

# JÜRGEN HABERMAS, PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA: Novas orientações para a Educação Comparada\*

Raymond Allen Morrow\*\* e Carlos Alberto Torres\*\*\*

*Jürgen Habermas e Paulo Freire, dois importantes pensadores do século XX, parecem não ter muito em comum tendo crescido e trabalhado em dois locais tão diferentes como a Alemanha e a América Latina. Habermas concentrou-se na revisão de toda a tradição política e filosófica do Ocidente enquanto que Freire se concentrou no desenvolvimento de uma educação para a consciência crítica. Tendo trabalhado no âmbito do ensino superior por toda a sua vida, Habermas desenvolveu uma perspectiva de um professor universitário típico enquanto que Freire foi sobretudo um iconoplasta trabalhando em organismos internacionais, em organismos populares de base, colaborando com governos revolucionários, ocupando posições políticas no Brasil e episodicamente desempenhando um papel como professor universitário. Contudo, este artigo sustenta o oposto. Isto é, que há uma enorme convergência no trabalho, no pensamento, assim como nas suas agendas pedagógicas e políticas. Habermas e Freire partilham uma agenda semelhante, modernista e crítica, no sentido de aquisição do poder em educação. Eles sustentam criticamente alguns dos princípios-chave do ilumi-*

\* Tradução de Tiago Neves

Este artigo aborda algumas das questões do nosso futuro livro, provisoriamente intitulado *Critical Theory and Education: Freire, Habermas and the Dialogical Subject* (Nova Iorque: Teachers College Press - Columbia University - no prelo)

\*\* Professor no Departamento de Sociologia da Universidade de Alberta

\*\*\* Professor na Graduate School of Education and Information Studies, Director do Latin American Center da Universidade da Califórnia, Los Angeles

*nismo e o seu trabalho articulado oferece uma forte perspectiva para o desenvolvimento de uma teoria crítica da educação e para dispositivos pedagógicos críticos*

## 1. Porquê Habermas e Freire?

Paulo Freire, pedagogo nascido no Brasil em 1921 e mais tarde forçado a um longo exílio, é talvez a figura de maior fama internacional do período do pós-guerra no campo da educação de adultos. Por este motivo, o seu trabalho é conhecido sobretudo nos círculos educativos, sendo Freire considerado um perito em estratégias de alfabetização no Terceiro Mundo. Recentemente, contudo, a sua obra tem sido bastantes vezes citada no contexto do controverso tipo de teoria do currículo cuja filosofia educativa de base foi rotulada de «pedagogia crítica», termo este associado a estratégias de ensino sensíveis aos efeitos das relações de poder baseadas na raça, na classe, no género, na etnia, etc., sobre a aprendizagem e a formação da consciência.

Em contraste com a mais humilde ligação de Freire à educação de adultos no Terceiro Mundo, Habermas, nascido na Alemanha em 1929, é frequentemente apresentado como o mais influente filósofo e teórico social alemão do pós-guerra. Este estatuto tem no entanto sido alvo de contestação no terreno da filosofia profissional em virtude dos seus interesses sociológicos e em consequência dos reptos por ele lançados às aspirações técnicas e puramente científicas da filosofia analítica corrente e da especulação metafísica clássica. Mais especificamente, Habermas é geralmente considerado o mais importante representante da «teoria crítica», termo que alude à tradição de teoria social crítica com origem na Escola de Frankfurt, na Alemanha do anos 20. Assim sendo, a sua difícil obra não tem merecido mais do que um reconhecimento marginal no domínio da filosofia profissional<sup>1</sup>. O seu impacto tem-se feito sentir principalmente nas ciências humanas em geral, sobretudo nos campos da teoria

<sup>1</sup> Enquanto Habermas é alvo de análise e discussão em praticamente todos os mais recentes dicionários e manuais de sociologia e teoria política, ele é frequentemente ignorado pelos dicionários de filosofia.

social e política. Habermas não é habitualmente reconhecido como teorizador das questões educativas, muito embora filósofos da educação e teóricos do currículo tenham por vezes recorrido à sua obra

É difícil imaginar duas figuras mais contrastantes do que Paulo Freire e Jürgen Habermas, e no entanto até mesmo um conhecimento apenas superficial do trabalho de ambos aponta para afinidades dignas de relevo, afinidades essas que têm sido frequentemente referidas de passagem, mas raramente exploradas em profundidade<sup>2</sup> Houve já quem chamasse a atenção para o parentesco existente entre as obras de ambos<sup>3</sup>, particularmente no que se refere à ligação estabelecida entre preocupações morais e preocupações pedagógicas<sup>4</sup> Contudo, a influência de Habermas na literatura da pedagogia crítica tem sido apenas mar-

---

<sup>2</sup> Embora de forma mais restrita, esta afirmação é também válida para a literatura reconceptualista do currículo (ex: Giroux, Penna, Pinar) que é a área que tem sido mais influenciada por Habermas. Os primeiros escritos epistemológicos de Habermas (isto é, a teoria dos interesses do conhecimento) são os elementos mais relevantes nesta questão sendo utilizados para legitimar tanto as bases hermenêuticas do conhecimento como a introdução de uma abordagem social e politicamente comprometida às questões educativas. Existem diversas razões para isto. A complexidade e a vastidão da obra de Habermas – e as dificuldades em acompanhar desenvolvimentos actuais – obstam a que grande parte das pessoas formadas em educação tenham alguma posição ou interesse em questões mais técnicas e teóricas, que se encontram aparentemente distantes da prática educativa. As excepções mais significativas a esta tendência são a dissertação de Peter Grahame (1981), que teve Misgeld como supervisor, a tese de mestrado de Donovan Plumb, os artigos de Dieter Misgeld (1985) e de O'Neill (1985), alguns desenvolvimentos australianos recentes na teoria do currículo (Carr e Kemmis, 1986, Grundy, 1987) e, mais importante, o trabalho de Young (1990). De momento o nosso objectivo não é criticar ou sequer discutir as valiosas aplicações da questão da convergência, que se pode encontrar nos mais recentes desenvolvimentos da teoria do currículo; aquilo a que nos propomos é a desenvolver de uma forma sistemática a análise teórica das complementaridades e diferenças entre Habermas e Freire. Os trabalhos em questão aludem à sua convergência, mas não produzem uma comparação aprofundada.

<sup>3</sup> De acordo com Misgeld, «*Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire é uma iniciativa semelhante às de Habermas. A pedagogia de Freire não só é eminentemente prática (e nisto difere da de Habermas), demonstrando os seus compromissos morais e políticos como é também filosófica» (1985: 105).

<sup>4</sup> Nas palavras de O'Neill: Com efeito a inflexão linguística de Habermas retira do centro de atenções da História a função do proletariado enquanto norma e natureza da sociedade, substituindo-lhe uma competência comunicativa universal que, em todas as ocasiões e circunstâncias do seu exercício, invoca implicitamente uma comunidade civil de verdade, igualdade, sinceridade e liberdade. Esta matriz ética apresenta uma semelhança extraordinária com as bases morais da pedagogia dos oprimidos tal como elaboradas por Freire (1985: 58).

ginal, particularmente em comparação com a influência de Freire<sup>5</sup>. Por outro lado, Freire só ocasional e recentemente tem sido ligado à tradição da teoria social crítica<sup>6</sup>

Porquê Habermas e Freire? Cremos que a questão se explica a si própria, embora seja útil detalhar e esclarecer alguns aspectos. Ambos os autores se baseiam na filosofia e na teoria social continental (europeia) para a exploração dos problemas mais cruciais dos nossos tempos. Ambos se movimentam livremente em diversas correntes dessas áreas. É certo que as suas carreiras se iniciam em contextos bem diferentes e com objectivos diferentes. Habermas, filósofo alemão na Alemanha do pós-guerra, posiciona-se no cruzamento dos grandes debates da civilização ocidental. Freire, um brasileiro formado em Direito e fascinado pela linguagem e pela filosofia, iniciou a sua carreira no ambiente provinciano do Nordeste brasileiro, trabalhando no Sesi (um serviço de formação de industriais já em actividade). Apesar das diferenças de personalidade, origens biográficas e áreas de formação, Freire e Habermas partilham preocupações e conceitos de base. A inter-relação entre a filosofia e as ciências humanas é central para ambos. Ambos utilizam livremente elementos retirados de praticamente todas as disciplinas das ciências humanas. Ambos se comprometem com a elaboração de desenvolvimentos teóricos, e fazem-no sem receios; ambos desenvolveram linguagens esotéricas e conceitos teóricos marcantes no quadro internacional das ciências sociais (por exemplo, a «esfera pública democrática» e a «situação de discurso ideal», de Habermas, e a «educação para a libertação» e a «conscientização», de Freire). Ambos procuraram envolver-se em assuntos públicos, bem como desenvolver análises com implicações práticas e políticas mais vastas.

O nosso principal argumento é o de que, tomados em conjunto, Habermas e Freire oferecem um quadro de trabalho para o desenvolvimento dos temas

<sup>5</sup> Em certa medida, este artigo dirige-se a uma lacuna surpreendente no trabalho de Henry Giroux (e no de Phillips Wexler), famoso representante de uma teoria da educação directamente influenciada pela tradição de teoria crítica de Frankfurt, assim como por Freire. A lacuna em questão é a do papel relativamente periférico atribuído a Habermas em comparação com aquele que é atribuído à tradição mais antiga de Frankfurt.

<sup>6</sup> Por exemplo Leonard, Misgeld, O'Neill, McLaren etc. Ver também Gallagher (1992: 239-276).

reunidos pelo grande pragmatista americano John Dewey. Trabalhando separadamente e em contextos bem diferentes, acabaram – sem o saber – por empreender uma divisão de trabalho intelectual cujas afinidades e complementaridades são o objecto deste estudo

Ao passo que Habermas se centrou nas questões filosóficas e políticas, mais sistemáticas, do pragmatismo e da sua relação não resolvida com Hegel e Marx – a crítica do positivismo e a defesa da teoria democrática –, Freire desenvolveu os aspectos pedagógicos concretos de Dewey com a sua «Escola Nova», baseada no conceito de «experiência vivida». Podemos referir uma série de afinidades surpreendentes para justificar esta estratégia de comparação

No início das suas carreiras, tanto Freire como Habermas foram influenciados pela filosofia existencialista, tendo-se no entanto revoltado contra o conservadorismo político de Heidegger. Ambos recorrem aprofundada e frequentemente a Hegel, filósofo do início do século dezanove, nas reflexões sobre Karl Marx. Ambos mostram um interesse continuado naquilo a que o neopragmatista americano contemporâneo Richard Rorty denominou de continuação da «conversa democrática».

Para Dewey, Freire e Habermas, a educação não diz respeito apenas à educação, mas também à formação e à expansão da democracia e da cidadania democrática. Mais claramente ainda que a filosofia política de Dewey, as filosofias políticas de Freire e Habermas não temem o reconhecimento de que a democracia tem lugar no contexto do capitalismo; ambos criticam as relações sociais capitalistas, muito embora rejeitem noções simplistas sobre a revolução da classe trabalhadora ou alternativas socialistas. Tanto Freire como Habermas se centram na dominação e na exploração enquanto conceitos (capitalismo tardio, capitalismo dependente), mas estão essencialmente preocupados em apreender os elementos subjectivos e comunicacionais das relações de poder interpessoais, bem como as possibilidades da sua transformação.

Efeito imediato da nossa estratégia comparada consiste no salvamento de ambos os pensadores de uma guetização no interior das suas respectivas tradições intelectuais – Habermas enquanto filósofo alemão esotérico e mandarim, Freire enquanto tradicional *pensador* retórico latino-americano. Habermas é

um pensador muito mais apaixonado e fundamentado do que sugerem muitos dos comentários que lhe são feitos, e Freire apresenta uma profundidade e um rigor filosóficos que nem sempre são visíveis nas suas formulações de pedagogia prática direccionada para professores. Em resumo, esperamos vir a mostrar como ambos transcendem os estereótipos que lhes estão associados, particularmente através da exploração da sua complementaridade. Entretanto, tornar-se-á possível mostrar como e quando Habermas oferece a Freire argumentos que justificam, fundamentam e desenvolvem as suas posições; do mesmo modo, será possível mostrar como e quando Freire contribui para as preocupações práticas e políticas de Habermas ao nível das interações e práticas concretas.

## 2. Problemas de comparação

A ausência de comparações mais coerentes deriva, em parte, de uma série de diferenças que tornam difícil a mediação entre os dois autores. Três delas são de crucial importância: em primeiro lugar, as localizações geográficas (o Brasil, sociedade do Terceiro Mundo em vias de industrialização, e a Alemanha, sociedade europeia avançada) e as respectivas ênfases na prática social e na teoria social; em segundo lugar, a avaliação da medida em que o pensamento de cada um dos autores pode ser tratado como um todo relativamente coerente apesar das múltiplas facetas dos respectivos desenvolvimentos intelectuais; em terceiro lugar, a dificuldade em definir claramente o quadro disciplinar de referência dos seus contributos, assim como de estabelecer a comparabilidade dos diferentes vocabulários através dos quais os autores expressam as suas preocupações. Podemos abordar a primeira questão considerando que os seus trabalhos têm – apesar de diferenças de focalização, estilo e ênfase – uma dimensão teórica e prática de resposta ao crescimento do fascismo enquanto estratégia orientada para enfrentar as crises do capitalismo; a segunda questão será resolvida pelo reconhecimento de que, não obstante importantes mudanças de ênfase, não existem no entanto «quebras» ou descontinuidades teóricas ou epistemológicas de fundo; por fim, a terceira questão será perspectivada considerando-se as suas abordagens como vertentes de uma teoria social crítica

## 2.1. Do centro para a periferia: o fascismo e a crise capitalista

Tal como Emile Durkheim, o fundador francês da sociologia da educação, demonstrou no final do século dezanove, as crises das sociedades modernas podem ser lidas directamente a partir da história da educação e respectivos debates políticos (Cf Durkheim, 1977) O sistema de educação hierárquico e baseado nas classes herdado pela República de Weimar constituiu um aspecto crucial da formação do carácter social autoritário que posteriormente se veio a revelar um grande obstáculo à mobilização da classe trabalhadora contra o fascismo; mais tarde, a partir de 1945, tornou-se um alvo das políticas de desnazificação desenvolvidas pelas forças aliadas de ocupação Os casos do Brasil e do Terceiro Mundo, em termos gerais, assemelham-se em diversos aspectos à Europa de finais do século dezanove e início do século vinte, bem como às formas iniciais de capitalismo; por outro lado, sofrem a influência de elementos especificamente característicos do fim do século vinte, tais como a globalização e a crise ambiental

Mais concretamente, tanto Freire como Habermas representam posicionamentos de resistência àquilo que recentemente se tornou o objecto dominante em ambos os contextos: a racionalização da educação com o pretexto da optimização do desenvolvimento económico Por outras palavras, resistência ao facto de os temas da equidade e da formação cultural terem dado lugar a estratégias orientadas para a resolução de exigências económicas, aparentemente mais urgentes. Neste contexto, as teorias críticas da educação viram-se forçadas a incorporar um elemento *de conservação*<sup>6</sup>, senão mesmo de conservadorismo, na defesa de funções e objectivos mais tradicionais da educação<sup>7</sup>

Encaradas na perspectiva das questões fundamentais sobre a natureza do conhecimento e a formação e transformação dos agentes humanos, as diferenças entre estes dois contextos tornam-se menos significativas do que aquilo que poderia parecer Efectivamente, não só existem muitas sociedades avançadas que se confrontam com *ghettos* rurais e urbanos onde há semelhanças com a

<sup>6</sup> Conserving, no original inglês (N do I)

<sup>7</sup> Numa análise mais genérica, Giddens argumenta que a Esquerda se tem progressivamente descoberto a si mesma na procura da conservação das relações sociais das influências das forças de mercado

pobreza do Terceiro Mundo, como as questões da credencialização, da frustração da classe média e dos cortes nos orçamentos da educação afectam sectores cada vez maiores das sociedades do Terceiro Mundo que têm bases industriais importantes

O trabalho de Freire atraiu pela primeira vez a atenção aquando das suas iniciais experiências de alfabetização em Angicos, no Nordeste brasileiro. Enquanto primeiro director do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1961-1964), no estado de Pernambuco, Freire esteve associado à Esquerda católica, e o seu pensamento foi considerado fonte de inspiração, na América Iatina, para a *teologia da libertação*<sup>8</sup>. O seu trabalho pedagógico esteve associado ao Movimento de Educação de Base<sup>9</sup>, aos Centros para a Cultura Popular, e às Comunidades Eclesiásticas de Base no Brasil<sup>10</sup>. O seu trabalho no domínio da alfabetização teve um impacte profundo no desenvolvimento da cidadania no Brasil em virtude de, em 1963, ter sido nomeado Presidente da Comissão Nacional da Cultura Popular e Coordenador do Plano Nacional de Alfabetização pelo governo populista de João Goulart. A importância da alfabetização na construção da cidadania e dos sectores populares no Brasil não pode ser subestimada. Torres defendeu que:

*«Uma vez que, no Brasil, até 1983, só indivíduos alfabetizados eram autorizados a votar, o desejo de programas de alfabetização deve ser visto como um mecanismo para o aumento do número de eleitores, o que politicamente serviria para manter o regime no poder. Neste sentido, os números são impressionantes: no dealbar da década de 60, o Nordeste brasileiro tinha cerca de 15 milhões de analfabetos, isto numa população de 25 milhões; em 1964, o ano do golpe de Estado, só no estado de Sergipe, as campanhas de alfabetização acrescentaram 80 000 eleitores aos 90 000 existentes. Em Pernambuco, o total de eleitores passou de 800 000 para 1 milhão» (Cf Torres, 1990: 40; ver também Freire, 1973 e Sanders, (1968: 18).*

<sup>8</sup> Ver o trabalho pioneiro de Emmanuel de Kadt (1970). Ver igualmente Scott Mainwaring (1986); Marcio Moreira Alves (1968); Ruben Alves (1969); Carlos Alberto Torres (1992).

<sup>9</sup> Ver Celso de Rui Beisiegel (1982); Moacir Gadotti (1986).

<sup>10</sup> Ver Mainwaring, *op. cit.* pp. 45 e 66.



Freire acabou por ser forçado ao exílio, primeiro na Bolívia e depois no Chile (1964), onde trabalhou num projecto de reforma agrária até partir para Harvard em 1969, onde leccionou na qualidade de professor visitante. Em 1970 aceitou uma posição de conselheiro permanente para a área da educação na sede do Congresso Mundial das Igrejas, localizado em Genebra, onde ficou durante uma década, até lhe ser permitido o regresso ao Brasil, onde foi nomeado professor em várias universidades. Quando o Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições municipais de 15 de Novembro de 1988 em São Paulo, Paulo Freire, que era membro do partido desde 1979, o ano da sua fundação, e era igualmente presidente da Universidade dos Trabalhadores – apoiada pelo PT –, surgiu como escolha natural para o cargo de Secretário da Educação da cidade de São Paulo (Ver Torres, 1990:1-2; ver ainda Wong, *et al*, 1998). Freire faleceu a 2 de Maio de 1997.

Por seu lado, Jürgen Habermas nasceu em Düsseldorf em 1929, tendo passado os primeiros anos da sua vida em Gummersbach, onde cresceu na sombra do fascismo alemão, sendo recrutado para o exército quando tinha 15 anos de idade. Entre 1949 e 1954 esteve nas universidades de Göttingen, Bona e Zurique, onde se dedicou a um vasto leque de disciplinas, incluindo a filosofia, a história, a economia, a psicologia e a literatura alemã. Depois de um breve período em que trabalhou como jornalista, direccionou-se para a sociologia ao tornar-se assistente de Theodor Adorno (1956-1959) no entretanto reactivado Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Ironicamente, no entanto, o renascido instituto havia já abandonado em larga medida o programa de pesquisa dos anos 30, programa esse com o qual Habermas só entrou em contacto através do *Journal for Social Research* que havia sido publicado pelo antigo instituto. Foi por este motivo que nos anos 60, Max Horkheimer, o fundador do instituto, considerou a revivificação de temas de Esquerda por Habermas como uma ameaça, tendo-se oposto por diversas vezes à sua associação com o instituto. Em 1961 foi atribuído a Habermas um lugar de professor em Heidelberg, e aí se comprometeu activamente com uma apropriação crítica da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Regressou mais tarde a Frankfurt, onde assumiu o lugar de Horkheimer na docência de filosofia e sociologia e se envolveu com o entretanto emergente movimento estudantil alemão, isto nos

finais dos anos 60 Posteriormente, acabou por se distanciar do movimento estudantil, acusando-o de tender para um «fascismo de Esquerda»; este distanciamento obstou durante largo tempo ao acolhimento de Habermas na Esquerda alemã<sup>11</sup> De 1971 a 1983, Habermas dirigiu o Instituto Max Planck de Starnberg, próximo de Hamburgo, e coordenou uma série de projectos de pesquisa interdisciplinares relativos às crises de legitimação dos Estados capitalistas avançados Regressou depois à docência de filosofia na Universidade de Frankfurt, tendo-se reformado recentemente

Habermas, porém, não se confinava ao ensino da filosofia e da sociologia, como alguém que vive numa torre de marfim Para além de numerosas conferências, entrevistas e visitas a vários pontos do globo, envolveu-se por diversas vezes em debates públicos, através de intervenções de carácter jornalístico, em temas como a reforma educativa, o movimento estudantil, a questão dos historiadores alemães conservadores, a reunificação alemã, a guerra do Golfo, etc «Consequentemente, desempenhou na vida intelectual alemã um papel que passou largamente despercebido aos seus leitores americanos» (Hohendahl, 1994: viii)

A questão da modernização introduz o tema das crises do desenvolvimento Embora sempre tenham tido preocupações internacionalistas, os pensamentos tanto de Freire como de Habermas prestaram sempre especial atenção às crises das suas sociedades de origem, respectivamente o Brasil e a Alemanha À semelhança das iniciais preocupações de Habermas com a integração da Alemanha Ocidental pós-fascista na comunidade europeia, as origens do pensamento de Freire podem fazer-se remontar a uma análise da «modernização» do Brasil (Paiva, 1980) É claro que existem diferenças significativas em função dos contextos diferentes – uma sociedade avançada e uma sociedade relativamente subdesenvolvida –, mas a convergência verifica-se na afirmação da responsabilidade das instituições educativas nestes processos de transição. No caso do Brasil, a atenção de Freire centrou-se sobre a alfabetização, ao passo que na Alemanha as questões eram as da crítica dos resíduos da ideologia nacional socialista, a democratização da universidade e a melhoria do acesso à educação

<sup>11</sup> Sobre a oposição de Horkheimer a Habermas, ver Wiggerhaus, 1994: 544 e seguintes

Apesar de o pensamento de ambos os autores se encontrar enraizado nas crises de tradições nacionais específicas e respectivos namoros com alternativas de carácter fascista, tanto um como outro desenvolveram, ao longo das suas carreiras, perspectivas globais que procuravam dar conta de questões mais abrangentes, mais universais. Na realidade, este impulso conduziu Habermas das suas iniciais preocupações com a educação alemã e com os efeitos dos *mass media* na participação democrática para um materialismo histórico reconstruído, orientado para a fundamentação de princípios estruturantes normativos ou de valor de carácter universal (isto é, a ética do discurso). Dito de outro modo, a preocupação de Habermas com as limitações da *teoria crítica* clássica herdada da Escola de Frankfurt conduziu-o a um repensar da problemática da praxis, e daí o ter-se orientado para uma teoria da acção comunicativa. No caso de Freire, este impulso contribuiu para a reformulação das suas ideias sobre educação no contexto de sociedades mais avançadas, tomando agora em linha de conta novos e evidentes padrões de desigualdade urbana, bem como as dominações baseadas no género, na raça e na etnia, aspectos que anteriormente haviam sido negligenciados. Do mesmo modo, a focalização específica numa pedagogia dos oprimidos conduziu-o a um frutuoso modelo do sujeito social *dialógico*, cujas implicações se estenderam bem para além do contexto específico da alfabetização das classes trabalhadoras marginalizadas.

## 2.2. Continuidades e descontinuidades

Um tema que se enquadra na exposição que temos vindo a desenvolver refere-se à relação entre as histórias de vida de ambos os autores e o desenvolvimento das suas abordagens teóricas. Uma análise comparada de Habermas e Freire não pode deixar de fazer uma advertência quanto às continuidades no interior das suas estratégias teóricas. Será que os trabalhos de um e de outro podem ser comparados enquanto conjuntos relativamente unitários, ou será necessário tomar em consideração transformações teóricas fundamentais que impedem qualquer comparação geral?

Freire apresenta uma carreira académica mais descontínua em virtude de ter sido forçado ao exílio e também pelo facto de não poder ser classificado como

um acadêmico no sentido tradicional do termo. Será talvez melhor chamar-lhe, na esteira de Russell Jacoby, um dos últimos intelectuais públicos (muito embora Habermas possa também ser assim classificado, embora noutra sentido) Virtualmente todos os escritos de Freire estão orientados para audiências intelectuais vastas. Simultaneamente, Freire apresenta fortíssimas continuidades e poucos desvios em relação à sua agenda. Podemos encontrá-lo no Chile, no início dos anos 60, prosseguindo nas pesquisas sobre linguagem de alfabetização e termos geradores, e com uma linguagem diferente, contudo semelhante, nos anos 70. Por outras palavras, pode encontrar-se uma continuidade na agenda, temas e conceitos. Existem contudo descontinuidades significativas no estilo de representação, tendo optado nos anos 60 e 70 por formas académicas mais convencionais (livros e ensaios) mas passando, nos finais de 70 e na década de 80, a preferir livros baseados em diálogos como forma de representação. Esta mesma noção de diálogo encontra-se no centro da sua agenda política e teórica. Há conceitos que permeiam toda a obra de Freire: diálogo, democracia, educação libertadora, dominação e epistemologia enquanto conceito fundador da educação. Em síntese, a obra de Freire apresenta fortes continuidades e poucos desvios. Três temas-chave emergem da teoria da dominação: o género; mais tarde, a diminuição da importância atribuída à religião; por fim, a reflexividade e a reafirmação da importância das classes (isto como crítica àqueles que o haviam criticado nos anos 60 e que são agora liberais apologistas do mercado livre)

Em contraste com Freire, o pensamento de Habermas emergiu no seio de uma tradição com raízes numa releitura hegeliana do marxismo – a Escola de Frankfurt –, releitura essa que Habermas acaba por rever de forma radical, chegando a um ponto em que a aplicação do rótulo «marxista» surge frequentemente como problemática. Neste contexto, muitos dos seus primeiros escritos encontram-se dentro dos limites circunscritos pela Teoria Crítica clássica. Com base nesta descontinuidade no pensamento de Habermas, é possível sugerir que o seu trabalho inicial não é totalmente consistente com a teoria social de Freire visto que assenta numa concepção um tanto ou quanto dogmática da crítica da ideologia<sup>12</sup>. Por este motivo, a nossa comparação centrar-se-á sobre as

<sup>12</sup> Tal como Habermas acaba por observar, isto conduziu a velha Escola de Frankfurt a uma concepção fortemente funcionalista e pessimista da reprodução social e cultural. Para além disso, contri-

produções posteriores de Habermas, que se redireccionam para temas interacionistas e linguísticos convergentes com a abordagem dialógica de Freire

### 2.3. Um quadro conceptual de comparação: a Teoria Crítica e o sujeito pedagógico

Em terceiro lugar, confrontamo-nos com o desenvolvimento de um quadro conceptual de análise capaz de nos tornar sensíveis às preocupações comuns, que surgem obscurecidas por vocabulários diferentes e contextos distintos de produção de textos. Os problemas na abordagem a Freire são praticamente os inversos daqueles com que nos deparamos na abordagem a Habermas. Devido ao facto de os primeiros escritos de Freire se reportarem ao campo da alfabetização, e também porque a sua influência e difusão têm estado em larga medida confinadas aos círculos educacionais (e principalmente à educação de adultos), a importância e as bases teóricas mais profundas da sua pedagogia crítica não têm sido adequadamente reconhecidas ou apreciadas noutras disciplinas. Na melhor das hipóteses, a sua obra é vista como uma filosofia da educação no contexto da pedagogia crítica. Embora não seja totalmente incorrecta, esta perspectiva impõe restrições disciplinares à discussão, o que impede que se tomem em consideração todas as implicações da obra.

Um dos nossos objectivos é então situar o trabalho de Freire no contexto mais vasto da teoria social crítica e das várias disciplinas que influenciou. Este objectivo constitui o pano de fundo do nosso esforço duplo para ler Freire *através de Habermas* e Habermas *através de Freire*. Muito embora à partida Habermas seja mais claramente um filósofo no sentido clássico alemão, ele procedeu a uma redefinição das tarefas da filosofia e rejeitou reivindicações especulativas (metafísicas) relativamente à natureza da realidade social; para Habermas, a filosofia deve actuar ao serviço das ciências sociais e humanas na colocação de questões à realidade social. Em consequência disto, Habermas é frequentemente considerado tanto um sociólogo como um teorizador do social

---

buiu para uma falta de preocupação com a credibilidade científica da teoria crítica, para uma falta de comprometimento com a ciência social empírica e para uma ausência de preocupação com as lutas concretas da democratização

Estes temas conduziram-no a muitos outros campos, tais como a psicanálise, a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento, a linguística, a ciência política e a teoria da comunicação. Estas questões mais abrangentes fornecem um contexto no qual as preocupações mais focalizadas de Freire podem ser mais adequadamente apreciadas e fundadas.

Em jeito de introdução ao nosso trabalho, é preciso apresentar algumas balizas necessárias para um reconhecimento e uma análise das afinidades entre Freire e Habermas enquanto representantes da teoria crítica. Dois pressupostos fundamentais orientam a nossa abordagem. *Em primeiro lugar* cremos que, em termos gerais, é extremamente útil ver os trabalhos de ambos como enquadrados na tradição da *teoria social crítica* que, embora tendo as suas raízes na tradição marxista, tem desde há muito vindo a contribuir para uma reformulação não-dogmática e supradisciplinar da teoria social, adequada às crises das sociedades contemporâneas. Em segundo lugar, os substanciais paralelismos entre os seus contributos podem ser interpretados como um aprofundamento de temas implícitos, mas não resolvidos, no conceito marxista de praxis; tal é desenvolvido na direcção de uma psicologia social crítica que fundamenta uma pedagogia crítica orientada para aquilo a que frequentemente chamará de *teoria do sujeito dialógico*, ou do *sujeito pedagógico*. Ambos os pressupostos, que aliás se inter-relacionam, necessitam de mais esclarecimentos.

Dizer que Habermas se enquadra na teoria crítica não é problemático, uma vez que ele é por diversas vezes reconhecido como o mais importante representante contemporâneo da tradição da Escola de Frankfurt. Já a classificação de Freire nestes termos se afigura mais problemática, pois as suas origens encontram-se na teoria social brasileira e em problemas específicos da educação. Contudo, a utilização frequente do termo pedagogia crítica por parte daqueles que se apropriaram da pedagogia de Freire em contextos exteriores à América Latina sugere a existência duma afinidade. A referência à relação entre teoria crítica e educação encontra-se inevitavelmente associada à *pedagogia crítica*, que significa actualmente muitas coisas diferentes. Para nós, refere-se fundamentalmente a um modo de designar o conjunto de trabalhos influenciados por Paulo Freire. Tal como Henry Giroux afirmou recentemente, trata-se de um campo diversificado que deveria ser relacionado com o trabalho fundador de Freire (Ver Torres, s/d). As principais transformações verificadas estão acima de

tudo ligadas a diversos problemas na generalização e adaptação dos temas tratados por Freire a diferentes constelações de dominação e diálogo: sociedades avançadas, conflitos étnicos e raciais, género, etc

A vantagem de situar Freire neste contexto mais vasto reside na eliminação da necessidade de reivindicar que ele terá elaborado uma teoria auto-suficiente, ou de afirmar que o seu trabalho é o de um profeta isolado. A sua obra será antes vista como uma abordagem desenvolvida originalmente nas margens da América Latina, mas influenciada pela teoria social europeia e norte-americana, que mais tarde veio igualmente a influenciar

As categorias necessárias para mediar a comparação entre Freire e Habermas deduzem-se a partir de uma perspectiva ecuménica sobre a teoria social crítica. De acordo com esta perspectiva, a teoria crítica já não é apenas um fenómeno exclusivamente alemão ligado à Escola de Frankfurt; pelo contrário, ela representa uma tendência interdisciplinar e internacional de carácter geral, que foi objecto de diversas rotulagens ao longo das duas últimas décadas<sup>13</sup>. No contexto da educação, a teoria crítica está estreitamente associada a uma concepção histórica e reflexiva da reprodução social e cultural

A teoria crítica adoptou também uma posição céptica ou crítica relativamente a muitas das recentes análises que sugerem a substituição da modernidade pelo «pós-modernismo». Em *Social Theory and Education*<sup>\*</sup> defendemos uma abordagem integradora das ciências sociais, baseados numa perspectiva modernista crítica que reconhece a relevância de muitos dos fenómenos culturais caracterizados como *pós-modernos*. Porém, considerámos que estes fenómenos apresentam, em grande medida, continuidade com a actual revisão da tradição iluminista. Por outro lado, também não aceitámos a ideia de muitos teóricos pós-modernos segundo a qual a teoria social já não é capaz de articular a análise e a crítica das instituições sociais

No domínio da educação, as manifestações da teoria crítica podem ser encontradas na confluência de diversas questões teóricas e metodológicas que perpassam diversas áreas académicas e profissionais. Neste artigo, desejamos

<sup>13</sup> Ideias semelhantes encontram-se nos títulos das obras de Bakhtin, assim como no pioneiro estudo de Martin Jay (1973) sobre a Escola de Frankfurt

\* Versão portuguesa intitulada *Teoria Social e Educação*, Edições Afrontamento, 1997 (N. do T.)

sublinhar como é que a teoria crítica se revela implicitamente pedagógica, bem como os processos de aprendizagem implicitamente críticos enquanto parte integrante dos processos de autoformação. No mesmo sentido, podemos dizer que a assunção fundamental de ambas as perspectivas reside num entendimento da formação do sujeito humano nos processos de comunicação, de diálogo; daí o facto do conceito de imaginação dialógica se mostrar atractivo (Leonard, 1990; Morrow, 1994).

À primeira vista, estes três rótulos referem-se a corpos de trabalho que não têm mais do que conexões ténues entre si. Por teoria crítica entendemos o conjunto de tradições cumulativas que estudam a natureza da sociedade, particularmente as que têm origem na filosofia política (e daí a sua relação com a crítica social), mas culminam numa relação complexa com a ciência social empírica. O nosso entendimento de teoria social inclui um corpo de discursos que abrange todas as ciências sociais e históricas, mas que devido à natureza interdisciplinar da realidade são elementos de teoria social em cada disciplina.

*«O próprio termo "crítica" apresenta, no contexto de "teoria crítica", uma série de significados que não são visíveis nas concepções do senso comum, onde "crítica" implica avaliações negativas. Este é, certamente, um dos sentidos que a "crítica" assume na teoria crítica, dada a sua preocupação com colocar a nu as mistificações ideológicas das relações sociais; no entanto, um outro sentido mais fundamental é o metodológico, pois a crítica deverá envolver a explicitação dos pressupostos subjacentes às abordagens à natureza da realidade, do conhecimento e da explicação; uma outra dimensão da crítica está associada à auto-reflexividade do investigador e às bases linguísticas da representação» (Morrow e Brown, 1994: 7)*

Enquanto programa de pesquisa, a Teoria Crítica implica várias dimensões. Enquanto ciência humana, oferece uma abordagem humanística e antipositivista à teoria social, baseada na dialéctica entre acção e estrutura\*. Enquanto ciência histórica da sociedade, assume a forma de uma sociologia histórica. Por fim, enquanto crítica sociocultural revela-se teoria normativa, ou seja,

---

\* -Acção- como tradução do original inglês «agency», que significa o protagonismo do sujeito (N do T)



«uma teoria sobre valores e sobre aquilo que deve ser. A imaginação crítica é necessária para evitar a identificação do aqui e agora, do contexto em que vivemos, com algo definido de forma fixa pelas leis naturais» (Morrow e Brown, 1994: 11).

O termo sujeito dialógico engloba uma série de temas associados, nas ciências sociais, à psicologia social crítica e, no domínio das humanidades, às teorias do sujeito. Tomamos aqui psicologia social no seu sentido lato, por oposição a uma vaga e inconclusiva noção de «psicologia», que inclui tudo desde a biologia ao processamento de informação. Psicologia social é um termo habitualmente mais empregue por psicólogos e alguns sociólogos para dar conta de investigações de carácter experimental sobre interacção e comportamento grupal. No sentido que aqui lhe atribuímos, psicologia social poderá nalguns casos incluir a pesquisa experimental, mas refere-se fundamentalmente à ciência social interpretativa, estreitamente ligada à sociologia e debruçada sobre a construção histórica e social dos sujeitos individuais e das culturas de grupo ao longo do espaço e do tempo; como tal, engloba áreas do conhecimento relativas à acção social, às suas causas e às propriedades discursivas enquanto actividade narrativa. Neste sentido, assenta fundamentalmente nas ciências sociais em termos gerais, mas incorpora uma preocupação com o significado e a estrutura da narrativa habitualmente mais ligados a debates sobre teorias do sujeito desenvolvidas na esfera das humanidades. Dadas as preocupações específicas da teoria social crítica, a noção de psicologia social aqui em questão é também a de uma psicologia social crítica baseada nas problemáticas do poder, da dominação e da resistência enquanto processos socioculturais.

Paradoxalmente, no contexto alemão influenciado por Habermas e pela tradição de Frankfurt, esforços paralelos orientados para o desenvolvimento de uma pedagogia antiautoritária e uma «ciência crítica educativa» desmoronaram-se nos finais da década de 70. Este movimento baseava-se, acima de tudo, numa concepção dogmática da crítica ideológica que foi, em parte, posta em causa pelas teorias da acção comunicativa e do desenvolvimento moral de Habermas. Fora da Alemanha, estes problemas foram reconhecidos e a pertinência de Freire assinalada, mas não desenvolvida de forma sistemática.

Os pressupostos da teoria da sociedade subjacentes à pedagogia crítica não são, no entanto, discutidos frequentemente. Os primeiros trabalhos de Freire

encontravam-se estreitamente relacionados com os processos de alfabetização em curso no Nordeste brasileiro, contexto este que inevitavelmente evocava muitos dos elementos clássicos da questão da opressão da classe trabalhadora no Terceiro Mundo. Porém, nem mesmo aqui a posição de Freire pode ser reduzida a um modelo revolucionário marxista clássico. O elemento crucial das versões mais recentes da pedagogia crítica tem sido a associação com a teoria social crítica enquanto quadro de teoria social orientado para a reflexão sobre os problemas legados pelos fracassos da tradição marxista. Em poucas palavras, a pedagogia crítica tem envolvido um esforço, complexo, de ligação entre a teoria crítica e as práticas educativas tal como entendidas por Freire: a relação entre reprodução societal e educação; uma sociologia estrutural do currículo; uma compreensão interaccionista das actividades da sala de aula e do papel do professor, isto em termos das relações de poder que definem a educação em relação à constituição do pacto democrático de determinadas sociedades.

A premissa fundamental da pedagogia crítica é a de que, da história de relações sociais presentes na formação tanto do educador como do estudante, emergem obstáculos cruciais à aprendizagem; esses obstáculos são na sua maioria invisíveis, pois encontram-se interiorizados no *self* dos participantes e reproduzem-se nas relações que definem a educação como actividade social. O termo específico para descrição dessas relações é o de estrutura de dominação, não se referindo aqui – ao contrário do que acontece com o termo opressão – às relações de poder e de força visíveis e imediatas. Neste sentido, mais específico (que se encontra na teoria crítica e em formas de psicologia social com ela relacionadas), dominação diz respeito às dimensões latentes e estruturais do poder, particularmente àquelas que são inconscientemente reproduzidas pelos indivíduos nas suas vidas quotidianas.

Em consequência disto, a pedagogia crítica não é uma pedagogia geral ou compreensiva; muitos elementos importantes da aprendizagem não são por ela directamente abordados, mas apenas utilizados enquanto fontes de conselho prático ou esclarecimento. Assim sendo, não se vê obrigada a negar os óbvios contributos de quem analisou os princípios de reforço subjacentes à aprendizagem ou as teorias cognitivas. Além disso, tem uma afinidade particular com as teorias cognitivas e do desenvolvimento moral. Noutra sentido, porém, é também a mais geral das pedagogias na medida em que se debruça sobre os con-

textos mais abrangentes que deram forma aos sistemas educacionais e continuam a moldar as interações que ocorrem no seu interior

A pedagogia crítica é por vezes vista como uma forma específica de pedagogia radical, particularmente quando entendida como forma de prática política. A teoria crítica tem, de facto, uma relação proximal com a educação emancipatória e com a educação para a mudança e transformação social. No entanto, e simultaneamente, enquanto estratégia de pesquisa que reconhece a falibilidade das investigações, pode distanciar-se para continuamente reexaminar essas práticas à luz de evidências acumuladas e de contextos em mutação. Isto oferece à teoria crítica, enquanto pedagogia crítica, uma relação com uma posição historicista genérica (isto é, com a natureza mutável da sociedade) e com uma orientação empírica que a complementa (ou seja, com o facto de que aquilo que pensamos que tem vindo a acontecer no passado ou no presente se encontrar sujeito a uma revisão contínua).

A pedagogia crítica foca particularmente o papel, que se encontra em mutação, da subjectividade nas relações de poder, a transformação dessas relações e o discurso enquanto acto transformador. A questão do poder e do conhecimento, bem como o modo pelo qual as manifestações de poder medeiam todas as formas de interacção humana – incluindo a produção da transmissão de conhecimento – são centrais para a pedagogia crítica. A pedagogia crítica não pode ser neutral; isto não implica, contudo, que seja diminuído o seu estatuto enquanto fonte de conhecimento credível. Implica sim, certamente, que se coloque a questão de que conhecimento se trata, para quem e em que contexto. Estas afirmações devem no entanto ser limitadas pela utilização de uma perspectiva crítica realista, que afirma que o conhecimento não é mera ou exclusivamente político. Todos nós já experimentámos a sensação de ler algo que nos toca particularmente devido ao seu poder poético de persuasão, ao seu conteúdo moral, ou à força dos seus argumentos e evidências.

Para lá do contexto geral da teoria social crítica, o segundo aspecto deste quadro de comparação diz respeito a uma abordagem à teoria do sujeito pedagógico, que Freire e Habermas partilham. A problemática aqui em questão é abordada na tradição marxista clássica em termos do quadro delineado pelos conceitos de *alienação* e *praxis*, conceitos fundadores mas inadequadamente

desenvolvidos<sup>14</sup> Foram estes os conceitos que permitiram a Marx, nas suas primeiras obras, discutir a subjectividade e aquilo a que actualmente chamaríamos de acção social ou interacção. Os conceitos de alienação (ou de alheamento) eram utilizados para descrever formas negativas de relações interactivas, particularmente no contexto do trabalho baseado em relações de mercado opressivas. A praxis, por seu lado, encontra-se intimamente ligada ao projecto de uma prática revolucionária, ou seja, às actividades colectivas de mobilização que acabariam por permitir à classe trabalhadora transcender a alienada divisão capitalista do trabalho.

No entanto, estas categorias, maioritariamente associadas aos primeiros trabalhos de Marx, eclipsaram-se em grande medida nas interpretações que dele foram efectuadas no século dezanove. Neste sentido, torna-se em parte possível definir a crise do século vinte como uma resposta às *graves lacunas (socio)psicológicas* do marxismo clássico. Acima de tudo, o facto de Engels ter interpretado Marx como um materialista científico contribuiu para uma leitura positivista de Marx que excluía preocupações com a subjectividade e a consciência individuais. Por outras palavras, o relevo dado à sua teoria da sociedade enquanto forma de economia política conduziu a que fossem negligenciadas as dimensões subjectivas, interactivas e culturais da vida social.

Com a emergência do chamado marxismo hegeliano nos anos 20, os conceitos de alienação e de praxis foram recuperados através do reconhecimento da continuada importância que tiveram para Marx. Tais conceitos, contudo, continuaram a demonstrar-se incapazes de abarcar a grande quantidade de conceitos sociopsicológicos de uma teoria da acção social e do sujeito. Com esta preocupação, a Escola de Frankfurt direccionou-se para a psicanálise freu-

<sup>14</sup> Para aqueles a quem a própria noção de «psicologia educativa» provavelmente despertaria sentimentos de antagonismo, este parece ser um ponto de partida dúbio. Curiosamente, existe um precedente implícito para esta estratégia na obra de Phillips Wexler, autor de um livro intitulado *Critical Social Psychology* (1983) e autor de numerosos ensaios e de um livro sobre teoria crítica da educação. Porém, Wexler não produz uma ligação explícita entre o seu interesse na psicologia social crítica e a teoria da educação. Um outro sinal da importância desta relação encontra-se na passagem das teorias da reprodução social de carácter mais rígido e estruturalista para uma preocupação com os problemas da resistência (e.g. Willis, 1977; Giroux, 1983) da qual está ausente uma abordagem às assunções e implicações especificamente sociopsicológicas dessa perspectiva.

diana, tendo desenvolvido uma teoria da socialização e da autoridade. Muito embora a análise das relações de dominação na história da família daí resultante tenha ajudado a explicar a atracção que existiu por Hitler, bem como a incapacidade das classes trabalhadoras alemãs se mobilizarem contra o fascismo, foi no entanto incapaz de fornecer uma base quer para um entendimento geral da acção social quer para uma concepção do indivíduo coerente com o projecto revolucionário utópico da tradição marxista. Só mais recentemente, com a apropriação das microsociologias fenomenológica e interaccionista simbólica, bem como da psicologia cognitiva do desenvolvimento, é que as teorias sociais críticas incorporaram um quadro compreensivo para a análise da *agência* e da resistência na acção social<sup>15</sup>. Utilizaremos a noção de teorias do sujeito pedagógico para nos referirmos à problemática partilhada pela pedagogia crítica de Freire e pela psicologia social crítica de Habermas.

Estas enunciações exigem alguns comentários relativos às problemáticas em causa respectivamente na *pedagogia crítica* e na *psicologia social crítica*. Tais problemáticas foram abordadas a partir do século dezoito pelas *teorias da natureza humana* ou, no contexto específico da filosofia europeia, pela *antropologia filosófica*. Enquanto disciplina empírica, a antropologia estava fundamentalmente preocupada com a análise e descrição das diferenças culturais; por seu lado, a antropologia filosófica implicava uma reflexão sobre as uniformidades e constâncias da espécie humana. Para além de fortes vieses eurocêntricos e masculinos, tais perspectivas sofriam daquilo a que actualmente se poderia chamar uma concepção essencialista da natureza humana, inadequada a análises históricas. Se reducionismos de carácter biológico tendiam a propor uma concepção estática da natureza humana, baseada na genética e na biologia, as teorias da natureza humana propostas pela antropologia filosófica baseavam-se na apreensão directa de uma suposta natureza humana essencial, que só com grande dificuldade poderia ser conciliada com a diversidade de culturas humanas existentes.

No seguimento do historicismo de princípios do século dezanove e da

<sup>15</sup> Muito embora diversos aspectos dessa síntese tenham sido desenvolvidos por Peter Berger e Thomas Luckmann em *A Construção Social da Realidade* (1967), a atitude de neutralidade em relação aos valores impediu a elaboração de um teoria normativa do sujeito pedagógico à maneira de Freire e Habermas.

sociologia emergiram diversas formas de construcionismo social. Foram essas perspectivas históricas e sociológicas que forneceram o quadro para o desenvolvimento dos debates entre o herdado e o adquirido desde o tempo de Rousseau até ao presente. Enquanto firmes crentes no construcionismo social, Freire e Habermas partilham também de reservas no que diz respeito ao abandono completo de toda e qualquer assunção relativa à natureza da natureza humana. No contexto da educação, por exemplo, seria imprudente negar a base de diferenças (e desigualdades) cognitivas inatas por muito que os testes de QI possam distorcer o nosso entendimento delas e por muito que a aprendizagem actual possa ser social e culturalmente moldada. Do mesmo modo, no contexto das questões fundamentais sobre os valores, isto é, das teorias normativas sobre o modo como os seres humanos deveriam agir e ser tratados, torna-se problemático aceitar um construcionismo radical que declare que todos os valores são relativos ao meio social onde existem. Seria impossível, nesta perspectiva, conceber princípios gerais de justiça e liberdade que, por exemplo, pudessem guiar o desenvolvimento social a longo prazo. O facto de reconhecermos que o canibalismo tem a sua justificação num certo tipo de cultura tribal não implica necessariamente a assunção de que tais justificações possam persistir indefinidamente em novas condições históricas, nas quais os membros dessas comunidades têm igual acesso a novas concepções de si mesmos e das suas possibilidades.

Em termos gerais, defendemos que, enquanto elementos de uma teoria crítica da sociedade e da história, Freire e Habermas – tomados em conjunto – oferecem a base para uma teoria do sujeito pedagógico assente numa concepção não relativista, e contudo claramente histórica, da natureza humana. A discussão de tal concepção de natureza humana requer, necessariamente, que se abordem questões que vão da ontologia e da epistemologia à psicologia social, passando pela antropologia histórica (filosófica)<sup>16</sup>. Tornar-se-á deste modo mais simples encontrar os conceitos que podem efectuar a mediação entre as suas diferentes origens e os diferentes *loci* disciplinares dos seus escritos. Esta abor-

<sup>16</sup> Um de nós (Morrow, 1989b) abordou de um modo mais detalhado – se bem que exploratório – esta questão, utilizando diferentes definições de psicologia social com vista a uma delimitação mais precisa da noção de psicologia social crítica.

dagem específica exige, contudo, que se deixe de lado uma série de temas presentes no trabalho, de carácter mais enciclopédico, de Habermas<sup>17</sup>

A justificação desta estratégia dual que consiste em centrar a atenção sobre os contributos de Freire e Habermas enquanto teóricos críticos e na teoria do sujeito pedagógico – psicologia social crítica e pedagogia crítica – pode ser realizada com base em pelo menos quatro elementos básicos:

- O entendimento das diferenças e das semelhanças entre as perspectivas de ambos;
- Uma reapropriação do terreno discursivo de outras disciplinas;
- O tratamento de questões tais como a teoria do sujeito e a resistência no âmbito das teorias da reprodução social e cultural;
- O delineamento das continuidades dos respectivos trabalhos, sem grandes preocupações relativamente ao desenvolvimento histórico das suas abordagens<sup>18</sup>.

Esta estratégia permite-nos compreender e comparar alguns dos contributos mais distintivos de Freire e Habermas. No caso de Freire, permite-nos o afastamento de duas tendências problemáticas presentes nos comentários actualmente feitos à sua obra e nos esforços de aprofundamento da sua abordagem. Por um lado, a importância da sua influência na educação, mais óbvia e justificadamente no campo da educação de adultos, contribui para distrair as atenções das implicações mais vastas do seu trabalho. Ironicamente, e apesar dos esforços de autores tais como Ira Shor e Henry Giroux, isto tem resultado numa apropriação menos aprofundada do seu trabalho na esfera da educação. Por outro lado, a obra de Freire tem sido precipitada e frequentemente posta de lado por aqueles que produzem abordagens educativas marxistas mais convencionais, bem como pelos que lamentam o fraco desenvolvimento das suas teorias da sociedade e do Estado e da sua análise dos movimentos sociais e de classe, etc., com o argumento de que se trata de um trabalho «idealista» e «romântico». Muitas dessas críticas falham o alvo na medida em que Freire não teve por intenção fornecer uma teoria geral da sociedade, do desenvolvimento do Terceiro Mundo, ou

<sup>17</sup> A título de exemplo, Habermas desenvolve uma crítica profunda e influente da ciência e da tecnologia enquanto ideologia, teoria do Estado, teoria da lei, contributo para a evolução social, etc

<sup>18</sup> Estas questões serão genericamente abordadas no nosso próximo livro *Critical Theory and Education: Freire, Habermas and the Dialogical Subject*

sequer da revolução. Ao centrarmos a atenção sobre os contributos que ele deu a uma psicologia social crítica, torna-se possível interpretar o seu trabalho em termos mais latos do que o de um mero educador de adultos ou teórico da alfabetização, sem no entanto cair no erro de considerar a sua obra uma teoria compreensiva da sociedade e do desenvolvimento à semelhança da de Habermas.

No caso de Habermas, a vantagem desta estratégia comparada reside em mostrar como os seus conceitos teóricos, aparentemente abstractos, convergem com as preocupações de carácter mais prático da pedagogia crítica de Freire, tendo efectivamente sido por elas antecipados. Em síntese, *permite-nos uma melhor análise da profundidade teórica de Freire, assim como das implicações práticas de Habermas*.

### **3. Implicações para a educação comparada**

A secção anterior contextualiza os temas gerais que articulam a relação entre Paulo Freire, Jürgen Habermas e a tradição da Pedagogia Crítica. Verifica-se, no entanto, uma multiplicidade de implicações para o domínio da educação internacional comparada. Esta última secção assinala duas questões cruciais para a educação comparada: a questão da educação democrática e a das relações entre a educação e a esfera pública, áreas para as quais os legados de Freire e Habermas contribuíram para melhorar a qualidade dos debates teóricos.

#### **3.1. Paulo Freire e a educação democrática**

Tal como Torres apontou há duas décadas atrás, um aspecto central do contributo de Freire reside na constituição de uma antropologia política da educação; uma antropologia que oferece boas abordagens à reflexão sobre a democratização das práticas educativas e das sociedades, tanto na América Latina como noutras regiões (Torres, 1980; Torres (org.), 1980a; Torres (org.) 1980b). Este contributo da antropologia política de Freire, assente na diluição da distinção entre factos e valores, tem duas vertentes: em primeiro lugar, Freire investiga um sério dilema da democracia, que é a constituição do cida-



dão democrático; em segundo lugar, já nos anos 60, ou seja, bem antes das preocupações pós-modernistas dos anos 80, colocou a questão da importância do atravessar de fronteiras na educação

A noção de democracia implica a noção de uma cidadania democrática na qual os agentes são responsáveis, capazes de participar, de escolher os seus representantes e de monitorizar o seu desempenho. Estas práticas não são apenas políticas; são também pedagógicas na medida em que a formação do cidadão democrático implica a formação de um sujeito pedagógico. Os indivíduos não se encontram naturalmente prontos para a participação política. Necessitam de educação em várias vertentes da política democrática, incluindo a justificação das normas, o comportamento ético, o conhecimento do processo democrático e do desempenho técnico. A construção do sujeito pedagógico é um problema conceptual central, um dilema da democracia. De uma forma simples: a democracia exige um processo de participação no qual todos sejam considerados iguais. A educação envolve, porém, um processo através do qual os membros «imatuross» da sociedade são levados a identificar-se com os princípios e as formas de vida dos membros «maduross». Logo, o processo de construção do sujeito pedagógico democrático é um processo de treino ou educação cultural que envolve igualmente a manipulação de princípios de socialização pedagógica e democrática em sujeitos que nem são uma tábua rasa em termos cognitivos ou éticos, nem estão totalmente equipados para o exercício dos seus direitos e deveres democráticos<sup>19</sup>. Contudo, na construção de formas de governo modernas, a constituição de um sujeito pedagógico democrático encontra-se assente em bases que, paradoxalmente, são pré-condição e resultado de experiências prévias e de políticas de solidariedade nacional (incluindo cidadania, formação de competências e colaboração).

Um segundo contributo fundamental de Freire é a tese, avançada na *Pedagogia do Oprimido* e reiterada em incontáveis escritos posteriores, de que os sujeitos pedagógicos do processo educacional não são cidadãos homogêneos mas sim indivíduos culturalmente diversos. Identificou a noção de fronteiras na educação a partir da sua noção de diversidade cultural, e sugeriu a existência

<sup>19</sup> Estamos gratos a Walter Feinberg por esta sugestão efectuada numa comunicação pessoal com um dos autores

de um imperativo ético para que se atravessassem fronteiras se pretendemos educar para a aquisição de poder, e não para a opressão

Puiggrós e Torres afirmaram o seguinte: «É possível que tenha sido Paulo Freire quem, desde fases iniciais do desenvolvimento da sua pedagogia dos oprimidos, abordou os significados do atravessar de fronteiras, das questões da alteridade, das culturas híbridas e do desenvolvimento assincrónico na América Latina. Ao proceder deste modo, demonstrou as implicações políticas do trabalho pedagógico. Freire defende que as noções de opressão e dominação são parte integrante das relações pedagógicas entre professores e alunos na sala de aula. Daí que a noção de “extensionismo” (isto é, a preocupação em, no contexto da reforma agrária, equipar os camponeses com o discursivo educativo dominante) tenha sido expressa não apenas como parte integrante de um discurso pedagógico, mas também como parte integrante de um discurso político. Um dos discernimentos fundamentais de Freire refere-se ao facto de os sujeitos sociais e pedagógicos da educação não serem fixos, essenciais, ou inflexíveis – ou seja, o professor é um aluno e um aluno é um professor. Em termos culturais e pedagógicos, isto significa que o lugar e o papel do professor não deverá ser sempre e necessariamente extensão do papel de homem branco adulto, ou que o papel desempenhado por uma professora seja subsumido no discurso da masculinidade hegemónica. Do mesmo modo, enquanto produto do pensamento europeu Logocêntrico, o conhecimento escolar nem sempre é reproduzido nas escolas, sendo também sujeito a contestação e resistência. Enquanto Freire criticava a escola ocidental na América Latina por esta constituir uma “educação bancária” e um dispositivo autoritário (isto é, um dispositivo de transmissão do conhecimento oficial que, simultaneamente, eliminava o aluno da sua qualidade de sujeito da sua própria educação), a sua pedagogia da libertação convida ao diálogo no contexto de múltiplas lutas políticas e sociais para a libertação. O diálogo surge não apenas como instrumento pedagógico, mas também como método de desconstrução dos discursos políticos e pedagógicos»<sup>20</sup> Mais de trinta anos após a publicação das principais obras de Freire

<sup>20</sup> Ver C. A. Torres e Adriana Puiggrós, no prelo. A noção de sujeito pedagógico está relacionada com a noção de sujeito social desenvolvida por Ernesto Laclau em vários dos seus trabalhos. Ver, por exemplo, Laclau e Mouffe (1987); Laclau (1991)

(Freire e Macedo, 1987; Shor e Freire, 1987; Burbules, 1993), o conceito de educação dialógica – que coloca em causa a distinção positivista entre juízo de valor e julgamento empírico – surge como um instrumento democrático que permite lidar com os complexos conflitos culturais que ocorrem no contexto do desenvolvimento desigual e simultâneo da educação latino-americana, e a sua aplicabilidade nas sociedades industriais avançadas encontra-se bem documentada (Habermas, 1975, 1979)

### 3.2. Jürgen Habermas: a educação e a crítica da esfera pública

As reflexões de Habermas (Freire, 1978a; 1978b; Torres, 1994; Torres, no prelo), que dizem fundamentalmente respeito ao capitalismo avançado, têm as suas raízes numa concepção neo-evolutiva mais lata dos processos colectivos de aprendizagem. Ao relacionar explicitamente a contradição macrosociológica e os processos psico-sociológicos, Habermas permite-se sugerir que as crises motivacionais, de carácter individual mas também partilhadas socialmente, podem fornecer uma base para transformações sociais mais vastas. Conclusão central deste tipo de análise é a de que no capitalismo avançado, por fim, o proletariado já não constitui nem garantia de mudança nem núcleo duro de uma mobilização transformadora. Um tema crucial da obra de Habermas é o da relação problemática entre os intelectuais e os movimentos sociais no capitalismo avançado; este aspecto é normalmente analisado no contexto mais geral das tradicionais relações teoria/praxis tal como definidas na tradição marxista.

Esfera pública é um conceito elaborado por Jürgen Habermas na sua obra seminal intitulada «A Transformação Estrutural da Esfera Pública» (Habermas, 1989). É preciso esclarecer desde já que a noção de esfera pública poderia ser vista como estando sobreposta à noção de sociedade civil da filosofia clássica do século dezoito, muito embora fosse dela distinta. Nancy Fraser apreende correctamente e criticamente as dimensões da proposta de Habermas: [a esfera pública] designa, nas sociedades modernas, um teatro no qual a participação política é concretizada através da fala. É o espaço no qual os cidadãos deliberam sobre assuntos comuns; trata-se, assim, de uma arena institucionalizada de

interacção discursiva. Esta arena é conceptualmente distinta do Estado; é um espaço de produção e circulação de discursos que podem, em princípio, ser críticos do Estado. No sentido que lhe é atribuído por Habermas, a esfera pública é conceptualmente distinta da economia oficial; não é uma arena de relações de mercado mas de relações discursivas, um teatro para o debate e para a deliberação e não para a compra e venda. Este conceito de esfera pública permite-nos manter atentos às distinções entre aparelhos de Estado, mercados económicos e associações democráticas, distinções estas fundamentais para a teoria democrática. (Fraser, 1994: 82).

A esfera pública é então distinta do Estado; é, na definição de Habermas – que Fraser não considera totalmente satisfatória –, um corpo de indivíduos privados que se constituem em público através da deliberação e da interacção discursiva. O conceito de esfera pública, tal como Fraser bem observa, não pode ser equiparado ao conceito de comunidade uma vez que este «sugere um grupo unido e relativamente homogéneo, encontrando-se frequentemente conotado com a ideia de consenso. «Público», por seu lado, salienta a interacção discursiva que é em princípio aberta e ilimitada, o que por sua vez implica uma pluralidade de perspectivas. Assim, a noção de um público pode acomodar diferenças, antagonismos e debates melhor do que a noção de comunidade» (Fraser, 1994: 97).

Dadas a extensão, a diversidade cultural e a complexidade das sociedades capitalistas tardias, a questão que se segue é fundamental: qual é o *locus* exacto da esfera pública? O público não pode ser subsumido no funcionamento do Estado, nem a dimensão do público e da opinião pública pressuposta na operação dos *mass media* que, regra geral, são propriedade privada e se orientam pela procura de lucro. Os *media* relatam e formam a opinião, mas também constroem e fazem circular perspectivas que são mais particulares que universais. A noção de mercantilização das culturas e do conhecimento, assim como o papel dos *media* e da publicidade, impede os *media* de, *per se*, encarnarem o *locus* do público. Na verdade, os *media* reflectem, constroem e tornam conhecidas uma cultura e um estilo de vida assentes no consumo (Featherstone, 1991:14-27). Para além disso, os pontos de vista das minorias e dos grupos tradicionalmente excluídos em termos culturais não são frequentemente representados na economia política descrita pelos *media*, nem a diversidade de

deliberações que ocorrem nos espaços comunitários e públicos é tida em conta

Há três comentários a fazer. Primeiro, é perigoso assumir, como Habermas, que a esfera pública é um mero espaço de deliberação. Existem instituições, regras, práticas e comportamentos que transcendem os discursos e que não podem ser subsumidos a narrativas ou trocas. Em segundo lugar, é perigoso partir do princípio que a esfera pública pode ser confinada a uma definição homogênea de cidadania sem um reconhecimento do vasto número de exclusões – baseadas na raça, na etnia, no género, na classe, na religião, na orientação sexual, etc. – que prevalecem na prática da *Realpolitik* nas sociedades capitalistas e na sua dinâmica histórico-estrutural. Muito embora Marx sugira que a experiência da modernidade é marcada pelo facto de que «tudo o que é sólido se dissolve no ar»<sup>21</sup>, não há motivo para assumir que, caso as fórmulas de constituição de esferas públicas e de discursos ideais elaboradas por Habermas possam ser implementadas na prática, as práticas e as narrativas das exclusões, dos poderes e das hierarquias estruturais prevaletentes, bem como as definições homogeneizantes de cidadania, vão desaparecer sem conflitos. Por fim, é nítido que a criação de uma esfera pública, embora distinta da noção de Estado, não pode ser alcançada sem contributos do Estado democrático. Isto é, por um Estado que simultaneamente procure construir uma democracia melhor no contexto do capitalismo e intervenha na correcção das tendências estruturais de desigualdade social.

Tomando estas reservas em linha de conta, o contributo de Freire torna-se mais relevante para melhoramentos a introduzir na formulação de Habermas e apresenta imensas implicações para a educação comparada. O diálogo como estratégia de manutenção e prosseguimento da conversa apesar das regras, rotinas, regulações e estruturas que conspiram contra a conversa democrática é uma das reivindicações centrais de todo o «opus» de Freire. Este diálogo não é construído simplesmente a partir de um guião que todos os participantes no diálogo constroem de forma livre na tentativa de desenvolver um discurso ideal: o diálogo encontra-se segmentado por impurezas. As ideologias, os inte-

<sup>21</sup> Como é óbvio, referimo-nos aqui às análises de Marx e da modernidade realizadas por Marshall Berman no seu perspicaz *Tudo o que é Sólido se Dissolve no Ar* (edição portuguesa pelas Edições 70)

resses públicos e privados, os comportamentos, etc., afectam a capacidade de atingir consensos ou até mesmo de estabelecer um diálogo ou implementar alguns acordos dele nascidos. Porém, mais do que uma fraqueza, este elemento representa uma força das democracias liberais: enquanto as pessoas esperarem que a regra da razão impere e que a normatividade global e as leis da sociedade funcionem – independentemente do facto de poderem beneficiar interesses específicos –, a democracia facilitará a continuação da conversação democrática, possivelmente no espírito daquilo a que Richard Rorty denomina de «conversa edificante». O modelo dialógico de Freire criou condições para que um diálogo tolerante e assente no respeito se torne um dispositivo pedagógico básico na construção da esfera pública. Por outro lado, Freire não distingue claramente política de educação, e daí que não esteja ingenuamente a aceitar que os educadores não possam introduzir pontos de vista políticos ou persuadir os estudantes daquilo que consideram verdadeiro ou de confiança. Freire também concorda, no entanto, que existe um conflito ideológico na constituição da esfera pública e na construção de «diálogos edificantes». Além do mais, a tentativa de identificar e cruzar fronteiras na educação, tentativa essa em que Freire se empenhou durante toda a sua vida, questiona de forma radical as fórmulas de Habermas sobre uma esfera pública com cidadãos semelhantes. As diferenças constituem não só as identidades mas também a única possibilidade ou a salvação da conversa. Por fim, as fortes orientações de classe de Freire opõem-se a qualquer noção de constituição de esferas públicas que não tome em consideração o papel desempenhado pelo Estado.

O argumento central deste artigo residiu em mostrar que os trabalhos seminais de Habermas e Freire não são apenas verdadeiramente complementares mas oferecem também novas e frutuosas direcções para a educação comparada. Aos «educadores comparados»\* de todos os domínios – investigadores, professores, planeadores, administradores, funcionários públicos, consultores – compete explorar a complexidade dos contributos de Habermas e Freire, procurando compreender a complexidade da reforma educativa a partir das formulações da pedagogia crítica, que afirma a responsabilidade social face à dominação e às trocas sociais desiguais. Das páginas escritas por Freire e Habermas

---

\* «Comparative educators», no original inglês (N do I)

devemos aprender, pelo menos, que a necessidade de ações oportunas, rentáveis e eticamente correctas no domínio da educação não pode ser satisfeita com raciocínios simplistas

*Correspondência: Carlos Alberto Torres e Raymond A Morrow, Departamento de Educação, University of California / at Los Angeles (UCLA), Moore Hall, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, California 90095 - 1521, EUA*

*e-mail. torres@gseis.ucla.edu*

*e-mail. Raymond.Morrow@ualberta.ca*

## Bibliografia

- ALVES, Marcio Moreira (1968) *O Cristo do Povo*, Rio de Janeiro: Editora Sabiá
- ALVES, Ruben (1969) *Towards a Theology of Liberation*, Princeton Theological Seminary, dissertação de doutoramento
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1982) *Política e Educação Popular*, São Paulo: Editora Atica
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Londres and Philadelphia: Falmer Press
- DURKHEIM, Emile (1977) *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, Londres: Routledge & Kegan Paul
- FEATHERSTONE, Mike (1991) *Consumer Culture and Postmodernism*, Londres e Newbury Park: Sage Publications
- FRASER, Nancy (1994) 'Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy' in Henry Giroux e Peter McLaren (orgs) *Between Borders Pedagogy and the politics of cultural studies*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- FREIRE, S Sanchez (1973) *Una Pedagogía para el Adulto*, Bilbao
- FREIRE, Paulo (1978a) *Educación como Práctica de la Libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI
- FREIRE, Paulo (1978b) *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*, Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers
- GADOTTI, Moacir (1986) *Concepção Dialética da Educação Um estudo introdutório*, São Paulo: Cortez Editora/Editores Autores Associados.
- GALLAGHER, Shaun (1992) *Hermeneutics and Education*, Albany: State University of Nova Iorque Press
- GIROUX, Henry (1983) *Theory and Resistance in Education A Pedagogy for the Opposition*, Amherst: Bergin & Garvey

- GRAHAME, Peter (1985) 'Criticalness, Pragmatics, and Everyday Life: Consumer Literacy as Critical Practice', in *Critical Theory and Public Life*, John Forester (org.), Cambridge, MA: MIT Press
- GRUNDY, Shirely (1987) *Curriculum: Product or Praxis*, Londres, Nova Iorque e Philadelphia: Falmer Press
- HABERMAS, Jürgen (1989) *The Structural Transformation of the Public Sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge, MA: The MIT Press
- HOHENDAHL, Peter (1994) 'Foreword', in *The Past as Future: Jürgen Habermas Interviewed by Michael Haller*, Max Pensky (org.), Lincoln and Londres: University of Nebraska Press
- KADI, Emmanuel (1970) *Catholic Radicals in Brazil*, Nova Iorque: Oxford University Press
- IACLAU, Ernesto e MOUFFE, Chantal (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Madrid: Siglo XXI
- IACLAU, Ernesto (1991) *New Reflections on the Revolution of our Times*, Londres: Verso
- LEONARD, Stephen I (1990) *Critical Theory in Political Practice*, Princeton, NJ: Princeton University Press
- MAINWARING, Scott (1986) *The Catholic Church and Politics in Brazil - 1916-1985*, Stanford: Stanford University Press
- MISGELD, Dieter (1985) 'Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the Pedagogy of the Oppressed', in *Critical Theory and Public Life*, Cambridge, MA: MIT Press
- MORROW, Raymond A (1989) 'The Developmental Subject: Habermas and the Reproduction of the Lifeworld', in *Discours social/Social Discourse*, 2
- MORROW, Raymond A. e BROWN, David D (1994) *Critical Theory and Methodology*, Newbury Park and Londres: Sage
- ONEILL, John (1985) 'Decolonization and the Ideal Speech Community: Some Issues in the Theory and Practice of Communicative Competence', in *Critical Theory and Public Life*, Cambridge, MA: MIT Press
- PAIVA, Vanilda (1980) *Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- PIUMB, Donovan I (1989) 'The Significance of Jürgen Habermas for the Pedagogy of Paulo Freire and the Practice of Adult Education', in *Dept of Communications, Continuing and Vocational Education Saskatoon*, SK: University of Saskatchewan
- SANDERS, Thomas G (1968) 'The Paulo Freire Method: literacy training and conscientization', in *American Universities Field Staff, Report West South Coast America XV/1*
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo (1987) *A Pedagogy for Liberation Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers
- TORRES, Carlos Alberto (1980) *Paulo Freire: Educación y conscientización*, Salamanca: Sigueme
- TORRES, Carlos Alberto (org.) (1980) *Paulo Freire en América Latina*, México: Editorial Gernika



- TORRES, Carlos Alberto (org) (1978a) *La Praxis Educativa de Paulo Freire*, México: Editorial Gernika (5ª edição 1987)
- TORRES, Carlos Alberto (org) (1978b) *Entrevistas con Paulo Freire*, México: Editorial Gernika (4ª edição 1986)
- TORRES Carlos Alberto (1990) "Introdução", in Miguel Escobar, Alfredo I. Fernández e Gilberto Guevara-Niebla com Paulo Freire (orgs) *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*, Albany, Nova Iorque
- TORRES, Carlos Alberto (1990) *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, Nova Iorque: Praeger
- TORRES, Carlos Alberto (1992) *The Church, Religion and Hegemony in Latin America Argentina in Comparative Perspective*, Nova Iorque: Praeger
- TORRES, Carlos Alberto (1994) *Estudios Freireanos*, Buenos Aires: Ediciones del Quirquincho
- TORRES, Carlos Alberto, *Pedagogia da Luta*, São Paulo: Cortez Editores (no prelo)
- TORRES, Carlos Alberto (s/d) "Entrevista com Henry Giroux" in, *Education, Power and Personal Biography. Dialogues with Critical Educators*, Nova Iorque: Routledge (no prelo)
- TORRES, C A e PUIGGROS Adriana, "The State and Public Education in Latin America" in C A Torres e A Puiggrós (orgs) *Latin American Education: Comparative Perspectives*, Boulder, Co: Westview Press (no prelo)
- WEXLER, Philip (1983) *Critical Social Psychology*, Boston: Routledge & Kegan Paul
- WIGGERSHAUS, Rolf (1994) *The Frankfurt School: Its History, Theories and Political Significance*, Cambridge: Polity Press
- WILLIS, Paul (1981) *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Nova Iorque: Columbia University Press
- WONG, Pia Linqvist, O CADIZ, Pilar e TORRES, Carlos Alberto (1998) *Democracy and Education: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo*, Bolder, Co: Westview Press
- YOUNG, Robert E (1989) *A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future*, Nova Iorque and Londres: Harvester Wheatsheaf