

# **Teorias educacionais: expressão e resposta de um projeto social**

**Maria de Lourdes Longhini Trevisani**

Este texto é consequência da pesquisa pensada a partir da controvérsia existente, nas últimas décadas, entre estudiosos da chamada vertente educacional crítica. Nesse debate, alguns deles apontam o conteúdo da vertente tradicional como a essência revolucionária que pode ajudar a repensar a educação no movimento da Escola Pública e Democrática; outros entendem que são as finalidades da vertente escolanovista que podem contribuir nesse repensar da escola pública.

Sem querer tomar partido por um desses grupos e pretendendo entender melhor a questão, optou-se por estudar teorias classificadas atualmente como “tradicionais” e “novas” relacionando suas propostas com seu respectivo contexto social.

A problematização que se colocava era a seguinte:

- a) Que mudanças ocorreram na sociedade para que, no século XVII, seja defendida a extensão da educação escolar para todos com o intuito de “preparar para a vida”?
- b) Por que no início do século XIX, apesar das divergências entre contemporâneos, essa postura educacional, ainda, é defendida?
- c) Por que a partir do final do século XIX e início do século XX, quando, de fato, se efetivou a escola para todos, o “preparar para a vida” parece ser preterido pelo “preparar

pela vida”?

d) Que necessidades essas teorizações se propunham atender e até que ponto, realmente, diferiam entre si?

Nesse relacionar as teorias educacionais com a prática produtiva, tentou-se explicar o princípio orientador da ação nos momentos de instalação, desenvolvimento e crise da sociedade capitalista. Mais que isto, buscou-se refletir sobre o projeto educacional escolar, no movimento da sociedade, para explicitar a que necessidades a educação escolar tenta responder. -

Foram escolhidas como teorias educacionais representativas do primeiro momento as de João Amós Comênio (1592-1670) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841); John Dewey (1859-1952) e Edouard Claparède (1873-1940) como representantes do posterior, ou seja, do período da industrialização.

No processo de desenvolvimento da sociedade capitalista, as teorias estudadas deixam muito clara a vinculação entre a ação educativa e a prática social. Vale observar, entretanto, que esta vinculação pode ser deduzida nos estudos atuais, mas não são explicitamente utilizadas como argumentos no momento de elaboração das mesmas. Ao contrário, seus teóricos definem quais as qualidades dos homens que devem ser cultivadas pela educação, as quais garantirão, em última instância, a produção e reprodução da organização produtiva dominante, sempre a partir das críticas às práticas educativas existentes e que se pretende superar.

É por isso que o critério para a revelação do que é necessário para o homem, em cada época, é sua própria atividade produtiva. Toma-se como pressuposto, para entender as teorias privilegiadas, a sociedade enquanto forma histórica de organização social e determinada pelo trabalho, mesmo que essa organização social não seja a dominante, mas interpretada como a mais promissora. Por isso tais teorizações buscam traduzir uma visão de futuro. Entende-se que se não for considerada a situação social dos homens enquanto totalidade e pautada nas possibilidades que as forças produtivas projetam pode significar apenas uma volta ao passado ou a idealização do presente.

Nesse sentido, tal pressuposto se torna um elemento complica-

dor para explicar essa produção teórica se não for diferenciada a qualidade do trabalho estabelecida a partir de meados do século XIX — grande indústria — das épocas que a antecedeu.

No século XVII, momento de ascensão da sociedade capitalista, a representação social, que corresponde às relações de produção, concentra-se no homem identificado como força de trabalho. Todos os homens são vistos, pelo menos potencialmente, como trabalhadores. A sociedade capitalista apresenta-se como uma sociedade de trabalhadores, pois todos são proprietários, pelo menos em tese, da sua força de trabalho, necessária para movimentar os meios de produção que pertencem ao capitalista. Portanto, essa força, que gera progresso e riqueza, só se realiza se associada ao capital.

No final do século XIX, há a possibilidade de industrializar a produção de mercadorias. Forma que apresenta como possível prescindir não só das condições subjetivas do homem: força, destreza, capacidade de trabalho, mas até de sua subjetividade. Na grande indústria, os instrumentos de trabalho podem ser acionados e executarem atividades movidos pelas forças da natureza. O homem apresenta-se como um acessório do processo produtivo.

A partir dessa revolução na forma de produzir, a máquina só pode estar a serviço do bem estar social, do usufruto do progresso pela maioria dos homens, da riqueza social produzida, se alteradas as relações de trabalho entre os homens: a compra e a venda da força de trabalho.

No século XVII, como os homens lutam por estabelecer uma nova forma de produzir e trocar, Comênio se propõe repensar as instituições, principalmente a escolar e familiar, de forma a adequá-las a essa nova cultura.

Segue uma amostra do conteúdo que ele estabelece para que os pais e as mães utilizem na educação das crianças no convívio familiar:

Nas ciências físicas, nestes primeiros seis anos, pode conduzir-se a criança de modo a não ignorar o que seja a água, a terra, o ar, o fogo, a chuva, a neve, o gelo, a pedra, o

ferro, a planta, a erva, a ave, o peixe, o boi, etc. E deve também aprender a nomenclatura e o uso dos membros do seu próprio corpo, ao menos dos externos. Essas coisas aprendem-se facilmente nesta idade e lançam os fundamentos da ciência natural.

A criança entende os rudimentos da ótica quando começa a distinguir e a designar a luz e as trevas e as sombras, e as diferenças entre as várias cores ...

(COMÊNIO, 1966, p. 416)

Esse é o conteúdo que os pais pequenos burgueses de hoje utilizam naturalmente para se relacionar com os filhos, mas que, para aquele momento, se apresentava como um desafio.

A escola de língua vernácula, dos seis aos doze anos, devia abrigar, segundo Comênio, todas as crianças, independentemente das condições sociais e com o mesmo conteúdo da anterior, mas com finalidades mais explícitas:

(...) estabelecer para as artes, para as ciências e para as línguas, um determinado espaço de tempo, de modo que, dentro desse período, os alunos terminem todo o curso geral dos estudos e saiam dessas oficinas de humanidade homens verdadeiramente instruídos, verdadeiramente morigerados e verdadeiramente piedosos.

(COMÊNIO, 1966, p. 409)

Mais do que a polêmica sobre a escola de língua nacional, se ela deve se estender a todos ou não, está explícita a expectativa comeniana de que a escola seja o lugar, isolado do mundo, onde se ensina a dominá-lo e a si próprio para garantir o sucesso individual.

É a **preparação para a vida**, iniciada desde a mais tenra idade, primeiro pelos pais e a partir dos seis ou sete anos pelos professores.

No final do século XIX e XX, apesar do desenvolvimento nos meios de produção, as velhas relações de troca são mantidas e o desafio consiste no encaminhamento de um novo projeto social. Mas, ante a predominância da forma fetichizada na interpretação da sociedade, o conteúdo da economia política desaparece, em seu lugar surgem propostas de mudanças superestruturais.

Para Claparède e Dewey a origem dos problemas, não só educacionais mas sociais, está na forma como se tem tratado a criança e a matéria de estudo e não por causa dos problemas da sociedade.

Quem diz 'educação' afirma pelo menos esperança em um progresso; não só auxílio dado à criança para lhe permitir prover sua existência no momento presente mas auxílio com o fim de elevá-la acima da condição presente (...) Fazer da criança um adulto, sim, mas que espécie de adulto? Um adulto vergado à obediência passiva ou um homem levado à resistência e ao senso crítico?

(CLAPARÈDE, 1988, p. 230-1)

Dewey não só referenda essa postura como esclarece melhor a finalidade pretendida e o caminho a ser seguido pela educação escolar:

Quando a escola receber e preparar cada criança como membro de sua pequena comunidade, saturando-a do espírito de cooperação, do espírito de servir, provendo-a, ao mesmo tempo, dos instrumentos necessários para sua direção própria, teremos conseguido a mais profunda e cabal garantia de que a sociedade em geral será mais digna, mais bela e mais harmoniosa.

(1952, p. 5).

Camufla-se a necessidade histórica de transformação social projetando, em vez disso, a necessidade de mudanças institucionais. Mantém-se o equívoco do poder da educação para encaminhar, por si, o processo de transformação social.

No decorrer do estudo, o que mais chama a atenção é a semelhança de conteúdo entre as teorias. Na leitura da obra *Didática Magna*, de Comênio, as suas teorizações sobre como organizar a estrutura escolar e pedagógica, como tratar a criança, qual o conteúdo escolar, etc. em nada diferiam das contemporâneas. Mais que isto. As questões priorizadas por Claparède e Dewey já estavam antecipadas ali: a criança tem uma estrutura psicológica/mental

diferente da do adulto, ela é funcionalmente semelhante ao adulto, pois é sempre movida por interesses; só que o do adulto manifesta-se a partir do trabalho e o da criança é pelo brinquedo, pelo jogo.

Percebe-se que a transformação do “espírito do regime educativo” defendida pelos escolanovistas já estava presente no teoria de Comênio. Apresentava-se de forma mais genérica, com expressões não muito comuns para os dias atuais e tendo como interlocutores representantes da educação medieval e clássica, mas eram muito pertinentes as considerações sobre os elementos tidos como fundamentais no processo ensino-aprendizagem: conteúdo escolar, formas de ensinar, a criança e suas especificidades, o interesse infantil.

As diferenças entre essas teorias estavam muito mais na ênfase de cada autor sobre alguns elementos em detrimento dos outros. Pode-se dizer que Comênio, na ascensão do capitalismo, prioriza o objeto de ensino — o conteúdo: ciências, línguas e artes; na crise, com Claparède e Dewey, a ênfase recai sobre o ser que aprende — o sujeito; e, na transição da manufatura para a maquinofatura, Herbart transita entre como o ser que aprende apreende o conteúdo e como deve proceder quem ensina, ficando, portanto, dividido entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Mas, os elementos priorizados no processo educativo e sua qualidade são semelhantes.

A proposta de Comênio, em nome da preparação para a vida futura, ao mostrar qual saber a ação educativa deve priorizar na formação do homem, está promovendo a afirmação e desenvolvimento de uma nova cultura e, conseqüentemente, estabelecendo formas para se ter uma nova “essência humana”.

Herbart, em nome da mesma finalidade, reforça a construção cultural de Comênio e a enriquece com novos detalhes, à medida que defende, durante o processo de instalação da revolução industrial, a manutenção dessa sociedade, mas mostra que a formação do homem pode ser obtida tanto pelo saber como pelo fazer. Constata, diferentemente de Comênio, que nem todas as crianças podem ser educadas através do trabalho intelectual, privilegiado pela escola. Por isso, não titubeia em apontar outro tipo de ocupação para educá-las.

Quando o governo das crianças chega a ser dificultoso, o aprender não é sempre a ocupação mais adequada. Pois, algumas crianças, já crescidas, se submetem melhor à ordem com o trabalhador manual ou com o comerciante do que na escola.

(HERBART, s/d, p. 67)

É o reconhecimento formal de que numa sociedade de classes o conteúdo da ação educativa, apesar de comum, efetiva-se a partir dos papéis que cada classe desempenha.

No momento de Comênio, “haurir o gosto pelo novo e útil” significa fomentar os novos valores que sufocarão os da feudalidade.

Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores.

(COMÊNIO, 1966, p. 145-6)

Com Herbart, “formar a personalidade que persegue o ideal por eleição” consiste em atribuir responsabilidade individual para a manutenção da ordem vigente.

O valor do homem não reside no saber, mas no querer. Porém, não existe nenhum desejo autônomo, independente: o querer se situa no círculo dos pensamentos; ou seja, não é nas particularidades do que alguém sabe, mas no entrelaçamento e ação total das representações que adquirir.

(HERBART, s/d, p. 68)

As teorias educacionais de Comênio e Herbart, apesar de privilegiarem expressões vagas, como: formar o homem instruído, disciplinado, de caráter, explicitam a partir de que conteúdo os homens devem ser educados para responderem a uma dada forma de produzir e trocar.

É importante ter presente que essas teorias emergem de experi-

ências isoladas, que não se estendem a todos e muito menos se popularizam em suas épocas. Sequer dominam as escolas da elite, que se mantêm eminentemente livrescas, um ensino de puro adorno.

Mas, “para fazer os outros trabalharem” sob uma nova organização social não é preciso, certamente, do conhecimento transmitido pela escola enquanto proposta de formação geral para o trabalho. As humanidades e as letras são mais adequadas para seus privilegiados. A classe trabalhadora, também, pode prescindir dessa formação escolar. Ela desenvolve suas habilidades e capacidade de trabalho, bem como incorpora as normas e os valores necessários no próprio processo produtivo, enquanto esforço para garantir sua subsistência.

Um aspecto a ressaltar é que estas teorias, atualmente denominadas de “tradicionais”, possibilitam evidenciar que a prática social, que se apresenta como a mais promissora, dá direção, significado e, conseqüentemente, unidade à ação educativa. Nesse sentido, educar é preparar a criança para ser homem amanhã. Mas, o modelo em termos de finalidades e de conteúdo consiste na teorização da vida presente. Mais que isto, acredita-se no futuro dessa sociedade e em seu desenvolvimento.

O pensamento desses teóricos apreende a fórmula educacional para produzir/reproduzir suas respectivas épocas e a teoriza enquanto ação educativa necessária na formação do homem útil e disciplinado. Entretanto, a prática social, mais do que as representações dela incorporadas em suas propostas culturais, dá conta, de maneira constante e cumulativa, de formar a natureza dos homens a qual garante o processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e sua reprodução.

O mérito destas teorias, e que justifica sua retomada na atualidade, é que nelas está explicitado o primeiro e determinante princípio básico da ação educativa: o comportamento e as aptidões dos homens têm por complemento e por condição essencial a sociedade com tudo o que ela comporta em cada época, de técnicas de trabalho e de relações sociais.

As técnicas fundamentais de cultura, que modelam a vida e as condutas diversas de cada um para um sem número de ocupações e

meios de vida em que se organizam as atividades humanas, garantem a reprodução de seus membros segundo determinadas formas de trabalho e classes sociais estabelecidas.

A reflexão, a partir das finalidades dessas teorias, ao priorizar a formação do homem disciplinado e virtuoso, possibilita desvendar que sua concepção moral reflete e está a serviço da instalação e desenvolvimento da organização produtiva capitalista.

Esta é uma questão fundamental a ser lembrada, quando tais teorias são revisitadas, na tentativa de entender os problemas que permeiam o cotidiano da escola pública e quando se busca uma ação educativa mais adequada às necessidades atuais. Os valores morais, apresentados e defendidos por elas, não podem ser interpretados como uma aquisição eterna, definitiva, princípio permanente e acima da história. Não são conceitos absolutos, são abstrações do modelo de homem projetado pela prática produtiva capitalista. Portanto, não traduzem uma essência educacional, nem é possível tomá-las como modelos para encaminhar os problemas que se manifestam hodiernamente.

Comênio expressa, a nível de superestrutura, as lutas que os homens travam como consequência das transformações que ocorrem na forma de produção de sua existência, mas numa época em que a burguesia se põe contra a feudalidade.

Obviamente, hoje os homens estão lutando pela mesma razão, só que essa luta é expressão da moderna luta de classes, entre a burguesia e o proletariado, a qual se manifesta, de fato, a partir de Herbart. E, com certeza, não é disso que Comênio trata; sobre isso ela nada desvenda.

Pode-se dizer, então, que a ação educativa, efetivada pelos homens na prática social e teorizada por Herbart e Comênio, consiste em transmitir, com o rigor possível, os valores, hábitos, habilidades e aspirações que garantem a reprodução do capitalismo. Por isso, o esforço para moldá-la de acordo com os papéis já definidos e os valores deles erigidos. Enquanto a compra e venda da força de trabalho do homem representam necessidades reais do

processo produtivo, elas garantem não só a reprodução do trabalhador e o enriquecimento da capitalista, mas também representam a base material que orienta a ação educativa entre os homens. Não se faz concessão às idiosincrasias e nem se oferece espaço para se discutir a liberdade e a criatividade pessoal. Exigir deles outro propósito significa não entender sua época com as respectivas necessidades sociais priorizadas.

Claparède e Dewey, apesar de agradarem seus leitores, aqueles imbuídos apenas do ideário liberal como norte metodológico, não têm a mesma coerência de seus antecessores com as necessidades sociais de sua época. Eles apontam para a necessidade de transformação social, mas reforçam a estrutura da mesma sociedade, deixam de pé os pilares dos edifícios que representam o individualismo. Não o desmistificam.

A 'velha educação' tinha a tendência para ignorar a qualidade dinâmica, a força intrínseca de desenvolvimento da experiência infantil; e daí pressupor que direção e controle eram inteiramente arbitrários, consistindo em pôr a criança em um determinado caminho e a segui-lo. (...)

As experiências que devemos procurar, os estímulos que devemos empregar, só os podemos saber, se tivermos um conhecimento global da natureza do desenvolvimento infantil e de sua finalidade; quer dizer, se tomarmos a ciência dos adultos como uma revelação prévia da carreira que se abre diante da criança.

(DEWEY, s/d, p. 38-9)

Em nome de mudanças radicais na educação escolar, Claparède e Dewey priorizam a expressão que, até então, estava implícita na ação educativa. "A educação é vida e não preparo para a vida", diz Claparède. Dewey acrescenta: "Aprender? Certamente. Mas primeiramente, **viver e aprender pela vida.**"

O rumo das lutas entre os homens, bem como as representações dessa necessidade de mudança são interpretados como solucionáveis através da arte de educar. Não mais educá-lo como um ser passivo, no sentido de receber e comunicar informações, mas um ser ativo que precisa vivificar nessa sociedade sem futuro seus valores.

É preciso destacar, entretanto, que, principalmente quando teorizam sobre os fundamentos da “educação funcional”, eles explicitam o segundo princípio básico da ação educativa no processo de desenvolvimento social; uma ação deve ter sempre como causa a presença de uma necessidade e por função a satisfação dessa necessidade.

O problema é que interpretam essas necessidades como abstrações que estão aí para serem reavivadas ou descobertas; bem como a forma para satisfazê-las parece ser possível de ser encaminhada a partir do querer teórico. Quando, na verdade, já podiam explicitar como as necessidades capitalistas foram produzidas e determinadas historicamente pelos homens. Tinham elementos, também, para demonstrar como essas necessidades se impõem no processo de desenvolvimento social e como são depostas, materialmente, a partir da crise mantendo-se simplesmente como ideário.

O “amor” pela atividade produtiva, tendo por base a compra e a venda da força de trabalho, só se estabeleceu entre os homens após a instalação do mundo de produção capitalista, pela necessidade de lucro a partir do trabalho livre. Este processo se revela na prática produtiva e dela se alimenta. A introdução da maquinaria é determinada pela concorrência intercapitalista, em particular pela “lei de redução dos custos de produção”, objetivando obter lucro extraordinário. À medida que a força mecânica substitui a força humana está rompido o elo que fundamenta a necessidade de reprodução do valor pelo esforço físico, criando a saciedade e o desprezo por algo, até então, considerado como útil e necessário.

É isto que está ocorrendo na vida dos homens. A necessidade agora é outra: encontrar nova(s) forma(s) social(is) de distribuição dos bens produzidos.

Mas, enquanto o homem passa a se relacionar com seu trabalho por intermédio da tecnologia, desorganizando sua velha forma de satisfazer suas necessidades, Dewey e Claparède propõem uma pedagogia “mais racional”, através de um “novo” modelo psicológico, para se moldar aos velhos valores sociais. Interpretam

como necessidades individuais e espontâneas os desejos de cada um; entretanto, é preciso apurá-los e mostrar que são provocados pelos valores e normas estabelecidas pelos próprios homens. Mudou a forma de produzir, mas, com pretensão de se formar sujeitos críticos, se quer manter a afeição e o apego ao mesmo processo de troca.

A educação escolar poderia estabelecer uma reação teórica às ações que se apresentam como naturais e legítimas. Entretanto, Claparède e Dewey naturalizam a prática social e interpretam a barbárie — guerras mundiais, genocídio, desemprego, miséria material e espiritual, etc. — como acidentes de percurso que podem ser superados por um “novo” princípio educativo: o que ajuda a fazer a passagem do ponto de vista psicológico para o ponto de vista lógico, de uma forma agradável e prazerosa.

Eis a relação: a criança não ama o trabalho que a aborrece e só a aborrece aquele que não é conduzido a partir de seu interesse. Bastará guiar sua atividade, canalizá-la habilmente, através da seleção dos estímulos adequados, para que as capacidades necessárias sejam exercitadas, desenvolvidas e realizadas.

Não se nega o princípio educativo pautado no interesse como ponto de partida, e sim o que ele privilegia para sua efetivação. Propõem mudança na forma de educar, sem, contudo, acrescentar ao conteúdo burguês sua transitoriedade, a qual poderia exercitar, enquanto formação, a capacidade crítica às representações estabelecidas para possíveis mudanças na prática social.

Nesse sentido, pode-se dizer que não basta possibilitar que a criança canalize seus impulsos (sua força) para um dado objetivo para que ele passe a ter valor e grandeza. É preciso saber se esse objetivo ainda é necessário e se é possível de ser mantido.

À guisa de síntese: no século XVII a ênfase educativa estava voltada para o objeto; a própria prática educativa colocava o que deveria ser ensinado preponderando sobre quem aprendia. Isto porque ante os problemas sociais existentes interpretava-se que a sua superação dependia da incorporação de um novo comportamento, mudanças na forma de ser dos indivíduos. E era entendido que essa efetivação dar-se-ia só se fosse oferecido um outro conteúdo

juntamente com a reorganização do tempo e do espaço educativo. Não se questionava o novo mundo, nem as novas relações estabelecidas, mas o homem que ainda não se adequara a isto. Preponderavam, portanto, as necessidades sociais sobre as individuais.

No momento da crise social a atenção se volta para quem aprende e é naturalizado o conteúdo que se ensina: valores, atividades e até habilidades, plenamente dispensáveis, são privilegiados sem nenhum questionamento sobre sua adequação à prática social; sequer refletindo se, de fato, são necessários.

Nesse sentido, a modernização defendida por Claparède e Dewey, a partir do binômio sujeito — objeto, se atém ao primeiro, principalmente no sentido de respeitar os interesses e impulsos apresentados, sem questionar o seu conteúdo e o que o provoca. Com isso, prioriza-se o sujeito, a partir de sua ação, sem explicitar o que o move.

A forma de ser, pensar e agir que se apresentam para os teóricos da educação como próprias da natureza humana, significam, apenas, representações do homem necessário para essa nova realidade que o pensamento liberal (leia-se burguês) elabora a partir das novas relações sociais de produção e de troca. Consiste na busca de legitimidade para a nova prática, onde as funções sociais estabelecidas se apresentam como atos individuais que parecem definir e afirmar um ideal de homem e de instituições.

A prática social atual já não consegue mais evidenciar esse homem e suas instituições; nem mesmo a força de trabalho humana enquanto elemento de igualdade e de liberdade. O capitalismo, a partir de suas contradições sociais, oferece elementos para explicitar o porquê de sua organização e representações. Além disso, o homem já pode ser pensado como diferente do trabalho capitalista, uma vez que ele se apresenta como desigual até no processo de troca, devido ao excesso de mão-de-obra ociosa.

Muitas teorizações, no século XX, valorizam, sob diferentes aspectos, a “essência humana” que o século XVII apreendeu e representou tão bem, através de seus teóricos. De revolucionária para

aquela época, essa essência pode ser hoje interpretada como reacionária, à medida que se busca eternizá-la ao invés de desvendá-la.

**Maria de Lourdes Longhini Trevisani**  
Professora adjunta do Departamento de  
Teoria e Prática da Educação da Universidade  
Estadual de Maringá. Mestre em Educação  
pela PUC/SP.

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar teorias educacionais elaboradas em diferentes épocas da sociedade capitalista, para mostrar seu compromisso com a reprodução social. As representações originadas da organização do trabalho produtivo é que dão conteúdo a estas teorias.

## **Referências bibliográficas**

CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. Tradução de Jayme Grabois. São Paulo: Nacional, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Escola e a Psychologia Experimental**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

DEWEY, John. **Como Pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Nacional.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional.

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

HERBART, J. F. **Pedagogia General. Derivada del fins de la educación**. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. 2. ed. Editora de la Lectura, s/d.

**MARX, Karl. A Questão Judaica. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.**

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1, vol. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.**

\_\_\_\_\_. **Conseqüências sociais do avanço tecnológico. In: Coleção Ciências Sociais. Série Materialismo Histórico. vol. 1, São Paulo: Populares.**

**MARX, Karl e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1984.**