

Paulo Freire e o Pós-Moderno

PETER McLAREN

O artigo que se segue, de Peter McLaren, foi originalmente publicado na revista norte-americana *Educational Theory* (v. 36, nº 4: 389-401), com o título *Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve*. Como se verá, o artigo é uma resenha crítica do livro de Paulo Freire, recentemente publicado nos Estados Unidos, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985), uma coletânea de escritos do educador brasileiro. *Educação & Realidade* transcreve-o aqui como uma contribuição ao debate sobre a questão do pós-moderno e também pela originalidade da comparação. Agradecemos a *Educational Theory* a pronta permissão para transcrevê-lo. A tradução é de Tomaz Tadeu da Silva.

Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. Eu não falo mais de uma dimensão política de educação, eu não falo mais de uma dimensão de conhecimento da educação. Da mesma forma, eu não falo da educação pela arte. Pelo contrário, eu digo que educação é política, arte e conhecimento.

Paulo Freire (1985, p. 17)

para se chegar a “proposições de verdade” ontológica e metafisicamente seguras, mesmo que divergentes, devem agora dar lugar a um relativismo ético e a um nihilismo florescente.

As trajetórias teóricas pós-modernas tomam como seu ponto de partida uma rejeição das arraigadas suposições da racionalidade iluminista, da epistemologia Ocidental tradicional ou de qualquer representação supostamente “segura” da realidade que exista fora do próprio discurso. Declara-se guerra ao mito do sujeito, e o conceito de práxis é marginalizado em favor de análises textuais de prática sociais (Wernick, 1980, p. 51). Como uma forma de crítica, o discurso pós-moderno contenta-se com a impossibilidade de uma versão a-histórica e transcendental da verdade (Eagleton, 1984, p. 145). A convicção reinante de que o conhecimento é conhecimento apenas se reflete o mundo tal como ele realmente existe, tem sido inexoravelmente anulada em favor de uma visão na qual a realidade é socialmente construída ou semioticamente postulada. Ademais, o acórdão normativo sobre o que deveria constituir

A teoria social e o recuo ao código

A teoria social contemporânea vive num estado de crise. Nos últimos anos, seus métodos têm sido sacudidos pela supremacia das perspectivas teóricas “pós-modernas”, que carregam consigo o primado da crítica e da desconstrução. As epistemologias que se baseiam em princípios fundacionais encontram-se agora extremamente vulneráveis à crítica e sob risco de rejeição ou desconsideração imediatas. Aquilo que uma vez se aceitava como sendo procedimentos válidos

e guiar a prática científica tornou-se um alvo intelectual para o que Habermas chama “um desconstrutivismo cambaleante”. (Habermas, 1985, p. 97)

A trilha discursiva que vai da consciência para a linguagem, do denotativo para o performativo e da hipótese para o ato da fala abriu novos territórios epistemológicos ocupados por uma pletera de discursos, a muitos dos quais faltam quaisquer firmes raízes morais, éticas ou políticas. O dilema no qual encontra-se a teoria social contemporânea provocou recentemente Jean-François Lyotard, um dos expoentes proeminentes do pós-modernismo, a anunciar: “A ciência pós-moderna... está teorizando sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não retificável e paradoxal.” (Lyotard, 1984, p. 60).

O termo “pós-modernidade” continua calorosamente discutido entre os teóricos culturais e sociais contemporâneos, referindo-se geralmente a uma rejeição ou desmistificação dos fundamentos ou meta-narrativas epistêmicos do modernismo. Ele tem sido também variavelmente descrito como o destronamento da autoridade da ciência positivista como sendo o monopólio da verdade e do conhecimento; como a desconstrução crítica da racionalidade iluminista (especialmente no seu ataque a um objetivo unificado da história, ao sujeito totalizante e ao logocentrismo); e como o declínio da idéia de um sujeito transcendental auto-reflexivo.

Estou usando o termo “pós-modernidade” para me referir de forma mais ampla a várias racionalidades subjacentes a novos desenvolvimentos em teoria social tais como o estruturalismo, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, a teoria do discurso e a teoria do ato da fala, no contexto de sua geral “rejeição da história” e sua carência de um projeto político bem articulado. Não estou sugerindo que a Filosofia pós-moderna da Europa Ocidental ou os novos desenvolvimentos em teoria social não tenham seus momentos transformativos ou que não tenham sido elaborados para servir fins políticos louváveis. Ao invés, estou me referindo tanto à falta de uma postura política explícita, inesitante, bem definida, nessa teoria e ao emprego geralmente a-histórico dessas novas abordagens. Gostaria também de deixar claro que não estou tentando descartar a teoria cultural pós-moderna como mero relativismo, nem quero fazer crer que essa abordagem sustenta que nada existe fora do texto.

Quero argumentar, entretanto, que a teoria social pós-moderna sofre de alguns grandes males teóricos: antes de tudo, ela carece de uma teoria bem desenvolvida do sujeito, e sem tal ela não pode fortalecer o discurso da mudança social; em segundo lugar, na ausência de uma linguagem adequada de transformação social, a teoria social pós-

moderna deixou de ser guiada por um projeto político substantivo. Em outras palavras, a teoria social pós-moderna excluiu de sua prática a capacidade para pensar em termos utópicos.¹

Poderia ser facilmente argumentado que os teóricos sociais pós-modernos acham mais conveniente criticar aquilo que é comumente aceito que construir novas plataformas políticas. Mas o problema vai bem além do mero ceticismo, falta de esforço crítico ou fracasso de imaginação. Quero argumentar que, de alguma forma fundamental, a erosão do político na teoria social esquerdista está ligada a uma lógica que é endêmica à própria natureza do teorizar pós-moderno. É, ao fazer isto, devo afirmar que grande parte da postura crítica assumida pelo teorizar pós-moderno não pode suportar seu próprio peso crítico. Anthony Giddens descreveu essa postura como o “recoo estruturalista e pós-estruturalista ao código” (Giddens, 1984, p. 32)², no qual o primado do semiótico ofusca a preocupação pelo social ou pelo semântico. De forma similar, as tendências anti-subjetivistas e exageradamente deterministas de grande parte do teorizar semiótico deixam de considerar seriamente a ação humana como uma forma de resistir à hegemonia cultural. Conseqüentemente, os sujeitos humanos raramente falam; ao invés, eles são presumivelmente “já falados” ou culturalmente inscritos por tradições linguísticas e discursos historicamente sedimentados que seryem como restrições mediadoras para a ação individual (Lears, 1985, p. 592).

O advento das teses pós-estruturalistas em teoria social não contribuiu de forma alguma para uma ruptura profunda no interior dos impulsos emancipatórios da teoria social da esquerda, em geral, e da pedagogia radical, em particular. Na verdade, a “inexorável recusa da busca do sentido e a sua substituição pela idéia semiótica de ‘significação’ ” (Aronowitz, 1985) – que numerosos críticos consideram ser o penúltimo momento pós-moderno – ameaça enfraquecer o próprio conceito do político nas ciências humanas e sociais. Isto é, em sua pressa em decodificar a ordem social, os críticos pós-modernos freqüentemente têm se concentrado em entender por que as coisas são o que são em oposição ao que deve ser feito para que as coisas sejam diferentes. Em outras palavras, eles deixam de levar a sério a urgência em traduzir *insights* teóricos em uma forma de pensamento e ação coletivamente constituídos que busquem transformar as relações assimétricas de poder e privilégio que inspiram e regulam a vida cotidiana. Dito de outra maneira, o interesse atual no como a vida social é constituída, em oposição a como ela pode ser constituída, testemunha o fracasso por parte dos teóricos sociais contemporâneos em situar seu trabalho em uma problemática organizadora que se torne o ponto de

partida para análise das condições opressivas e desiguais de regulação social e moral. Enquanto olharmos a realidade social e os valores encarnados naquela realidade como sendo “somente” socialmente construídos ou semioticamente colocados, a ação social a serviço de uma causa particular será vista como relativa, subjetiva e dependente do contexto; ela perde toda a autoridade e sentido intrínseco e, portanto, fracassa em engajar nosso compromisso. O envolvimento num projeto político é assim reduzido a uma ação arbitrária de capricho pessoal ao invés de ser uma preocupação coletivamente partilhada.

Este problema é enfatizado ainda mais por Jean Baudrillard e Henry Lefevre que argumentam que a mercantilização dos símbolos culturais de massa criaram um “estoque flutuante de significantes sem sentido”, que desvalorizaram o discurso coletivo e obstruíram seriamente a luta sobre o significado da vida e como ela deve ser vivida (Lears, 1985, p. 592). Uma questão crucial é portanto levantada: Como trazer de volta a nossas vidas o sentido e o compromisso, após termos perdido o terreno da prática coletiva?

Na medida em que a ciência social contemporânea continua a apresentar facetas dessa perspectiva pós-moderna, há o perigo de que os teóricos sociais sejam reduzidos a meros guardiães de discursos diversos, tendo abandonado um compromisso político de fazer esses discursos operarem no interesse de grupos subordinados que estejam buscando fortalecer-se politicamente. Desenvolver uma preocupação pelos despossuídos, pelos desprivilegiados e pelos sem poder dentro dos limites do discurso pós-estruturalista não é tarefa fácil se, junto com Terry Eagleton, consideramos que tal discurso “compromete você a afirmar nada” (Eagleton, 1984, p. 145). Pode-se mesmo argumentar que em alguns casos a teoria social pós-moderna reduz-se a uma forma de avant-gardismo duplice no qual aquilo que é realmente a política do sistema toma uma aparência radical através da inacessibilidade proposital da linguagem (Adamson, 1985, p. 165). Em suma, se aceitamos a visão de realidade implícita em grande parte do teorizar pós-moderno, então obteremos uma realidade independente do compromisso político claro, independente de uma preocupação preferencial pelos grupos subordinados e, portanto, intrinsecamente sem sentido como fundamento para criar uma práxis emancipatória ligada a uma luta em favor da democracia. Richard Bernstein capta de forma magistral o ethos pós-moderno na passagem seguinte: “Algumas vezes dá a impressão de que estamos vivendo um furor contra o modernismo, um desencanto total com as esperanças e as aspirações do que existe de melhor em nossa própria herança democrática e com o tipo de humanismo falível que Dewey advocava. Mas, tal-

vez, depois que a dialética das formas de relativismo e nihilismo da moda tenham passado, possamos retornar ao espírito de Dewey” (Bernstein, 1985, p. 58).

A pedagogia radical e a condição pós-moderna

A pedagogia radical não tem ficado imune à luxuriante profusão dos discursos que têm acompanhado os desenvolvimentos da teoria social contemporânea (Berstein, 1976). Em anos recentes, estudiosos da educação na América do Norte têm tentado apoderar-se do potencial crítico do novo pensamento da Europa Ocidental, utilizando-se dos seguintes esforços, dentre outros: as investidas desconstrucionistas de Derrida, as sortidas hermenêuticas de Gadamer e Ricoeur, a reconstrução psicanalítica do sujeito de Lacan, o antisubjetivismo de Barthes, os estudos de Foucault sobre o poder e a investigação histórica do desejo de Deleuze e Guattari.

Em suas tentativas de “desconstruir” o currículo e de ler o “texto” de performance do professor, os educadores radicais principiaram a desvendar os processos mutuamente constituídos do poder/conhecimento e como esta configuração reproduz a si mesma através de discursos particulares em locais escolares.³ Com um pé solidamente plantado na tradição Marxista e o outro posto algo hesitantemente sobre o radicalismo antimetafísico da Filosofia pós-analítica, a pedagogia crítica continua a mapear as múltiplas dimensões políticas da escola, destacando como as escolas reproduzem os discursos, os valores e os privilégios das elites existentes.

Com efeito, o florescente trabalho da investigação educacional radical elevou o conceito de “política da educação” de uma categoria subsidiária para uma categoria substantiva. Fornecendo uma contra-lógica importante ao discurso positivista, a-histórico e despolitizado que inspira a maior parte das análises liberais e conservadoras da educação, a pedagogia radical continua a gerar categorias cruciais para questionar as dimensões materiais e ideológicas da escola. Dentro dessa perspectiva crítica, as escolas são conceptualizadas tanto como locais institucionais quanto sociais, constituídos por culturas dominantes e subordinadas, cada qual caracterizada pelo poder que tem de estabelecer formas particulares de definir e organizar e experiência social. Por outro lado, um envolvimento crescente com a teoria social pós-moderna tem fornecido aos educadores radicais novas formas de análise com as quais se pode desvendar a lógica da dominação capitalista; por outro lado, muito pouco do *corpus* das teorias pós-estruturalistas ou pós-modernistas tem sido apropriados de forma significativa para propósitos de re-

forma educacional, exceto através de crítica. Em suma, a pedagogia radical ainda carece de uma base teórica e política a partir da qual os educadores possam mover-se para além da crítica, em direção a uma formulação coletiva de novos objetivos e novas estratégias planejadas para construir por sobre os ideais da liberdade e da democracia.

O estabelecimento da teoria social pós-moderna continua a ter implicações prementes para a pedagogia radical. À medida em que as correntes anti-fundacionais e anti-subjetivistas do pensamento pós-moderno varrem os últimos esteios do realismo metafísico, torna-se claro que a muitas dessas novas abordagens pós-analíticas falta a sociologia adequada sobre a qual construir um novo fundamento ético,⁴ aquilo que Aronowitz e Giroux chamam “uma linguagem da possibilidade” (Williams, 1980). Uma linguagem da possibilidade sugere “formas de análise que ultrapassem as teorias da crítica para chegar à tarefa mais difícil de lançar as bases teóricas de modos transformativos de... prática” (Aronowitz e Giroux, 1985, p. 154).

A presente desconstrução de qualquer terreno privilegiado ou referente transcendental, através dos quais se poderia orientar a tarefa da reforma da escola, tem forçado a política da transformação a ser vista como inconstante, fraturada e sempre em fluxo. Mas o significado não pode ser nunca capturado, nem a verdade. E na ausência de qualquer compreensão da verdade, torna-se difícil – se não impossível – reunir o consenso necessário para fazer quaisquer escolhas políticas.

Com efeito, a teoria social pós-moderna tem se tornado tão desesperadamente restritiva em reposicionar o pedagógico como político e em reunir esforços concentrados e continuados para renovar o projeto esquerdista do renascimento democrático, que fica difícil argumentar contra a recente prognose de Edward W. Said de que nos Estados Unidos, hoje, “o liberalismo e a esquerda estão num estado de confusão intelectual” (Said, 1982, p.2).⁵

Uma tarefa urgente para a pedagogia radical é a de assegurar que as perspectivas pós-modernas, que agora caracterizam o trabalho de vários teóricos educacionais, sejam contrapostas pelo imperativo de uma reflexão ética e subordinadas à criação de um projeto político progressista viável.⁶ A pedagogia radical deve continuar a buscar uma linguagem crítica que enfatize o primado da política de emancipação. Por esta razão, o trabalho de Paulo Freire fornece um importante foco de atenção.

Paulo Freire e o primado do político

Posicionar o trabalho de Paulo Freire na discussão anterior significa colocá-lo na fila

de frente daquela “classe em extinção” de revolucionários modernos, para quem a libertação continua sendo a bandeira atrás da qual se deve lutar em favor da transformação e da justiça social. A pedagogia dialógica de Freire, começando com o seu objetivo inicial de fortalecer os camponeses brasileiros oprimidos, tem ao longo dos anos, adquirido um status legendário e de fazedor de época. Poucos educadores têm caminhado tão conscientemente e com tanta determinação ao longo dos caminhos cruzados da linguagem e da cultura.

O trabalho anterior de Freire tem sido amplamente citado e avaliado algures, e eu me eximo de fornecer um sumário detalhado de suas idéias aqui. Quero, entretanto, mostrar como o trabalho de Freire constitui uma importante contribuição à pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria em prática.

Baseados num reconhecimento das bases culturais das tradições e na importância da construção coletiva do conhecimento, os programas de alfabetização de Freire dirigidos aos camponeses despossuídos, são agora empregados em países de todo o mundo. Ligando as categorias de história, política, economia e classe aos conceitos de cultura e poder, Freire conseguiu desenvolver uma linguagem de crítica e uma linguagem de esperança que operam de forma conjunta e dialética e que têm demonstrado sua eficácia na libertação das vidas de gerações de pessoas desprivilegiadas. É a linguagem de esperança de Freire – aquilo que Giroux chama sua “linguagem de possibilidade” – que servirá como o foco de minha discussão ao comparar o trabalho de Freire com as recentes tendências na teoria social pós-moderna.

The Politics of Education constitui-se numa formidável coleção de ensaios, alguns dos quais tinham sido anteriormente publicados. A introdução feita por Henry A. Giroux, que posiciona de forma competente o leitor para um engajamento crítico com o texto, é um bom ensaio por si mesmo. Ela é, ainda, uma valiosa reconstituição do trabalho de Freire, tanto para os que estejam familiarizados como para os que não estejam com os escritos anteriores de Freire. Os treze capítulos que se seguem foram bem traduzidos e ordenados como uma série de temas complementares tratando de tópicos diversos, tais como o ato de estudar, alfabetização de adultos, o papel transformativo e conscientização, alfabetização política, educação humanística e teologia da libertação. Esses temas se encaixam no projeto político do livro, o qual tenta levar o leitor a uma experiência de “conscientização autêntica” – que Freire descreve como “a revelação do mundo real como uma unidade dialética e dinâmica com a transformação real da realidade” (p. 169). O livro culmina com um diálogo

go potente e profundamente comovente entre Freire e Donaldo Macedo, o tradutor do livro.

Para Freire, a fala e a linguagem existem sempre dentro de um contexto social que, por sua vez, torna-se referente decisivo para as possibilidades transformativas de seu trabalho. Esse contexto social – que existe para Freire *tanto na, quanto entre a linguagem e a ordem social* – abrange as relações sociais prevalentes entre as condições materiais de opressão, as exigências da vida diária, a consciência crítica e a transformação social. A sensível percepção de Freire das contradições e tensões que emergem de um contexto tão volátil é o que, conseqüentemente, leva-o a postular a necessidade de uma política radical de libertação. Florence Tager expressa isso da seguinte forma:

A pedagogia de Freire insiste numa conexão profunda entre a cultura da vida cotidiana e a política radical. Para Freire, a consciência crítica (e a dissecação de temas da vida cotidiana) é um processo contínuo que nasce da práxis e leva a nova práxis (o termo de Freire para ação com reflexão). Em última análise, a educação para a consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, a pedagogia radical integra-se com a cultura e a política (Tager, 1982, p. 214)

Freire define cultura como um campo de luta pelo significado, isto é, como uma conversa multi-lateral que nunca é neutra. Para Freire, a linguagem e a cultura estão sempre imbuídas de uma pluralidade de valores, vozes e intenções que são, por sua própria natureza, dialógicos. Tal perspectiva chama a atenção para a intensidade das contradições sociais no interior de sistemas simbólicos e lingüísticos. O entendimento que Freire tem da cultura coloca-a como um terreno onde os discursos são criados e tornam-se envolvidos na luta pelo significado⁷. A cultura não é nunca despolitizada; ela permanece sempre conectada à vida social e às relações de classe que a inspiram.

Na cosmologia Freiriana, os sujeitos humanos não flutuam sem rumo no mar de significados; eles não são “descendrados”; ao invés, eles estão firmemente enraizados na luta histórica. A subjetividade humana não é nunca reduzida a um conjunto hipotético ou abstrato de signos. Conseqüentemente, os agentes sociais nunca perdem sua capacidade de sofrer ou sua determinação em efetuar a transformação social. O homem Freiriano é muito vivo e ancorado materialmente numa multiplicidade de relações sociais, que forne-

cem o material a partir do qual Freire molda sua versão particular de política cultural.

Nos termos de Giroux, a política cultural de Freire envolve uma combinação de ambas as linguagens: a da crítica e a da possibilidade. Isto permite que seu projeto político seja fundamentalmente dirigido para uma luta pelo significado, no qual o significado torna-se tanto um produto quanto um veículo de poder. Em outras palavras, a educação vem a representar “aquele terreno no qual o poder e a política recebem uma expressão fundamental, uma vez que este é o lugar em que o significado, o desejo, a linguagem e os valores respondem às crenças mais profundas a respeito da própria natureza do que significa ser humano, sonhar, nomear e lutar por um futuro e um modo de vida particulares” (Giroux, 1985, p. XIII).

Um dos *insights* mais fortes de Freire está concentrado na sua análise de alfabetização e da aprendizagem como um projeto político subjacente – que ele chama freqüentemente de “conscientização” – um processo que convida os aprendizes a se envolverem com o mundo e com os outros de forma crítica; este projeto implica num “reconhecimento fundamental do mundo, não como um mundo ‘dado’, mas como um mundo dinamicamente ‘em construção’ ” (p. 106). O objetivo último desse projeto é o de que os aprendizes “exercitem o direito de participar conscientemente na transformação sócio-histórica de sua sociedade” (p. 50). Aqui Freire entatiza o fato de que os seres humanos “têm o senso de ‘projeto’, em contraste com as rotinas instintivas dos animais” (p. 44). E, naturalmente, é o cuidado de Freire com o alcance e a qualidade de seu ‘projeto’ político que ilumina as dimensões transformativas e emancipatórias de seu trabalho. Esta posição de alerta está em oposição direta ao ataque crítico do anti-fundacionismo pós-modernos. Com efeito, a dialética do concreto de Freire e sua preocupação com o sofrimento humano e a prática social têm-no ajudado a evitar tornar-se prisioneiro de um anti-subjetivismo esmagador.

Ao invés de constituir uma forma de crítica vazia de sujeitos humanos, o trabalho de Freire *começa e termina com o sujeito*. Isto é, começa com um processo de alfabetização que nasce do capital cultural dos oprimidos e estabelece a condição para formas de consciência que possam levar à ação cultural e à revolução cultural; isto é, nasce de uma “cultura do silêncio” (p. 83), na qual as pessoas são vitimadas e submersas numa “semi-intransitividade” (p. 90), para tornar-se finalmente realizado como “um projeto revolucionário... engajado numa luta contra estruturas opressivas e desumanizadoras” (p. 83).

Uma práxis utópica

Estar comprometido com a ação cultural para a conscientização significa não somente engajar-se numa forma vigorosa de crítica ideológica, mas também participar de uma práxis que Freire, de forma inconfundível e inequívoca, chama de “utópica”. Giroux define as bases proféticas e utópicas da pedagogia de Freire na introdução:

O caráter utópico de sua análise é concreto na sua natureza e atração, e toma como seu ponto de partida os atores coletivos nos seus vários locais históricos e a particularidade de seus problemas e formas de opressão. É utópico somente no sentido de que recusa render-se aos riscos e aos perigos que enfrentam todos os desafios às estruturas dominantes de poder. É profético na medida em que vê o reinado de Deus como algo a ser criado na terra, mas somente através de uma fé tanto nos outros seres humanos quanto na necessidade de luta permanente (p. XVII).

A práxis utópica de Freire coloca-se em antagonismo às relações contra-insurgentes da dominação e do privilégio da cultura dominante. Freire escreve que a “ação cultural para a conscientização é sempre um empreendimento utópico... que é o que a distingue acima de tudo da ação cultural para a dominação” (p. 86). Ele insiste em dizer que a educação deve sempre falar à “anúnciação de uma nova realidade” que torne-se não somente uma “realidade concreta” temporária, mas uma “revolução cultural permanente” (p. 86).

O projeto utópico de Freire dirige-se à necessidade de uma fé fundamental no diálogo e comunidade humanas. Nesse sentido, tornar-se alfabetizado não é somente um processo cognitivo de decodificar sinais, mas um engajamento crítico na experiência vivida em relação a outros. Portanto, a alfabetização toma a forma de uma ação cultural para a liberdade. “Para envolver-se num trabalho desses”, escreve Freire, “é necessário ter fé no povo, ser solidário com ele. É necessário ser utópico” (p. 63). A dimensão utópica é natural a qualquer projeto revolucionário dedicado a “transformar e recriar o mundo” (p. 82). Na verdade, é a própria falta de uma dimensão utópica no interior da práxis da Direita que define a natureza de seu regime opressivo. De acordo com Freire, a práxis revolucionária autêntica é utópica por natureza, o que significa que ela é dinâmica, harmoniosa, criativa, reflexiva e dialógica. Ele escreve:

Deve haver uma diferença entre a práxis da direita e a de grupos revo-

lucionários que as definem para o povo, tornando explícitas as opções de cada grupo. Esta diferença entre os dois grupos vem da natureza utópica dos grupos revolucionários e da impossibilidade da direita de ser utópica... Um projeto revolucionário verdadeiro, por outro lado, para o qual a dimensão utópica é natural, é um processo no qual o povo assume o papel de sujeito na precária aventura de transformar e recriar o mundo... As utopias revolucionárias tendem a ser dinâmicas, ao invés de estáticas; tendem à vida, ao invés de à repetição do presente; ao amor como libertação dos sujeitos, ao invés de a uma possessividade patológica; viver juntos em harmonia, ao invés de ao gregarismo; ao diálogo, ao invés de ao mutismo; à práxis, ao invés de à lei e à ordem; a homens que se organizem a si mesmos reflexivamente para a ação, ao invés de a homens que são organizados para a passividade; à linguagem criativa e comunicativa, ao invés de a signos prescritivos; aos desafios reflexivos, ao invés de a *slogans* domesticadores; e a valores que são vividos, ao invés de a mitos que são impostos (p. 81-2).

A linguagem de esperança de Freire e sua visão utópica estão profundamente enraizadas em sua identificação com a nova Igreja profética da América Latina. Ele ataca a Igreja tradicional por apresentar uma visão do mundo que “convence a consciência fatalista e amedrontada do oprimido” (p. 131), ao mesmo tempo que o mergulha numa cultura do silêncio. Freire enuncia o nascimento de uma nova Igreja profética que está ao mesmo tempo em oposição à Igreja tradicional e à Igreja modernizadora – ambas as quais são caracterizadas pelo “bom-mocismo”, uma defesa de reformas que mantêm o *status quo* e um compromisso último com a elite do poder.

A Igreja profética está preocupada com uma “análise crítica das estruturas sociais nas quais o conflito tem lugar” (p. 138) e exige de seus seguidores um “conhecimento da ciência sócio-política” (p. 138) e, em última instância, “uma escolha ideológica” (p.138). Acompanhada por uma reflexão teológica, que é agora comumente conhecida como teologia da libertação,⁸ a Igreja profética desafia a presente situação histórica na América Latina. Freire escreve que “esta perspectiva profética não representa uma fuga para um mundo de sonhos irrealizáveis. Ela exige um conhecimento científico do mundo tal como ele realmente é” (p. 138).

Uma dimensão importante da visão utópica de Freire evoca uma reestruturação da natureza da sociedade existente, em con-

traste dramático; contudo, ao mesmo tempo, esta visão utópica emerge de um engajamento concreto na realidade do mundo. A utopia de Freire não se dirige a um idealizado “significado transcendental” que pode ser realizado somente na imaginação e ao qual, portanto, é negado a possibilidade histórica. Nem é um ponto de referência imutável qualquer, desconstruído caprichosamente para fins de emancipação. Ao invés, a utopia de Freire é eminentemente realizável, mas somente no processo de conscientização de prática revolucionária.⁹ O sofrimento e as memórias históricas daqueles que têm sofrido sob a dominação do poder, tornam-se, para Freire, os pontos de referência que fundamentam seu texto revolucionário. A tarefa de libertar outros de seu sofrimento não emerge de algum *fiat* transcendental; e não obstante ele nos compele a afirmar nossa humanidade em solidariedade com as vítimas.

Embora seja importante reconhecer que o trabalho de Freire não dá adesão a uma linguagem de liberdade que exista fora do engajamento e da luta humana, é também importante compreender que ele, não obstante, dirige-se a uma preocupação inequívoca e soberana: o sofrimento comum, humano, que deve ser aliviado e transformado. Enquanto o teórico pós-moderno busca desconstruir o espaço semântico do próprio discurso, Freire busca desvendar a sintaxe concreta e transformar a resistência ao sofrimento material e espiritual numa práxis revolucionária dedicada ao estabelecimento de um discurso de libertação e liberdade.

Se a sociologia do conhecimento criada por Karl Mannheim nos ensinou alguma coisa, foi que todas as afirmações e conclusões teóricas são invariavelmente e necessariamente contaminadas pelas pré-concepções avaliativas do teórico. Se os valores determinam de fato tipos particulares de pesquisa e governam a formulação de teorias, então torna-se importante perguntar sobre qualquer teoria ou programa de pesquisa social: Qual é o projeto político que a inspira? A que *modo de vida* se dirige este discurso? O projeto de Freire tem sido e continua ser claro e inequívoco: um engajamento para toda a vida na batalha pela verdade e pela liberdade.

Enquanto a teoria pós-moderna é esmagadoramente conceitual, a luta de Freire é tanto conceitualmente orientada quanto politicamente determinada. Como Foucault, Freire tenta iluminar as práticas políticas e sociais no interior de textos específicos. Ele está menos preocupado em compreender códigos e significações em si mesmos, isto é, em isolamento de sua utilização por atores sociais. Freire está bem consciente do poder e do risco que o discurso sozinho – isto é, em isolamento dos movimentos sociais que o “portam” – não podem trazer transformação

revolucionária. Embora o projeto de Freire não tenha nenhuma garantia de possibilidade histórica, isto não afeta a base de seu compromisso, que é uma opção preferencial pelo oprimido. Este compromisso ecoa nas palavras da teóloga feminista Sharon Welsh, que escreve:

A fé da libertação é a conversão ao outro, a resistência à opressão, a tentativa de viver como se a vida dos outros importasse... Viver com honestidade o imperativo do amor e da liberdade e crer nele como sendo universal é esperar que o sofrimento pode ser extinto, é esperar que as vidas não libertadas na história não foram sem significado, mas é trabalhar por esta esperança sem a garantia de que tal significado seja possível (Welsh, 1985, p. 87).

Welsh capta a essência da pedagogia libertadora de Freire quando fala da verdade como “diálogo” ao invés de como “reflexo da essência”. Rorty apresenta uma posição que é surpreendentemente similar a essa na sua afirmação de que, ao invés de descobrir a verdade, “o objetivo deve ser o de fazer o diálogo durar” (Hoy, 1985, p. 60).¹⁰ A verdadeira libertação, de acordo com Welsh, exige que “eu faça as definições desenvolvidas através de minhas próprias experiências de libertação dialogarem com outras interpretações, sem pressupor que o diálogo deva ser unilateral, um ‘diálogo’ de persuasão do outro” (Welsh, 1985).

Freire entende muito bem que uma pedagogia de libertação não tem respostas finais: a práxis radical deve emergir sempre de uma luta contínua no interior de locais pedagógicos e entre enfoques teóricos em competição. A verdade não tem nenhum fechamento necessário, nenhuma justificação transcendental. Mesmo o Deus da História e do Oprimido não pode oferecer nenhuma solução final uma vez que a história está, para Freire, “fazendo-se” e é, ademais, “um evento humano” (p. 129).

O projeto utópico último de Freire constitui um “contradiscurso” através do qual a contestação encena sua luta e tenta sua subversão (Terdiman, 1985, p. 338). E, dessa forma, o trabalho de Freire revela a necessária conexão de formas de dominação social – formas que através da luta coletiva e do exercício da vontade humana podem possivelmente ser libertadas. Neste sentido, o contra-discurso torna-se nossa esperança necessária e nossa luta sobre a dominação, “na qual algo como uma autêntica democracia prevalecerá” (Terdiman, 1985, p. 342).

Numa época de sujeitos descentrados, na qual o esquizofrênico tornou-se o “verdadeiro herói do desejo”, o foco firme e resolutivo que Freire coloca sobre a política e a

aquisição de poder concede à pedagogia crítica a pausa muito necessária para reunir seus recursos críticos e afastar seu momentum da glorificação da “auto-referência paradoxal de seus significantes”, e reafirmar seu compromisso com a eliminação do sofrimento humano e com a emancipação do oprimido.

A recusa de Freire em renunciar a seu projeto político e sua linguagem da possibilidade podem, na verdade, servir como um meio de resistir à presente condição pós-moderna. Como Andreas Huyssen expressou: “Uma cultura pós-modernista... terá que ser um pós-modernismo de resistência, incluindo a resistência àquele pós-modernismo fácil do tipo “qualquer coisa serve”. A resistência terá que ser sempre específica e relacionada ao campo cultural no interior do qual ela opera” (Huyssen, 1984, p. 52).

The Politics of Education é Freire em sua melhor forma, na medida em que continua intransigente no seu apelo à práxis revolucionária e à eliminação do sofrimento humano. É um livro que capta o espírito de esperança e a coragem de alguém que continua engajado numa luta resoluta contra a injustiça. Neste sentido, o trabalho de Freire pode tornar-se, para os teóricos sociais contemporâneos, uma advertência modernista de que as pessoas ainda sofrem de dor, opressão e abandono. Assim, o utopismo Freiriano busca fazer retornar à teoria social as pessoas de carne e osso e vontade humana.

The Politics of Education representa a voz de um grande mestre que conseguiu substituir o discurso desesperador e melancólico da Esquerda pós-moderna pela possibilidade e a compaixão humana. Esta voz, eu acredito, servirá de consciência moral para os teóricos sociais do futuro. A possibilidade de eles ouvirem ou não essa consciência, sem dúvida, influenciará a próxima década da teoria social e educacional.

NOTAS

1. Os críticos permanecem em disputa em relação à utilidade conceitual do termo “pós-modernidade”. O termo é comumente associado com o trabalho de pensadores tais como Nietzsche, os teóricos da Escola de Frankfurt, Heidegger, De Saussure, Pierce, Wittgenstein, Lyotard, Derrida e Foucault. O termo “pós-moderno” é também frequentemente associado aos atuais movimentos na arte e arquitetura de vanguarda.

Os filósofos e teóricos sociais pós-modernos têm sido criticados por seu discurso despolitizado. A desilusão formada em torno da teoria social pós-moderna é talvez melhor exemplificada pelas críticas recentes de Michel Foucault e outros escritores pós-estruturalistas. Por exemplo, Peter Dews fala sobre o conceito de poder de Foucault como sendo um éter metafísico onipresente que penetra todas as práticas e relações sócio-culturais. Veja Dews, 1984, p. 91. Veja também Rajchman, 1983/84 e Rajchman, 1986. Eu concordo com a opinião de Rajchman de que o trabalho de Foucault constitui um projeto

político, em vez de que representa um código prescritivo de ação.

A profunda suspeição dos críticos pós-modernos a respeito das meta-narrativas modernas e sua reação instintiva contra a busca de universalidade e totalidade é, em parte, uma reação legítima contra esquemas totais e um totalitarismo que pode ser social, político ou teórico. (Veja Bernstein, 1985). Entretanto, uma preocupação com a totalidade e a universalidade como racionalizações para a injustiça tem contribuído para uma época na qual “a fragmentação, a descentração, a desconstrução, um frenético e vertiginoso redemoinho parecem ser a experiência ‘comum’ de nosso tempo” (Bernstein, p. 9). Bernstein adverte que um tipo de “pluralismo selvagem” tem “infestado quase todos os aspectos de nossas vidas cotidianas e tem-se espalhado para virtualmente todas as áreas da cultura do homem. Este é um pluralismo no qual estamos tão encerrados em nossos próprios quadros de referência e em nossos próprios pontos de vista que parecemos estar perdendo a civilidade, o desejo e mesmo a habilidade de nos comunicarmos e partilharmos com os outros”. (Bernstein, p. 16). Este pluralismo selvagem não se livrou do discurso do intelectual que, sustenta Bernstein, “parece mais e mais longe das necessidades e problemas que experimentamos todo dia” (p. 9).

Arthur Kroker sugere que o pós-modernismo foi pré-figurado pela nova cosmologia da física quântica, que subscreve uma visão de mundo puramente relacional (e hiper-Derridiana). Refletindo a morte dos *grand récits* e o discurso de “poder cético” de Foucault, o pós-modernismo define a vida como uma série de “efeitos infundados” (Kroker, 1986, p. 55).

Um dos debates mais comentados em volta da virada pós-moderna na teoria social envolveu uma acesa troca entre Lyotard e Habermas. Habermas chegou a rotular Foucault, Lyotard e Deleuze de “neoconservadores”, por que não oferecem nenhuma explicação teórica para as particulares direções teóricas que seguem em seu trabalho. Para excelentes análises desse debate, e outras controvérsias em torno do conceito de pós-modernidade, veja os artigos de *Práxis internacional* 4, nº 1 (Abril 1984) ou o livro baseado nesses artigos: Bernstein, 1985. Para uma outra excelente coleção de artigos sobre a condição pós-moderna, veja *New German Critique* 33 (Outubro 1984). Veja também, Habermas, 1985. Para uma visão crítica do uso do termo “pós-modernismo” por Frederick Jameson, veja Davis, 1985. Para uma discussão da posição de Derrida, veja Statem, 1986 e a resposta de Rorty, 1986. Veja também Lyotard e Thebard, 1985. Duas fontes importantes sobre o impacto do pensamento pós-moderno incluem Skinner, 1985 e Newman, 1985.

Com respeito à tendência da teoria social pós-moderna a não ter uma posição política explícita, o próprio Derrida afirmou que certos usos norte-americanos da desconstrução “funcionam para assegurar um ‘fechamento institucional’ que serve os interesses econômicos e políticos da sociedade americana” (Eagleton, 1983, p. 148). Apoiando essa posição, Cornel West afirma que “o radicalismo anti-metafísico do pós-estruturalismo endossa a ordem existente ao mesmo tempo que partilha das preferências anti-epistemológicas e anti-metafísicas dos avant-gardistas pós-modernos (West, 1985, p. 269).

- Foster de que existe um pós-modernismo de oposição, eu argumentaria que ainda é uma oposição baseada numa linguagem de crítica, vazia de possibilidades utópicas. Minha crítica do pós-modernismo é dirigida, principalmente, contra o que Foster chama de pós-modernismo reacionário dos neoconservadores, e não explicitamente contra o pós-modernismo da resistência. O primeiro clama por um retorno às verdades da tradição, enquanto o último advoga uma desconstrução da tradição. Mas mesmo o pós-modernismo da resistência deixa de incorporar uma linguagem da possibilidade ou a capacidade de pensar utopicamente. Uma coisa é desconstruir representações; é uma coisa bem diferente reinscrever-las numa linguagem que leve a sério o discurso da democracia e da emancipação política. Veja Foster, 1983.
2. Giddens sustenta que esse recuo não é necessário, se admitirmos o caráter nacional dos códigos que geram significados a serem descobertos na ordenação das práticas sociais. O que ele quer dizer com isto é que as relações semióticas têm sua base primordialmente nas propriedades semânticas geradas pela multiplicidade de contextos da vida social cotidiana.
 3. Cf. Alvarado e Ferguson, 1983; Cherryholmes, 1983; Cherryholmes, 1985; Wexler, 1982; McLaren, 1986. Veja também: McLaren, 1984; 1985; McLaren, in Kase-Polisini.
 4. Alisdair MacIntyre tem argumentado que “uma filosofia moral, ...caracteristicamente, pressupõe uma sociologia. Pois toda filosofia moral apresenta, ou implicitamente ao menos, uma análise conceitual parcial da relação de um agente e suas razões, motivos, intenções e ações, e ao fazer isto ela geralmente pressupõe alguma asserção de que esses conceitos estão concretizados, ou ao menos podem estar, no mundo social real” (MacIntyre, 1981, p. 22).
 5. Ainda mais recentemente, Cornel West fez soar uma advertência igualmente alarmante: “A medida que nos aproximamos do final do século vinte, os ricos recursos intelectuais do Ocidente estão num estado de confusão e um futuro aterrador nos espera” (Veja West, 1985, p. 259).
 6. Para uma tentativa recente de fornecer aos educadores um conjunto de princípios morais que tentem ir além da mera crítica radical, veja Beyer e Wood, 1986. Este artigo reitera grande parte do que tem sido desenvolvido nos escritos de Henry A. Giroux. Veja também Giroux e McLaren, no prelo e Giroux e McLaren, 1986.
 7. O conceito de cultura de Freire pode ser comparado ao de Termidan, 1985. Veja também Mulhern, 1980. Os conceitos de pedagogia e cultura de Freire não são inteiramente sem problemas e o trabalho de Freire tem certamente sido criticado em vários aspectos. Não é surpresa que muitos dos argumentos usados para criticar Freire têm tido tons fortemente conservadores em termos de cultura. Um exemplo é a resenha de *The Politics of Education* feita recentemente por C. A. Bower (1986). Em sua resenha, Bower ataca Freire por contribuir para a reprodução de epistemas ou metáforas básicas de raiz enraizada no pensamento ocidental, especialmente em torno das questões do individualismo, da reflexão crítica e da natureza progressiva da mudança. A crítica de Bower não é nova e ele parece ter usado sua resenha como um pretexto para discutir suas críticas anteriores a Freire, bem como para ressuscitar suas gastas e cansativas (e conceitualmente equivocadas) críticas a Giroux, o qual ele consegue citar três vezes. A crítica que Bower faz a Freire é inspirada por um entendimento da racionalidade iluminista, à qual falta a vantagem de ser dialética. Sugerir que o trabalho de Freire glorifica um endosso crítico da racionalidade iluminista significa estabelecer uma dicotomia falsa em torno de trabalho de Freire, que opõe julgamento individual à sabedoria comunal, ação individual a ação coletiva, e uma relativização nihilista de valores à verdade testada pelo tempo da tradição. Ademais, afirmar que Freire tem um entendimento simplista da tradição, da ação coletiva ou das suposições culturais intrínsecas à sua própria pedagogia, significa desconstruir os próprios pontos da pedagogia de Freire. Certamente, como leitores, nós somos “posicionados” pela linguagem, como pensadores e teóricos do discurso tais como Barthes, Bakhtin (Volosinov), Lacan e Kristeva nos ensinaram. Mas criticar Freire por não desconstruir o texto de sua própria pedagogia em torno dessa questão, usando as idéias de Ong, Shils, Nietzsche, Heidegger, Vygotstsky, Foucault e outros, significa sugerir que Freire ignora as relações entre linguagem e poder. Eu afirmaria que a posição de Freire sobre a linguagem, a cultura e o poder é tão perceptiva quanto a de Foucault.
 8. A posição de Freire sobre o papel da alfabetização, o processo de conscientização e a Igreja profética é similar à de vários teólogos da libertação. Veja Segundo, 1980. Veja também Gutierrez, 1973; 1983. Leonardo Boff discute Freire em relação à teologia da libertação em Boff, 1985. O elogio da Igreja profética feito por Freire também tem muito em comum com a teologia política de Johannes Baptist Metz (veja Metz, 1980). No caso da teologia política, a reflexão teológica tenta transformar o raciocínio crítico em ação prática. A posição atual do Vaticano sobre a teologia da libertação é confusa, para dizer o mínimo. Por outro lado, presenciamos a Conferência dos Bispos Latino-Americanos em Medellín, Colômbia, em 1968, e em Puebla, México, 1979, nas quais os cristãos foram chamados para um compromisso radical com a luta por justiça social. Esta nova orientação do ensino social católico, freqüentemente chamada de “opção preferencial pelos pobres”, foi entendida com a encíclica *Laborem Exercens*, de João Paulo II, com a advertência de que a libertação não devia ser entendida em termos meramente econômicos e políticos. Por outro lado, existem as ações da Congregação Romana para a Doutrina da Fé (o antigo Santo Ofício) contra Gustavo Gutierrez e Leonardo Boff, dois dos principais teólogos da libertação, e a Instrução de 1984 do Santo Ofício, que adverte os católicos sobre a ameaça marxista no interior da teologia da libertação. É significativo aqui observar que o Bispo José Ivo Lorscheiter, presidente da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, apresentou recentemente uma defesa dramática da teologia da libertação no Sínodo Extraordinário dos Bispos, em Roma, 1985. Esta recente manifestação de apoio, certamente, certifica o contínuo desejo entre muitos cató-

liscos do Primeiro Mundo pela forma de luta que Freire relaciona ao papel da Igreja profética.

9. A importância de relacionar a crítica ideológica à promessa utópica é reforçada pelas observações feitas por Lears. Vale a pena transcrevê-las:

Vários críticos literários e historiadores começaram a insistir na afirmação de que a linguagem, a base do significado, é um terreno em conflito. Frederic Jameson lamentou que os marxistas estejam demasiado preocupados em desvelar as mistificações e muito pouco preocupados com as promessas utópicas, frequentemente implícitas na ideologia. Como se pode explicar o fascismo, pergunta ele, sem alguma referência aos desejos que ele dizia preencher? A ênfase sobre a co-existência da ideologia e da utopia pode ser expressa numa variedade de formas culturais ... A ênfase na dialética da ideologia e da utopia ajuda-nos a ir além das concepções uni-dimensionais da hegemonia cultural...

Veja Lears, 1985, p. 590. As críticas à escola que deixam de se dirigir à dimensão utópica são, frequentemente, em última instância, reducionistas e teoricamente incompletas, como Giroux tão convicentemente argumentou em seu debate com Daniel Liston (Giroux, 1985). Em alguns casos, este anti-utopismo alimenta as próprias formas de hegemonia ideológica que ele tenta criticar. Por exemplo, num recente artigo em *Teachers College Record* (1985), Robert V. Bullough, Jr. e Andrew D. Gitlin não somente desconsideram uma longa e valiosa tradição de trabalhos feitos por Michael Apple e Henry Giroux, mas, além disso, recorrem a simplificações pouco dignas e a argumentos *ad hominem* para reforçar sua argumentação. Neste caso, o discurso ideologicamente complexo que Giroux vem desenvolvendo a respeito de ideologia, cultura, trabalho docente, positivismo, teoria da Escola de Frankfurt, etc., é descartado da seguinte forma patética: "Os apelos apaixonados do tipo dos que são feitos por Giroux são muito frequentemente meros interlúdios inspirativos, ressonantes, certamente, mas irrelevantes. Qual professor irá ouvir um chamado desse tipo?" (Bullough, Jr. e Gitlin, 1985, p. 221). Se esse tipo de discurso interessasse passa por trabalho acadêmico sério, os críticos esquerdistas estarão em breve assumindo a editoria do *People Magazine*. Outros exemplos de anti-utopismo de que estou falando têm sido, repetidamente, expressados nos trabalhos de Nicholas C. Burbules. Por exemplo, veja Burbules, 1985 e 1986.

10. Foucault criticava a metafilosofia de Derrida, na medida em que ela, deliberadamente, direcionava-se para uma análise textual, evitando assim questões que tratassem das práticas políticas e sociais na formação de textos particulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Walter. *Marx and the Disillusionment of Marxism*. Berkeley, University of California Press, 1985.

ALVARADO, M. e FERGUSON, B. The Curriculum, Media and Discursivity. *Screen*, 24(3), 1983, 20-24.

ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. *Education under Siege*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985.

BERNSTEIN, R.J. *The Restructuring of Social and Political Theory*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1976.

BERNSTEIN, R.J. Dewey, Democracy: The Task Ahead of Us. In: Jonh Rajchman e Cornel West (Eds.) *Post-Analytic Philosophy*. Nova Iorque, Columbia University Press, 1985 a.

BERNSTEIN, R.J. (Ed.). *Habermas and Modernity*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1985 b.

BERNSTEIN, R.J. *The Varieties of Pluralism*. The 1985 John Dewey Lecture, The College of Education, Illinois State University, 1985 c.

BEYER, L. E. e WOOD, G. H. Critical Inquiry and Moral Action in Education. *Educational Theory*, 36(1), Inverno 1986: 1-14.

BOWER, C.A. Review of Politics of Education. *Educational Studies*, 17 (1), 1986: 147-154.

BOLLOUGH, JR., R.V. e GITLIN, A.D. *Teachers College Record*, 87 (2), 1985.

BURBULES, N.C. Essay Review of Education under Siege by Stanley Aronowitz and Henry Giroux. *Educational Theory*, 26 (3), Verão 1986 a: 301-13.

BURBULES, N.C. Radical Educational Cynicism and Radical Educational Scepticism. In: David Nyberg (Ed.). *Philosophy of Education 1985*. Philosophy of Education Society, 1986 b.

CHERRYHOLMES, C. Knowledge, Power and Discourse in Social Studies Education. *Boston University Journal of Education*, 165 (4), 1983: 341-58.

CHERRYHOLMES, C. Theory and Practice: On the Role of Empirically Based Theory for Critical Practice. *American Journal of Education*, 94 (1), Novembro 1985: 39-70.

DAVIS, M. Urban Renaissance and the Spirit os Postmodernism. *New Left Review*, 151 (15), 1985: 106-13.

DEWS, P. Power and Subjectivity in Foucault. *New Left Review*, 144, Março/Abril 1984.

EAGLETON, T. *Literary Theory*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

FOSTER, H. (Ed.) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Wash., Bay Press, 1983.

FREIRE, P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985 a.

FREIRE, P. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62 (1), Janeiro 1985 b.

GIDDENS, A. *The Constitution of Society*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1984.

GIROUX, H. Toward a Marxism with Guarantees – A response to Daniel Liston. *Educational Theory*, 35 (3), 1985: 313-19.

GIROUX, H. e McLaren, P. Critical Pedagogy and Rethinking Teacher Education, *Ontario Public School Teachers Education News*, 1, Fevereiro 1986.

GIROUX, H. A. e McLaren, P. Teacher Education as Cultural Politics. In: Tom Ponkewitz (Ed.)

- The Politics of Teacher Education*. Falmer Press, no prelo.
- GUTIERREZ, G. *A Theology of Liberation*. Nova Iorque, Orbis Books. 1973.
- GUTIERREZ, G. *The Power of the Poor in History*. Nova Iorque, Orbis Books, 1983.
- HABERMAS, J.A. A Philosophico-Political Profile. *New Left Review*, 151, Maio/Junho 1985.
- HOY D. Jacques Derrida. In: Question Skinner (Ed.). *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- HUYSEN, A. Mapping the Postmodern. *New German Critique*, 33, Outono 1984.
- KROKER, A. The Aesthetics of Seduction: Edward Hopper's Black Sun. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 10 (1/2), 1986.
- LEARS, J. The Concept of Cultural Hegemony: Problems and Possibilities. *American Historical Review*, 90(3), 1985.
- LYOTARD, J-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minnesota Press, 1984.
- LYOTARD, J-F e THEBARD, J-L. Just Gaming. In: *Theory and History of Literature*, vol. 20 Minneapolis, University of Minnesota Press, 1985.
- MACINTYRE, A. *After Virtue*. Notre Dame, Ind., University of Notre Dame Press. 1981.
- McLAREN, P. Rethinking Ritual. *Et Cetera: A Review of General Semantics*, 41 (3), 1984: 267-77
- McLAREN, P. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- McLAREN, P. From Ritual to Reasoning: A Prolegomena towards Establishing Links between Ritology and Schooling. In: Judith Lase-Polisini (Ed.). *Creative Drama in a Developmental Context*. Washington, D. C., University Press of America: 209-51.
- METZ, J.B. *Faith in History and Society*. Nova Iorque, Seabury Press, 1980.
- MULHERN, F. Notes on Culture and Cultural Struggle. *Screen Education*, 34, Primavera 1980: 31-35.
- NEWMAN, C. *The Postmodern Aura*. Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1985.
- RAJCHMAN, J. Foucault's Dilema. *Social Text*, 8, Inverno 1983/84: 3-24.
- RAJCHMAN, J. Ethics after Foucault. *Social Text*, 13/14, Inverno/Primavera 1983: 165-83.
- RORTY. The Higher Naturalism in a Nutshell: A Reply to Henry Staten. *Critical Inquiry*, 12 (2), 1986: 462-66.
- SAID, E.W. Opponents, Audiences, Constituencies, and Community. *Critical Inquiry*, 9 (91), Setembro 1982.
- SEGUNDO, J. L. *Our Idea of God*. Dublin, Gil and MacMillan, 1980.
- SKINNER, Q. (Ed.). *The Return of Grand Theory in Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- STATEN, H. Rorty's Circumvention of Derrida. *Critical Inquiry*, 12 (2), 1986: 453-61.
- TAGER, F. The Relation between Politics and Culture in the Teaching of Working-Class Students. *Curriculum Inquiry*, 12 (2), 1982: 214.
- TERDIMAN, R. *Discourse/Counter-Discourse*. Ithaca, N.Y., Cornell, University Press, 1985.
- WELSH, S.D. *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*. Nova Iorque, Orbis Books, 1985.
- WERNICK, A. Dionysius and the Crucified: Towards a Left Theology. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 4 (1), Inverno, 1980.
- WEST, C. The Politics of American Neo-Pragmatism. In: John Rajchman e Cornel West (Eds.). *Post-Analytic Philosophy*. Nova Iorque, Columbia Press, 1985.
- WEXLER, P. Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of Scholl Knowledge. In: Michael Apple (Ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- WILLIAMS, R. *Problems in Materialism and Culture*. Londres, Verso/New Left Books, 1980.

* * *

Peter McLaren é professor no Department of Educational Leadership, School of Education and Allied Professions, Miami University, 350 McGuffey Hall, Oxford, OH 45056, Estados Unidos da América.