

O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO EM LUKÁCS: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Karla Raphaella Costa Pereira¹
Frederico Jorge Ferreira Costa²

Resumo: Este artigo é uma pesquisa bibliográfica centrada na análise de cinco textos do marxista húngaro György Lukács cujo objetivo era compreender melhor como esse autor caracteriza o complexo da educação em sua teoria. As obras selecionadas para o estudo foram o capítulo *A reprodução* do livro *Para uma ontologia do ser social 2*, além de quatro ensaios dispersos em outras obras: *O Poema pedagógico de Makarenko*, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, *Lenin e os problemas de transição* e *Gottfried Keller*. Expõe-se que Lukács não compreende a educação em sentido estrito como limitada à sociedade capitalista, mas como universal, por se caracterizar como uma práxis intencional que pode ocorrer em diversos âmbitos da sociedade. Tal resultado aponta para uma interpretação da educação em Lukács menos limitada à crítica de função reprodutora e, portanto, abrindo maiores possibilidades de conexão entre a teoria lukacsiana e a luta revolucionária.

Palavras-chave: Educação. Lukács. Pedagogia histórico-crítica.

THE COMPLEX OF EDUCATION IN LUKÁCS: A CONTRIBUTION TO HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract: This article is a bibliographical research centered on the analysis of five texts by the hungarian marxist György Lukács. The objective was to understand how this author analyzes the complex of education in his theory. The works selected five texts to study: *The reproduction of The Ontology of Social Being*, Volume 2; *The Pedagogical Poem of Makarenko*; *Wilhelm Meister's Apprenticeship*; *Lenin and the Problem of the Transition* and *Gottfried Keller*. It is exposed that Lukács does not understand education in a strict sense as limited to capitalist society, but as universal, as it is characterized as an intentional praxis that can occur in different spheres of society. This result points to an interpretation of education in Lukács less limited to the critical reproductive function and, therefore, opening greater possibilities for connection between Lukacsian theory and the revolutionary struggle.

Keywords: Education. Lukács. Critical-historical pedagogy.

186

¹ Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/RN), vinculada ao Departamento de Ciências e Tecnologia (DCT) do Campus Multidisciplinar de Caraúbas; doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE); doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL/UFC; psicopedagoga pela Universidade Estácio de Sá (UNISA); graduada em Letras-Português/Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); líder dos Grupos de Pesquisa Práxis e Formação Docente (UFERSA) e Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE/UECE). Bolsista de pós-doutorado em Educação (FUNCAP).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7507-4627>.

E-mail: karla_raphaella@hotmail.com

² Graduado em Direito pela Universidade Federal do Ceará (1996), Mestre Em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2000) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2007). Em 2016-2017 fez estágio pós-doutoral em Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação de Itapipoca da Universidade Estadual do Ceará - FACEDI/UECE, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE/UECE, professor do Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social da Universidade Estadual do Ceará - MASS/UECE, membro do conselho editorial da Revista Outubro(São Paulo) (ISSN 1516-6333) e Coordenador-geral do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. Líder do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (GPOSSHE).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8357-4557>.

E-mail: frederico.costa@uece.br

EL COMPLEJO EDUCATIVO EN LUKÁCS: UNA CONTRIBUCIÓN A LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen: Este artículo es una investigación bibliográfica centrada en el análisis de cinco textos del marxista húngaro György Lukács cuyo objetivo fue comprender mejor cómo este autor caracteriza el complejo educativo en su teoría. Las obras seleccionadas para el estudio fueron el capítulo *La reproducción de Ontología del ser social 2*, así como cuatro ensayos dispersos en otras obras: *Poema pedagógico de Makarenko*, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, *Lenin y las cuestiones del período de transición* y *Gottfried Keller*. Se expone que Lukács no entiende la educación en sentido estricto como limitada a la sociedad capitalista, sino como universal, ya que se caracteriza como una praxis intencional que puede darse en distintos ámbitos de la sociedad. Este resultado apunta a una interpretación de la educación en Lukács menos limitada a la crítica de la función reproductiva y, por tanto, creando mayores posibilidades de conexión entre la teoría lukacsiana y la lucha revolucionaria.

Palavras clave: Educación. Lukács. Pedagogía histórico-crítica.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma interpretação da obra do marxista húngaro György Lukács com foco no complexo da educação. Lukács tem sido fundamento para teses principistas acerca das possibilidades de atuação na escola (TONET, 2013; LAZARINI, 2010; LESSA, 2007, dentre outros) que ainda gozam de bastante ressonância no Ceará. Consideramos, no entanto, que o debate precisa passar por um retorno às fontes que nos permita interpretar os textos fundamentais do marxismo para construir uma práxis científica autônoma. O texto que apresentamos aqui é resultado desse movimento de construção de autonomia intelectual.

Metodologicamente, realizamos um estudo bibliográfico cuja seleção das obras foi feita com base na possibilidade de encontrar exposições de Lukács sobre como ele compreende a educação. Assim, estudamos o capítulo *A reprodução de Para uma Ontologia do Ser Social II* da editora Boitempo e mais quatro ensaios nos quais a temática da educação aparece como conteúdo da análise literária, são eles: *Poema pedagógico* (1956) *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (LUKÁCS, 2009), *Gottfried Keller* (LUKÁCS, 1970) e *Lenin e os problemas de transição* (LUKÁCS, 2012).

A linha entre a análise literária e a crítica social é muito tênue nesses ensaios. É preciso destacar que não se pode perder de vista que o momento predominante é a literatura, mas, a defesa do método realista em Lukács nos permite transitar entre o reflexo da realidade formatado na obra e a realidade propriamente dita sempre entendendo que uma não é espelho da outra.

A imagem da educação refletida nas obras analisadas por Lukács só nos permite compreender o que ele pensava sobre a educação porque o próprio Lukács legitima essas obras como realistas, ou seja, como obras cujo reflexo foi feito respeitando a imanência da realidade,

a realidade como ela realmente é. Os escritores de *Poema pedagógico* e dos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister* executaram um estudo da realidade que lhes permitiu uma rica figuração do real; e Gottfried Keller é, para Lukács, um autor consciente do papel pedagógico de sua obra.

Makarenko: o poema pedagógico foi estudado na tradução italiana de *Der russische Realismus in der Weliliteratur (La Letteratura sovietica)*, publicado em 1953, na qual Lukács analisa a obra *Poema pedagógico* de Makarenko quanto aos aspectos pedagógico e literário. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, originalmente de 1936, foi diretamente traduzido de Georg Lukács, *Werke, vol 7: Deutscher Literatur, "Goethe und seine Zeit"*, publicado pela Luchterhand; e foi publicado como posfácio do livro de Goethe pela Editora 34. Há também a tradução em castelhano pela Grijalbo de 1968. Já o ensaio *Gottfried Keller*, originalmente de 1939, foi estudado na tradução castelhana da editora Grijalbo a partir de *Deutsche Realisten des 19 Jahrhunderts (Realistas alemães do século 19)*, publicado em *Georg Lukács Werke*. *Lenin y las cuestiones del período de transición* foi traduzido de *Lenin und die Fragen der Übergangsperiode*; escrito em 1968, foi publicado pela primeira vez em 1970 pela Luchterhand.

Inicialmente, apresentamos considerações sobre A reprodução em Para uma ontologia do ser social, em seguida, analisamos os três ensaios citados, por último, tecemos considerações sobre a universalização da educação em sentido estrito e sobre o papel da práxis docente, tentando superar as visões que limitam as possibilidades revolucionárias da práxis docente utilizando-se de Lukács como legitimação dessa perspectiva. Nossa análise não se configura como literária, mas defendemos também que vale muito a pena considerar mais o realismo literário de Lukács nos estudos sobre a função social, a produção e a recepção da Literatura.

2. DISCUTINDO O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CAPÍTULO A REPRODUÇÃO DE PARA UMA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL II

Todos os seres humanos nascem em condições que não são postas por eles mesmos, mas frutos de um desenvolvimento anterior, entretanto, após o nascimento, os sujeitos passam a interagir com o entorno em que vivem de maneira cada vez mais intensa. Marx (2011, p. 25) destacou esta característica do ser social ao afirmar que: “Os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se

encontram”. É nesse sentido, que, de acordo com Lukács (2013), os impactos do meio social no indivíduo vão progressivamente desencadear a necessidade de tomada de decisões alternativas; o ser humano é um ser que reage ativamente, é um ser que dá respostas. “De fato, a vida de cada homem singular consiste justamente no que ele, enquanto ente social é capaz de extrair das condições psicofísicas que lhe foram dadas” (LUKÁCS, 2013, p. 349).

Todo ser humano singular é um complexo unitário, síntese dos componentes da casualidade do nascimento, das determinações biológicas, das decisões dentre alternativas que toma ao longo da vida; síntese unitária que está sempre em movimento. Entre o ser natural-biológico e o ser social há uma relação dialética, sendo sua constituição individual produto de sua própria práxis (LUKÁCS, 2013, p. 286). As respostas que o ser humano dá estão sempre numa sociedade determinada e sempre terão o caráter de alternativas.

Deste modo, o processo de constituição de uma pessoa é um processo ativo, ou seja, mediante aquilo que a sociedade e a natureza põem como perguntas, como desafios, como possibilidades, como problemas concretos, o ser social toma decisões, faz escolhas. Esse processo é ininterrupto, só cessa quando cessa a própria vida. A decisão “[...] sempre abrange um sim ou um não (ou uma ‘abstenção de voto’) à pergunta posta pela sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 287).

Aqui perguntamos: se a sociedade põe as perguntas, o que (ou como) prepara o ser humano para dar as respostas; e o que determina se as respostas foram adequadas ou não? À primeira pergunta respondemos: é a educação. Quanto a segunda, já sabemos que o critério da verdade é a práxis.

Sobre o que é a educação e sobre a função que ela exerce na sociedade, autores importantes já desenvolveram suas posições: Dermeval Saviani, Newton Duarte, Ivo Tonet e outros. Não buscamos uma resposta definitiva, mas contribuir com o debate sobre o tema, no sentido de entender o que podemos fazer em termos revolucionários a partir da compreensão dos limites e das possibilidades da práxis educativa.

Lukács (2013, p. 176) afirma que “É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação”. Entendemos que essa afirmação se vincula à resposta para a primeira pergunta posta mais acima: a educação prepara os seres humanos para as respostas que lhes serão exigidas pela sociedade, assim, a peculiaridade humana de ser capaz de responder conscientemente às necessidades fica explicitada. Não precisamos, como seres humanos, experimentar

determinadas experiências para delas retirar aprendizagem, pois adquirimos esse conhecimento através do processo educativo. Não precisamos pôr a mão no fogo para saber que ele queima.

Esse conjunto de conhecimentos já generalizados compõem uma biblioteca não imediatamente consciente, mas acessível a cada ser humano porque já foi assimilado pela sociedade. Numa situação de necessidade para a qual certo conhecimento seja relevante, ele pode consultar essa biblioteca e utilizar aquele conhecimento necessário à tomada de decisão. Sendo o conhecimento adequado à resolução do problema em questão, o resultado será positivo para aquele ser humano. Exemplificamos de maneira simplista acreditando que estejamos sendo mais didáticos para o entendimento da função social da educação; e não podemos deixar de destacar a importância dos conteúdos justamente a partir desse exemplo: quanto mais conteúdos socialmente necessários, maior a biblioteca pessoal e maiores serão as chances de acerto, ou seja, de que a resposta escolhida resolva o problema posto pela prática.

Então, o que é o complexo da educação, de acordo com Lukács?

Segundo o autor, a educação que os seres humanos dão para os seus descendentes se diferencia daquela dos demais animais porque nestes a apropriação é de uma vez por todas, os animais adultos, em particular os mamíferos, passam para os filhotes os comportamentos indispensáveis à espécie para toda a vida. Já os seres humanos capacitam os demais a “[...] reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Ao contrário da educação dos demais animais, a educação em sentido amplo do ser humano nunca está concluída; e a vida do indivíduo pode levá-lo para situações distintas daquelas para as quais sua educação em sentido estrito o preparou.

Tanto a educação em sentido amplo quanto a educação em sentido estrito têm a função de capacitar o ser humano a reagir às situações diversas que possam ocorrer em sua vida. Lukács (2013, p. 295) entende a educação em sentido amplo como “[...] a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação” e, por educação em sentido estrito aquela que é conscientemente ativa. A primeira, então, abarca a segunda. Esse processo de sofrer influências no seu processo de formação não ocorre de modo passivo. “[...] a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas[...]” (LUKÁCS, 2013, p. 295).

A diferenciação entre educação em sentido amplo e educação em sentido estrito não pode ser determinada de modo imutável, ou seja, não é possível que se queira uma definição, mas é preciso discutir as determinações desses dois momentos entrelaçados do processo

educativo, mas antes de o fazer, precisamos apontar a compreensão do autor sobre o processo que ele chama de formação humana.

Compreendemos, então, que a educação em sentido amplo acontece de maneira espontânea na sociedade, ocorre pela convivência entre os seres humanos, pela imitação dos comportamentos dos mais velhos, por exemplo, mas ela não possui um caráter consciente. “Os homens não sabem, mas fazem”: Lukács resgata de Marx essa máxima, em sua *Estética* (1982). Entenda-se que dizer que ela ocorre de maneira espontânea não é o mesmo de afirmar que ela é natural ou inata, ao contrário, Saviani (1996) já indicou que a educação surge praticamente ao mesmo tempo que a própria existência humana.

A educação em sentido estrito, no entanto, é tardia, segundo Lukács. No nosso entender, ela se caracteriza pela consciência do ato de educar, ou seja, quando um ser humano compreende que pode atuar na consciência de outro ser humano para que este último aja de uma determinada maneira. Não temos condições de fazer uma incursão na história da educação para determinar em que momento se dá o surgimento dessa consciência. Preferimos pensar, como Lukács (2013, p. 160), que um acúmulo de mudanças, ainda que mínimas, dão numa mudança qualitativa abrupta, em certos pontos nodais.

Quando Ponce (2010, p. 18) informa que a educação dos mais jovens “[...] não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo”, explicita, na nossa compreensão esse processo de educação em sentido amplo. Acontece que a reprodução da sociedade humana tende a ser cada vez mais social, portanto, é de se esperar que o processo de ensinar os novos membros da sociedade o necessário para viver, tenha exigido um processo mais objetivo que, paulatinamente, tenha ganho consciência.

O processo de educar é um processo consciente ainda que espontâneo, pois é social. A consciência sobre esse processo seria uma consciência da consciência, ou seja, a percepção, por parte dos indivíduos da sociedade, de que precisamos ensinar a forma de viver aos novos membros da espécie, pois ela não nasce com os novos indivíduos. Estamos advogando que a consciência da consciência que possibilita educar o outro de maneira consciente, a educação em sentido restrito, não se limita à escola, mas se caracteriza pela ação deliberada de agir na consciência de outrem para influir em sua prática.

Na *Estética* (1982), Lukács trabalha com duas categorias que ajudam bastante nesta questão: ele considera a história objetiva das coisas como a existência em si e a história

subjetiva como a percepção subjetiva das coisas pelo ser humano. O homem não sabe, mas faz até que o homem sabe que faz e passa a aprimorar ainda mais esse fazer. Essas categorias são apresentadas quando o autor trata sobre ciência e é justamente aqui que podemos inserir a pedagogia.

Que a gênese desse processo coincida com o surgimento da sociedade de classes e, nos termos já explicitados por Ponce (2010), esteja ligado ao surgimento de um grupo de indivíduos libertos do trabalho material não temos desacordo nem compreendemos que isso negue nossa argumentação. A educação sistemática, organizada surge num contexto de violência, no qual, segundo Ponce (2010), o saber pertencia aos afortunados e àqueles que nada tinham restou o saber do vulgo. A educação perdia aqui o seu primitivo caráter homogêneo e integral. Por mais que aceitemos essa origem para a escola, nos perguntamos se toda sistematização redundaria na escola.

Se os críticos da escola compreendem que toda sistematização da educação corresponde à forma escolar, então faz sentido entender que a escola findaria com a extinção da sociedade de classes, mas, se estamos compreendendo que a educação tem, em si, dois sentidos, o amplo e o estrito, é plausível afirmar que numa sociedade comunista haverá um tipo de sistematização da educação, conscientemente orientada, ou seja, educação em sentido estrito. Numa sociedade cuja divisão social do trabalho permita bastante tempo fora da esfera estrita do trabalho, é de se esperar que novas e emancipadas formas de educar sejam criadas, cada vez mais eminentemente sociais. Não necessariamente a educação de uma sociedade emancipada se dará no e pelo trabalho, como na sociedade primitiva, mesmo que jamais perca a relação ontológica com essa esfera.

No tópico terceiro, tentaremos dar mais concretude a esse debate, desdobrando as consequências de entender a educação em sentido estrito da maneira que estamos desenvolvendo aqui.

Debatendo a partir de Goethe sobre os resultados da educação no ser humano, Lukács afirma o seguinte.

Em todo o caso, mostra-se a partir de tudo isso que a “lei segundo a qual compareceste”, que Goethe tinha em mente, não é a da constituição biológica dada ao homem, mas **o resultado de um complexo processo de interações**, nas quais e através das quais **surge aquela unidade indivisível**, ainda que muitas vezes contraditória, de determinações psíquico-corporais e sociais no homem singular, que passa a caracterizar sua existência humana do modo mais profundo possível. (LUKÁCS, 2013, p. 295, grifos nossos).

Aqui dois pontos são fundamentais: cada ser humano é resultado de um processo cujo resultado é a sua individualidade, uma unidade indivisível das determinações que o constituem. Comprendemos que esse processo é a formação humana e aqui inserimos o conjunto de interações que se fizeram presentes nesse processo, dos quais a educação é um deles. Sendo a educação, segundo o autor, um processo puramente social.

A educação, nos termos de Lukács, é uma teleologia secundária, ou seja, o pôr da educação se propõe a influenciar a consciência de outros seres humanos para que estes atuem de certo modo na realidade. Ainda segundo o autor, os pores de segunda ordem tendem a se tornar cada vez mais autônomos, na medida em que se complexificam o trabalho e a divisão do trabalho, atuando, cada vez mais, como um complexo social próprio da divisão do trabalho; por isso eles podem ser colocados a serviço da dominação de uma classe sobre a outra ou a serviço de um processo de transformação radical da sociedade.

3. PERSCRUTANDO A EDUCAÇÃO EM LUKÁCS

Como Lukács não dedicou uma obra completa ou mesmo uma parte significativa de alguma obra ao debate sobre o complexo da educação, é preciso recorrer aos textos em que esse tema aparece e de cujo conteúdo podemos extrair considerações importantes sobre o processo que ele denominou de educação em sentido estrito.

Não temos dúvidas que o texto mais importante, nesse sentido, é o que trata sobre o *Poema pedagógico* de Makarenko (LUKÁCS, 1956), no qual Lukács se debruça sobre o caráter literário do texto, mas advoga que a prática pedagógica do pedagogo russo seria uma acumulação primitiva de uma pedagogia socialista. Outros três textos de Lukács, além do já citado, são *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (LUKÁCS, 2009), *Gottfried Keller* (LUKÁCS, 1970) e *Lenin e os problemas de transição* (LUKÁCS, 2012).

Começemos por Makarenko, cuja análise de Lukács serve para indicar uma práxis pedagógica, por isso consciente, que tem como objetivo levar os alunos a uma catarse, ou seja, a uma elevação moral, completamente diferente da burguesa. Quando trata de Makarenko, Lukács, inclusive, destaca que o trabalho feito na Colônia Gorki³ tinha sua originalidade justamente ao se desvincular completamente de uma pedagogia que ele chama de burguesa,

³ A Colônia Gorki (1920-1928) foi uma instituição correcional para crianças e jovens abandonados dirigida por Makarenko. Recebeu esse nome devido à influência que Maksim Gorki teve na formação de Mararenko, foi sob sugestão daquele que este resolveu escrever o *Poema Pedagógico* relatando sua experiência na Colônia.

deste modo o pedagogo russo instituiria uma pedagogia socialista, melhor dizendo, a gênese do que viria a ser uma pedagogia socialista.

Aqui retomamos algumas questões do tópico anterior. Lukács compreende a educação como um complexo social que nasce a partir do processo historicamente determinado do trabalho e que caminha para se tornar cada vez mais social, e articula dois momentos da educação: em sentido amplo e em sentido estrito. Quando trata de uma pedagogia, está desenvolvendo o sentido estrito da educação, ou seja, a pedagogia como o pensar sobre a educação, definindo os meios para alcançar determinados fins. No ensaio de que estamos tratando, ele aponta os fins e defende os meios através da prática pedagógica na Colônia Gorki.

Importante ressaltar que Lukács está compreendendo o período de transição, entre a velha sociedade burguesa e as bases da sociedade socialista, em que Makarenko estava trabalhando, além disso precisamos ter em mente a burocratização e contrarrevolução stalinista que expropriou a classe trabalhadora do poder político, conforme Trotsky (2005), assuntos de que Lukács não trata, mesmo assim, há aspectos muito interessantes para se pensar uma ação pedagógica voltada para o nosso tempo. Precisamos refletir sobre quais os elementos que podem contribuir com uma pedagogia que se coloque contra a ideologia capitalista e que seja capaz de formar os trabalhadores para sua função revolucionária. Advogamos que hoje a pedagogia histórico-crítica é um exemplo dessa práxis.

Lukács (1956, p. 170) já destacava que, no capitalismo, a contradição entre indivíduo e sociedade não permitiria uma pedagogia humanista, por mais que o discurso liberal propagandeasse a autonomia dos indivíduos, a liberdade, a oportunidade, na verdade, “O homem educado na sociedade capitalista deve ser modelado a uma espécie de barbárie [...]”, ou seja, para ter sucesso, o ser humano precisa ser formado para o egoísmo, para a hipocrisia, para a competição, caso queira ser bem sucedido, valores contrários à qualquer perspectiva de coletividade, igualdade ou de liberdade. Essa indissolúvel contradição, para Lukács, está no seio da pedagogia burguesa, por mais que, no campo do discurso, diga-se o contrário. Isso porque uma pedagogia burguesa precisa necessariamente formar para o tipo de sociedade em que está inserida, afinal o papel da educação é preparar os seres humanos para a vida em sociedade, para dar respostas a essa sociedade. Individualismo, competitividade, meritocracia, empreendedorismo são valores que visam preparar os estudantes para as poucas vagas no mercado de trabalho, para o desemprego, para a disputa acirrada etc. Nas palavras de Lukács, a pedagogia burguesa é uma renúncia à pedagogia, ela

[...] deve necessariamente colocar o indivíduo no vazio social e obscurecer em sua consciência o sentido real da conexão com a sociedade e com os demais homens, degradar e reduzir o intelecto e a razão à impotência, que essas relações refletem e elaboram, finalmente transformando o próprio homem em um amontoado de instintos incontroláveis (LUKÁCS, 1956, p. 170, tradução nossa).

A contradição entre o indivíduo e a sociedade apenas findará com a revolução socialista, mas não se instituirá uma nova pedagogia de imediato porque é necessário o desenvolvimento da (re)educação de novos seres humanos num processo que vai além da pedagogia, pois abrange a educação em sentido amplo, ou seja, as novas relações sociais como uma totalidade que passará a influenciar a formação dos seres humanos nessa nova sociedade. A dissolução do estado burguês e coletivização dos meios de produção abrirão as possibilidades de construção de mundo emancipado.

A Colônia Gorki, para Lukács, foi um campo de experimentação de alguns elementos da nova pedagogia que se voltava para o comunismo como uma realidade futura para a qual se deveria preparar. A tarefa de Makarenko era educar aqueles que estavam corrompidos pela sociedade burguesa e, portanto, não poderia ser realizada com as ferramentas da pedagogia burguesa. Nesse sentido, o método aplicado pelo pedagogo era completamente novo e desenvolvido na relação entre as condições postas e o futuro a se construir.

Quais são, os elementos de uma pedagogia nova praticados por Makarenko, segundo Lukács?

O objetivo pedagógico não era educar para um ideal, mas o devir, uma realidade futura, desta maneira, o comunismo sempre era a perspectiva em vista. O coletivo como momento predominante da relação de cada indivíduo com aquele, mas o coletivo não era um conceito abstrato, idealizado, mas “[...] uma solidariedade concreta e disciplinada, fundada na colaboração não só de professores e alunos, mas também de um coletivo com os outros [...]” (LUKÁCS, 1956, p. 195). Assim, os conflitos eram resolvidos a partir do estabelecimento de uma colisão entre o indivíduo – ou um grupo de indivíduos – e o coletivo. A resolução do conflito dá-se pela crítica e a autocrítica como uma maneira conscientemente explícita no centro tanto da ética quanto da pedagogia. O Poema pedagógico é rico em exemplos, mas não é possível trazê-los neste texto.

A síntese do estilo de Makarenko, segundo Lukács (1956), era entre o espírito individual concreto e o trabalho coletivo disciplinado e consciente de seus fins. As colisões desencadeadas conscientemente por Makarenko redescobriria uma catarse, vinculada a uma ética renovada no sentido socialista; e, por mais que a colisão se dirigisse a um colono ou a um

grupo, a catarse seria coletiva, proporcionando uma síntese mais elaborada, um salto qualitativo nas consciências em relação à perspectiva a se construir.

Para Lukács (1982), a catarse é um fato da vida, nas objetivações superiores, ela é um reflexo: “[...] cada catarse estética é um reflexo concentrado e conscientemente produzido de choques cujo original sempre pode ser encontrado na própria vida [...] (LUKÁCS, 1982, p. 509, tradução nossa). Os conteúdos das objetivações superiores são retirados da vida para, no processo de objetivação, serem conscientemente organizados de modo a proporcionar ao indivíduo que se debruça sobre elas o conhecimento desses conteúdos. Esse é o movimento do escritor, por exemplo: conhecer a realidade, figurar a realidade na obra literária, escolhendo a forma mais adequada, para possibilitar aos leitores a compreensão da realidade. De acordo com Lukács (1982), a arte é um reflexo.

Muitas questões não podem ser exploradas aqui, mas precisamos advertir que o movimento expresso acima não é mecânico e que o reflexo não é uma cópia da realidade, mas sua apreensão por um ser ativo.

A relação entre o indivíduo e a sociedade é literariamente expressa, na visão de Lukács, quando analisa o romance de formação em Goethe, no qual este mostra o tipo de educação que se realiza na sociedade de classes e como as escolhas individuais vão se condensar na constituição singular de cada indivíduo, determinando sua formação. Podemos dizer que, naquele ensaio, Lukács trata da educação como um complexo social, dando muita ênfase à educação em sentido amplo, analisada na vivência das personagens; ele reforça a ideia de que a educação é uma preparação do indivíduo para agir no mundo, para das respostas aos acontecimentos.

A ideia educativa de *Wilhelm Meister* é a descoberta dos métodos com a ajuda dos quais se despertam essas forças adormecidas em cada indivíduo, que preparar para a atividade fecunda, o conhecimento da realidade, o conflito com a realidade, que fomentam aquele desenvolvimento da personalidade (LUKÁCS, 2009, p. 595).

Aqui, outra definição de educação, segundo Lukács (2009, p. 589, grifo nosso), que se coaduna com a que já trouxemos nesse texto: “[...] Goethe é um conseqüente continuador do Iluminismo; ele atribui uma importância extraordinária **à consciente orientação do desenvolvimento humano, à educação.**” Para Lukács, a vida de cada um dos personagens brota com autêntico realismo de fundamentos e pressupostos sociais reais. Uma educação que se quer humanista, então, não pode levar “Os homens [...] a obedecer submissamente a uma moral imposta, mas têm que se tornar sociais por força de uma livre atuação orgânica, e

harmonizar o multilateral desenvolvimento de sua individualidade com a felicidade e os interesses de seus próximos” (LUKÁCS, 2009, p. 590).

Não se consegue tal feito antes de superar a sociedade de classes. No ensaio sobre a discussão de Lenin acerca da transição (LUKÁCS, 2012), Lukács vai desenvolver exatamente essa ideia, relacionando a estrutura social e sua transformação com o surgimento de uma novo ser, de uma nova consciência, iniciada pela “[...] tomada de poder por parte do proletariado e a destruição da propriedade privada capitalista dos meios de produção” para, assim, se “[...] implantar um novo período na atividade social das pessoas” (LUKÁCS, 2012, p. 223, tradução nossa). O que deve dar a base material para uma pedagogia nova é a socialização dos meios de produção, tal mudança colocará em marcha uma série de comportamentos que, ao longo do tempo, tonar-se-ão hábitos na vida da nova sociedade, serão assimilados e passarão a ser cotidianos.

O ensaio sobre Keller, é bastante rico para estudar o caráter educativo da obra de arte. Nele, Lukács (1970) defende que o autor suíço era um pedagogo na medida em que percebia uma intenção pedagógica em sua obra, que tinha o objetivo de educar para influir na vida pública, acreditando que a literatura poderia imprimir algo na vida do povo. “Sua intenção pedagógica não é, entretanto, outra se não criar uma ponte entre a mais autêntica e depurada cultura e a imediata vida do povo.” (LUKÁCS, 1970, p. 183, tradução nossa).

Esses ensaios de Lukács, na nossa opinião, fazem cair por terra qualquer perspectiva que o circunscreva como um imobilista, como um intelectual de gabinete que não punha a mão na realidade, ao contrário, Lukács está dizendo que as nossas objetivações devem se voltar para um fim, a finalidade de transformar a realidade das coisas ou de influir na consciência de outros para que se engajem nesse objetivo.

Outro entendimento nosso é assim exposto: tomar a experiência soviética como uma tentativa concreta de instalar uma nova sociedade põe luz sobre o que é possível fazer hoje. Não há dúvidas sobre isso no que tange à militância política, econômica e organizativa; mas, no que diz respeito à prática pedagógica, há muita resistência. Tal postura pode, perigosamente, levar a um imobilismo pernicioso, que é preciso combater.

4. A UNIVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO EM SENTIDO ESTRITO E A FUNÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Uma práxis educativa que se queira efetiva não pode prescindir de um reflexo correto da realidade, o professor precisa de instrumentos que possibilitem esse conhecimento

para que, assim, possa elaborar instrumentos pedagógicos que proporcionem a captação desse reflexo pela consciência dos alunos, afinal, quanto mais os estudantes conhecerem a realidade, melhor agirão na sociedade, mais eficazes serão as respostas dadas aos problemas postos diante deles.

A categoria da particularidade é fundamental aos estudos de Lukács sobre as teleologias de segunda ordem, principalmente no desenvolvimento de sua Estética, mas, em termos de sistematização do conceito, encontramos dificuldades a partir da obra do autor. Precisamos, no entanto, trazer à baila tanto a particularidade quanto a singularidade, se quisermos debater acerca da universalidade da educação em sentido estrito.

Segundo Lukács (1968), o particular representa a expressão lógica das categorias de mediação entre o indivíduo singular e a sociedade, desta maneira, compreendemos a práxis educativa/trabalho educativo, nos termos apresentados nos tópicos anteriores, como uma particularidade. Partimos da definição de trabalho educativo 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, 2008, p. 13). Produzir a humanidade é justamente munir o ser humano das condições de produzir sua própria existência, de adaptar a natureza, de transformá-la, de responder às necessidades postas pela existência.

Trazemos a sistematização dos professores da cátedra de filosofia do Instituto pedagógico do Estado K. D. Ushinski, de Yaroslavsk (URSS), traduzida por Adolfo Sánchez Vásquez e Wenceslau Roces para o castelhano, pois é justamente o caráter esquemático da obra que ajuda a entender categorias tão complexas da dialética. Universalidade, particularidade e singularidade, no pensamento, são reflexos da realidade objetiva. A diferença entre elas, então, é relativa, pois precisa ser posta do ponto de vista relacional, ou seja, todo fenômeno é singular em relação a um conjunto mais amplo de fenômenos. A consciência só pode apreender a realidade se ela for capaz de captar a interdependência de um fenômeno com os outros.

De acordo com Rosental e Sacks (1960, p. 257, tradução nossa),

O *singular* é um fenômeno ou objeto determinados, um processo ou fato que se dá na natureza e na sociedade. O singular recebe com frequência nas obras filosóficas o nome de individual. Também se denomina singular ou individual o conceito de um fato ou acontecimento real único, quer dizer, ao pensamento que abarca este fato singular. Na natureza, o singular se encontra representado, por exemplo, por um determinado planeta, por certa planta ou por um animal dado. E na história da sociedade o singular é um acontecimento concreto, por exemplo uma determinada batalha ou uma revolução em um país dado. O singular é também um homem concreto: Juan, Teodoro ou Basílio. O singular ou individual compreende também, às vezes, um grupo de objetos que forma parte de um grupo mais amplo.

Na mesma obra, os autores indicam, com base nas análises que retiram de Lenin, que o singular está diretamente ligado ao fenômeno e, como se sabe, este manifesta a essência. Sobre o universal, os autores apontam o seguinte:

Por *universal* se entende a comunidade que existe objetivamente de fatos, propriedades e caracteres dos objetos e fenômenos singulares da realidade objetiva, ou também a semelhança das relações e nexos entre eles. Universal é o que se repete através do múltiplo, do diverso e do individual. Também se denomina universal o geral ao grupo ou classe de objetos, caracterizados por possuir notas comuns a todos eles. O universal se reflete no conhecimento sob a forma de conceitos gerais, dos juízos universais e das leis das ciências (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257, tradução nossa).

Desta feita, o universal está relacionado intimamente com a necessidade, com o que é forçoso nos fenômenos, com a essência. Observe-se que o universal não é um ideal a ser alcançado, separado das existências reais, mas que ele se caracteriza por possuir notas comuns de todos os fenômenos. É bastante problemático confundir o universal com o reflexo dele na nossa consciência, podemos levar ao idealismo e, do ponto de vista da militância, à utopia esvaziada de perspectiva.

199

Quanto ao particular,

Denomina-se *particular* um grupo de objetos, fenômenos ou fatos que, sendo gerais, formam parte ao mesmo tempo de outro grupo mais geral; dentro desse grupo, o particular se apresenta como singular ou individual, que dizer, como parte de um todo mais amplo. O particular compreende um conjunto de objetos, que numa relação se apresenta como universal e em outra como individual ou singular. No mundo real, o particular vem sendo como o link que une o singular e o universal. E no conhecimento o particular se expressa na forma de conceitos e juízos “particulares”, que são degraus do conhecimento em seu desenvolvimento do singular ao universal (ROSENTAL; SACKS, 1960, p. 257-258, tradução nossa).

A educação como um complexo social é universal cuja função é preparar os seres humanos para a vida em sociedade, para a própria humanidade. Essa função se repete em cada ato singular de educar, consciente de seus fins ou espontâneo, bem como se repete também em cada momento histórico do percurso humano nas suas múltiplas formas. Sempre existirão seres humanos adultos que precisarão educar seres humanos novos para a vida em sociedade. Educação em sentido amplo e em sentido estrito, nos termos de Lukács, são universais.

Quando entendemos a forma historicamente situada de educar, relacionada com o modo de produção de uma determinada sociedade, estamos diante de uma particularidade. Essa particularidade ganha sistematização numa pedagogia. No interior dessa sociedade, podemos

pensar o particular como singular ou como universal, por exemplo, na sociedade capitalista, a pedagogia burguesa é universal, se pensada nesse limite histórico.

Uma consequência séria se sobressai dessas conclusões: a pedagogia burguesa forma o ser humano para viver em sociedade, para dar respostas às necessidades postas, assim, perguntamos se a sociedade burguesa forma em sentido amplo. Cremos que sim, mas isso não exige que a formação humana nesta sociedade não seja, ao mesmo tempo, deformação humana. Dialogamos sobre isso ao falar da crítica de Lukács à Makarenko. O resultado da pedagogia burguesa é alienado, pois é uma resposta alienada à uma situação alienada. Como formar para valores humanistas numa sociedade onde predominam o egoísmo, o individualismo, a competitividade e a exclusão? Para que um cidadão da democracia burguesa tenha sucesso nessa sociedade, ele precisará lidar com os valores exigidos, enquanto os valores humanistas serão obstáculos à plena realização de sua cidadania.

Lenin articula as categorias de maneira brilhante em seus *Cadernos Filosóficos*, no fragmento *Sobre a questão da dialética*:

[...] o singular não existe senão na conexão que conduz ao universal. O universal existe apenas no singular, por meio do singular. Todo singular é (de uma maneira ou se outra) universal. Todo universal é (uma partícula ou um aspecto ou a essência) do singular. Todo universal só aproximadamente abarca todos os objetos singulares. Todo singular entra incompletamente no universal etc. Todo singular está ligado por milhares de transições a outro **tipo** de singulares (coisas, aparecimentos, processos) etc. (LENIN, 2018, p. 334, negrito e sublinhado da edição brasileira, indicando destaque com três traços nos manuscritos originais).

200

“Se o universal existe apenas no singular, por meio do singular” (LENIN, 2018, p. 334), precisamos admitir um pouco mais do que aquilo que colocamos mais acima: na sociedade burguesa, na educação burguesa há elementos universais. Isso é contraditório e, certamente, complicado de manejar, mas é assim que a realidade funciona; ela é contraditória. Há elementos nas formas historicamente situadas de educação que apontam para o universal e, ao contrário do que alguns possam imaginar, a educação porvir numa sociedade comunista não determina o fim da história nem se iguala ao universal, mas é também um particular. Agora, um particular cada vez mais enriquecido, já que não limitado pelo trabalho alienado; um particular cuja possibilidade de acesso à genericidade humana será de todos os indivíduos.

O universal não é um ideal, “Pois, naturalmente, não se pode ser de opinião de que haja uma casa [...] além das casas visíveis”, “[...] de fato, não podemos, porventura, admitir que haja uma casa qualquer ao lado das casas [singulares, determinadas].” (ARISTÓTELES apud LENIN, 2018, p. 334). Estudamos o complexo da educação como universal porque precisamos

entender sua necessidade e função social, mas é na práxis educativa, no estabelecimento de uma pedagogia, nos atos singulares e particulares, que a educação ganha vida.

O papel da docência é, então, criar ações teleologicamente orientadas para a aprendizagem dos indivíduos no sentido de instrumentalizá-los para compreender com maior profundidade a vida. Aqui podemos defender que há uma tarefa militante a cumprir na educação da classe trabalhadora que é eminentemente de disputa com a pedagogia burguesa.

A atitude de negar experiências pedagógicas que se contrapõem ao modelo de pedagogia burguesa é contraproducente para os interesses da classe trabalhadora, pois essas experiências, alimentadas, muitas vezes, pela experiência soviética, procuram desmascarar os interesses capitalistas e fomentar uma pedagogia contra hegemônica. Se tomarmos empréstimo de Lukács essa visão, podemos dizer que tais experiências são a acumulação primitiva de uma sociedade capitalista, a exemplo da pedagogia de Makarenko. Os exemplos são muitos: a própria pedagogia histórico-crítica, a experiência da educação cubana, a pedagogia da terra, a educação popular, as escolas família agrícola, as escolas do campo em assentamentos da reforma agrária e até escolas privadas que realizam um trabalho voltado para a construção coletiva.

Para Saviani (2008), a pedagogia histórico-crítica responde à necessidade de uma alternativa à pedagogia dominante. Duarte (2011, p. 7), nesse sentido, diz que “[...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre capitalismo e comunismo”. A pedagogia histórico-crítica, assim como todas as demais experiências contra hegemônicas na educação têm esse caráter de consciência da finalidade da práxis educativa: a transformação social.

A atividade de produção de uma aula ou de um conjunto de aulas, que envolve estudar a realidade, separar os conteúdos, escolher os instrumentos de trabalho, definir os objetivos, a metodologia, as atividades, a avaliação etc., se assemelha à atividade do artista, do escritor literário, é, pois, uma objetivação superior, uma particularidade, uma mediação no interior da prática social global, se quisermos usar as palavras de Saviani (2008). A atividade do professor não pode ser espontânea (educação em sentido amplo) nem se limitar à consciência dos seus fins (educação em sentido estrito), mas precisa ser pedagogicamente sistematizada.

Na escola, o professor lida com a necessidade de que os alunos aprendam os conteúdos, por isso, ele lida com os reflexos da realidade, com os conhecimentos sobre a realidade que foram produzidos pelo homem e não apenas reflexos desantropomórficos – a ciência, por exemplo –, mas também com reflexos antropomórficos – como a arte – ainda, que,

para alguns conteúdos, ele precise desantropomorfizar o reflexo antropomórfico, como é o caso da aula de artes.

A tarefa do professor é hercúlea; disso não temos dúvidas, mas a tarefa do professor e da professora profundamente conscientes das possibilidades de sua práxis e, como disse Duarte, comprometidos com a posição dos trabalhadores na luta de classes é imensurável. Sabemos que a pedagogia do comunismo não será nenhuma das experiências que conhecemos, mas não sabemos quais elementos delas colaborarão para a construção daquelas. O novo só pode nascer do velho, superando-o dialeticamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não trazemos, claro, respostas definitivas, mas acreditamos que é importante contribuir com o debate para desmistificar uma visão da teoria lukacsiana como imobilista, principista, que não pode ser utilizada para a luta concreta e atual da classe trabalhadora. Consideramos que são essas interpretações que difundem equívocos sobre a contribuição de Lukács, por isso é importante reconstruir o debate.

Lukács, em entrevista de 1966, afirmou: “Sou contra a discussão abstrata. O marxismo nos reconduz sempre ao concreto” (LUKÁCS, 2020, p. 34). Essa é uma questão essencial para os que querem coletivamente superar o capitalismo. O concreto é síntese de múltiplas determinações, constatação ontológica primordial. É no concreto que ocorre a unidade dos contrários, a conjunção entre o singular, o particular e o universal, a dialética entre emancipação política e emancipação humana, as tensões entre luta econômica e luta política; por isso, a postura marxista frente ao real exige a análise concreta da situação concreta. O método de Marx vai do abstrato ao concreto, o que indica um movimento de concreção. A postura principistas por nós criticada ignora isso ao constranger processos concretos nos limites de enunciados abstratos, que, podendo ser corretos em determinados níveis de concreção, são incapazes de acompanhar a riqueza de determinações em outros momentos mais complexos da realidade, principalmente na esfera da intervenção revolucionária, pois “só é possível conquistar a libertação [...] no mundo real e pelo emprego de meios reais [...] a ‘libertação’ é um ato histórico e não um ato de pensamento” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29).

A pedagogia histórico-crítica é um esforço coletivo e militante nos marcos da esfera da educação para contribuir com a transformação revolucionária do mundo real com meios reais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não é apenas uma teoria sobre a educação, mas também uma teoria pedagógica que disputa com concepções burguesas e a luta pela

hegemonia no espaço da escola em suas diversas dimensões (didática, política educacional, formação de professores, políticas públicas educacionais, por exemplo), sem esquecer jamais que a palavra final será dada pelos trabalhadores e trabalhadoras que precisam socializar os meios de produção para quebrar os grilhões da exploração e construir uma educação emancipadora. Como diria Sartre, para mudar o mundo é preciso sujar as mãos.

6. REFERÊNCIAS

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-21.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 528p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LENIN, V. I. Sobre a questão da dialética. In: LENIN, V. I. **Cadernos filosóficos: Hegel**. Tradução Paula Almeida. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 329-337.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Estética 1: La peculiaridad de lo estetico**. Traducción de Manuel Sacristán. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, G. Gottfried Keller. In: LUKÁCS, G. **Realistas alemanes del siglo XIX**. Traducción de Jacobo Munoz. México D.F: Ediciones Grijalbo, 1970. p. 159-254.

LUKÁCS, G. Posfácio. In: GOETHE, J. W. von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 581-605.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma Estética Marxista: sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. Lenin y las cuestiones del período de transición. In: LUKÁCS, G. **Sobre Lenin y Marx**. Traducción de Laura Cecilia Nicolás. Buenos Aires: Gorla, 2012. p. 219-234.

LUKÁCS, G. Makarenko: Il poema pedagogico. In: LUKÁCS, G. **La Letteratura sovietica**. Traduzione di I. P. Roma: Editori Riuniti, 1956. p. 169-233.

LUKÁCS, G. A reprodução. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 2**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 159-354.

LUKÁCS, G. **Essenciais são os livros não escritos**: últimas entrevistas (1966-1971). Tradução de Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Morano. São Paulo: Boitempo, 2007.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. Lo singular, lo particular y lo universal. In:

ROSENTAL, M. M., SACKS, G. M. **Categorías del materialismo dialectico**. Traducción Adolfo Sanchez Vázquez e Wenceslao Roces. México, D. F: Editorial Grijalbo, 1960. p. 257-297.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In:

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151- 167.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2013.

TROTSKY, L. **A revolução traída**: o que é e para onde vai a URSS. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.