

# **Educação, modernidade e pós-modernidade<sup>1</sup>**

**Marco Silva**

**Nada se edifica sobre a pedra, tudo sobre a areia, mas nosso dever é edificar como se fora pedra a areia...**

**Jorge Luiz Borges**

O debate sobre a relação entre o pensamento moderno e pós-moderno anda não encontrou maiores repercussões no campo da educação. A grande maioria dos que se empenham na reflexão educacional permanece reticenciosa com o pós-moderno.

Muitos perguntam se haverá, de fato, um tempo da pós-modernidade. Perguntam sobre transformações e desvios que teria sofrido o tempo da modernidade, a ponto de se poder designar o nosso tempo por uma palavra que em si mesma mais parece o marketing de um novo modismo ou consumismo. Uns perguntam porque não apenas falar em panorama contemporâneo em vez de pós-moderno. Outros não perguntam, afirmam tratar-se de um tema que diz respeito aos países ricos onde as sociedades estão saturadas de tanto conforto, de tanto automóvel e parafernália eletro-eletrônica.

Há ainda aqueles que tendo se aproximado do pensamento pós-moderno, afastaram-se dele imediatamente por considerá-lo reacionário em suas teses sobre o "fim da política", "fim da história", "fim do iluminismo", etc., perdendo com tal atitude a ocasião do diálogo competente que busca novas sínteses.

Estas manifestações ou reações revelam que os teóricos da educação ainda não tiveram oportunidade de meditar mais detidamente sobre as profundas transformações sociais do nosso tempo e sua teorização mais radical. Talvez um eloqüente quadro sinóptico possa então servir-lhes de estímulo. Sua contundência pode levá-los à percepção de que a redescoberta e revalorização da questão educacional passa pelo debate sobre o moderno e pós moderno.

Este quadro justifica a inquietação teórica que adotou a distinção entre moderno e pós-moderno. Ele explicita algumas incontestáveis transformações sócio-culturais que transcendem fronteiras geográficas e econômicas. Para os educadores, em particular, ele mostra o quanto está ameaçado o ideal moderno de fazer da escola um espaço privilegiado na formação de cidadãos esclarecidos e senhores do seu próprio destino. O cidadão torna-se consumidor compulsivo da informação audiovisual enquanto o conhecimento dilui-se em opiniões relativistas. Os valores culturais equivalem aos apelos publicitários que se impõe como verdadeiras verdades na força sedutora das imagens. Tudo isso é desafio para o educador.

Que função resta para a escola, quando não há mais lugar para o cultivo da cultura feita de interiorização de normas ou crenças estáveis? Que fim restou para a pedagogia que visa emancipar os homens da ignorância, da incultura e da subserviência, quando se constata a perda do empuxo que os levaria à superação de si mesmos? Estas indagações são desafios porque fazem ver que a educação transita do valor de uso para o valor de troca ou para o absoluto desvalor. Atrelada ao sistema produtivo, a escola perde a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência na perspectiva de idéias historicamente valorizadas. Em lugar de valores permanentes, ela prioriza a performance e o circunstancial, treinando a juventude para puxar alavancas e acionar botões, ou seja, forma competências e não mais ideais.

A juventude tem menos acesso à noção de história projetiva porque está submetida ao cotidiano que cultua o presente, a superfície e o imediato. A escola também imersa nesse cotidiano pode cada vez menos contra ele. A consequência disso é óbvia: o jovem fica en-

Quadro sinóptico<sup>2</sup>

	MODERNIDADE	PÓS-MODERNIDADE
Redes de percepção e conhecimento	IMPrensa	AUDIOVISUAL
Figura do tempo	LINHA (História, progresso) Futurocentrismo	PONTO (Atualidade, acontecimento)
Idade canônica	O ADULTO	O JOVEM
Paradigma de atração	LOGOS (Utopias, sistemas, programas)	IMAGO (Afetos e fantasmas)
'Organon' simbólico	SISTEMAS (Ideologias)	MODELOS (Iconologia)
Classe espiritual (detentora do sagrado, social)	INTELLIGENTIA LAICA (Professores e doutores) Sacrossanto: O CONHECIMENTO	MÍDIA (Difusores e produtores). Sacrossanto: A INFORMAÇÃO
Referência legítima	O IDEAL (É necessário, é verdade)	A PERFORMANCE (É necessário, funciona)
Motor de obediência	A LEI (Dogmatismo)	A OPINIÃO (Relativismo)
Meio normal de influência	A PUBLICAÇÃO	A APARIÇÃO
Estatuto do indivíduo	CIDADÃO (A convencer)	CONSUMIDOR (A seduzir)
Meio de identificação	O HERÓI	A "STAR"
Dicção da autoridade pessoal	LI NO LIVRO (Verdade como palavra impressa)	VI NA TV (Verdade como uma imagem direta)
Regime de autoridade simbólica	O LEGÍVEL (O fundamento) Ou a verdade lógica	O VISÍVEL (O Acontecimento) Ou o verossímil
Unidade de direção social	O UM TEÓRICO: O CHEFE (princípio ideológico)	O UM ARITMÉTICO: O LIDER (Princípio estatístico, sondagem, cotação, audiência)
Centro de gravidade subjéctiva	A CONSCIÊNCIA (Animus)	O CORPO (Sensorium)

tregue a si mesmo, entregue às forças primitivas da sua própria natureza. E sua natureza não é a consciência, mas o corpo, o sensorial.

A educação, em sua perspectiva emancipatória, necessita de certezas como: o ser humano pode sair da sua "menoridade" (Kant), a mudança da história é possível e a preparação para a cidadania é um dever. Quando tudo isso, sobretudo em conjunto, desaparece das nossas preocupações, é que se desfez evidentemente a concepção moderna de educação.

O debate sobre o moderno e o pós-moderno não só provoca o educador no sentido de rever os fundamentos e certezas da educação, como também o coloca diante de dois caminhos: retornar as origens e fundamentos da modernidade a fim de recuperar seus poderes de renovação, ou abandonar os fundamentos modernos porque perdemos definitivamente o contato com as raízes da própria modernidade. Este dualismo inevitável é o tema que segue.

### **Que é "educar para a modernidade"?**

Nos países economicamente pobres, quanto maior a precariedade educacional, a miséria social e a crise econômica, mais se fortalece o debate que relaciona educação e modernidade. É preciso, no entanto, verificar o entendimento que se tem dessa relação. Pedagogos, sociólogos, políticos, empresários, etc., insistem na idéia de "educar para a modernidade". Por esta expressão, muito da relação educação-modernidade torna-se transparente: educação é meio para se atingir a modernidade, concebida geralmente como progresso econômico, desenvolvimento técnico-científico e bem-estar social. Contra esta tendência é urgente lembrar que educação não é meio, é finalidade. E modernidade não é apenas modernização, é sobretudo, tempo de emancipação humana. É tempo de tornar a vida menos insegura. Tempo dos homens assumirem o papel de sujeitos da própria história.

É muito comum mencionar o exemplo do Japão e dos Tigres Asiáticos (Coreia do Sul, Cingapura, Taiwan e Hong Kong), que em poucas décadas tomaram-se potências econômicas a partir do superinvestimento na educação. O progresso desses países, por um

lado, e, por outro, a universalização da economia e da tecnociência tomaram-se apelos inelutáveis à educação para a competitividade planetária. Aqueles que defendem essa perspectiva educacional não se interessam por elucubrações pedagógicas, tampouco se contentam com paliativos como campanhas nacionais contra o analfabetismo ou multiplicação de escolas técnicas para qualificação da mão-de-obra. Ao contrário, o que querem é a prioridade da educação básica (ler, escrever, contar) e o incentivo à pesquisa como mola propulsora do ensino universitário menos público e mais privado.

Em suma, o pensamento que ganha força nos países economicamente pobres, vinculando educação e modernidade ou educação e competitividade planetária, tem em si mesmo o selo da necrospectiva<sup>3</sup> educacional. Ou seja, por estar inevitavelmente fadado às idéias de eficiência, de desempenho e de ajuste da pessoa à vida competitiva, esse pensamento perpetua uma das maiores ameaças ao fundamento emancipatório da educação. Perpetua aquilo que não evitou o fracasso do sistema educacional nos países economicamente ricos, como, por exemplo, os EUA, onde parece irremovível a adaptação da finalidade pedagógica à compulsoriedade da economia e da tecnociência.

Hoje, muitos políticos, pedagogos, empresários e sociólogos norte-americanos espantam-se com as pesquisas que revelam a derrocada do sistema educacional de seu país. Eles amargam o fiasco da atual juventude que conhece mais marcas de cerveja do que personagens marcantes da história americana<sup>4</sup>. Não que a maioria dos jovens seja alcoólatra. É que as bebidas estão a todo tempo na mídia e, na escola, a história cedeu seu lugar à formação de competências essenciais para a nação manter sua capacidade de competir nos mercados internacionais.

Pressionado a combater os repetidos fracassos do sistema educacional americano, o presidente Bush não questionou o modelo pedagógico falido. Em lugar de atribuir a culpa da ignorância dominante ao currículo que mais ressalta as técnicas e a performance que os conhecimentos para o crescimento humano, o presidente

prefere culpar particularmente a televisão. "Estou convencido - ele diz - de que os excessos da TV tem um efeito ruim sobre as nossas crianças, a estabilidade da família e a capacidade de aprender"<sup>5</sup>. De fato, em sua contundência audiovisual a TV é o próprio redemoinho semiótico caótico. No entanto, culpá-la pelo fracasso do sistema educacional é o maior equívoco. Antes de apontar a televisão como bode expiatório, é preciso observar que sua força caótica - ela transporta o senso e o contrasenso - não é senão o espelho do mercado sem rosto, sem alma e sem direção.

Acima de tudo é preciso saber que a finalidade emancipatória da educação, vislumbrada desde o iluminismo, está completamente ameaçada nos EUA. E o que é pior: com a convivência de muitos de seus dirigentes, políticos e educadores desinteressados em promover uma educação mais poderosa contra as forças próprias da mídia e do mercado.

Aqueles que insistem em "educar para a modernidade" devem atentar urgentemente para a realidade educacional norte-americana. Protótipo do neoliberalismo que tanto seduz os países de economia pobre, o Estado Americano resolveu o problema da educação pública e gratuita, mas distanciou-se como nunca da finalidade emancipatória da educação. Prova disso são as *high schools*, onde os estudantes escolhem as disciplinas de seu interesse, exercitando já na própria escola a livre iniciativa e as respostas individuais aos apelos do mercado. Ou seja, na supremacia absoluta do mercado da livre iniciativa, a escola tem cuidado com o futuro das novas gerações, mas esse cuidado não transcende os limites do jogo do mercado. Portanto, quem quer "educar para a modernidade" ou para a competitividade planetária, deve atentar para a escola americana que se presta a isso. Hoje ela está equipada com todas as tecnologias e opções, mas é carente do princípio básico da educação: desenvolver nas novas gerações a capacidade de reinventar o seu tempo, de contrapor-se às influências e ações que impeçam o progresso humano entendido como emancipação.

A julgar pela realidade americana, não há lugar para a educação emancipatória quando o sistema educacional convive com a supremacia absoluta do mercado. Mesmo sem estar explicitamente

atrelada às expectativas do mercado de trabalho, a educação perde aí a autonomia necessária para realizar sua finalidade primordial. Isto ocorre porque a força cega do mercado torna obsoleta a orientação básica de que o tempo escolar deve conduzir as novas gerações até a humanidade, entendida como fraternidade social e responsabilidade histórica. A educação torna-se mais uma mercadoria (valor de troca) e, como tal, perde o fundamento capaz de garantir um futuro menos ameaçado. Em seu lugar predomina o jogo caótico que promove a autoregulação da sociedade, reduzida aos interesses privados - e não públicos - e reina o vale-tudo (moda, marketing, simulacro) que acompanha e/ou produz a velocidade vertiginosa do consumismo.

### **O sonho vanguardista da pedagogia**

O sonho vanguardista da pedagogia de ser iniciadora e propulsora do crescimento humano é hoje descartado da memória. Predomina o acaso na economia do ultramercado e no cotidiano publicitário, fazendo implodir até mesmo o sentido da vanguarda entendida como estar à frente enquanto novidade precursora. O ideal de emancipação humana como ideologia de combate à ignorância, à incultura e à subserviência é sufocado pelos valores publicitários, cuja força subliminar "educa" para a liberdade do "deixar-me fazer de mim o que eu quiser". No turbilhão de ofertas e seduções não há lugar para o cultivo e estabilidade de uma ideologia que só se sustenta na atenção à tradição de experiências historicamente valorizadas. Sem essa ideologia, o ser humano não tem o empuxo que o levaria a transcender o que ele é, nem questionar o que lhe é dado. Ele não distingue o circunstancial do que deve perdurar, perdendo assim a capacidade de interrogar a vida, de incomodar-se com a existência, ao mesmo tempo problemática e inteligível.

De fato, em nosso tempo há motivos de sobra para quem quer aderir ao pensamento pós-moderno. Parece que se apaga da memória o sonho de educar para a auto-superação progressiva do ser humano na história. Parece que o projeto moderno dissolve-se em progresso

econômico, desenvolvimento da tecnociência e satisfação dos desejos imediatos. Parece, enfim, inevitável a constatação nietzschiana de que deu em nada a vontade de corrigir a vida e a existência pelo uso da razão iluminista.

Um Lyotard tem tudo para crer na “condição pós-moderna” quando observa que “a relação com o saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores e um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas performances” (LYOTARD, 1986, p.94). O mesmo ocorre com um Baudrillard que desafia o sonho pedagógico nos seguintes termos: “vejam a criança e seu computador na escola: acreditam que se tornaram interativos, que se abriu para o mundo? O que se conseguiu foi apenas criar um circuito integrado criança máquina” (BAUDRILLARD, 1986, p.32). Enfim, aqueles que se rendem às evidências pós-modernas como Lyotard, Baudrillard e tantos outros, inevitavelmente acabam convencidos de que a educação perdeu completamente seu conteúdo emancipatório. Mais do que isso, acabam convencidos de que restou apenas a formação de competências e, o que é pior, a produção de hordas de analfabetos funcionais.

A escola, no sentido moderno, nasceu das luzes, e sofre hoje o mais violento golpe em seu projeto de elevar o animal humano à cidadania. Esta opinião, bem a gosto dos pós-modernos, tem uma veracidade que não deve ser descartada nem mesmo por aqueles que insistem em perpetuar o projeto moderno. Afinal, não há como negar as evidências da ameaça transnacional ao sonho vanguardista da educação. Em todo lugar, o cidadão (a convencer) é hoje o consumidor (a seduzir); o ideal (é necessário, é verdade) hoje é performance (é necessário, funciona); o conhecimento (apropriação, reflexão) hoje é informação (cotação, audiência); e por aí vai.... E este fenômeno ocorre tanto em países ricos quanto em países pobres. Nos ricos, a crise educacional é sustentada pelo contagiante *laissez-faire* no mercado e na vida. Nos outros, o agravante é a recessão crônica, a dívida externa e os desmandos dos governantes que aceleram a degeneração progressiva do ensino e do professorado.

Tudo esta aí, indicando o esgotamento do ideal kantiano de



“esclarecimento” como “saída do homem de sua menoridade”<sup>6</sup>. O homem que deveria atrever fazendo uso de sua razão para conduzir a cidade e a história, hoje parece anestesiado pelo redemoinho semiótico e tem na TV a parede da sua caverna de Platão. Essa desmobilização da razão indica, acima de tudo, que o ideal iluminista de *visibilidade universal* não resiste à imagem direta da televisão. Por assim dizer, tudo parece contrário à vontade iluminista de realizar o sistema escolar competente na formação de “um olhar educado, capaz de ver todas as coisas, tanto as que se oferecem imediatamente à percepção como as que escapam à percepção imediata” (ROUANET, 1988, p.128). Para os pós-modernos essa hostilidade geral ao projeto iluminista é própria da “época das deslegitimações” (Lyotard). Época da “impulsão do sentido da mídia” (Baudrillard).

De nada adianta dizer: o discurso dos pós-modernos não me parece aceitável por ser uma tentativa de evadir os ideais humanos de emancipação. Maior evasiva é recusar o diálogo com os pós-modernos. As evidências sócio-culturais estão aí e a eloquência deles tem ousado palpites dos mais incisivos e originais sobre o nosso tempo. Habermas já deu o seu exemplo. Ele dialoga com a fonte nietzschiana e sua posteridade pós-moderna, fortalecendo suas próprias convicções. Em meio a tantas combinações e ecletismos teóricos, Habermas não se perde. O espetáculo caótico das opiniões não lhe trouxe o esquecimento de si mesmo e de seu compromisso com o projeto moderno. Acima de tudo ele sabe que não existe perspectiva emancipatória fora do projeto moderno.

Habermas ensina-nos a competência dialógica. Trava com seus adversários teóricos densos confrontos e nunca os ignora. Sua competência dialógica está em saber extrair da interação comunicativa elementos para novas sínteses, novos consensos. Mesmo sabendo que os pós-modernos apostam na dissolução dos fundamentos emancipatórios do Iluminismo, Habermas não os rejeita. Ao contrário, encoraja-se, fortalecendo sua percepção de que ‘preciso destilar o sentido mais autêntico do iluminismo. Sua competência

dialógica lhe permite a percepção de que a noção moderna de superação, de iluminação progressiva, de emancipação, não está liquidada como pensam os pós-modernos, mas encontra-se, em nosso tempo, assentada em bases mais sólidas do que aquelas que levaram ao absolutismo das grandes narrativas positivistas e marxistas. Para Habermas, essas bases mais sólidas não estão nos discursos uniformizantes e universalizantes da Ciência ou da Economia Política, mas na pluralidade dinâmica das vozes, no agir comunicativo que se faz em pequenas narrativas cotidianas, e mantém depuradas as energias emancipatórias do Iluminismo.

Com Habermas aprendemos não só o valor da competência dialógica, mas, além disso, nos damos conta de que na "ação comunicativa" está o aprimoramento da noção moderna de emancipação. Portanto, resgatar o projeto moderno é, acima de tudo, saber dialogar com a constelação de opiniões sem nos perdemos no espetáculo caótico das interpretações. Resgatar o projeto moderno é saber lidar com a natureza humana concebida como relações discursivas e como pluralidade de vozes, onde cada palavra, mais do que nunca, está plena de razão emancipatória anunciando o futuro em aberto!

Contra o "fim da história", o futuro em aberto. Daí se poder repetir com E. Laclau: "A humanidade que tendo se curvado às forças externas - Deus, natureza e leis necessárias da história -, pode agora, no limiar da pós-modernidade, se considerar pela primeira vez a criadora e a construtora da própria história" (1991, p.147). Contudo, o agir comunicacional pleno de energias emancipatórias não sobrevive na ausência dos princípios da ética discursiva: liberdade, igualdade e ausência de coação - velhas bandeiras iluministas. Estes princípios não surgem por geração espontânea. O próprio Habermas já alertou para isto com a distinção entre *mundo da vida* (*Lebenswelt*) e *sistema*. O *sistema*, fundado na burocratização ou monetarização da vida, submete o indivíduo a imperativos funcionais neutralizando os princípios da ética discursiva que caracterizam o *mundo da vida*. Isto, à primeira visão, pareceria um balde de água fria sobre a originalidade habermasiana. Pareceria mesmo a vitória inevitável dos pós-modernos sobre os neo-

iluministas. Entretanto, Habermas insiste nos potenciais de racionalidade emancipatória da linguagem. Eles também estão aí! Mais vigorosos do que nunca, eles estão presentes na pretensão de validade, no âmago das interações comunicativas e das pequenas narrativas.

De fato, os princípios da ética discursiva - liberdade, igualdade e ausência de coação - não são espontâneos, não nascem por si mesmos sem a intervenção humana. Esta percepção habermasiana é, enfim, primordial para a recuperação do sonho vanguardista da educação. Agora, mais do que nunca, a escola tem o desafio de recuperar o fundamento emancipatório da educação. Basta que ela forme interlocutores competentes, isto é, que ela estimule as interações comunicativas, exercitando a fala e a pretensão de validade num ambiente feito de pluralidade de vozes, de liberdade, igualdade e ausência de coação. A escola deve acolher as pequenas narrativas existentes no corpo discente e docente e assegurar o seu confronto num ambiente marcado pelos princípios da ética discursiva. Uma vez que esta ética não é espontânea, cabe à escola educar para o "mundo da vida", educar para a competência dialógica, educar para a negociação em busca do consenso, educar para a "ação comunicativa", enfim, educar para aquilo que S. Aronowitz chamou de "democracia radical".

Nada mais vanguardista para a escola do que uma "pedagogia radical" que eduque para a "democracia radical". Isto parece ousado demais para a escola que está aí esperando pateticamente a implantação de uma pedagogia capaz de "educar para a modernidade" do progresso econômico, do desenvolvimento da tecnociência e do ultramercado. Aqui, portanto, está o desafio neo-iluminista aos educadores: acolher as "narrativas parciais" (Laclau) dos alunos e garantir a sua fala livre. Ou educar, como sugere Paulo Freire, para a consciência que "ama o diálogo e nutre-se dele" (1979, p.41). Aliás, é o próprio P. Freire citado por P. Maclaren que diz: "a linguagem e a cultura estão sempre imbuídas de valores, vozes e intenções que são por uso natureza, dialógicos" (MACLAREM,

1987, p.7).

O desafio neo-iluminista aos educadores é formar o agente dialógico. Aquele que aprende os conteúdos de História, Geografia, Matemática, Sociologia, Política, Arte, etc., sempre na interação comunicativa livre das coerções. Aqui está a escola como espaço privilegiado de formação de competência dialógica. De acordo com Henry Giroux - companheiro de Aronowitz, Laclau, McLaren, Freire, etc. -, nessa escola "os professores podem desenvolver uma pedagogia emancipatória que relacione linguagem e poder, que considere seriamente a experiência popular como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e ajude os estudantes a reorganizarem as experiências cruas de suas vidas, por meio de perspectivas abertas pela História, pela Filosofia, pela Sociologia e por outras disciplinas" (GIROUX, 1987, p.51).

O que temos aqui é a oportunidade de vislumbrar uma pedagogia da interação comunicativa capaz de lidar com a pluralidade discursiva que toma a vida cotidiana. Pluralidade que é própria do nosso tempo, marcado pelo enfraquecimento dos grandes discursos monológicos e paradigmáticos (história, progresso, utopia, ideologia, conhecimento, verdade, etc.) que vêm sustentando o que resta de projeto moderno. Hoje, os parâmetros que podem fundamentar uma pedagogia adequada ao nosso tempo são a intersubjetividade, a argumentação e a comunicação interativa. Estes parâmetros são compatíveis com a poliformia dos interesses particulares e o relativismo que fazem a cena pós-moderna. Com eles o educador pode desenvolver na escola processos comunicacionais plurais, interativos e democráticos. Pode, enfim, criar o ambiente favorável à formação de uma cidadania minimal fundada no aprendizado da fala livre e plural.

**Marco Silva**  
Mestre em educação pela FGV/RJ e  
doutorando em Educação pela USP; leciona  
sociologia da Educação na Universidade  
Santa Úrsula/RJ.

## Notas

1. Este artigo é parte do trabalho intitulado *Pós-modernidade e Educação* que se encontra em processo de publicação.
2. Cf. Régis DEBRAY. *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard, 1991, p. 388-9. Apropriação livre de parte do *Quadro sinóptico das três idades da "mídiasfera"*.
3. Neologismo que Jean Baudrillard usa como título de um dos capítulos de *A transparência do mal...* (Papitus, 1990). Neste capítulo ele diz que nos países liberais "toda liberdade já se trocou pela facilidade técnica de viver" (p.103)
4. Cf. Jornal do Brasil, 08/03/92: *Geração 90: reinventar o mundo sem radicalizar*.
5. Folha de São Paulo, 16/09/1991: *Bush adverte contra os excessos da TV*; e Jornal do Brasil, 05/09/1987: *Escola americana em questão*.
6. I. Kant. Resposta a pergunta: que é "Esclarecimento"? In: *Immanuel Kant: textos seletos*, p.100.

## Resumo

A escola, no sentido moderno, nasceu das luzes e sofre hoje o mais violento golpe em seu projeto de elevar o animal humano à cidadania. Esta constatação bem a gosto dos pós-modernistas tem uma veracidade que não pode ser ignorada principalmente por aqueles que insistem em perpetuar o projeto moderno. Este texto trata do fiasco que vive a educação diante do redemoinho neoliberal, e insiste no sonho vanguardista da pedagogia a partir da interação comunicativa.

## Referências bibliográficas

- ARONOWITZ, Stanley. Pós-modernismo e política. In: Heloisa B. Hollanda (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

**ARONOWITZ, Stanley et GIROUX, Henry A. Postmodern education: politics, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.**

**BAUDRILLARD, Jean. Da sedução. Trad. Tania Pellegrini. Campinas: Papirus, 1991.**

\_\_\_\_\_. **A transparência do mal. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papirus, 1990.**

\_\_\_\_\_. **Cool memories. Paris: Galilée, 1987.**

\_\_\_\_\_. **América. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.**

\_\_\_\_\_. **À sombra das maiorias silenciosas. Trad. Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1985.**

\_\_\_\_\_. **Partidos comunistas: os paraísos artificiais da política. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.**

\_\_\_\_\_. **Simulacres et simulation. Paris: Galilée, 1981.**

**BENNER, Dietrich / GÖSTEMEYER, Karl F. "Postmoderne pädagogik: Analyse oder affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?" In: Zeitschrift Für Pädagogik. Februar, 1987 Heft 1/87.**

**FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.**

**FREITAG, Barbara. A teoria crítica ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.**

**GIROUX, Henry. Pedagogia radical. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.**

\_\_\_\_\_. **Escola crítica e política cultural. Trad. Dagmar M. L. Zibas, São Paulo: Cortez, 1987.**

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação. Trad. A. M. B. Biaggio. Petrópolis: vozes, 1986.**

- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Trad. Ana Ma. Bernardo. Lisboa: Don Quixote, 1990.
- HABERMAS (orgs.) B. Freitag e S.P. Rouanet. São Paulo: Ática, 1990.
- \_\_\_\_\_. **La modernidad, um proyecto incompleto.** In: H. Foster u outros. **La postmodernidad.** Kairós: Barcelona, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la accion comunicativa, 2 vol.,** Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade versus pós-modernidade.** Trad. A. M. Summer. In: **Arte em Revista, nº 7,** São Paulo: Kairos, 1983.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernidade e sociedade de consumo.** Trad. Vinicius Dantas. In: **Novos Estudos CEBRAP, nº 12: 16/26,** 1985.
- KAPLAN, E. Ann (org.) **O mal-estar no pós moderno: teorias e práticas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- LACLAU, Ernesto. **A política e os limites da modernidade.** In: Heloísa B. Hollanda (org.) **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro, Rocco, 1991.
- LEZEN, Dieter. **Mythos, metaphor und simulaton. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Pastmoderne.** In: **Zeitschrift für Pädagogik.** Februar, 1987 Helf 1/87.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças.** Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O pós-moderno.** Trad. Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- McLAREN, Peter. **Paulo Freire e o pós-moderno.** In: **Educação e realidade.** Porto Alegre, 12(1): 3-13, jan./jun. 1987.

**QELKERS, Jürgen.** Die wiederkehr der postmoderne: pädagogische reflexionen zum neuen fin de siècle. In: **Zeitschrift für pädagogik**. Februar 1987 heft 1/87.

**ROUANET, Sergio P.** O olhar iluminista. In: **O olhar / Adauto Novaes (org.)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **As razões do iluminismo**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

**SANTOS, Jair F. dos.** O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**SILVA, Marco.** A geração 80/90 e o turbilhão audiovisual. In: **Imaginário social e educação**. Nilda Teves (org.). Rio de Janeiro: Griphus, 1992.

\_\_\_\_\_. Educar em nosso tempo: o desafio pós-moderno e a pedagogia da ação comunicativa. In: **Revista Atualidade em Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Maio/Junho de 1993, nº 34.

**VATTIMO, Giani.** O fim da modernidade-nihilismo e Hermenêutica na cultura pós-moderna. Trad. Boavida. Lisboa: Presença, 1987.