



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

RELATIVISMO CULTURAL E EPISTEMOLÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Cláudio Félix dos Santos*
(UNEB)/(UNESP)

RESUMO

A argumentação central é a de que a Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do pensamento relativista epistemológico e cultural em educação, os quais se constituíram em suportes pedagógicos para as políticas e teorias educacionais levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas imperialistas. O artigo analisa ainda as Pedagogias da Prática, em especial as formulações de Miguel Arroyo, consideradas aqui como relativistas e de grande influência sobre o Movimento por uma Educação do Campo. A argumentação aqui presente é resultado de conclusões finais da pesquisa intitulada “Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo”.

PALAVRAS-CHAVE: Relativismo, Educação do Campo, Pedagogias da prática.

INTRODUÇÃO

Sobre relativismo e educação

As pedagogias relativistas têm marcado o debate educacional há pelo menos vinte anos. O construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das

* Doutor em Educação (UFBA); Universidade do Estado da Bahia – Curso de Pedagogia. Pesquisador nos grupos de pesquisa: Educação, Formação de professores e Contemporaneidade (UNEB) e Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP). E-mail: cefelix2@yahoo.com.br

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

competências, a “pedagogia” dos projetos e o multiculturalismo estão entre elas. Contudo, apesar dessa diversidade pedagógica, há elementos teóricos unificadores de seus fundamentos e práticas os quais podem ser notados, dentre outros⁴⁵⁸, pela negação do princípio da totalidade social. Ao negar esse princípio, a realidade deixa de ser vista como sendo composta de frações que se inter-relacionam por meio de determinações histórico-sociais.

Na perspectiva relativista, o real seria uma pletora de fragmentos casuais e eventuais que não se dão a conhecer de modo racional e objetivo. Os acasos da vida de cada sujeito, o modo como enxerga a realidade é que constituiria o que é ou não relevante para a sua formação. Sem a perspectiva da totalidade abre-se o caminho para o relativismo como referência teórica das pedagogias contemporâneas. (DUARTE, 2010, p. 101-120).

O relativismo será tratado aqui em seu aspecto epistemológico e cultural. O primeiro trata o conhecimento como dependente das especificidades do ponto de referência no qual se coloca o sujeito cognoscente. O critério de verdade do conhecimento não é a coisa em si e suas determinações, mas como o indivíduo ou o grupo social ao qual pertence interpreta o fenômeno social ou natural por intermédio de seu arbítrio.

O relativismo cultural, por sua vez, parte do princípio de que o mundo é formado por inúmeras culturas, não havendo condições de definir a existência de formas universais de cultura humana, tampouco de conhecimentos mais desenvolvidos que outros. Para os relativistas, os conhecimentos e saberes são frutos das culturas e das diversas formas de interpretação que essas dão aos fenômenos. Mas quando se pergunta sobre o que delimita uma cultura, a imprecisão é geral. Como observa Duarte (2010), fala-se em cultura ocidental,

⁴⁵⁸ Outros elementos unificadores: Rejeição das formas clássicas de educação escolar a que denominaram de “escola tradicional”; o otimismo pedagógico de crer na educação como panacéia dos problemas sociais; as posições a-críticas acerca das bases matérias que engendram relações sociais de dominação e exploração.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

oriental, indígena, negra, branca, da favela, dos pobres, dos ricos; mas não se apresenta uma conceituação mais precisa do termo. Essa forma de proceder é bastante funcional aos relativistas e às classes dominantes porque ao possibilitar o uso elástico do termo cultura, dissolvem-se os problemas e suas possíveis soluções no plano do cultural. Se há violência na sociedade, portanto, trata-se de construir uma cultura de paz. Se há racismo, a sociedade e a escola devem apostar numa cultura da diversidade, e assim por diante.

No plano educacional isso se expressa na fragmentação e dispersão do currículo que deverá ser elaborado a partir dos interesses individuais ou coletivos dos grupos culturais que buscarão no entorno da escola ou nos interesses dos alunos ou da comunidade os temas a serem estudados. Por meio dessa concepção, o currículo se dilata, a função da educação escolar se alarga ao ponto de conceber tudo que a escola faz no seu interior e tudo o que está ao seu redor, como integrante do currículo. Apaga-se, como formula Saviani (2005, p. 16), a diferença entre curricular e extra-curricular, “tudo acaba tendo o mesmo peso; abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar.”

Para as pedagogias relativistas, a vivência e a aprendizagem do e no cotidiano apresenta-se como o núcleo da formação dos indivíduos. O conhecimento e saberes do cotidiano são tomados, nos termos dessas pedagogias, como os conteúdos verdadeiramente significativos para os educandos. A ciência, por exemplo, não passaria de invasão cultural que oprime os saberes próprios do povo e o conhecimento tácito dos indivíduos.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

O relativismo na “agenda pós-moderna”

Precisar o termo “pós-moderno” não é tarefa simples. De acordo com Wood (1999), o “pós-modernismo” corresponde a uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram em anos recentes e tem sua origem não na ideologia ou política cultural burguesa, mas em intelectuais que se reivindicavam de esquerda. Wood (1999), Della Fonte (2010), Eagleton (1999) defendem a tese, segundo a qual, o pós-modernismo seria descendente de setores da intelectualidade de esquerda da geração de 1960. Para o pós-modernismo, estariam esgotados os antigos princípios de racionalidade, de universalidade, de luta de classes, da centralidade do trabalho como possibilidades explicativas dos fenômenos e orientação para o desenvolvimento de ações efetivas para a superação da sociedade de classes. O pensamento pós-modernista seria, em termos gerais, uma aglutinação de diferentes tendências intelectuais e políticas organizadas em torno de um eixo comum, qual seja:

A rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais como sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos particulares”, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (WOOD, 1999, p. 12)

Em termos educacionais, as perspectivas relativistas culturais e epistemológicas têm aparecido nas formulações de autores que se reivindicam elaboradores de uma teoria da educação crítica, tais como Michel Apple, Peter McLaren, Jurjo Torres Santomé; assim como autores ligados à educação popular (Paulo Freire) e as Pedagogias da Prática (Miguel Arroyo). Esses intelectuais



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

integram o âmbito das “pedagogias contra-hegemônicas”. Essas guardam uma heterogeneidade que vai “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista.” (SAVIANI, 2007, p. 414). Portanto, no amplo leque das pedagogias que se contrapõem às teorias do capital, cabem tendências variadas que não se caracterizam apenas por um perfil revolucionário ou Marxista.

Quando se trata da educação do campo, vários são os aspectos que reforçam a idéia do relativismo cultural e epistemológico nos fundamentos dessa referência do educar no quadro das “pedagogias contra-hegemônicas”. Tomo o MST como exemplo desse problema. O referido movimento tem como eixo orientador de seu processo educativo, a luta de classes no campo e a defesa da necessidade da construção de uma sociedade sobre outras relações sociais de produção. Isso exigiria uma educação, ainda nos marcos do capitalismo, pautada em valores socialistas e humanistas tais como o coletivismo, o trabalho socialmente útil, a organização e auto-organização dos estudantes e professores. Contudo, como analisou D’agostini (2008) ao estudar o MST e o contexto educacional brasileiro,

esses princípios, sob nosso ponto de vista e das pesquisas estudadas, estão sendo tratados tanto na formação de educadores como nas escolas do MST de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, conseqüência das questões sociais a que a classe trabalhadora está submetida e às condições materiais que determinam a educação no Brasil. Essa constatação está articulada a outra questão importante: da influência predominante da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática e de seus idealizadores na orientação assumida e na formação de muitos dos intelectuais orgânicos do Movimento, sobretudo no período inicial de suas formulações. (D’AGOSTINI, 2009, p. 117)

Reforçando essa perspectiva, Araújo (2008), Oliveira (2010), Santos (2011) avaliam que o MST e a grande maioria dos que reivindicam uma educação do



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

campo são carentes de um referencial teórico de base materialista histórico, estando presente o relativismo e o ecletismo.

Dentre as várias influências do pensamento pedagógico de caráter crítico e relativista, destacam-se as Pedagogias da Prática. Essas são teorias de inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas. (SAVIANI, 2007). O termo aqui utilizado para nominar estas teorias pedagógicas foi elaborado por Saviani a fim de identificar uma série de autores que tomam as experiências da prática cotidiana como referência e fundamento para o desenvolvimento de sua pedagogia.

Apesar das aproximações com a Pedagogia da educação popular, as pedagogias da prática trabalham com o conceito de classe ao invés de povo e é formulada em inícios dos anos 1980 tendo sua referência em autores como Miguel Gonzalez Arroyo, Maurício Tragtemberg, Oder José, Carlos Rodrigues Brandão, Léa Pinheiro Paixão, dentre outros. Neste tópico analisarei as formulações de Miguel Arroyo acerca desta modalidade pedagógica contra-hegemônica.

De acordo com Arroyo (2003), os grandes educadores na sociedade contemporânea são os movimentos sociais. Eles reeducam o pensamento educacional pela sua própria atividade, porque trazem em si os elementos de transformação social. Ao lutarem pelas condições básicas de existência, os movimentos sociais forçam à sociedade debater os seus problemas fundamentais.

A luta se daria no campo da resistência e da conquista de direitos. O aprendizado dos direitos, da cidadania, pode ser destacado como uma dimensão educativa. Na visão de Arroyo (2003), o caráter educativo dos movimentos sociais não se dá pela propagação de discursos e lições conscientizadoras,

mas pelas formas como tem agregado e mobilizado as pessoas em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (ARROYO, 2003, p. 32)

Reitera-se a idéia de que a verdadeira educação se dá pela prática, especialmente quando esta prática é movida na luta pelas condições mais básicas de sobrevivência do ser humano. Isso se confirma quando

Os movimentos sociais nos puxam para radicalizar o pensar e fazer educativos na medida em que nos mostram sujeitos inseridos em processos de luta pelas condições **elementaríssimas**, por isso radicais, de viver como humanos. (ARROYO, 2003, p. 36. Grifos meus).

Indubitavelmente a ausência das condições elementares da sobrevivência pode ser um bom motivador da organização social (vide o MST, o movimento dos sem teto, etc.), mas pode, também, ser um empecilho para esta organização na medida em que a carência do básico limita o potencial criativo e crítico dos indivíduos ao plano da sobrevivência imediata e cotidiana. A prática em si, as carências e a luta pelas condições elementaríssimas, podem motivar ações de indivíduos e grupos insatisfeitos com algo, porém, sem uma consistente fundamentação teórica que faça a mediação com o plano do imediato dos carecimentos, essas lutas jamais serão radicais porque não mergulharão nas raízes ocultas dos problemas permanecendo, apenas, na sua superfície da aparência.

Todavia, para Arroyo (2003) a não apropriação do conhecimento teórico pela classe trabalhadora não se configura como uma necessidade elementar, tampouco um problema maior. A questão central é a de que o movimento reeduca os indivíduos e os educadores. Mas de que forma isso acontece? Segundo o referido autor, há um caráter de envolvimento totalizante dos movimentos sociais que



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

possibilita ao indivíduo que participa destes coletivos o acesso a outro tipo de formação que supera a condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando. Os integrantes destes organismos, emersos na tensa situação de conflitos, aprendem por meio da vivência das lutas sociais, dos momentos de mobilização, das situações limites de perda de emprego, de críticas da sociedade às suas ações, de ameaça às suas vidas. Tudo isso traz ricas lições ensinadas na “escola do movimento” e que nenhuma teoria pode transmitir ou explicar de forma satisfatória. Desta feita os movimentos sociais se configuram como processos educativos e formadores totais. Apoiando-se em Paulo Freire, Arroyo afirma:

Para Paulo os sujeitos em movimento repõem as grandes interrogações que alimentaram a teoria da formação humana. Eles trazem a escola e as diversas experiências de educação não formal ao cerne do educativo: aos sujeitos sociais e seus dramáticos processos de produção-formação humana. Reeduam as teorias pedagógicas, as humanizam ou as aproximam nas grandes interrogações que estão em sua origem. Pedagogia como acompanhamento das possibilidades de sermos humanos, de realização do humano possível que há na infância e em cada ser humano. (ARROYO, 2003, p. 36).

A vivência totalizante exposta acima diz respeito, portanto, a uma experiência bastante localizada e empirista, o que reduz a possibilidade de totalização, de compreensão do todo de forma rigorosa e com vias a superação das condições que aprisionam os indivíduos à sua realidade imediata.

Porém, para o autor citado, nada disso é reducionismo porque há outros modos de conhecer a realidade. Os movimentos sociais têm seu modo próprio de apreender o real, “de conhecer a questão urbana, a questão agrária, o emprego e desemprego, e até modos de conhecer a escola, a educação, a saúde, o transporte, a segurança... modos de conhecer a lógica social.” (ARROYO, 2003, p. 43). Por esta perspectiva, a objetividade do conhecimento é impossível. O que pode haver é uma

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

construção social do saber que é muito mais diversificada, rica e criativa do que as áreas curriculares pensam. Desse modo, os movimentos colocam para a escola, os intelectuais e cientistas que existem outros saberes, valores e significados que são menosprezados ou qualificados pela ciência e pela filosofia como lógicas marginais às lógicas do saber sistematizado.

Em certa parte de sua argumentação Arroyo (2003, p. 43-47) critica a dificuldade da ciência, dentre elas a Pedagogia, em dialogar com as formas de elaboração do conhecimento realizadas pelos movimentos sociais. O saber do povo, segundo Arroyo, é relegado, inclusive pelas pedagogias progressistas, a um patamar inferior que insiste em contrapor o senso comum ao pensar crítico.⁴⁵⁹ Segundo ele, isso se deve as crenças numa visão de educação que tem na razão o parâmetro universal do critério do conhecimento. Nas palavras do autor:

Muitas pedagogias cognitivas supõem que há operações lógicas e formas universais de pensar e atuar. Educar é fazer com que todos as aprendam. É a luta da razão contra a sem-razão. As pessoas ou grupos que não fizeram essa passagem continuarão agindo sempre, sem consciência, imersos na superstição, no erro, em visões confusas e em práticas irracionais e imorais, pré-políticas. (ARROYO, 2003, p. 44).

Em trechos anteriores desse artigo afirmo que a concepção relativista da “agenda pós-moderna” concebe o conhecimento como um construto intersubjetivo enraizado na cultura dos grupos sociais. Deste modo, para esta teoria, a verdade é “perspectival”, isto é, se dá mediante o ponto de vista do sujeito sendo o conhecimento racional um modo de imposição dos que sabem sobre os que não sabem.

⁴⁵⁹ O autor não explicita o que seja crítica em sua argumentação. Se crítica for entendida na perspectiva vulgar, isto é, como contestação de algo sem uma explicação mais esmiuçada sobre o fenômeno, o senso comum tem condições de o fazer. Contudo, se crítica for entendida como exercício intelectual de busca das raízes das questões, suas contradições e possíveis desdobramentos, o senso comum não possui os elementos teóricos inerentes às esferas não-cotidianas da ciência e da filosofia para desenvolvê-la.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

Miguel Arroyo tornou-se uma das grandes referências teóricas, juntamente com o pensamento de Paulo Freire, no Movimento por Uma Educação do Campo. Ao escrever o prefácio do livro “A educação básica do campo em movimento” o qual é síntese da I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, ele conclui:

Aprendemos ou reaprendemos, na conferência, que a educação básica só se construirá nas matrizes humanistas que vêm de um movimento social que nos remete ao campo dos direitos, direitos de sujeitos concretos, sociais, culturais, que nos remete às grandes finalidades de emancipação humana. As palavras mais ouvidas e lidas na conferência foram: esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho, identidade, “sou índio, sou branco, sou mulher, sou negro, sou brasileiro...”

A educação básica do campo está se construindo enxertada em um movimento sociocultural de humanização. Não será esse o maior e melhor legado dessa conferência para nossa tradição pedagógica? (ARROYO, 1999, p. 11-12)

É no plano da cidadania (direitos e deveres), da diversidade, da identidade, bem como do trabalho, da luta pela terra no interior de um movimento sociocultural de humanização que se começou a construir as formulações mais gerais da educação do campo. Conhecimento, educação escolar, objetividade, pelo que se pode deduzir lendo o referido texto, não receberam atenções nos momentos de reflexão sobre a educação no campo, talvez devido a

centralidade da pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração ou lembrança da memória coletiva dos processos educativos e de aprendizagem. Que falta faz à nossa pedagogia tecnicista, formalista, racional e fria recuperar essas matrizes pedagógicas vividas nessa conferência, na qual os educadores, as crianças e os jovens se manifestaram como sujeitos culturais celebrando sua memória. (ARROYO, 1999, p. 10)



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

As afirmações acima reduzem a ciência à perspectiva da lógica formal. O texto enquadra o conhecimento científico num todo homogêneo, sem conflitos, sem divergências históricas tanto no plano epistemológico quanto na luta de classes. Em relação às pedagogias que se colocam na defesa da educação escolar, essas são enquadradas como frias, racionais, tecnicistas e formalistas.

CONCLUSÕES

A Educação do Campo emerge em um contexto sócio-histórico no qual se destacam alguns fatos: 1) as reivindicações por escolarização oriundas da luta de classes no meio rural, em especial a partir da década de 1980; 2) o recuo da teoria revolucionária e as influências da agenda pós-moderna nos chamados movimentos sociais e nas universidades; 3) as estratégias do Estado Burguês na formulação e implementação de políticas localizadas destinadas a grupos específicos (indígenas, campo, quilombolas) em detrimento de políticas universais para a população em meio à crise estrutural do capital.

O pensamento relativista tem legado ao processo de formação humana uma lógica acrítica de interpretação e de ação na prática social. Há algum tempo essas idéias vêm fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos com suas formulações. Uma de suas influências mais marcantes no pensamento e na prática pedagógica atuais encontram-se em grande parte nas formulações e ações da política e prática pedagógica da Educação do Campo. Diante destas reflexões, é preciso problematizar as experiências de formação de educadores desenvolvidas pelos movimentos sociais no sentido de contribuir, de forma crítica e rigorosa, para o avanço das lutas da classe trabalhadora no processo de superação das relações sociais de dominação impostas pela ordem do capital.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. (Tese de Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991
- _____. Prefácio. In: Kolling, E.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo (livro 1)**. Brasília: UNB, 1999.
- _____. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos movimentos sociais. In: **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan/jun 2003.
- D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. (Tese de doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- DELLA FONTE, S. S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. In: DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- DUARTE, N. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**. Sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- EAGLETON, T. De onde vêm os pós-modernistas? In WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.) **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.
- OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Tese (doutorado)- Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2008.
- SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.



ISSN: 2175-5493

IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

5 a 7 de outubro de 2011

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SEGUNDO, M. das D. M.. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, S. SOARES, R. (orgs). **Contra o Pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas.** Fortaleza, EDUECE, 2007.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Almedina, 1974.

WOOD, E. M.. O que é a agenda pós-moderna? In WOOD, Ellen M.; FOSTER, John Bellamy (orgs). **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1999.