

PARA ALÉM DOS DISCURSOS PÓS-ESTRUTURALISTA E PÓS-MODERNO SOBRE A DIFERENÇA: EDUCAÇÃO ESCOLAR E PEDAGOGIA MARXISTA¹Robson Amaral da Silva²**RESUMO**

O presente artigo procura realizar, a partir de uma perspectiva materialista histórico-dialética, uma avaliação teórico-política da ideologia pós-estruturalista sobre a diferença que, nos últimos tempos, tem ganhado destaque no contexto da educação escolar brasileira. Ademais, buscamos indicar as contribuições que uma pedagogia marxista pode oferecer para a análise e crítica da categoria diferença.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo; Diferença; Educação escolar; Pedagogia marxista.

BEYOND THE SPEECHES POST-STRUCTURALIST AND POST-MODERN ON THE DIFFERENCE: SCHOOL EDUCATION AND PEDAGOGY MARXIST**ABSTRACT**

The paper aims, from a historical-dialectic materialist perspective, a theoretical-political assessment of poststructuralist ideology about 'difference' that, more recently, has gained prominence in the context of school education in Brazil. In addition, we indicate possible contributions that Marxist pedagogy may offer to the analysis and critique of the category 'difference'.

Keywords: Post-structuralism; Difference; School Education; Marxist pedagogy.

Os intelectuais de esquerda, quando não abraçam o capitalismo como o melhor dos mundos possíveis, limitam-se a sonhar com pouco mais que um espaço nos seus interstícios e prescrevem apenas *resistências locais e particulares*. No exato momento em que se necessita urgentemente de uma compreensão crítica do sistema capitalista, grandes seções da esquerda intelectual, em vez de desenvolver, enriquecer e refinar os instrumentos conceituais necessários, dão amplos sinais de que pretendem abandoná-los. O "pós-marxismo" deu lugar ao culto do pós-modernismo, e a seus princípios de contingência, fragmentação e heterogeneidade, sua hostilidade a qualquer noção de totalidade, sistema, estrutura, processo e "grandes narrativas" (WOOD, 2011, p. 13, grifos meus).

[...] A trombeta dos bravos já soou o alarme. Nossos estandartes aos milhares avermelham o céu. Só a rota dos traidores é que conduz à direita. À esquerda, à esquerda, à esquerda! (MAIAKOVSKI, Vladimir).

INTRODUÇÃO

As epígrafes selecionadas para abertura desse texto traduzem o escopo da discussão que pretendemos realizar. Assim, desvelam o caminho que trilhamos (à esquerda!) até o momento na busca de uma compreensão crítica da temática em pauta. Cabe ressaltar que o interesse por perscrutar o objeto em questão surge a partir da análise do momento histórico em que nos encontramos, marcado pelo caráter imperialista da globalização que se impõe a diversas dimensões da existência social dos seres humanos e pela ampla difusão do ideário pós-moderno e pós-estruturalista em diversos espaços, em especial, na educação escolar brasileira. Trata-se de uma relação em que estas correntes do pensamento filosófico acabam por obstaculizar, por meio da defesa de suas teses, um processo de transformação radical da atual estrutura social.

Dessa forma, nossa preocupação central gira entorno da análise das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a superação dos discursos pós-estruturalista e pós-moderno acerca da diferença, a fim de compreender as possibilidades que se apresentam para o trabalho educativo com o referido tema no contexto da educação escolar.

Neste sentido, são duas as questões que orientarão as nossas reflexões nos limites deste texto. São elas: *De uma perspectiva marxista, qual a avaliação teórica e política que se pode fazer do conceito de diferença que tem se propagado no contexto da educação escolar nos últimos tempos? Qual a contribuição que uma pedagogia marxista pode oferecer para a análise e crítica do conceito de diferença no interior da educação escolar?*

Na primeira seção do artigo, situaremos o debate acerca da diferença no campo da educação discutindo o conceito de diferença veiculado por autores que transitam neste campo e se alinham aos pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista. Posteriormente, faremos uma avaliação teórico-política do processo de espraiamento do conceito de diferença veiculado pelos referidos movimentos de modo a discutir a primeira questão. No que se refere a segunda questão, abordaremos a Pedagogia Histórico-Crítica a fim de extrair elementos que nos permitam empreender uma análise e crítica do conceito de diferença.

O DEBATE DA DIFERENÇA NO CAMPO EDUCACIONAL

Descrentes em relação ao potencial analítico do materialismo histórico-dialético na compreensão de questões sociais cruciais, a intelectualidade de esquerda já não comparece ao debate munida de um arsenal teórico-conceitual referenciado no marxismo. É nesse contexto que muitos intelectuais que outrora poderiam ser considerados de esquerda migram para a fileira do relativismo, animados com a ampla aceitação dos pressupostos centrais dos ideários pós-moderno e pós-estruturalista, que as ideias defendidas por estas vertentes ganham fôlego nas discussões acadêmicas. Talvez, encorajados pela ambiência cultural dos acontecimentos das décadas de 1960 (lembrar maio de 1968 na França) e 1970, e, sobretudo, no meio acadêmico, pela publicação da obra *A condição pós-moderna* de Jean-François Lyotard em 1979. Em particular, no texto de Lyotard (2011), o assunto ganha tratamento filosófico, apesar de sua presença se fazer notada em áreas do conhecimento como, por exemplo, as Artes e a Arquitetura.

Peters (2000) enfatiza que embora os termos pós-modernismo e pós-estruturalismo sejam empregados como sinônimos, o que leva a confusões terminológicas e de significados, devemos reconhecê-los como movimentos que possuem preocupações teóricas diferentes. O autor reconhece que há pontos de contato e sobreposições filosóficas

e históricas entre estes movimentos, no entanto advoga por uma necessária reconstituição das respectivas genealogias, trajetórias e aplicações.

Somos conhecedores deste debate (VEIGA-NETO, 1995; PETERS, 2000) que visa marcar as diferenças epistemológicas existentes entre pós-modernismo e pós-estruturalismo, porém, nos limites deste texto não trataremos de discutir as distinções existentes entre os objetos teóricos destas vertentes, partindo, assim, das convergências que estes movimentos apresentam.

Neste sentido, são úteis as palavras de Santos (1987, p.71-72) pois traduzem de forma clara as convergências citadas:

[...] associado à decadência das grandes ideias, valores e instituições ocidentais – Deus, Ser, Razão, Sentido, Verdade, Totalidade, Ciência, Sujeito, Consciência, Produção, Estado, Revolução, Família. Pela desconstrução, a filosofia atual é uma reflexão sobre uma aceleração dessa queda do niilismo... desejo de nada, morte em vida, falta de valores para agir, descrença em um sentido para a existência. A desconstrução pretende revelar o que está por trás desses ideais maiúsculos, agora abalados, da cultura ocidental. [...] é valsa do adeus ou o declínio das grandes filosofias explicativas, dos grandes textos esperançosos como o cristianismo (e sua fé na salvação), o Iluminismo (com sua crença na tecnociência e no progresso), o marxismo (com sua aposta numa sociedade comunista).

Destarte, nomes como Nietzsche, Foucault, Deleuze e Derrida passam a ser amplamente divulgados nos círculos acadêmicos como expressões representativas desta maneira de compreender a existência humana em seus diferentes aspectos. Com isto, temas considerados pelos pós-modernos e pós-estruturalistas como relegados a um segundo plano no interior do marxismo passam a figurar como centrais e, conseqüentemente, o universo teórico-conceitual que num primeiro momento se preocupava com questões tais como “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação” (SILVA, 2011, p. 17) se desloca para um universo que comporta a “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2011, p. 17).

A diferença é um dos conceitos centrais para o debate promovido por estes movimentos. Estudiosos que se alinham as compreensões emanadas do pensamento “pós” procuram estabelecer uma clara distinção entre diferença e diversidade, haja vista que ambos os termos têm sido amplamente difundidos e utilizados nos últimos tempos. Isto fica claramente explícito nas palavras de Miskolci (2012, p.15-16):

[...] o termo diversidade é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados(as) na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, mais o reconhecemos como parte de nós mesmos,

não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará.

Neste sentido, Silva (2012, 73-74) alertará que questões afetas ao multiculturalismo e a diferença tem ganhado destaque nos últimos anos, ainda que tratadas de forma marginal quando abordadas na forma de “temas transversais”. Dirá o autor serem discussões que ganham status de “legítimas questões de conhecimento”, mas que causam estranheza por não trazerem em seu interior uma teoria da identidade e da diferença. Vejamos:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?

A difusão destas ideias vai animar a compreensão teórica e política da ação de diferentes movimentos sociais que irão se constituir durante a década de 1970 em diante. Acompanhamos toda uma movimentação promovida por diferentes sujeitos, sejam individuais ou coletivos, em diversos espaços sociais e que contam com o apoio tanto da esfera estatal quanto da iniciativa privada que abraçam a causa da necessidade de reconhecimento das diferenças como um princípio ético inquestionável.

O reconhecimento das diferenças a partir da identificação dos chamados “marcadores sociais da diferença” (BRAH, 2006), como raça/etnia, gênero, geração, sexualidade e religião, fornece elementos essenciais para abordar a complexidade sociocultural da sociedade atual. Trata-se de um desafio que se põe a educação escolar contemporânea e que pode ser entendido através das palavras de Canen (2010, p. 175-176):

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem as futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. Cobra-se da educação e, mais especificamente do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos. [...] Pensar num cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor.

A chegada da temática da diferença ao contexto da educação escolar, ainda que conte com a resistência de boa parte da intelectualidade pós-moderna e pós-estruturalista no que tange aos aspectos teóricos que balizam a produção de documentos oficiais, também encontrou na produção de Diretrizes e Parâmetros uma interessante via de acesso. A ampla difusão de uma série de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) (incluindo aí seus os chamados “Temas Transversais”) e a promulgação de Leis (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008) que explicitam novos pressupostos para a compreensão da educação dos indivíduos e de compreensão da marcas da diferença, permitem a diluição das ideias pós-modernas e pós-estruturalistas.

Indubitavelmente, profissionais da educação, pesquisadores e diferentes atores ligados à movimentos sociais representativos de minorias socioculturais discutem a temática da diferença e sua relação com a educação escolar. Estes atores sociais sinalizam, de forma enfática, que as diferenças devem ser representadas nos currículos escolares. Segundo Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p.86):

As mãos coloridas dispostas em círculo, os agrupamentos de crianças como representantes de diferentes grupos étnico-raciais e crianças com deficiências unidas sob o título de, por exemplo, “ser diferente é legal”, revelam que de alguma forma passamos por um processo de absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, entre outros – que reivindicam, há algumas décadas o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnicorraciais e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais.

Neste contexto, os estudos sobre currículo tem sido uma arena de disputa entre diferentes correntes teóricas. Porém, em sua grande maioria as pesquisas desenvolvidas no interior deste campo são hegemônicas pelos referências pós-moderno e pós-estruturalista. Para Corazza (2010, p.103) este currículo:

Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temática culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e migrações, xenofobia e integrista, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É deste modo que um pós-curriculo curriculiza as diversas formas contemporâneas de luta social.

A atual dinâmica societária teria “descentrado” os sujeitos, e aquela identidade moderna teria se fragmentado e abalado os quadros de referência que davam aos indivíduos uma sustentação no mundo social. Não obstante, surgiriam, em seu lugar, as

identidades culturais (HALL, 2006), efêmeras e cambiantes.

A partir da constatação destas mudanças, os pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista teriam influenciado fortemente as reflexões acerca das questões relativas à diferença, e contribuído para camuflar a opressão de classe, ao mesmo tempo em que é privilegiada a luta puramente contra outras formas de opressão particulares, às quais se vinculam às diferenças de gênero, etnia, sexualidade, cultura etc.

Estas vertentes teriam ampliado, de forma considerável, o alcance do conceito de diferença, a ponto de nos passar a ideia de que nada existe, que não seja diferença. Primam pela defesa de políticas identitárias, relativistas, multiculturais, pois, segundo esta perspectiva teórica, as identidades dos sujeitos se constroem a partir dos aparatos discursivos e institucionais que lhe definem.

Visualizando a trajetória histórica percorrida e sem esperança na mudança social, pensadores pós-modernos afirmam que igualdade e humanidade não tem sentido e que a diferença e a diversidade deveriam ser a meta (MALIK, 1999). Ao enfatizar uma natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, os movimentos pós-moderno e pós-estruturalista descartam a possibilidade de uma política emancipatória sob uma perspectiva totalizante que, por sua vez, passa a ser entendida como “metanarrativa iluminista”, no mínimo, ultrapassada (MORAES, 2004).

Wood (1999) assevera que esse conceito afirma ser virtuoso por possuir a capacidade de – igualmente sem preconceito ou privilégio – abranger tudo, desde gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual, ao contrário das noções como classe, que seriam “reducionistas” ou “essencialistas”. Em vista disso, a “política de identidade” seria mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo. Aspira a uma comunidade democrática que reconheça, incentive e celebre todo o tipo de diferença.

UM BALANÇO TEÓRICO-POLÍTICO DA QUESTÃO

Diante do exposto, podemos afirmar que o debate sobre a diferença está na ordem do dia. Porém, cabe realizar uma análise crítica dos pressupostos que fundamentam a defesa da questão pelos vieses pós-moderno e pós-estruturalista.

Na intenção de tornar mais nítido o quadro de ideias explicitado anteriormente, começamos este tópico transcrevendo um fragmento da entrevista de Ahmad (1999, p.71). Diz o autor:

Também não é preciso dizer que todos os grupos têm o direito de lutar por seus membros. Mas quero mencionar aqui uma questão muito mais difícil sobre democracia. Um dos grandes problemas para a teoria e prática socialista nos dias correntes é o da relação entre diferença e universalidade; direitos de grupos e direitos universais indivisíveis; o direito como mulher e o direito como cidadã; e o direito como trabalhador, seja cidadão ou imigrante. A resposta pós-modernista é simples: a universalidade não passa de uma quimera; as identidades são locais, contingentes, livremente escolhidas; os direitos à identidade são absolutos; e a auto-representação é a única forma autêntica de representação. Essa absolutização da identidade, essa rápida ab-rogação da universalidade, parece-me muito perigosa politicamente.

Como vimos, estamos diante de um cenário caracterizado pelas lutas de diversos segmentos/movimentos sociais (negros, índios, mulheres, homossexuais, deficientes, dentre outros), cada qual em busca da legitimação de suas reivindicações, do reconhecimento das diferenças que marcam suas formas de existência. Ao questionarmos alguns princípios que norteiam as lutas empreendidas por estes grupos sociais, a partir de um referencial marxista de compreensão da realidade e da educação, estamos cientes de que correremos o risco de sermos tachados como etnocêntricos.

Ao realizar a crítica, não estamos afirmando que estas lutas não mereçam nossa atenção ou que as mesmas não são legítimas, pois “[...] torna-se cada vez mais imprescindível lutar contra o preconceito étnico, contra a discriminação de indígenas, quilombolas, homossexuais, estrangeiros, mulheres, deficientes etc” (DELLA FONTE, 2011, p. 33), porém, o referencial de análise que embasa as demandas destes grupos ou a maneira de compreendê-las, apresentam formulações que, em última instância, impedem uma transformação e uma discussão mais radical em relação à diferença.

Já faz parte do discurso contemporâneo incorporar a ideia de que vivemos em uma sociedade multicultural, marcadamente caracterizada pela diferença, e que devemos estar preparados (ou nos preparar) para lidar com estas diversas maneiras de ser dos indivíduos nos mais distintos espaços sociais, dentre eles, a escola. Aliás, a realidade se resumiria às práticas discursivas enunciadas pelos sujeitos, ou seja, uma questão de interpretação. Podemos verificar tal assertiva nas palavras de Silva (2001, p.4): “A verdade é, sempre e já, interpretação. [...] Quem interpreta não descobre a ‘verdade’; quem interpreta a produz [...] Não há nada mais por detrás das perspectivas, para além delas. A verdade é isso: perspectivismo”.

Decorre daí, como consequência, a tese do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista de que não há possibilidade de conhecimento objetivo da realidade, pois estaríamos atrelados de forma dependente às descrições linguísticas para a definição da realidade. Estamos, assim, diante de concepções relativistas, tanto do ponto de vista ontológico quanto epistemológico.

Porém, esta desconfiança no acesso objetivo à realidade pode ser contraposta pelo pensamento marxista que não adota para si a premissa da não cognoscibilidade do real. Vejamos o que Marx e Engels (2007, p. 86-87) nos afirmam na seguinte passagem da obra *A Ideologia Alemã*:

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica [...] O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Desse posicionamento de Marx e Engels (2007) podemos inferir, ainda que de maneira breve, que as formas de reprodução da vida humana possuem um significado ímpar para a existência dos indivíduos, pois a partir delas podemos compreender as formas de organização societária ao longo da história. Com isto, em contraposição ao apreço pelas perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista, há a possibilidade de apreensão e transformação da realidade.

Outro aspecto que merece destaque é a fragmentação das lutas empreendida pelos diferentes coletivos que ancorados pelos pressupostos pós-moderno e pós-estruturalista tem no horizonte a emancipação política como limite. Esta forma de compreender as relações sociais entre os seres humanos pode conduzir a posicionamentos incoerentes e equivocados, de maneira semelhante ao ocorrido com os judeus e que Marx (2010, p. 33) relata em *Sobre a questão judaica*. Assim como considerou egoísmo dos judeus pedir uma emancipação política especial, quando, como alemães, deveriam “[...] trabalhar pela emancipação política da Alemanha, como homens, pela emancipação humana”, os diferentes grupos referenciados em suas lutas específicas também podem abdicar da luta pela emancipação humana.

As palavras de Marx são precisas e nos servem de ferramenta analítica ao reconhecer que a “[...] emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui” (idem, p.41).

Fazendo referência a este texto marxiano, Lukács (2007, p.166) assim sintetiza a essência da discussão proposta pelo filósofo alemão:

Marx, em sua crítica desta representação idealista, mostra que a emancipação política tanto do judeu quanto do cristão é certamente a “*emancipação do Estado em face da religião*”, ou seja, a renúncia por parte deste a uma religião oficial; mas mostra também, que a emancipação política não poderia ter como consequência a emancipação em face da religião, já que a emancipação política “não é o modo completo, sem contradições, da emancipação humana”. E Marx prossegue: “o limite da emancipação política revela-se imediatamente no fato de que o *Estado* pode libertar-se de um limite sem que o homem dele se tenha realmente libertado, que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre”. O mesmo ocorre quando o Estado (como em muitos Estados norte-americanos), ao abolir o voto censitário, anula *politicamente* as distinções de renda que existem na sociedade civil-burguesa: deste modo “a propriedade privada não apenas não é suprimida, mas torna-se até mesmo um pressuposto”.

E prossegue:

Esta revolução bateu o feudalismo, libertou a consciência do *citoyen*, oprimida e fragmentada na sociedade feudal, recolheu o espírito político e o constituiu em Estado, enquanto “esfera ideal em relação aos elementos particulares da vida civil”. Mas, acrescenta Marx, essa “realização do idealismo do Estado foi, ao mesmo tempo, a realização do materialismo da sociedade civil-burguesa. A derrubada do jugo político foi, ao mesmo tempo, a derrubada dos entraves que limitavam o espírito egoísta da sociedade civil-burguesa”. A revolução, alimentada pelo ideal ilusório do *citoyen* e através de esforços heroicos, lançou as bases da moderna

sociedade burguesa; a fazê-lo, gerou, ao mesmo tempo, o caráter contraditório do desenvolvimento social, a dilaceração do ser social, a cisão e a autoalienação do homem em grau máximo. Deste caráter contraditório deriva, portanto, a natureza da emancipação política, única forma de libertação possível no quadro da sociedade capitalista. Por isso, diz Marx, “o homem não foi libertado da religião, recebeu a liberdade religiosa. Não foi libertado da propriedade: recebeu a liberdade de ser proprietário. Não foi libertado do egoísmo da profissão: recebeu a liberdade de escolher profissão”. Portanto, a dilaceração e a cisão do homem não foram abolidas pela emancipação política, mas, ao contrário, foram levadas ao seu grau máximo (idem, p.169).

É neste preciso sentido da reflexão proposta por Lukács (2007) que podemos afirmar que o pensamento “pós” recorrendo aos mesmos pressupostos criticados por Marx, de forma contraditória, acaba por aniquilar as bases para o reconhecimento efetivo das diferenças ao ignorar princípios universalistas e rechaçar a ideia de emancipação humana. Esta rejeição se baseia na ideia de que a emancipação humana seria um princípio por demais universalista. Assim, acabam por apelar à emancipação política

Para esta argumentação contribui Wood (1999, p.18) ao afirmar:

Os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém, essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-anuladora. Um respeito sadio pela diferença e a diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão, sempre esteve ligado, ou abandonar a idéia de uma emancipação humana universal. Ao contrário, até mesmo as formas mais moderadas de “pluralismo” têm se mostrado insustentáveis sem o apelo a certos valores universalistas, tal como o princípio liberal clássico da “tolerância”. O pluralismo radical adotado pelos pós-modernistas – baseado na negação de quaisquer interesses fundamentais comuns, ou mesmo da possibilidade de acesso recíproco e compreensão mútua entre identidades diferentes – solapou fatalmente suas próprias fundações.

Uma análise mais detida da questão desvelará que o pensamento pós-estruturalista não se põe em defesa da diversidade humana, mas, sim, do relativismo. Nanda (1999, p.100), ao abordar a destruição/desconstrução da ciência em meio ao avanço do pensamento pós-moderno, assim se expressa para realizar um paralelo entre o relativismo cultural, tão em voga no universo deste pensamento, e o relativismo epistemológico:

Uma coisa é aceitar um “relativismo cultural” que respeita a variedade da cultura humana; outra, inteiramente diferente, é adotar um relativismo que transforma esses valores culturais variados no único ou principal padrão de verdade, de modo que a verdade passa a ser simplesmente o que se ajusta a um dado sistema de crenças, ao invés de aquilo que descreve fielmente o mundo que existe independentemente de nossas crenças. Os críticos pós-modernistas da ciência tendem a adotar o segundo tipo de relativismo, que é indistinguível do epistemológico.

Além disso, podemos pensar nos impasses políticos que a visão fluida, efêmera e fragmentada dos sujeitos pode nos trazer, uma vez que impede a constituição de laços de solidariedade para além de resistências locais e, assim, desmobiliza ações coletivas mais amplas pautadas em princípios universais (DELLA FONTE, 2006). Assim, nos restringimos a uma visão particularizada que em nada contribui para uma transformação radical de nossa sociedade.

Della Fonte (2011, p. 34) nos alerta para o fato de que “[...] as lutas contra situações de opressão e exploração não podem fechar-se em um localismo abstrato, porque, na verdade, elas só se fortalecem a partir do horizonte da universalidade”. Ao não reconhecermos a unidade do gênero humano, o que favoreceria o desenvolvimento compartilhado dos indivíduos, estaríamos diante de um processo de alienação, pois a diversidade, neste caso, se tornaria desigualdade (DELLA FONTE, 2012).

Diante deste contexto podemos afirmar que os pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista ao analisarem a questão da diferença operam a partir de um princípio que alça o singular à condição de universal sem que se estabeleçam as necessárias mediações. Suprime-se, assim, a categoria da particularidade. Não podemos isolar os indivíduos em suas identidades cambiantes, mas perceber que a análise de sua inserção em uma determinada estrutura social requer a compreensão da categoria *classe* social como essencial.

A valorização do patrimônio cultural humano e o efetivo reconhecimento das diferenças requer a incorporação de tudo aquilo que sendo produzido pelos seres humanos (índios, brancos, negros, deficientes, europeus, latino-americanos etc.), em situações concretas, contribua para o desenvolvimento do gênero humano. Dessa forma, uma abordagem marxista do tema da diferença exige que compreendamos como a singularidade é construída na universalidade, assim como, dialeticamente, a universalidade se manifesta na singularidade, tendo como elemento mediador a particularidade. Heller (2008, p.23) expressa esta simultaneidade singular e genérica presentes nos homens da seguinte maneira:

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; [...]. O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada - mas nenhum modo exclusivamente - função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade. A explicitação dessas possibilidades de liberdade origina, em maior ou menor medida, a unidade do indivíduo, a ‘aliança’ de particularidade e genericidade para produzir uma individualidade unitária. Quanto mais unitária for essa individualidade (pois essa unidade, naturalmente, é apenas tendência, mais ou menos forte, mais ou menos consciente), tanto mais rapidamente deixa de ser aquela muda união vital do genérico e do particular a forma característica da inteira vida.

No entanto, a relação singular-universal não se dá diretamente, ou seja, há a necessidade de um elemento mediador, que neste caso seria a categoria da particularidade. Assim posto, temos que a relação dialética entre singular-particular-universal traduz a relação dos indivíduos (singular) com o gênero humano (universal) por meio da relação das pessoas com a sociedade (particular). Para Duarte (2013, p.111):

A relação entre o indivíduo e o gênero humano sempre se realiza no interior das relações sociais concretas e históricas, nas quais cada ser humano está inserido. A genericidade dos indivíduos não é uma substância exterior à sua socialidade. Por que, então, a utilização da categoria gênero humano na análise da formação dos indivíduos, isto é, por que não analisar formação simplesmente como relação entre indivíduo e sociedade? Porque, embora a forma concreta de existência da genericidade seja a socialidade, a apropriação de uma sociedade concreta pelo indivíduo não necessariamente possibilita a sua plena objetivação como ser genérico. Isso decorre do fato de que a objetivação do gênero humano se realiza ao longo da história da humanidade se efetive dentro de limites muito aquém do nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano.

O sistema capitalista, enquanto um modo de produção total, tende a abarcar a tudo e a todos, independentemente das referências constituintes dos sujeitos, sejam elas de ordem étnica, geracional, geográfica, cultural, dentre outras. Duarte e Martins (2013, p.67) consideram ilusória a ideia de que possamos evitar:

[...] a imposição de uma cultura universal, pois esse fato vem se concretizando mais e mais a cada dia, por obra do capitalismo. O desafio consiste em superar essa forma unilateral e alienante de cultura universal, por outra que preserve a universalidade superando, porém, sua forma capitalista. Somente assim as culturas segmentais poderão ser ao mesmo tempo transformadas nos seus aspectos limitantes, conservadas nos seus aspectos enriquecedores da vida humana e elevadas a patamares superiores de desenvolvimento de todas as pessoas.

Há uma enorme dificuldade dos pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas em reconhecerem que a diversidade cultural e o reconhecimento das diferenças não se opõem diametralmente ao desenvolvimento de uma cultura universal.

No próximo item identificaremos os elementos teóricos necessários para compreensão da questão da diferença no contexto da educação escolar tendo como prisma de análise os referenciais de uma pedagogia marxista.

A DEFESA DE UMA PEDAGOGIA MARXISTA NO TRATO COM A DIFERENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste contexto de naturalização das incertezas, de elogio à diferença, a educação escolar se torna uma dimensão em que as micronarrativas apresentadas e defendidas pelos pós-estruturalistas e pós-modernos se concretizam. Diante deste quadro, a educação escolar passa a reproduzir o discurso destes movimentos e a propor práticas pedagógicas vinculadas ao cotidiano dos alunos. Com isto, a formação dos indivíduos se restringe a capacidade de análise do imediatamente posto pela vida cotidiana.

Contrariamente a esta compreensão limitada e limitante do processo formativo levado à cabo pela educação escolar numa perspectiva defendida pelas vertentes “pós”, entendemos como necessária a defesa de uma pedagogia³ marxista no interior das escolas brasileiras. De acordo com Duarte (2008, p.210):

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem [...] Uma

pedagogia marxista procurar preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, [...] mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. É necessário definir claramente o que significa transmissão de conhecimento indo além da visão negativa sobre essa transmissão.

No entanto, a implantação de uma pedagogia marxista no interior da educação escolar não é uma tarefa fácil. Duarte (idem, p.206) irá tratar desta complexidade ao indicar que:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com as quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes e pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às idéias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea.

Reconhecemos na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008; SAVIANI, 2002) esta possibilidade de enfrentamento dos desafios anteriormente mencionados. O tratamento dado à temática numa perspectiva histórico-crítica é sinalizado por Batista e Lima (2012, p. 28) ao afirmarem que:

Em tempos de fragmentação e relativismo, grupos sociais subalternos buscam no espaço restrito ao ambiente comunitário a resolução de seus problemas, ficando impossibilitados do desenvolvimento de uma *práxis* transformadora da estrutura socioeconômica causadora de mazelas. O processo educativo deve procurar desenvolver os indivíduos em suas relações concretas, sintetizando-as de forma que se tornem “visíveis”. Ao analisarmos como o homem produz sua sobrevivência em diferentes épocas, podemos abordar temas como gênero, raça, etc., na perspectiva da emancipação humana, universalizando as lutas dos diferentes grupos subalternos.

A construção de uma perspectiva que tenha a emancipação humana como horizonte requer identificar no ato educativo um processo de fundamental importância. Em sua clássica definição sobre trabalho educativo, Saviani (2008, p.13) assim se expressa:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo.

Neste contexto, a escola assume um papel fundamental na transmissão da riqueza cultural e intelectual socialmente construída e historicamente acumulada. Trata-se, dessa forma, da luta pela socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico (SAVIANI, 2008).

Na esteira deste pensamento, Duarte (2011, p.18) assevera que:

Quando a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade, seu fundamento é justamente o de que a vida humana na sociedade comunista é uma vida plena de conteúdo da mesma forma que as relações entre os indivíduos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo.

Este processo de superação definitiva do elogio à diferença propagado pelas vertentes “pós” se instauraria a partir da edificação de uma nova etapa na organização societária, nascida, então, da contradição existente entre a “[...] massa dos absolutamente sem propriedade e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos” (idem, p. 10). Com isto não queremos dizer que o trato com a questão da diferença deva começar somente quando houver a superação do modo de produção capitalista. Contudo, reconhecemos que esta mesma estrutura de organização societária impõe limites para um reconhecimento efetivo das diferenças.

Com relação ao comunismo Marx e Engels (2007, p. 67) afirmam:

[...] distingui-se de todos os movimentos anteriores porque revoluciona os fundamentos de todas as relações de produção e intercâmbio precedentes e porque pela primeira vez aborda conscientemente todos os pressupostos naturais como criação dos homens que existiram anteriormente, despojando-os de seu caráter natural e submetendo-os ao poder dos indivíduos associados. Sua organização é, por isso, essencialmente econômica, a produção material das condições dessa associação; ele faz das condições existentes as condições de associação. O existente que o comunismo cria é precisamente a base real para tornar impossível tudo o que existe independentemente dos indivíduos, na medida em que o existente nada mais é do que um produto do intercâmbio anterior dos próprios indivíduos.

A superação da propriedade privada permitirá que a riqueza espiritual possa vir à tona, uma vez que esta riqueza é dependente do caráter das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos (MARX; ENGELS, 2007). Nesta forma de organização societária, a individualidade manifesta-se de maneira livre e universal, e está no núcleo da concepção marxista de sociedade comunista. Mais uma vez, as palavras de Duarte (2011, p.10-11) são precisas ao abordar a Pedagogia Histórico-Crítica e a sua referência para a formação dos indivíduos:

Esta deve ser a linha mestra a conduzir as ações de educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica: lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de criação da capacidade de fruição dessa produção material e espiritual universal. [...] Uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à

realidade local da qual eles fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada.

Em suas observações ao programa do partido operário alemão, Marx (2012, p.31-32) assim se expressa em relação à fase superior da sociedade comunista:

[...] quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual; quando o trabalho tiver deixado de ser um mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: *“De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!”*.

Dessa análise realizada por Marx (2012), extraímos o fundamento para uma vida plena de sentido por parte do gênero humano. Estaríamos suplantando o entendimento fetichizado da diferença, com vistas a possibilitar uma autêntica relação do indivíduo com o gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto alinhavamos algumas breves ideias que foram organizadas no sentido de contribuir com o debate acerca da diferença no atual quadro da educação contemporânea.

A partir destas ideias podemos indicar que a constituição do ser social só pode acontecer no quadro das mais intensas relações com outros indivíduos. A marca da singularidade em cada indivíduo não implica a existência de desigualdades entre ele e os demais, nem tampouco a sua desvinculação do gênero humano. Para que todos os seres humanos possam se constituir diante do respeito às diferenças é necessário que as condições sociais para a sua sociabilização sejam iguais para todos, e isto só ocorrerá de forma efetiva quando as condições para que desenvolvam diferencialmente a sua individualidade sejam possíveis a todos e a cada um, ou como Marx e Engels (2010, p. 59) afirmam, a partir de uma sociedade em que “[...] o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”.

Porém, para que uma sociedade seja estabelecida nestas bases se faz necessário o aporte de uma pedagogia marxista, como a Pedagogia Histórico-Crítica, compromissada com a edificação da sociedade comunista. Reconhecemos neste caminho, ainda que não o único, a possibilidade de lutar, no campo da educação escolar, para a superação da sociedade capitalista.

Por fim, gostaríamos de trazer um fragmento de Alves (2001, p.78) que traduz as ideias que animaram as reflexões aqui empreendidas:

As diferenças precisam, sim, ser respeitadas – muito mais do que “toleradas”, que é o vocábulo da direita -, mas elas não se podem sobrepor ao ideal mais amplo da igualdade, eterna e incontestemente de

esquerda, e que, exatamente por isso, deu origem e justificção às prprias lutas identitárias das minorias oprimidas.

Por isto companheiros, à esquerda!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, n. 2, p.85-97, 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20>>. Acesso em: 14. Jan. 2014.

AHAMAD, A. Problemas de classe e cultura. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.107-122.

ALVES, J. A. L. Excessos de culturalismo: pós-modernidade ou americanização da esquerda. **Impulso**, Piracicaba, v. 13, n. 29, p.63-82. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp29art05.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012. p.1-36.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.26, p.329-376, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-83332006000100014&pid=S0104-83332006000100014&pdf_path=cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 20. mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 12. Jan. 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 12. Jan. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 12. Jan. 2014.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2000.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 12. Jan. 2014.

CANEN, A. Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.174-195.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.103-114.

DELLA FONTE, S. S. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p.1-20.

_____. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

_____. **As fontes heideggerianas do pensamento pós-moderno**. 2006. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

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

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

_____. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p.203-222.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Org.). **Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro**. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 14^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- MALIK, K. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.123-144.
- _____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004.
- NANDA, M. Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.84-106.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10^a ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. **Escola e democracia**. 35^a ed. rev. Campinas Autores Associados, 2002.
- SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3^a ed. 2^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- _____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. p.1-16.
- VEIGA-NETO, A. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. 1ª ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.7-22.

¹ A discussão que aqui realizamos faz parte de nosso estudo de doutoramento em curso no Programa Pós-Graduação de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Araraquara, no interior da linha de pesquisa “Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade” e conta com a orientação do Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida. Não obstante, cabe registrar os nossos sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. Newton Duarte pelo incentivo para o desenvolvimento do referido estudo.

² Doutorando em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professor dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia do Claretiano – Centro Universitário (Batatais/SP). E-mail: juninhoamaral@bol.com.br

³ Segundo Saviani (2012, p.70), “[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir de e em função da prática educativa”. Ainda segundo o autor, como teoria da educação, uma pedagogia terá como objetivo equacionar os problemas advindos da relação educador-educando, em um âmbito geral, bem como da relação professor-aluno, no caso da educação escolar, orientando, assim, o processo educativo. Com efeito, a partir do entendimento emitido por Saviani (2007) a expressão pedagogia marxista se refere a uma teoria estruturada a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e que buscará ancoragem em seus lineamentos filosóficos, epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos para empreender a prática educativa

Recebido: mai/2015 Aprovado: jun/2015