

O CONCEITO ÉTICO-POLÍTICO DE CATARSE EM ARTICULAÇÃO COM O CONCEITO DE CONDUÇÃO DA VIDA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES

THE ETHICAL-POLITICAL CONCEPT OF CATHARSIS IN ARTICULATION WITH
THE CONCEPT OF CONDUCTING LIFE: CONTRIBUTIONS TO THE SCHOOL
EDUCATION OF ADOLESCENTS

Ricardo Eleutério dos Anjos¹
Wesley de Oliveira Pereira²
Ana Carolina Mendes Pereira Jorge³

Resumo: O artigo discute a educação escolar de adolescentes com base em uma análise ancorada na teoria filosófico-ontológica da individualidade para si e na pedagogia histórico-crítica. O foco da análise recai sobre as condições pelas quais a catarse se configura como um momento de reorganização da consciência adolescente, colaborando para o desenvolvimento da capacidade de conduzir a própria vida para além dos limites impostos pela cotidianidade. O texto está estruturado em quatro seções. A primeira trata da heterogeneidade da vida cotidiana, conforme compreendida por Agnes Heller, ressaltando os elementos presentes nesse âmbito da existência, como a espontaneidade, o pragmatismo, o economicismo, a probabilidade, a ultrageneralização, a mimese e a entonação. A segunda seção explora como Heller apresenta o conceito de homogeneização, entendido como a suspensão momentânea da vida cotidiana. A terceira discute o conceito ético-político de catarse, compreendido como o momento que viabiliza a transição do ser “em si” para o ser “para si”. A quarta seção analisa como a condução consciente da vida cotidiana, na adolescência, só pode ocorrer por meio da mediação das objetivações genéricas para si, tais como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. Conclui-se que a educação escolar contribui para uma formação voltada à condução consciente da vida ao socializar conteúdos sistematizados, constituindo-se como uma esfera mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: Condução da Vida; Catarse; Adolescência; Educação Escolar.

Abstract: The article discusses adolescent schooling based on an analysis grounded in the philosophical-ontological theory of individuality for-itself and in historical-critical pedagogy. The analysis focuses on the conditions under which catharsis is configured as a moment of reorganization of adolescent consciousness, contributing to the development of the capacity to consciously lead one's own life beyond the limits imposed by everyday life. The text is structured into four sections. The first addresses the heterogeneity of everyday life, as understood by Agnes Heller, highlighting elements present in this sphere of existence, such as spontaneity, pragmatism, economism, probability, overgeneralization, mimesis, and intonation. The second section explores how Heller presents the concept of homogenization, understood as the temporary suspension of everyday life. The third discusses the ethical-political concept of catharsis, understood as the moment that enables the transition from being “in itself” to being “for itself.” The fourth section analyzes how the conscious conduct of everyday life during adolescence can only occur through the mediation of generic

¹ Doutor e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara; Psicólogo pela FAC-FEA; Especialista em Psicologia do Esporte e Licenciado em Filosofia.

² Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)/Campus Araraquara, psicólogo.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), psicóloga.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

objectifications for-itself, such as science, art, philosophy, morality, and politics. It is concluded that schooling contributes to a form of education oriented toward the conscious conduct of life by socializing systematized content, thus constituting a mediating sphere between students' everyday life and non-everyday dimensions of human experience.

Keywords: Conduct of Life; Catarrh; Adolescence; Education School.

Introdução

A vida cotidiana constitui o cenário em que se desenrola a maior parte da existência humana. É nessa esfera, marcada pela repetição de tarefas, pela adaptação a normas e pela convivência com múltiplas demandas, que os indivíduos constroem suas formas de agir, sentir e pensar. Embora indispensável à sobrevivência e à organização social, a cotidianidade apresenta limites formativos, especialmente quando se torna o único horizonte de experiência humana. A predominância de respostas imediatas, a superficialidade nas relações e a adesão irrefletida a padrões sociais são alguns dos traços que podem marcar negativamente o desenvolvimento da consciência.

Na adolescência, período marcado pela intensificação dos processos de formação da identidade e de atribuição de sentidos ao futuro, as limitações impostas pela vida cotidiana assumem contornos ainda mais desafiadores. O enfrentamento das tensões próprias dessa etapa exige mediações que favoreçam a superação, ainda que momentânea, das esferas em si de objetivações humanas, criando condições para o estabelecimento de relações mais conscientes com a genericidade. Nesse cenário, a educação escolar pode exercer um papel fundamental, ao promover o acesso a saberes historicamente sistematizados e possibilitar experiências que rompam com a fragmentação e a espontaneidade características da vida cotidiana, contribuindo, assim, para processos formativos mais amplos e emancipatórios.

Dentre os conceitos que auxiliam a compreender esse processo de transformação, destacam-se as noções de homogeneização, catarse e condução da vida. O presente texto defende que essas categorias, quando articuladas, oferecem subsídios para pensar a formação da consciência na adolescência não apenas como processo psicológico, mas como movimento ético, político e histórico.

Este artigo tem por objetivo analisar, à luz da teoria filosófico-ontológica da individualidade para si (Heller, 1991; 2016; Duarte, 2013) e da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011; 2019), as condições pelas quais a catarse pode se constituir como momento de reorganização da consciência adolescente, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de conduzir a própria vida para além dos limites impostos pela cotidianidade.

A partir de uma análise teórico-conceitual, o texto foi estruturado a partir de quatro itens, quais sejam: a heterogeneidade da vida cotidiana; a homogeneização; o conceito ético-político de catarse e; a condução consciente da vida cotidiana na adolescência.

Ponto de partida: a heterogeneidade da vida cotidiana

Todos os seres humanos vivem, inevitavelmente, a vida cotidiana. Trata-se da esfera em que se produzem as objetivações genéricas em si, como a linguagem falada, os usos e costumes de uma determinada sociedade, bem como a criação e o uso de instrumentos e utensílios. A apropriação dessas objetivações torna possível a constituição da individualidade em si, caracterizada pelas formas de agir, sentir e pensar que se desenvolvem no âmbito da

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

cotidianidade. Conforme Heller (2016), a vida cotidiana é a esfera de objetivação do “homem inteiro”, ou seja, é nela que o ser humano se constitui por meio de suas práticas consuetudinárias. No entanto, a vida cotidiana não é homogênea, ao contrário, caracteriza-se pela sua heterogeneidade, marcada pela dispersão das atividades, pela multiplicidade de estímulos sensoriais e pela sobreposição de afetos, percepções e pela espontaneidade.

A vida cotidiana, compreendida como o plano em si da existência humana, é o campo onde se desenvolvem as formas mais elementares e adaptativas de ação, sentimento e pensamento. Segundo Agnes Heller (2016), trata-se de um modo de vida historicamente construído, no qual predominam relações regidas por necessidades práticas, hábitos e convenções sociais. A cotidianidade é, por isso, o território onde se cristalizam formas específicas de conduta que, se não forem superadas por mediações mais elaboradas, podem restringir significativamente o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas possibilidades, ou seja, o desenvolvimento da individualidade para si (Duarte, 2013).

Dentre essas formas, destaca-se a espontaneidade que é a característica predominante da cotidianidade. Representa um agir, pensar e sentir que não estabelece relação consciente com as causas, motivos e objetivos das ações. A espontaneidade é regida por hábitos e repetições, funcionando como automatismos psíquicos e práticos, sendo essencial para a sobrevivência cotidiana, mas insuficiente para o desenvolvimento da individualidade para si (Heller, 2016; Duarte, 2013).

Outro traço marcante da cotidianidade é o pragmatismo, que pode ser entendido como uma forma de pensamento que adota a funcionalidade como critério de verdade. O que “funciona”, o que “resolve o problema”, é tomado como verdadeiro ou correto, sem a devida consideração das causas, fundamentos ou consequências de longo prazo. Para Heller (2016), no cotidiano, essa postura é compreensível: a vida prática exige decisões rápidas, soluções eficazes e respostas adaptativas. No entanto, quando o pragmatismo se torna princípio organizador do pensamento e da ação, ele reduz a complexidade da realidade à lógica instrumental e reforça o imediatismo.

O economicismo é outra forma dominante de conduta na vida cotidiana, entendido como a tendência de orientar o pensamento, o sentimento e a ação com base no critério da economia de tempo, energia e recursos psíquicos. Na prática, trata-se da busca constante por soluções rápidas, pela praticidade e pelo menor dispêndio de esforço intelectual ou emocional. Segundo Heller (2016) e Rossler (2006), esse traço é inseparável da lógica cotidiana, cuja estrutura exige decisões contínuas sob pressão das necessidades imediatas. Na esfera do agir, o economicismo manifesta-se na repetição de condutas padronizadas, evitando-se a elaboração de novas formas de lidar com os problemas. No campo afetivo, conduz à superficialidade das relações interpessoais, pois envolvimento mais profundos demandariam tempo e disposição para lidar com conflitos e contradições. Já no plano do pensamento, o economicismo favorece a aceitação de explicações simples e esquemáticas, que não exigem esforço teórico ou enfrentamento da complexidade do real (Rossler, 2006).

A probabilidade é outro traço cognitivo da vida cotidiana que se manifesta na forma como as pessoas avaliam e interpretam as situações. Em lugar do rigor teórico ou da análise lógica, predomina uma lógica da aproximação, baseada em inferências empíricas, experiências anteriores e suposições generalizadas. Como destaca Heller (2016), o pensamento cotidiano opera por meio de estimativas e expectativas baseadas no “provável”, sem se comprometer com a exatidão ou com a fundamentação racional rigorosa. Com base em Rossler (2006), isso se traduz em ações orientadas por frases como “provavelmente será

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

assim”, “geralmente acontece isso”, ou “acredito que seja desse jeito”. Essas avaliações não partem de investigações conceituais, mas de regras empíricas construídas a partir da repetição e da observação superficial do mundo. Esse funcionamento da consciência cotidiana não é irracional em si; ele é adaptativo e necessário para lidar com a multiplicidade de demandas do dia a dia. Contudo, quando naturalizado e absolutizado, esse modo de pensar reduz a capacidade de compreender os nexos essenciais da realidade.

A ultrageneralização é uma forma de pensamento presente na vida cotidiana que consiste em aplicar de modo amplo, irrestrito e acrítico uma regra, juízo ou experiência anterior a situações novas e singulares, mesmo quando estas demandariam uma análise específica e diferenciada. No cotidiano, o indivíduo não dispõe de tempo, instrumentos ou condições para examinar cada fato ou fenômeno com profundidade. Ele tende a recorrer a soluções já conhecidas ou experiências passadas, mesmo que parcialmente aplicáveis. Essa forma de conduta permite certa previsibilidade e economia cognitiva, mas também implica uma tendência à simplificação e ao pensamento estereotipado. Na vida cotidiana, a pessoa recorrentemente atribui um mesmo sentido a realidades distintas, ignorando suas particularidades e mediações internas. Isso pode também engendrar preconceitos e reações padronizadas diante de grupos sociais, valores culturais ou situações desconhecidas (Heller, 2016; Rossler, 2006).

Heller (2016) distingue duas formas de relação frequentes na vida cotidiana: fé e confiança. Ambas têm função cognoscitiva na cotidianidade, mas são qualitativamente diferentes quanto ao seu grau de abertura à crítica e à transformação. A fé é caracterizada por ser uma forma de adesão emocional rígida e acrítica, que se sustenta na afetividade e na tradição, e não admite questionamento racional. A pessoa que acredita por fé não exige justificativas ou fundamentos para suas crenças; ao contrário, resiste ativamente a argumentos contrários, protegendo suas convicções de qualquer confronto com a realidade. A fé cotidiana pode manifestar-se tanto em crenças religiosas quanto em ideologias, opiniões familiares ou valores sociais assumidos de maneira absoluta. Por outro lado, a confiança é uma forma mais flexível de relação com o outro e com o conhecimento. A confiança pode ser abalada, revista e reconstruída à luz de argumentos, experiências e novos dados. Ela admite a dúvida e a reflexão, estando, portanto, mais próxima das esferas para si de objetivações do gênero humano. A confiança não elimina o vínculo afetivo, mas o subordina à razão e ao julgamento consciente.

A mimese é outra forma predominante de conduta na vida cotidiana que se manifesta como imitação de comportamentos, padrões de linguagem, valores, modos de vestir e até modos de pensar. No cotidiano, os indivíduos tendem a repetir aquilo que observam socialmente validado, o que garante certo nível de integração e reconhecimento, mas, ao mesmo tempo, limita a singularidade e bloqueia a formação da autonomia. Trata-se, portanto, de um tipo de comportamento conformista e adaptativo, que busca adequar-se às normas, expectativas e hábitos coletivos sem questioná-los. Como Heller (1991; 2016) observa, a cotidianidade demanda o cumprimento de papéis sociais relativamente estáveis e previsíveis. Destarte, a mimese cumpre uma função de estabilização, garantindo ao indivíduo um lugar socialmente reconhecido, mesmo que este lugar não corresponda à sua singularidade ou potencialidade.

A entonação diz respeito à forma como os pensamentos e ações no cotidiano estão carregados de afetos, valores subjetivos e tonalidades emocionais. Na vida cotidiana, os indivíduos raramente operam com o pensamento puramente racional. Suas decisões,

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

avaliações e percepções estão fortemente influenciadas por juízos afetivos. Como asseveram Heller (2016) e Rossler (2006), é por meio da entonação que as pessoas conferem valor às suas experiências, mesmo sem submetê-las à análise conceitual. Essa entonação, quando não mediada por uma objetivação genérica para si como a ciência, a arte e a filosofia, pode conduzir à naturalização de preconceitos, atitudes irrefletidas. A forma como alguém julga uma situação, uma pessoa ou uma ideia tende a estar impregnada de seu contexto emocional imediato, de sua experiência subjetiva e de sua história de vida.

Destarte, embora reconheça que não há vida cotidiana sem a presença de elementos como a espontaneidade, o pragmatismo, o economicismo, a probabilidade, a ultrageneralização, a mimese e a entonação, Heller (2016, p. 62) adverte que tais formas de pensamento, sentimento e ação não devem se cristalizar de modo absoluto. É preciso que ao indivíduo seja preservada uma margem de movimento e de possibilidades de explicitação consciente. “[...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana [...]”. Nesse sentido, a alienação se configura justamente quando o indivíduo é privado das condições para transpor os limites da imediaticidade cotidiana, sendo impedido de alcançar os níveis superiores de desenvolvimento humano, relacionados às esferas para si da individualidade, isto é, à capacidade de refletir, escolher e conduzir conscientemente a própria vida em consonância com o gênero humano.

Essa heterogeneidade cotidiana, embora constitua uma dimensão universal da existência, limita a realização plena das capacidades humanas, pois não permite a concentração intensa e prolongada em atividades que exijam desenvolvimento mais elevado do pensamento, da sensibilidade ou da prática transformadora. Por isso, Heller (2016) argumenta que, para que o ser humano se eleve para além da cotidianidade e possa se apropriar das esferas superiores da cultura humana, como a ciência, a arte, a moral e a filosofia, é necessário realizar um processo de homogeneização da relação com essas objetivações genéricas. Este é o assunto a seguir.

A homogeneização como suspensão momentânea da vida cotidiana

A homogeneização, no sentido aludido acima, diz respeito à capacidade de concentrar-se em uma única atividade com toda a força da personalidade. É quando o indivíduo suspende, mesmo que de forma momentânea, a dispersão típica do cotidiano e volta-se, com intensidade e profundidade, a um conteúdo que transcende o imediato. Segundo Duarte (2013), a homogeneização é condição para que o estudante, especialmente o adolescente, possa se apropriar de forma profunda dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Trata-se, portanto, de um processo formativo essencial, que deve ser fomentado pela educação escolar.

A homogeneização, conforme delineada por Heller (2016), refere-se a um estado de excepcional concentração e integração do ser humano em uma atividade que transcende a cotidianidade. Esse conceito diz respeito a uma forma elevada de experiência humana na qual o indivíduo suspende as múltiplas tarefas do cotidiano para dedicar-se integralmente a uma única atividade. Tal dedicação não se dá de maneira superficial, ela exige o empenho da totalidade da individualidade, o que implica o engajamento de suas dimensões afetivas, cognitivas e volitivas.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

Para que se possa falar em homogeneização que se eleva acima da cotidianidade, é necessário que três condições estejam simultaneamente presentes: a concentração em uma única atividade; o investimento do núcleo mais essencial da personalidade nessa atividade; e a projeção dessa atividade para além do interesse individual, ou seja, sua orientação para o humano-genérico (Heller, 2016). Essa última dimensão é fundamental, pois é ela que possibilita que a atividade realizada por um indivíduo particular adquira sentido universal, convertendo-se em expressão de sua condição genérica, enquanto ser histórico e social.

Assim compreendida, a homogeneização é também um processo de suspensão momentânea das esferas em si do gênero humano — aquelas vinculadas à cotidianidade — e de transição às esferas para si, em que a pessoa toma consciência do seu pertencimento à genericidade e age com base nessa consciência. Esse movimento é característico de uma individualidade para si (Duarte, 2013), marcada pela capacidade de dominar os próprios processos psíquicos e de hierarquizar conscientemente suas atividades da vida cotidiana.

No entanto, tal forma de homogeneização não é algo trivial nem amplamente acessível. Ela só se realiza plenamente quando determinada atividade converte-se em paixão dominante (Heller, 2016; Duarte, 2013), e quando há condições objetivas para que essa paixão seja vivida com intensidade e continuidade. É nesse ponto que Heller evidencia o caráter restrito dessa possibilidade em sociedades como a capitalista, em que o acesso ao tempo livre, aos meios materiais e à formação necessária para o despertar de paixões dominantes é limitado a uma minoria privilegiada.

À luz dessa concepção, conforme argumenta Duarte (2013), evidencia-se o distanciamento entre a homogeneização e as condições concretas de existência da maioria das pessoas que vivem em sociedades marcadas pela divisão social do trabalho e pela alienação. Nesse cenário, Leal, Facci e Anjos (2021) demonstram, em obra organizada pelos autores, que os adolescentes, em especial aqueles pertencentes à classe trabalhadora, não dispõem das condições objetivas necessárias para se engajar em atividades não cotidianas que possam se converter em paixões dominantes. Nessa perspectiva, com base em Duarte (2013), sustenta-se que a educação escolar deve atuar no sentido de criar essas condições, assegurando aos estudantes o acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, a fim de possibilitar sua elevação ao nível das objetivações genéricas para si.

Portanto, refletir sobre a homogeneização, tal como propõe Heller, é também refletir sobre as condições sociais necessárias para que a personalidade humana possa se desenvolver em sua totalidade. Isso implica enfrentar criticamente as estruturas que impedem a maioria dos indivíduos de realizarem sua humanidade de forma consciente, autônoma e historicamente situada. A homogeneização, nesse sentido, não é apenas uma categoria descritiva, mas uma tarefa histórica e política, orientada pela luta pela emancipação humana.

Duarte (2013) propõe que o processo de homogeneização não é exclusivo das figuras consagradas da cultura, como o cientista que se dedica por anos a um problema, ou o artista que concentra sua vida na elaboração de uma obra, mas que também deve ser promovido como experiência educativa na escola, especialmente na adolescência. É nesse contexto que a homogeneização assume um papel didático e formativo decisivo, uma vez que ensinar o estudante a se relacionar de modo concentrado, intencional e crítico com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é tornar possível que ele se aproprie dessas objetivações como elementos constitutivos de sua personalidade.

De acordo com Heller,

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

Com frequência é mais fácil extrair as consequências de uma decisão genérico-moral do que toma-la. Não é infrequente o 'arrependimento irregular', quando o homem singular, depois que se verificou a homogeneização, depois da suspensão da particularidade, é incapaz de suportar as consequências de sua decisão na cotidianidade ou em outras esferas e retorna ao estado precedente à decisão moral. Porém, se minha decisão, tomada em momentos de homogeneização moral ou meu assumir a responsabilidade são irreversíveis não somente objetivamente, mas também subjetivamente, post festum toda minha vida se modificará. Minha hierarquia de valores se ordenará agora sobre a base do valor moral descoberto. O instante de homogeneização moral que não perde em seguida sua validade, depois do qual não posso viver como antes, o definiremos como catarse (Heller, 1991, p. 158).

A citação apresenta a complexa relação entre subjetividade e vida cotidiana, ao abordar a natureza transformadora e instável dos momentos de decisão ético-moral profunda. Heller (1991) se refere à homogeneização moral como aquele raro instante em que o indivíduo, suspenso da dispersão própria da cotidianidade, orienta-se com inteireza para um valor genérico, ou seja, um valor humano universal que transcende o interesse imediato, o hábito ou a espontaneidade. A esse momento de intensidade moral e reordenação da subjetividade, quando seus efeitos são irreversíveis, ela dá o nome de catarse.

De acordo com Heller (1991), muitas vezes é mais fácil agir de acordo com uma decisão moral já tomada do que assumir a responsabilidade por sua formulação consciente. Isso se deve ao fato de que tomar uma decisão moral genuína e, não apenas seguir uma regra ou um reflexo social, exige a suspensão da particularidade, isto é, das determinações cotidianas que moldam nossa conduta automática. Exige também que a pessoa se relacione de maneira homogênea com os valores morais, centrando sua consciência em um princípio que se impõe como universal e necessário, não mais como contingente e relativo.

Contudo, essa suspensão nem sempre é sustentada. Heller (1991) reconhece a existência do que chama de "arrependimento irregular", uma espécie de retrocesso moral, que ocorre quando o indivíduo, depois de ter vislumbrado uma verdade ética e se orientado por ela, não suporta as consequências práticas e afetivas de sua escolha. Incapaz de manter-se fiel ao valor descoberto, ele recua, reinstalando a anterior hierarquia de valores. Tal oscilação evidencia a fragilidade da consciência moral quando esta não se consolida de forma estável e integrada à totalidade da personalidade.

A catarse, nesse contexto, é definida como o ponto de não retorno da consciência. Ela ocorre quando a decisão moral e a assunção de responsabilidade tornam-se irreversíveis, não apenas no plano objetivo das ações realizadas, mas também na concepção de mundo do indivíduo. Este não pode mais viver como antes. A hierarquia de valores que antes organizava sua vida se desestrutura e se reorganiza em torno do novo valor ético que foi internalizado. A catarse, portanto, é mais do que uma escolha momentânea; é uma reorganização duradoura, um salto qualitativo no modo de ser do indivíduo.

O conceito ético-político de catarse

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

A homogeneização como entrega a uma esfera genérica não cotidiana pode produzir um salto qualitativo na consciência do indivíduo. “[...] o instante de homogeneização moral que não perde em seguida sua validade, depois do qual não posso viver como antes, o definiremos como catarse” (Heller, 1991, p. 158). Nesse sentido, a catarse caracteriza-se como um momento marcado por uma diferença qualitativa entre o antes e o depois da relação processual do indivíduo com algum campo de objetivação genérica para si, como a ciência, a arte e a filosofia. Esse salto também é conceituado, na tradição gramsciana, como catarse:

Pode-se empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (Gramsci, 1978, p. 53).

Com base na concepção de Gramsci (1978), o conceito de catarse adquire um sentido profundamente ético-político, sendo compreendido como um processo de transformação objetiva e subjetiva. Trata-se da passagem de um estado de submissão às forças estruturais da sociedade, o chamado "momento puramente econômico" ou "egoísta-passional", para um novo estágio, no qual tais forças são ressignificadas na consciência dos indivíduos, constituindo uma nova forma de orientação prática e teórica da vida: o momento ético-político.

Ao empregar o termo catarse para descrever essa transição, Gramsci (1978) evidencia que a libertação não ocorre apenas no plano material, mas exige um movimento de elevação da consciência, no qual o indivíduo deixa de ser passivamente moldado pelas determinações externas e passa a atuar sobre elas, convertendo a necessidade em liberdade. Esse deslocamento da objetividade econômica bruta à subjetividade politicamente organizada marca, segundo o autor, o ponto de partida da filosofia da práxis, ou seja, uma concepção de mundo que se faz na e pela ação consciente, orientada pela transformação da realidade.

De acordo com Gramsci (1978), o momento ético-político é a elaboração superior da infraestrutura em superestrutura na consciência dos seres humanos. A infraestrutura refere-se à base material da sociedade, composta pelas forças produtivas (como trabalho, instrumentos de produção e tecnologia) e pelas relações de produção (como a propriedade dos meios de produção e as relações entre as classes sociais). Essa estrutura econômica determina, em última instância, a superestrutura, que engloba as instituições políticas, jurídicas, culturais, ideológicas e educacionais. A superestrutura, por sua vez, atua para manter e legitimar a infraestrutura vigente, reproduzindo os interesses da classe dominante. Embora subordinada à base material, Marx (2008) afirma que a superestrutura exerce relativa autonomia e pode influenciar, em certos contextos, transformações na infraestrutura. Assim, a elaboração da infraestrutura em superestrutura como desdobramento do processo catártico (Gramsci, 1978)

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

pode ser compreendida em duas dimensões interligadas. A primeira, de caráter mais estrutural, refere-se à transformação das condições materiais de existência, ou seja, à superação das relações sociais capitalistas, que subordinam a vida humana às lógicas de acumulação do capital. Aqui, o processo catártico significa reorganizar essas forças econômicas em favor de uma vontade coletiva organizada, capaz de orientar a política, a cultura e a educação segundo as necessidades da classe trabalhadora. A segunda dimensão, de caráter subjetivo, indica a necessidade de que os próprios indivíduos interiorizem criticamente as forças sociais objetivamente dadas. A catarse, nesse plano, representa a capacidade da pessoa de apropriar-se da história e transformá-la em projeto. O indivíduo, ao assimilar o legado cultural da humanidade (suas lutas, saberes e valores), não apenas compreende o mundo, mas se reposiciona nele, como sujeito ativo de transformação.

Portanto, o processo catártico é ao mesmo tempo individual e coletivo, subjetivo e objetivo, pedagógico e político. Ele coincide com as sínteses progressivas do desenvolvimento dialético, como afirma Gramsci (1978), o que implica compreender a catarse como um movimento de formação crítica da consciência, que só pode ocorrer pela mediação do saber, da cultura e da práxis histórica.

Saviani (2018; 2019), ao incorporar esse conceito à pedagogia histórico-crítica, interpreta a catarse como a expressão elaborada de uma nova compreensão da prática social, transformando o conhecimento escolar em instrumento ativo de transformação. Saviani sistematiza um procedimento de ensino articulado num método configurado em cinco momentos, quais sejam: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esses momentos não representam etapas sequenciais em uma única aula, mas sim um processo contínuo de ensino e aprendizagem. A educação escolar, nesse contexto, identifica os principais problemas advindos da prática social e seleciona quais conhecimentos são necessários para compreendê-los. Assim, a escola instrumentaliza os estudantes com saberes sistematizados, não cotidianos, que possibilitam o desenvolvimento de novas formas de agir, sentir e pensar nas diferentes esferas da prática social. As novas formas de agir, sentir e pensar na prática social caracterizam-se pelo momento catártico, descrito como “[...] o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 2019, p. 76).

Duarte (2013) ressalta que a catarse pode não se manifestar de forma tão intensa a ponto de transformar toda a vida do indivíduo. Para o autor, trata-se de um processo comumente marcado por pequenos avanços no relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação, onde pequenas catarses podem culminar em grandes catarses, grandes transformações.

Essa concepção fornece fundamentos decisivos para pensar a formação humana na adolescência, sobretudo quando mediada pela educação escolar comprometida com a emancipação. Nesse sentido, a catarse, entendida como salto qualitativo da consciência, pode ser orientada pela apropriação crítica do conhecimento sistematizado, contribuindo para que o indivíduo supere, por incorporação, o senso comum e seja capaz de conduzir conscientemente sua vida cotidiana.

O núcleo da catarse em qualquer campo de objetivação humana, seja ciência, arte ou filosofia, consiste no impulso de suspender, ainda que momentaneamente, o imediatismo da vida cotidiana. Heller (2016) afirma que a vida cotidiana convoca as capacidades humanas em múltiplas direções, mas nenhuma delas é desenvolvida com intensidade especial. Um exemplo disso é a heterogeneidade das ações relacionadas ao uso de redes sociais, onde crianças,

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

adolescentes e adultos são frequentemente condicionados a consumir conteúdos em pequenas doses, como explicações de quinze segundos sobre um determinado tema. Esse hábito pode dificultar a apropriação de conteúdos mais extensos e profundos, como ouvir uma música inteira, assistir a uma peça de teatro, ler um livro ou se apropriar de saberes sistematizados em sala de aula, tarefas que exigem uma maior complexidade psíquica.

Para a psicologia histórico-cultural, escola psicológica que fundamenta a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2025), a catarse aparece como um momento em que ocorre uma reorganização da consciência, fruto da apropriação de objetivações genéricas não cotidianas. Para Martins (2013, p. 292), catarse corresponde “[...] aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem [e] produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”.

Vygotski (1996) já apontava que, na adolescência, torna-se possível a formação do pensamento por conceitos, o que permite ao indivíduo ir além do senso comum e compreender o mundo de maneira mais profunda. Esse movimento de superação da aparência imediata da realidade é catalisado pelo ensino escolar sistematizado, que, ao promover a homogeneização da relação com os saberes, cria as condições para o surgimento de momentos catárticos na experiência adolescente.

É precisamente esse momento catártico que viabiliza a passagem do ser “em si” ao ser “para si”, expressão inspirada em Hegel e apropriada por Vygotski (1996) para designar o processo pelo qual o adolescente deixa de ser apenas um produto das circunstâncias e passa a agir como um indivíduo capaz de refletir sobre sua vida e conduzi-la de forma consciente.

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto ‘em si’, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição (Vygotski, 1996, p. 200).

Pode-se inferir que essa transformação está no cerne daquilo que Heller (2016) denomina “condução da vida”. Este é o assunto a seguir.

Ponto de chegada: a condução consciente da vida cotidiana na adolescência

Conduzir a vida, segundo Heller (2016), é superar a relação muda entre particularidade e genericidade e instaurar uma hierarquia consciente das atividades humanas, de modo que a cotidianidade passe a ser vivida sob a mediação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. A condução da vida não suprime o cotidiano, mas o ordena a partir de uma concepção de mundo crítica e historicamente fundamentada. Assim, a personalidade

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

para si (ou seja, a máxima possibilidade do desenvolvimento da personalidade), não é alheia ao cotidiano, mas é aquela que o transforma com base nos conteúdos não cotidianos.

Na adolescência, essa possibilidade se torna concreta. Vygotski (1996) afirma que, a partir dessa etapa do desenvolvimento humano, ocorre o auge formativo do pensamento por conceitos. Essa forma de pensamento constitui a “função guia” do sistema funcional, à qual todas as demais funções psicológicas se subordinam. O adolescente torna-se, então, capaz de compreender a realidade externa e interna em suas múltiplas determinações, ultrapassando a aparência superficial dos fenômenos. De acordo com o autor, o desenvolvimento do pensamento por conceitos possibilita o autodomínio da conduta e o desenvolvimento da autoconsciência. Como resultado, surgem pela primeira vez sínteses superiores, como a personalidade e a concepção de mundo.

Contudo, o desenvolvimento dessa nova forma de pensamento na adolescência não ocorre naturalmente. Para Vygotski (1996), trata-se do resultado de um processo prolongado de relações interpessoais mediadas por objetivações humanas não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia. O autor afirma que a fonte do pensamento por conceitos é a instrução escolar (Vygotski, 2001). Em um movimento dialético, a apropriação dessas objetivações possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos, o qual, por sua vez, se torna condição para a apropriação de conteúdos mais complexos.

Desse modo, ao assegurar o acesso aos conteúdos sistematizados, a escola cria condições objetivas para que os adolescentes vivenciem experiências catárticas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento por conceitos e da capacidade de conduzir conscientemente a própria vida. Este artigo, ao afirmar a centralidade da transmissão dos conteúdos escolares e sua articulação com a catarse, não nega a existência e a relevância de outras formas de conhecimento, mas busca ressaltar a especificidade da educação escolar no processo formativo. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 14) afirma que "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". A catarse, por sua vez, como momento constitutivo do método da pedagogia histórico-crítica, representa o ponto culminante do processo educativo, no qual os instrumentos culturais são efetivamente apropriados pelos estudantes e se convertem em meios ativos de intervenção e transformação da realidade social (Saviani, 2019).

A condução consciente da vida cotidiana não deve ser entendida como uma simples reorganização funcional das tarefas do dia a dia, mas como uma atitude moral, política e existencialmente compromissada, que só se torna possível a partir da mediação das objetivações genéricas para si. É por meio dessas objetivações, que sintetizam o desenvolvimento histórico e cultural do gênero humano, que o indivíduo pode reorganizar sua cotidianidade de forma hierarquizada, voluntária e crítica, transformando sua vida de maneira qualitativamente distinta (Heller, 2016).

Ao contrário do que se poderia supor, conduzir a própria vida não significa eliminar a espontaneidade do cotidiano, mas sim subordiná-la a uma hierarquia consciente de valores e objetivos, que tem como base uma concepção de mundo crítica e uma orientação ético-política fundamentada. Como afirmam Heller (2016) e Duarte (2013), trata-se de substituir a “muda coexistência” entre particularidade e genericidade por uma relação consciente da pessoa com o humano-genérico. Nessa relação, o indivíduo deixa de ser conduzido pela vida cotidiana e passa a conduzir sua existência com intencionalidade, organizando suas múltiplas atividades em torno de um eixo ético-formativo.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

Essa possibilidade é compreendida por Heller (2016) como uma expressão da liberdade real, isto é, da capacidade do indivíduo agir mediado pelas objetivações genéricas para si, e não apenas segundo as esferas cotidianas de objetivações humanas. Ainda que essa liberdade não possa ser generalizada a todos enquanto persistirem as condições de alienação estrutural impostas pela sociedade capitalista, ela pode ser vivida de modo representativo. Nesse sentido, a condução da vida torna-se um ato provocador, uma forma de resistência à desumanização e à alienação.

Essa reorganização da cotidianidade não é total nem permanente, mas deve ser compreendida como uma tendência do desenvolvimento da personalidade. Em determinados momentos, quando o indivíduo estabelece uma relação profunda e duradoura com uma objetivação genérica para si, como um campo de estudo, uma atividade artística ou uma prática política, ocorre um salto qualitativo em sua consciência. Ele deixa de atuar sob a lógica imediatista da cotidianidade e passa a se posicionar frente à realidade de modo crítico, reflexivo e intencional. A partir desse ponto, sua personalidade se eleva ao nível da consciência para si, e sua conduta passa a expressar um projeto de vida que organiza, subordina e transforma sua experiência cotidiana.

Nesse processo, a condução da vida não é uma meta acabada, mas um movimento contínuo de luta contra a alienação e de afirmação da liberdade (Heller, 2016). Cada ato de ordenação consciente da cotidianidade representa, ao mesmo tempo, uma vitória sobre a fragmentação imposta pelas estruturas sociais e uma afirmação ética da singularidade do indivíduo enquanto representante do gênero humano. Ao colocar-se diante da vida com compromisso e criticidade, o indivíduo assume o desafio de contribuir para a superação das condições que impedem a plena realização da liberdade como categoria histórica e social.

Portanto, ao analisar o conceito ético-político de catarse e sua articulação com a homogeneização e a condução da vida, compreende-se que a educação escolar, especialmente na adolescência, pode desempenhar um papel fundamental na formação da autonomia, da criticidade e da liberdade humanas quando cumpre seu papel político por meio da socialização dos conteúdos sistematizados (Saviani, 2018). A apropriação dos conteúdos não cotidianos possibilita uma transformação na conduta do indivíduo, possibilita o salto qualitativo dos conceitos cotidianos para os conceitos científicos (Vygotski, 1996). Esse processo é fundamental para compreender a realidade e superar o imediatismo pragmático presente no cotidiano.

Faz-se necessário dizer que a defesa da socialização dos conteúdos não cotidianos não implica, de modo algum, uma negação da vida cotidiana. Reitera-se que todos os seres humanos vivem a vida cotidiana (Heller, 2016), e nenhuma sociedade poderia existir sem as objetivações que lhe são próprias, como a linguagem falada, os usos e costumes e a produção e o uso de utensílios e instrumentos de trabalho (Duarte, 2013). Tais objetivações foram historicamente construídas para atender às necessidades imediatas da existência cotidiana. Contudo, à medida que essas necessidades são satisfeitas, emergem novas e mais complexas demandas, as quais exigem níveis mais elevados de desenvolvimento humano. Nesse processo, os indivíduos são levados a produzir mediações mais complexas, não imediatas nem espontâneas, como forma de compreender e transformar tanto a realidade externa quanto a interna. Assim, as objetivações não cotidianas cumprem um papel essencial, qual seja: fornecem aos indivíduos os instrumentos teóricos e práticos necessários para orientar, de forma crítica e consciente, sua própria vida cotidiana.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

Para ilustrar as interconexões entre a vida cotidiana, a arte e a ciência, Lukács (2023) utiliza uma metáfora: ele descreve a vida cotidiana como um grande rio, do qual a arte e a ciência se desviam para seguir seus próprios caminhos, retornando depois ao leito principal da vida social, trazendo consigo os impactos de suas jornadas (ou seja, a prática social é o ponto de partida e o de chegada). A vida cotidiana, portanto, é constantemente enriquecida “[...] com os resultados mais elevados do espírito humano, assimilando-os a suas necessidades práticas cotidianas, e daí voltam a surgir, em forma de questões e demandas, novas ramificações de formas de objetivação superiores” (Lukács, 2023, p. 154).

Nessa perspectiva, os professores podem realizar, de forma efetiva, o trabalho educativo, compreendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Para que esse objetivo se concretize, a educação escolar deve superar as concepções pedagógicas esvaziadas de conteúdo e que reduzem o papel docente à função de facilitador ou animador de atividades. Duarte (2006) denomina tais concepções de “pedagogias do aprender a aprender”, dentre as quais destaca o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia das competências. O autor identifica quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”. O primeiro consiste na valorização da aprendizagem solitária em detrimento da aprendizagem mediada por outras pessoas, pressupondo que aprender sozinho seria superior. O segundo posicionamento atribui maior importância ao desenvolvimento de um método individual de aquisição ou construção de conhecimentos do que à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados. O terceiro defende que a atividade educativa deve ser orientada prioritariamente pelos interesses e necessidades do aluno, relegando a segundo plano a intencionalidade pedagógica e a mediação do professor. Por fim, o quarto posicionamento sustenta que a função da escola seria preparar e adaptar o aluno às transformações da sociedade contemporânea, notadamente àquelas que estão sob a lógica da empregabilidade.

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, reconhece a importância docente na mediação entre os saberes historicamente acumulados e os alunos em formação. Essa perspectiva defende que o trabalho educativo envolve tanto a identificação dos conteúdos sistematizados quanto a seleção das formas mais adequadas para sua socialização (Saviani, 2011). Trata-se, portanto, de afirmar o papel direto e intencional da educação escolar na formação omnilateral dos estudantes.

Considerações Finais

Heller (2016) afirma que a condução da vida se torna um ato representativo e provocador, justamente porque rompe com a “muda coexistência” entre particularidade e genericidade que caracteriza a vida cotidiana. Esse rompimento se dá a partir da reorganização hierárquica das atividades humanas com base em valores universais, e é nesse ponto que ela adquire uma dimensão política. O adolescente que, ao apropriar-se criticamente do conhecimento sistematizado por meio da educação escolar, passa a questionar, por exemplo, as desigualdades sociais, o racismo, o machismo ou a degradação ambiental, está dando um passo que ultrapassa o domínio de si. Ele passa a confrontar o modo como a sociedade está organizada e se insere no processo histórico como sujeito ético e político.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

Na perspectiva de Vygotski (1996), esse movimento é possibilitado pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, o qual permite ao adolescente compreender os nexos essenciais da realidade para além da aparência fenomênica. A apropriação dos conceitos científicos, como mostram as pesquisas de Davídov e Márcova (1987), permite a ele não apenas organizar sua atividade intelectual, mas também formar uma reflexão crítica sobre sua prática social, tornando-se capaz de dirigir o próprio comportamento com vistas a um fim mais distante e coletivo. Aqui se localiza o ponto de inflexão: a condução da vida não se reduz ao autogerenciamento, mas implica a constituição de uma consciência orientada para a genericidade.

Essa concepção é reforçada em Gramsci (1978) e retomada por Saviani (2018), para quem a catarse — momento em que se manifesta de modo mais intenso a condução consciente da vida — não se limita à ascensão individual à racionalidade, mas se realiza como superação do egoísmo-passional em direção ao ético-político. Em outras palavras, o adolescente, ao incorporar criticamente os instrumentos culturais (saberes, valores, práticas), deixa de ser mero reproduzidor da ordem vigente e passa a elaborar sua própria concepção de mundo, posicionando-se de forma ativa frente às contradições da realidade social.

Assim, o que à primeira vista pode parecer um simples ato individual, por exemplo: a decisão de estudar com afinco, de rejeitar práticas discriminatórias, de aderir a um projeto coletivo ou de recusar valores dominantes, no contexto da adolescência pode adquirir caráter profundamente político e transformador. Trata-se de um ato representativo, porque expressa a possibilidade de superação das esferas cotidianas de objetivações humanas. Trata-se de um ato provocador, porque desafia a lógica da submissão ao imediatismo e à naturalização das estruturas sociais. E, sobretudo, trata-se de uma possibilidade de transformação da vida coletiva, pois se ancora na relação crítica com o saber e com a história.

Destarte, a educação escolar, ao socializar os conteúdos sistematizados, deve ser concebida como mediadora entre a esfera da vida cotidiana e os conhecimentos não cotidianos (Duarte, 2013). É por meio dessa mediação que se torna possível uma formação voltada para a condução consciente da vida cotidiana, superando a lógica reducionista que subordina a escola à mera preparação para o mercado de trabalho. Ao proporcionar experiências catárticas, a escola favorece o desenvolvimento da capacidade dos adolescentes de compreender a realidade para além das aparências imediatas, possibilitando que se posicionem diante dela com intencionalidade, criticidade e compromisso com a emancipação humana.

Portanto, quando um adolescente orienta sua vida a partir dessa concepção de mundo, mesmo que não seja ainda um agente político no sentido institucional, ele já atua como sujeito histórico, capaz de resistir à lógica do capital e afirmar, em seu cotidiano, valores, ideias e práticas que visam não apenas à sua autorrealização, mas à construção de uma nova forma de vida social. A condução da vida cotidiana, nesse caso, é condição e ao mesmo tempo produto de uma ética comprometida com a transformação da realidade objetiva.

Referências

DAVÍDOV, V.; MÁRCOVA, A. *El desarrollo del pensamiento en la edad escolar*. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS
WESLEY OLIVEIRA-PEREIRA
ANA CAROLINA MENDES PEREIRA JORGE

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; ANJOS, R. E. (Orgs.). *O desenvolvimento psicológico do adolescente na perspectiva da psicologia histórico-cultural*: temas atuais. Curitiba: CRV, 2021.

LUKÁCS, G. *Estética*: a peculiaridade do estético. São Paulo: Boitempo, 2023, v. 1.

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

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano*: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. *Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC*. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor, 2001.