca reflexionar sobre la conceptualización de la catarsis en Gramsci y sus implicaciones para la Educación Especial. Para ello, primero presenta consideraciones generales sobre la obra de Antonio Gramsci (1891-1937) y luego presenta los principales conceptos de este autor, tal como se han incorporado al campo de la Educación Especial en Brasil. Este estudio también examina la incorporación del concepto de catarsis, en su sentido Gramsci, al método de la pedagogía histórico-crítica. Finalmente, con base en esta teoría pedagógica y su conceptualización Gramsciana de la catarsis, problematiza algunos intentos de integrar esta categoría en propuestas teóricas y prácticas en Educación Especial. Esto porque, si bien este movimiento por parte de educadores e investigadores en Educación Especial en Brasil es necesario y loable, es importante no perder de vista que, en el contexto de la práctica educativa, trabajar con el método de la pedagogía histórico-crítica exige lecturas y relecturas de los clásicos de esta teoría pedagógica y de su fundamentación teórico-metodológica.

Palabras clave: Gramsci; Catarsis; Pedagogía Histórico-Crítica; Educación Especial.

INTRODUÇÃO

Antônio Gramsci, nasceu em Alghero, na província de Oristano, região da Sardenha, na Itália, em 22 de janeiro de 1891, e morreu em virtude de complicações do seu estado de saúde, na cidade de Roma, em 27 de abril de 1937. Foi militante político e, em 1924, foi eleito deputado na Itália pelo Partido Comunista da Itália (PCI), quando no exercício do mandato, mais precisamente em 1926, teve sua prisão decretada pelo Estado fascista Italiano.

É importante observar que parte significativa dos escritos de Gramsci, principalmente aqueles do período do cárcere, são textos inacabados, pois a rigor Gramsci não publicou nenhum material com o objetivo de expor o seu sistema de pensamento. Por

consequente, a leitura dos seus textos não é um trabalho simples e isso acabou gerando interpretações muito díspares¹.

No Brasil, inclusive, onde felizmente a leitura de Gramsci vem sendo fomentada e articulada desde o final dos anos de 1960, é possível verificarmos na literatura sobre o filósofo italiano uma variedade de interpretações e de formas de mobilização dos seus conceitos. Edmundo Dias, no texto “Sobre a leitura dos textos Gramscianos: os usos e abusos”, aborda esse problema (Dias, 1994) e, nessa mesma linha de problematização de certas interpretações dos escritos de Gramsci – porém com foco específico na pesquisa em educação –, mencionamos também, a título de exemplo, a tese de doutorado de Jarbas Maurício Gomes (2017), intitulada *A apropriação de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)*, defendida em 2017, na Universidade Federal de São Carlos.

Sem dúvida, os conceitos gramscianos possuem um potencial enorme para estudiosos, militantes e políticos contemporâneos que buscam compreender os problemas atuais do capitalismo, mercado, entre outras características, por uma profunda crise do seu sistema e a emergência de forças populares reacionárias, não só no Brasil, mas em vários países do mundo.

Portanto, é nesse contexto que os escritos de Gramsci vêm sendo objeto de leitura e estudos de pesquisadores brasileiros da área de educação e, como resultado, os conceitos gramscianos têm sido empregados em diversos estudos sobre o trabalho educativo, incluindo-se aqueles voltados para a Educação Especial.

Assim, decidimos pela realização de uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental sobre os conceitos e categorias Gramscianas presentes na produção acadêmica da área de Educação Especial no Brasil, nas principais bases de dados, a saber: a) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); b) Google Acadêmico; c) Bibliotecas Virtuais da Unicamp, USP, Unesp e UFSCar; d) banco de teses e dissertações da CAPES; e) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e f) Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), principalmente os trabalhos publicados no âmbito do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15).

A identificação das fontes nas bases de dados virtuais informadas foi realizada a partir operadores *booleanos* dos seguintes termos combinados: “Gramsci”, “deficiência”, “pessoas com deficiência”, “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão escolar”.

A partir das fontes identificadas, coletadas e sistematizadas, o que envolveu dialeticamente momentos de descrição, análise e síntese, chegamos à constatação que conceitos e categorias como, hegemonia, revolução passiva, intelectuais orgânicos, estado integral, catarse,

¹ As informações relativas à biografia e escritos de Antônio Gramsci apresentadas neste texto fundamentam-se na Introdução escrita por Carlos Nelson Coutinho para a edição brasileira dos Cadernos do Cárcere de 1999 (Gramsci, 1999) e na Cronologia da vida de Antônio Gramsci, que consta na mesma obra (p. 9-73).

entre outros, vêm sendo recorrentemente mobilizados pelos pesquisadores em Educação Especial. Exemplificam essa assertiva os textos de Garcia (2004), Lehmkhul (2011), Rafante (2011), Kuhnen (2016), Melo (2016a), Silva (2017), Vaz (2017), Melo; Rafante; Gomes (2019), Melo; Mafezoni (2019) e Santos (2022).

Não obstante, pelo fato da catarse em Gramsci assumir o *status* de categoria² e no caso da pedagogia histórico-crítica constituir-se como o momento culminante do seu método de ensino, consideramos necessário refletir neste artigo sobre a conceituação gramsciana de catarse e suas implicações para a área de Educação Especial. Para tanto, organizamos este texto em quatro partes além da introdução e das considerações finais. São elas: 1) Os escritos de Gramsci; 2) Principais conceitos gramscianos apreendidos pela área de Educação Especial no Brasil; 3) O conceito de catarse, sua formulação nos escritos de Gramsci e sua incorporação ao método da pedagogia histórico-crítica; e 4) Tentativas de incorporação da catarse a proposições teóricas e práticas na área de Educação Especial.

O pensamento gramsciano pode ter grande fertilidade para os estudos e as práticas na área de Educação Especial, mas é importante que esse processo ocorra de forma rigorosa para que os conceitos e contribuições desse autor para área não sejam mobilizados de forma inadequada, descaracterizando seus significados e, por consequência, seu potencial crítico e revolucionário.

OS ESCRITOS DE GRAMSCI

Como dissemos anteriormente, Gramsci não chegou a preparar algum livro para publicação, de tal forma que seus escritos foram elaborados para fins específicos, veiculados em jornais e revistas dos partidos em que atuou, redigidos para fins pessoais – como as cartas enviadas para a família e amigos (Cartas do cárcere) – ou sistematizados em cadernos de estudos (Cadernos do cárcere). Com base nesse aspecto, os estudiosos de Gramsci classificam seus escritos em dois grandes momentos, a saber:

- 1) Escritos pré-carcerários (1910 a 1926); e
- 2) Escritos carcerários (1926 a 1937).

A respeito desses escritos, concordamos com Fresu (2020), quando afirma que não há uma grande ruptura nos escritos e elaborações do filósofo sardo, mas sim uma continuidade de questões que vão se aperfeiçoando e desenvolvendo a complexidade de análise, conforme as suas próprias experiências de lutas e estudos. Nesse caso, vale mencionar que Gramsci tem seus

² Em entrevista concedida aos professores Mario Mariano Ruiz Cardoso e Marcos Francisco Martins, Saviani (2013b, p. 151 *apud* Cardoso e Martins, 2014, p. 157) 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”.

primeiros contatos com textos políticos e socialistas graças ao seu irmão Gennaro, que prestava serviço militar em Turim e enviava-lhe as publicações do Jornal *Avanti* para que pudesse lê-las.

Após concluir o ginásio em Oristano, Gramsci inicia o Curso Colegial em Cagliari, onde vive com o irmão Gennaro e começa a frequentar o “[...] movimento socialista e participa ativamente dos grupos juvenis que discutem os problemas econômicos e sociais da Sardenha. [...]” (Gramsci, 1999, p. 50).

Em 1910, publica seu primeiro artigo no Jornal *L’Unione Sarda*, de Cagliari, e mais ou menos nesse mesmo período realiza suas primeiras leituras de Karl Marx. Na sequência, em 1911, ganha uma bolsa de estudos para ingressar na Universidade de Turim, da qual se desligou em 1918. Não obstante, é nesse período que Gramsci se filia ao Partido Socialista Italiano e começa a escrever na imprensa socialista, de maneira que, a partir de 1915, passa a se dedicar a esse tipo de atividade em vários jornais, como *Il Grido del Popolo*, *Avanti*, *L’Ordine Nuovo* e *De Lá Città Futura*.

Nesse período, Gramsci já se tornara um militante político revolucionário, cuja preocupação voltava-se para a elevação cultural dos trabalhadores, os quais, segundo ele, precisavam tomar consciência da sua condição de classe e da legitimidade de sua luta revolucionária.

Além disso, nesse contexto, em 1919, Gramsci passa a atuar na criação do *L’Ordine Nuovo*, semanário cujo objetivo era elevar a cultura socialista e teorizar a respeito dos conselhos de fábrica. Assim, não por acaso, em 1921, o *L’Ordine Nuovo* torna-se o veículo oficial de publicações do PCI.

O PCI, sob a liderança de Amadeo Bordiga, foi criado em 21 de janeiro de 1921, a partir de um grupo dissidente do Partido Socialista Italiano. Amadeo Bordiga dirigiu o Partido entre os anos de 1921 e 1924, quando a direção do PCI foi transferida para Gramsci, que ficou à frente do Partido de agosto de 1924 até a sua prisão, em 8 de novembro de 1926.

Já na prisão, Gramsci inicialmente escreve apenas correspondências (cartas) para familiares e amigos; mas, como uma forma de resistir à brutalização intelectual do cárcere e manter-se vivo física e politicamente, solicita ao Governo Italiano autorização para estudar e escrever algumas anotações em cadernos. Tendo recebido permissão para esse intuito, inicia a escrita dos *Cadernos do cárcere* em 8 de fevereiro de 1929, na prisão de Turi, na região da Puglia.

Gramsci escreveu tais cadernos entre 1929 e 1935, os quais correspondem a um conjunto de anotações que, após a sua morte, foram resgatados por sua cunhada, Tatiana “Tânia” Schucht, a pessoa que lhe acompanhou mais proximamente durante o seu período no cárcere; posto que, por questões de segurança, sua esposa, Júlia Schucht, e seus dois filhos se exilaram na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Esse material de difícil compreensão, devido ao seu caráter fragmentário e às condições de sua elaboração, é constituído por 33 cadernos de anotações manuscritas, sendo 29 textos/notas sobre temas diversos e 4 traduções.

Após a morte de Gramsci os seus escritos do cárcere foram organizados e numerados por Valentino Gerratana, estudioso que, ao observar a forma de trabalho do filósofo sardo, compilou os cadernos da seguinte forma:

- Textos A ou cadernos miscelâneos (1 a 9, 14, 15 e 17) - notas de primeira redação canceladas e depois reescritas nos textos C ou cadernos especiais³ (10 a 13, 16 e de 18 a 29).
- Textos B - notas de primeira redação que tiveram uma única escrita; “[...] aparecem sobretudo nos ‘cadernos miscelâneos’, mas também em um número menor de casos, em alguns ‘cadernos especiais’ [...]” (Gramsci, 1999, p. 12).
- Textos C ou cadernos especiais (10 a 13, 16 e de 18 a 29) - notas de segunda redação dos textos A ou cadernos miscelâneos (1 a 9, 14, 15 e 17).

Esse material tem sido objeto de estudos filológicos de vários pesquisadores na Itália, no Brasil e em vários países, como Gianni Francioni (*in memoriam*), Giuseppe Cospito, Giuseppe Vacca, Gianni Fresu, Alvaro Bianchi, Daniela Mussi, Giovanni Semeraro, dentre outros. A difusão desse material em linhas gerais aconteceu de quatro formas principais, a saber:

- As edições italianas via PCI (1947-1951) caracterizam-se pela supressão de algumas passagens devido à vigilância do Partido Comunista – Comitê Central *Comitèr* (Coutinho, 1999).
- As primeiras edições brasileiras (1966-1968), em linhas gerais, seguiram as edições italianas via PCI, tais como: *Concepção dialética da história* (Gramsci, 1995a); *Literatura e vida nacional* (Gramsci, 1986); *Maquiavel, a política e o estado moderno* (Gramsci, 1988); e *Os intelectuais e a organização da cultura* (Gramsci, 1995b). A crítica em relação a essas edições refere-se ao fato de apresentarem Gramsci ao público brasileiro como um intelectual da superestrutura (Coutinho, 1999).
- Edição crítica de Valentino Gerratana (1975), cuja publicação contribuiu para o conhecimento acerca dos escritos de Gramsci, pelo fato de os *Cadernos do cárcere* terem sido publicados em linha cronológica.
- *Cadernos do cárcere* (6 volumes) (1999-2002), que correspondem a publicações mais recentes; nestes cadernos, parte da obra de Gramsci foi traduzida, tornando-se objeto da conhecida internacionalmente “Edição Gerratana”, a qual se trata da edição crítica coordenada pelo estudioso Valentino Gerratana, a pedido do Instituto Gramsci, e efetivamente concluída em 1975⁴.

³ “[...] todos eles – com a exceção de três notas presentes no caderno 14 – contidos nos ‘cadernos especiais’; [...]” (Gramsci, 1999, p. 12).

⁴ Uma terceira edição desta publicação foi realizada pela Editora Einaudi de Turim, no ano de 2007, a saber: GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere: Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana*. Torino: Einaudi, 2007. 4v.

Como podemos ver, as várias edições dos escritos carcerários gramscianos envolveram escolhas por parte de seus organizadores, havendo algumas dificuldades e polêmicas no que se refere a quais interpretações dos estudiosos estariam mais próximas ao pensamento original de Gramsci.

Em vista disso, atualmente, os esforços de vários estudiosos dos escritos de Gramsci têm sido no sentido de disponibilizar as fontes originais, bem como promover debates permanentes sobre a obra do filósofo sardo, com o intuito de discutir a respeito das suas contribuições para as lutas emancipatórias no século XXI.

PRINCIPAIS CONCEITOS GRAMSCIANOS APREENDIDOS PELA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A área de Educação Especial no Brasil tem suas “[...] bases históricas na psicologia e forte tradição epistemológica de suas pesquisas nos fundamentos empírico-analíticos”. (SILVA, 2013, p. 257). Não obstante, nas duas últimas décadas, alguns conceitos gramscianos, como hegemonia, revolução passiva, intelectuais orgânicos, estado integral, catarse, entre outros, vêm sendo recorrentemente mobilizados pelos pesquisadores em Educação Especial.

Como exemplo, podemos citar quatro casos que nos chamam maior atenção. O primeiro deles é o caso do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho da Universidade Federal de Santa Catarina (GEPETO/UFSC), particularmente as pesquisas que vêm sendo produzidas no âmbito do Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP), sob a liderança das professoras Rosalba Garcia e Maria Helena Michels.

Essas pesquisas⁵ chamam nossa atenção pelo fato de apoiarem suas análises sobre as políticas de Educação Especial em conceitos gramscianos – como hegemonia, aparelhos privados de hegemonia, sociedade civil, sociedade política, estado integral –, a partir de um entendimento de que a política e a sua linguagem buscam a produção de consensos em torno de um projeto social e educacional burguês.

Mais especificamente, esses trabalhos vêm demonstrando como as políticas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, estão no escopo das políticas educacionais conservadoras⁶ e como os termos inclusão escolar e/ou educação inclusiva são mobilizados como *slogans* progressistas e transformadores, mas a rigor não passam de *slogans* pseudo transformadores ou, como diria Gramsci, um “conservadorismo reformista temperado” (Gramsci, 1999, p. 293).

⁵ Por exemplo: Garcia (2004), Lehmkhul (2011), Kuhnen (2016), Vaz (2017) e Santos (2022).

⁶ Conservadoras no sentido de manutenção da sociedade de classes e seus mecanismos de exploração e opressão, em que as políticas educacionais em específico são formuladas de maneira a-histórica, fragmentadas e objetivando mitigar, compensar as mazelas do modo de produção capitalista.

Um segundo caso é o trabalho da professora Heulalia Charalo Rafante da Universidade Federal do Ceará (UFC), que, na sua tese de doutorado, intitulada *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil*, defendida em 2011, na Universidade Federal de São Carlos, recorreu aos escritos de Gramsci, particularmente àqueles sobre o papel dos intelectuais na vida cultural e difusão de determinados tipos de cultura, para compreender a atuação de Helena Antipoff e das Sociedades Pestalozzi na constituição da área de Educação Especial no Brasil (Rafante, 2011).

Heulalia Rafante também é autora do livro *Gramsci e a Educação Especial* (Melo; Rafante; Gomes, 2019), publicado em 2019 pela editora Brasil Multicultural, em coautoria com os professores Douglas Christian Ferrari de Melo, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Jarbas Maurício Gomes, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Nessa obra, os autores trabalham com os conceitos gramscianos, objetivando analisar as políticas educacionais brasileiras da área de Educação Especial, com destaque para os seguintes conceitos: intelectual, trabalho como princípio educativo, estado integral, escola unitária, práxis, emancipação e *omnilateralidade*.

Um terceiro caso refere-se aos escritos do já citado professor Douglas Christian Ferrari de Melo da (UFES), que, além de ser coautor do referido livro, junto a Heulalia Rafante e Jarbas Gomes, também tem recorrido aos conceitos gramscianos (estado ampliado⁷, hegemonia, catarse, dentre outros) para analisar as políticas e as práticas educacionais da área de Educação Especial, desde 2016, ano em que defendeu sua tese de doutorado intitulada *Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual* (Melo, 2016a).

Um quarto e último caso corresponde aos trabalhos do professor João Henrique Silva, da Universidade de Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que, na sua tese de doutorado, intitulada *Federação Nacional das APAES, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)* (Silva, 2017), defendida em 2017, na Universidade Federal de São Carlos, trabalhou com os conceitos de hegemonia e intelectuais orgânicos.

De acordo com Silva (2017), a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes), por meio dos seus dirigentes – intelectuais orgânicos vinculados à burguesia –, atuou como aparelho privado na disputa pela hegemonia da educação das pessoas com deficiência no Brasil desde a sua criação.

Enfim, para uma área que historicamente constituiu-se em bases epistemológicas positivistas, com forte influência da psicologia comportamental e voltada para o saber fazer, a incorporação de conceitos gramscianos para analisar as políticas, a formação de professores e as práticas pedagógicas constitui, sem dúvida, um avanço para a área e tal fato deve ser visto como auspicioso por parte daqueles que têm procurado compreender histórica e criticamente a prática educacional junto às pessoas com deficiência.

⁷ Conforme Martins (2019), “estado ampliado” diz respeito a maneira que o conceito de estado integral foi “popularizado” pela filósofa francesa Christine Buci-Glucksmann.

Não obstante, também é preciso cautela, pois há dificuldades intrínsecas aos estudos e apropriações dos conceitos gramscianos, como apontamos no tópico anterior, e nesse sentido tem chamado a nossa atenção a forma como o conceito de catarse tem sido apreendido, algumas vezes, em publicações da área.

Por isso, na sequência, discorreremos sobre como temos apreendido essa categoria gramsciana no âmbito da pedagogia histórico-crítica, na interface com a Educação Especial. Além disso, com base no exemplo de uma publicação da área, tecemos algumas considerações que consideramos pertinentes para quem visa, por meio da pedagogia histórico-crítica, promover momentos catárticos (na acepção gramsciana) na educação escolar a partir da prática pedagógica da modalidade Educação Especial.

O CONCEITO DE CATARSE, SUA FORMULAÇÃO NOS ESCRITOS DE GRAMSCI E SUA INCORPORAÇÃO AO MÉTODO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O conceito de catarse – origem e significados

A catarse é conceituada de diferentes maneiras não só nas diversas áreas de estudo, como pela Estética e a Psicologia, mas também pelas diferentes correntes de pensamento. Embora a palavra catarse seja de origem grega e a *Poética*, de Aristóteles, seja tomada frequentemente como referência histórica para os estudos sobre essa categoria, Duarte (2019) cita autores que analisaram interpretações bastante divergentes do significado e da importância que essa categoria teria na estética aristotélica. Alguns desses autores chegam a considerar estéril o secular debate sobre essa categoria e outros questionam a própria existência desse termo na versão original da *Poética*. Duarte (2019, p. 5) assume a seguinte posição perante esse debate interpretativo:

Não tendo realizado estudos aprofundados da obra aristotélica, não me sinto autorizado a fazer qualquer intromissão nesse debate entre os especialistas. Entretanto, não me parece que tantos debates sobre a catarse tenham se alimentado exclusivamente de um interesse pela polêmica autojustificadora e que as diversas interpretações tenham sido construídas sem qualquer lastro na realidade. Adotarei outra hipótese, a de que a catarse existe como um fenômeno da vida individual e da história social humana e que as diversas interpretações são tentativas de se captar o significado desse fenômeno. Não estou com isso adotando uma posição eclética e subjetivista, que atribuiria a todas as interpretações o mesmo grau de fidedignidade em relação ao fenômeno em questão. Estou apenas dizendo que, para além das exegeses da obra aristotélica, existe algo na prática social que pode ser explicado com o conceito de catarse, não desconsiderando as dificuldades decorrentes da existência de conceituações muito díspares e conflitantes umas com as outras.

Apoiando-se em Gramsci e em Lukács, Duarte (2019, p. 3) considera que a catarse não é uma categoria exclusiva da esfera estética e também não a reduz a um momento de extravasamento de emoções:

O processo catártico é um salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de

uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano.

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

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

Neste artigo, não exploramos as contribuições de Lukács para a incorporação da categoria de catarse à didática da pedagogia histórico-crítica, já que nosso objetivo se limita à análise de como a conceituação gramsciana de catarse vem sendo incorporada à Educação Especial no Brasil.

Por vezes, percebemos o emprego do termo catarse em uma acepção mais próxima ao significado de extravasamento emocional do que à conceituação gramsciana dessa categoria. Vejamos, por exemplo a seguinte passagem:

Foi então que passei a considerar-me e aceitar-me como pessoa com deficiência. Conheci os limites e as possibilidades da minha visão. Passei a, de fato, entender-me como pessoa com baixa visão. Esse processo de autoconhecimento ocorreu como uma catarse e despertou em mim alegria, conforto e segurança. Deixei de abaixar a cabeça diante da vida, e até minha postura corporal mudou. Agora eu tinha as respostas para as perguntas que antes me faziam. (Melo, 2016b, p. 21, grifos nossos).

Sem dúvida deve ser respeitado o processo vivido por essa pessoa no que se refere à forma que ela encontrou para lidar com sua deficiência. Também não temos a intenção de afirmar que ela deveria empregar o conceito gramsciano de catarse; pois nossa intenção, ao apresentar essa fala, é exclusivamente a de exemplificar um significado corrente de catarse e que é diferente daquele adotado por Gramsci.

Catarse em Gramsci – origem e significado

Nos escritos de Gramsci, segundo os estudiosos do seu pensamento, a catarse é um conceito central e por isso ganha o *status* de categoria, embora o termo especificamente apareça apenas em duas passagens nas *Cartas do cárcere* e sete vezes nos *Cadernos do Cárcere* (Cardoso, 2014). Sobre esse conceito, Gramsci afirma:

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. Isso 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 fonte 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. (Gramsci, 1999, p. 314-315, aspas no original).

A passagem do momento meramente econômico ao momento ético-político pode ser interpretada como a passagem da consciência de classe *em si* à consciência de classe *para si*. Essa mudança da consciência de classe está relacionada à dialética entre determinação e liberdade, já que a estrutura social à qual as pessoas estão submetidas deixa de ser pura determinação, passando a ser instrumento para a criação de uma nova realidade. Esta, portanto, não surge do nada, mas do ato de se movimentar as forças objetivamente existentes em direção à criação de uma nova realidade humana. A catarse, assim entendida, mostra-se como um processo no curso do qual se alteram as relações entre a consciência e a realidade objetiva, alcançando-se a prática social a um nível qualitativamente superior.

Duarte (2019, p. 13) interpreta a referência que Gramsci faz à “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” em dois sentidos:

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

Esse processo pelo qual as ações humanas colocam a seu serviço as forças objetivamente existentes não pode ocorrer de maneira exitosa se não houver o domínio dos conhecimentos objetivos produzidos historicamente. Daí a importância da educação para a catarse e desta para aquela. Sem o ensino sistemático das formas mais elaboradas e mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, os indivíduos permanecem à mercê do senso comum, no qual prevalecem as visões fetichistas e místicas da natureza e da sociedade. Sem a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14), torna-se improvável a ocorrência da catarse como um amplo processo de mudança da consciência de classe e, por outro lado, sem a clareza sobre o significado da catarse como mudança da concepção de mundo, o ensino dos conteúdos escolares corre o risco de se deixar guiar por objetivos pragmáticos e imediatistas.

Catarse na acepção gramsciana incorporada ao método da PHC – origem e significado

É bastante conhecido o fato de que Saviani, já na primeira metade da década de 1980, ao formular uma primeira aproximação ao método da pedagogia histórico-crítica, empregou a mencionada acepção gramsciana de catarse para caracterizar o momento culminante do processo didático. Saviani (2008, p. 57) traduz o conceito gramsciano como “efetiva incorporação dos elementos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Entretanto, no momento em que elaborou essa primeira aproximação ao

método da pedagogia histórico-crítica, o autor não explicitou de forma mais detalhada todas as implicações dessa incorporação da categoria de catarse ao método didático⁸.

Duarte (2016, p. 96) chama a atenção para a necessidade de se compreender o significado da categoria de catarse para o método da pedagogia histórico-crítica com base na análise das relações entre os clássicos e a concepção de mundo:

A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino.

A concepção de mundo que a pedagogia histórico-crítica pretende difundir é o materialismo histórico-dialético e, portanto, o ensino dos conteúdos escolares é entendido por essa pedagogia como um processo pelo qual são construídas as bases para a posterior elaboração de uma visão de mundo dialética, historicizadora e imanentista (materialista) pelo indivíduo. Nas palavras de Gramsci (2001, p. 43):

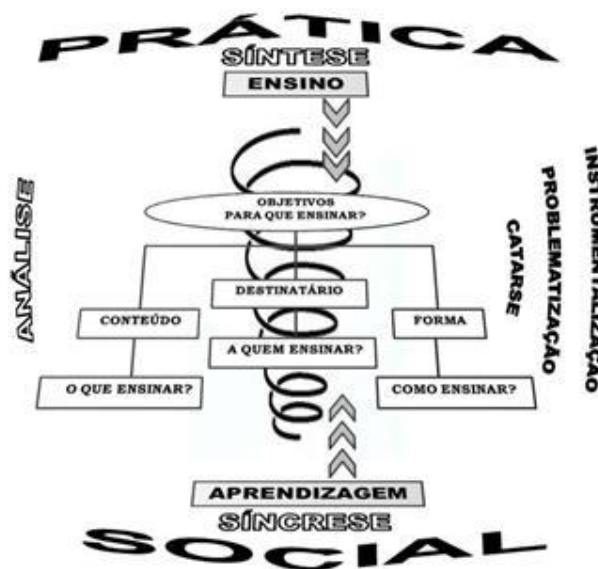
O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro [...].

A catarse, portanto, é parte do processo de superação do senso comum que, normalmente, abriga muitas ideias sobre o mundo desprovidas de base objetiva. O método da pedagogia histórico-crítica não pode ser entendido apenas como uma maneira de se organizar o trabalho didático-pedagógico na sala de aula. Ele é muito mais do que isso, é uma concepção sobre a transformação da consciência no processo de apropriação do conhecimento.

Saviani (2008) sintetizou o método da pedagogia histórico-crítica em cinco “passos” que, a rigor, são melhor compreendidos como cinco processos dialeticamente articulados, a saber: prática social (como ponto de partida), problematização, instrumentalização, catarse e prática social (como ponto de chegada). Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) elaboraram uma figura visando traduzir alguns aspectos desse método:

⁸ É necessário destacar que, na PHC, a catarse, além da acepção gramsciana, tem incorporado outros significados convergentes de autores marxistas, como Lukács e Vigotski (Saviani, 2015) por exemplo.

Figura 1 - Fundamentos da didática histórico-crítico.



Fonte: Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13).

Também é importante assinalar que essa definição do método didático é uma referência mais geral e, logo, não determina uma forma única de se ensinar, conforme esclarece Duarte (2016, p. 109):

Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos [...]. Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino.

Ainda sobre o método da pedagogia histórico-crítica e mais precisamente sobre o momento da catarse, Saviani (2008, p. 57) afirma o seguinte:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado 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.

Em outros termos, a catarse na pedagogia histórico-crítica é considerada o momento culminante, pois é nele que ao mesmo tempo ocorre, “[...] pela mediação da análise

levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese” (Saviani, 2008, p. 58). Nesse mesmo sentido, Duarte (2019, p. 3) também define a catarse, compreendendo-a como “[...] salto qualitativo na ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural”.

A afirmação de Saviani segundo a qual os instrumentos culturais se transformam em elementos ativos de transformação social evidencia que a catarse não se esgota nela mesma, uma vez que altera a situação dos agentes sociais no âmbito da prática social global, muda o processo de apropriação da realidade por parte dos(as) estudantes, de tal forma que essa mudança, ainda que não atue de forma direta e imediata na realidade social, exerça influência de modo indireto e mediato sobre os sujeitos da prática dessa mesma realidade (Saviani, 2008).

Em síntese, no escopo da tradição marxista e sobretudo gramsciana, o momento catártico representa a apropriação subjetiva dos elementos culturais produzidos historicamente, o que altera qualitativamente a forma como o indivíduo concebe a realidade, se posiciona em relação a ela e assume orientações para suas ações.

Como destaca Saviani (2011, p. 19), essa mudança qualitativa é tão significativa que ela assume um caráter irreversível, isto é, revela-se “[...] uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”. Afinal, como o autor atesta:

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, 2013, p. 74, grifos nossos).

Como afirma Martins (2011, p. 544) esta categoria representa a “elevação da consciência dos indivíduos das classes subalternas [...] adquirindo cada vez mais consciência de si e do mundo ao seu redor - leia-se: consciência de classe”, que inclusive, se faz necessária no contexto atual para superarmos a passividade política da “classe-que-vive-do-trabalho”⁹ diante da urgência de superação da sociabilidade capitalista, exploradora e alienante.

TENTATIVAS DE INCORPORAÇÃO DA CATARSE ÀS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

⁹ Conforme Antunes (2005).

Tanto a construção quanto a difusão da pedagogia histórico-crítica fazem parte da luta entre teorias pedagógicas vinculadas a concepções de mundo conflitantes, ou seja, trata-se de um processo de luta ideológica. Além disso, a compreensão dos conceitos fundamentais dessa pedagogia e de seus fundamentos científicos e filosóficos é algo que requer a passagem da prática pedagógica do nível do senso comum ao da consciência filosófica (Saviani, 2002). Sendo as ideias de Gramsci parte dos fundamentos científicos e filosóficos dessa pedagogia, o grau de compreensão dessas ideias é também um aspecto que influencia positiva ou negativamente a incorporação dessa teoria educacional à prática pedagógica.

A área da Educação Especial no Brasil, por sua vez, tem algumas características peculiares que, a princípio, podem dificultar a incorporação dessa pedagogia, tais como a influência do modelo positivista de ciência e a prevalência de atitudes pragmáticas. Além disso, essa área também tem adotado concepções alinhadas ao relativismo epistemológico e cultural, as quais conflitam com o materialismo histórico-dialético que está na base da pedagogia histórico-crítica. Essa situação gera um misto de otimismo e cautela no que se refere à apropriação dessa pedagogia pela área de Educação Especial.

O otimismo, sem dúvida, advém da possibilidade de as questões relacionadas à deficiência e à educação das pessoas com deficiência serem compreendidas no âmbito da prática social global e, com isso, serem superadas as teorizações a-críticas e a-históricas sobre o que é deficiência, quem são as pessoas com deficiência e os respectivos modos de educá-las.

Trata-se da construção de uma perspectiva de Educação Especial na qual a diversidade humana e os modelos educacionais sejam compreendidos no contexto da necessidade histórica de desenvolvimento de um mundo socialmente igual e humanamente diferente e livre, conforme reivindicava Rosa Luxemburgo (1871-1919).

Já a cautela advém do fato de as apropriações da acepção gramsciana de catarse e o próprio método da pedagogia histórico-crítica muitas vezes sofrerem simplificações, esquematismos, entre outros problemas na compreensão dessa teoria pedagógica. Vejamos o exemplo de um artigo da área de Educação Especial que relata uma situação didática sobre a “mata ciliar” com base na pedagogia histórico-crítica:

Tendo esses momentos como premissa, lançaremos mão de um episódio que representa uma possibilidade de trabalhar a partir do referencial teórico eleito e de proporcionar o direito de aprender. Trata-se do ensino da temática “Mata ciliar” no ensino de Geografia para uma aluna com deficiência múltipla, de 15 anos, matriculada regularmente em uma escola do ensino fundamental municipal.

No caso da experiência na escola de ensino fundamental, um dos autores deste texto atuava como professor de educação especial e pôde acompanhar o trabalho de outra professora na mesma função desenvolvido com a referida aluna. O tema ministrado pela professora regente de Geografia em sala de aula regular foi, como mencionado, “Mata ciliar”. No primeiro momento (prática social como ponto de partida), a professora regente averiguou os conhecimentos prévios sobre o tema com os alunos, inclusive com a aluna com deficiência múltipla, auxiliada pela professora de educação especial. A problematização (segundo momento) foi apoiada na construção de um pequeno texto iniciado, ainda, em sala de aula, para ser entregue em aula posterior, na qual alguns foram relidos e reescritos.

No mesmo dia da realização da atividade em sala de aula, a aluna retornou à escola, no turno inverso, para receber o atendimento complementar do AEE, em uma sala

de recursos, orientada pela mesma professora de educação especial que esteve com ela na sala de aula pela manhã. A professora de educação especial, para realizar a instrumentalização (terceiro momento), utilizou a estratégia de contar uma história sobre a mata ciliar, trazendo como personagem uma adolescente que vivia naquele local. Dessa maneira, a professora regente de Geografia poderia partir do cotidiano da aluna como base para sua ação pedagógica, de modo que se desse a apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos para a compreensão do tema estudado.

Após a intervenção da professora regente de Geografia, ela verificou que a aluna havia compreendido o que era mata ciliar e para que servia; ainda conseguiu trabalhar questões relacionadas com nascentes e igarapés, ressaltando a necessidade de sua preservação. Também foram realizadas atividades escritas, que possibilitaram a reescrita do texto que deveria ser entregue na aula posterior de Geografia. Assim, a professora de educação especial auxiliou a estudante no processo da escrita por meio de um texto integralmente produzido por ela, uma vez que a aluna não conseguia escrever com o lápis.

Na aula seguinte, a professora regente retomou o assunto, tal qual realizado pela professora de educação especial e, conforme combinado, foram relidos e reescritos, coletivamente, alguns textos, entre os quais o da aluna com deficiência (a catarse, quarto momento). Nessa atividade, os alunos puderam avançar em direção ao processo de síntese, confirmando e revendo algumas hipóteses que tinham antes da explicação e da realização da atividade. À luz da explicação, os textos foram reconstruídos e diálogos surgiram, informações foram corrigidas, novas intervenções aconteceram, inclusive com a participação da referida aluna. A volta à prática social (quinto momento) deu-se de forma qualitativamente superior, pois, agora, os alunos foram capazes de reconhecer e analisar, criticamente, a realidade, entendendo a importância da preservação da mata ciliar para a conservação dos rios. (Melo; Mafezoni, 2019, p. 108-109, grifos nossos).

Embora não seja objetivo deste artigo analisar as interpretações do método didático da pedagogia histórico-crítica, assinalamos que nossa interpretação não coincide com a que está contida no relato apresentado em diversos pontos, tais como: a noção do que seja a prática social no ponto de partida e no de chegada, a noção de problematização e a de catarse. A maneira como é compreendido o método didático no referido relato resulta em uma visão restrita de catarse que, no caso, se limitou ao entendimento da “a importância da preservação da mata ciliar para a conservação dos rios” (Melo; Mafezoni, 2019, p. 109).

Não temos a intenção de desmerecer o trabalho pedagógico realizado com essa turma de estudantes e, em particular, com a aluna com deficiência. Nosso apontamento crítico é de ordem teórico-metodológica, isto é, consideramos necessário aprofundar a discussão sobre os conceitos empregados por Saviani para a caracterização do método da pedagogia histórico-crítica. Nessa direção, destacamos a discussão feita por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 20-21) sobre o fato de que as mudanças dos modos de pensar e agir dos estudantes em relação aos problemas existentes na prática social não é algo que ocorra do dia para noite:

Uma mudança imediata de atitude não necessariamente significa compreensão/transformação da prática social. Assim como o psiquismo humano tem uma longa jornada para alcançar formas de pensamento rigorosamente abstratas, a educação escolar tem um longo caminho para que as “práticas” não sejam imediatas, superficiais, empobrecidas ou mesmo, meras expressões de representações verbais dos objetos e fenômenos pelos quais eles podem ser descritos, porém não necessariamente compreendidos. (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 20-21, grifos nossos).

Nosso entendimento é o de que o caráter processual da educação não exclui o aspecto do domínio das representações verbais dos objetos e fenômenos. Essas representações verbais podem ser o início do processo de compreensão que se desenvolverá por sucessivas aproximações do pensamento do estudante em relação aos objetos de conhecimento. Entretanto, concordamos com Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) no sentido de que os momentos do método da pedagogia histórico-crítica precisam ser compreendidos como aspectos de um processo que pode ser longo. Nesse sentido, há a necessidade de se evitar uma certa urgência em se identificar esses aspectos do método em momentos pontuais. Metaforicamente falando, talvez fosse mais adequado tentarmos captar o processo educativo como um filme em vez de tentarmos fazer fotografias da prática social, da problematização, da instrumentalização e da catarse. Nesse sentido, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 20-21), fazem outra observação importante:

As representações subjugam-se ao real sensível e experiencial do sujeito assentando-se, sobretudo, em sua memória individual, por isso não ultrapassam a esfera da particularidade. Já os conceitos cumprem exatamente a função inversa, qual seja, suplantam o sensível em sua particularidade tendo em vista captar os traços essenciais dos objetos e fenômenos em sua universalidade pela via da memória histórica. Assim, é preciso analisar, na suposta colocação anterior de uma criança, se sua frase representa de fato um juízo, isto é, uma articulação interna lógica entre diferentes conceitos ou mera reprodução verbal advinda de sua capacidade de memorização do que lhe foi dito, bem como se este juízo lhe permite analisar a questão da preservação da natureza em sua totalidade¹⁰. Tendo a totalidade como objetivo do ensino não será ao final de uma aula, um bimestre, um semestre e às vezes nem mesmo um ano, que obteremos esse resultado. (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 20-21).

E continuam:

Segundo Martins (2013, p. 292), a catarse, “[...] correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados.”

Trata-se, por conseguinte, da formação, em cada sujeito particular, das capacidades que já foram edificadas historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens, notadamente, a capacidade para agir com a máxima consciência acerca do que seja o objeto e os objetivos da ação. Só assim estaremos trabalhando efetivamente para a formação dos indivíduos dentro de uma perspectiva que busca a superação da sociedade de classes a partir da luta travada por sujeitos históricos, formados e transformados com a participação da escola. (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 20-21, grifos nossos).

Em síntese, a produção da catarse e de momentos catárticos na acepção gramsciana, sob a mediação da pedagogia histórico-crítica, precisa ser compreendida em seu caráter conceitual e de apropriação (Duarte, 2013), como momento capaz de alterar a concepção, o

¹⁰ Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 21) estão se referindo ao exemplo que eles deram sobre uma atividade didática relacionada à importância da mata na preservação dos rios. Vejamos: “Sendo assim, se uma criança aprender, por exemplo, sobre a importância da mata para a preservação de rios e disser, hipoteticamente: ‘não podemos destruir a natureza porque isso prejudica formações florestais que são importantes para evitar erosão do solo e também porque provoca o assoreamento’, é preciso verificar qual o grau de elaboração já alcançado em relação a cada um dos conceitos presentes na formulação deste juízo.

posicionamento e ação do indivíduo na sua relação com o gênero humano. Vale destacar que, conforme expõem Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 21), isso é possível quando o trabalho didático fundamentado na pedagogia histórico-crítica é realizado de forma sistemática, intencional e articulado a cada “série/ano/etapa e em cada área de conhecimento” por anos.

Nosso argumento é o de que a categoria de catarse como aspecto do método didático precisa ser entendida na perspectiva da luta hegemônica, com destaque para o que Gramsci (1999, p. 314) caracterizou como passagem do “nível egoísta passional” ao “nível ético-político”. Como salientou Saviani, a construção e a difusão de uma nova concepção de mundo que tenha o potencial de se tornar hegemônica requer o domínio de “[...] instrumentos lógico-metodológicos cuja força e coerência seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (Saviani, 2002, p. 4). O domínio desses instrumentos, ou seja, a aprendizagem das mediações teóricas que possibilitem a compreensão da realidade para além do pragmatismo e do imediatismo da vida cotidiana é um processo árduo e demorado.

Desse modo, as catarses que ocorrem ao longo desse processo podem envolver conflitos, rupturas e até sofrimento; pois, como escreveu Gramsci (2001, p. 52): “Numa nova situação, essas questões podem ser tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos, ainda que de forma breve, refletir sobre a conceituação gramsciana de catarse e suas implicações para a área de Educação Especial. Para tanto, procuramos inicialmente situar o leitor quanto à biografia e aos escritos de Gramsci, para na sequência destacar a mobilização de alguns conceitos gramscianos na área de Educação Especial no Brasil e, assim, dar maior destaque à categoria de catarse, desde a sua formulação nos escritos de Gramsci, passando pela sua incorporação ao método da pedagogia histórico-crítica, até, finalmente, seu uso nas proposições teóricas e práticas na área de Educação Especial.

Isso porque, muito embora essa movimentação por parte dos educadores e pesquisadores em Educação Especial no Brasil seja necessária e elogiável, é preciso não perder de vista que, no âmbito da prática educativa, o trabalho com o método da pedagogia histórico-crítica exige leituras e releituras dos clássicos dessa teoria pedagógica e sua fundamentação teórico-metodológica.

Como explicitamos no início deste artigo, optamos por focar especificamente na catarse conforme a acepção gramsciana, mas é preciso ressaltar que não consideramos adequado limitar o estudo dessa categoria a esse autor. Outras referências importantes da pedagogia histórico-crítica, como Vigotski e Lukács, vêm sendo estudadas em vários aspectos, inclusive no que diz respeito às múltiplas dimensões da catarse.

Nossa escolha por nos concentrarmos, neste artigo, na conceituação gramsciana de catarse deve-se ao fato de considerarmos que a obra desse autor tem muito a colaborar com a

compreensão e superação da crise sistêmica do capital, inclusive desde a área de Educação Especial.

Nosso principal objetivo foi o de mostrar a necessidade de esse processo ocorrer de forma rigorosa, para que os conceitos e contribuições de Gramsci para área não sejam mobilizados de forma inadequada, descaracterizando o seu potencial crítico e revolucionário, principalmente em um momento histórico em que o capital atravessa uma profunda crise em seu sistema sociometabólico e emergem forças reacionárias no Brasil e no mundo, dispostas a mentir, confundir e enganar deliberadamente as classes subalternas, inclusive as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

CARDOSO, Mário Mariano Ruiz. *Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na pedagogia histórico-crítica*. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

CARDOSO, Mário Mariano Ruiz; MARTINS, Marcos Francisco. A catarse na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 146–164, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i57.8640409. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em: 6 jun. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 7-45. v. 1.

DIAS, Edmundo Fernandes. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. *Ideias*, Campinas, ano 1, n. 1, p. 111-137, jan./jun. 1994.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pró-Posições*, Campinas, v. 30, p. 1-23, e20170035, 2019.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação contemporânea).

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

FRESU, Gianni. *Antônio Gramsci, o homem filósofo: uma biografia intelectual*. Tradução: Rita Matos Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GOMES, Jarbas Maurício. *A apropriação de Gramsci na pesquisa em educação no Brasil (1976-2012)*. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995a.

GRAMSCI, Antônio. *Literatura e vida nacional*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção perspectivas do homem. Serie política, v.35).

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del Carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 2007. 4v.

KUHNEN, Roseli Terezinha. *A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)*. 2016. 367 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. *Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. 2011. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.19, p. 1-28, e019003, 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Práxis e "catarsis" como referências avaliativas das ações educacionais das ONG'S, dos sindicatos e dos partidos políticos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 16, n. 3, p. 533–558, nov. 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. Prefácio. In: MELO, Douglas Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Maurício. *Gramsci e a Educação Especial*. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora Brasil Multicultural, 2019. p. 10-14.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. *Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016a.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e como o professor pode ajudar neste processo. In: CAETANO, Andressa Mafezoni; GOMES, Vitor (org.). *Diálogos com os professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar*. Vitória: Edufes, 2016b. p. 19-40.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019.

MELO, Douglas. Christian Ferrari de; RAFANTE, Heulalia Charalo; GOMES, Jarbas Maurício. *Gramsci e a Educação Especial*. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2019.

RAFANTE, Heulalia Charalo. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil*. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. *A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)*. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista: Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. Entrevistadores: Marcos Francisco Martins; Mário Mariano Ruiz Cardoso. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan. /jun. 2015. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29>. Acesso em: 13 abr. 2024.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação contemporânea).

SILVA, João Henrique. *Federação Nacional das APAES, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)*. 2017. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2017.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. *Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)*. 2013. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VAZ, Kamille. *O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI*. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Submetido: 02/08/2024

Preprint: 28/05/2024

Aprovado: 27/05/2025

Editora de seção: Michele Aparecida de Sá

FINANCIAMENTO

Fundo de Apoio as Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unicamp - FAEPEX/Unicamp
Projeto PIND: 2572/23

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Conceituação e preparação na íntegra do texto original.

Autor 2 - Conceituação e preparação na íntegra do texto original.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.