3 Peter McLaren Multiculturalismo Crítico

INSTITUTO PAULO FREIRE

PROSPECTIVA 3

PETER MCLAREN

MULTICULTURALISMO CRÍTICO

CORTEZ EDITORA

Peter Mclaren é professor associado da Graduate School of Education and Information Studies na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Seus artigos têm sido publicados em jornais como: *The Harvard Educational Review, The American Journal of Semiotics. Polygraph Cultural Studies, Philosophy and Social Criticism e Educational Theory.* É co-editor de livros como: *Paulo Freire: A Critical Encounter* (com Peter Leonard), *Politics of Liberation* (com Colin Lankshear), *Critical Pedagogy, the State and Cutural Struggle* (com Henry Giroux) e Between Boarders (com Henry Giroux). Seus livros *A vida nas Escolas* e *Rituais na Escola* (ambos publicados no Brasil) foram extremamente bem recebidos pela crítica norte-americana. McLaren é considerado um dos maiores expoentes da Pedagogia Crítica na atualidade.

FJPF_1909ZINSTITUCIONAL-03-008

MULTICULTURALISMO
CRÍTICO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

McLaren, Peter
Multiculturalismo crítico / Peter McLaren ; prefácio Paulo Freire ; apresentação Moacir Gadotti ; tradução Bebel Orofino Schaefer. — São Paulo : Cortez, 1997.

ISBN 85-249-0644-8

1. Educação multicultural 2. Multiculturalismo 3. Pedagogia crítica I. Freire, Paulo, 1921-1997. II. Gadotti, Moacir, 1941- III. Título.

97-2313 CDD-370.19341

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação multicultural : Sociologia educacional 370.19341
2. Multiculturalismo : Educação : Sociologia educacional 370.19341
3. Pedagogia crítica : Educação multicultural : Sociologia educacional 370.19341

Peter McLaren

MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Prefácio
Paulo Freire

Apresentação
Moacir Gadotti

Tradução
Bebel Orofino Schaefer

CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE

IPF INSTITUTO PAULO FREIRE

Coleção "Prospectiva"
Coordenação: Carlos Alberto Torres (UCLA, Los Angeles), Francisco Gutiérrez (ILPEC, Costa Rica), José Eustáquio Romão (UFJF, Juiz de Fora). Moacir Gadotti (USP, São Paulo) e Walter Esteves Garcia (UNESCO, Brasília)

Equipe técnica do IPF: Ana Maria do Vale Gomes, Ângela Antunes Ciseski, Paulo Roberto Padilha, Sônia Couto, Valdete Aparecida Argentino.

Conselho Internacional de Assessores do IPF

Presidente: Rosa María Torres (EUA) • *Vice-presidentes*: Budd Hall (Canadá) e Heinz Peter Gerhardt (Alemanha). *Membros*: Admardo Serafim de Oliveira (Brasil), Adriana Puiggrós (Argentina) • Adriano Nogueira (Brasil) • Ana Maria Freire (Brasil) • Antonio Faúndez (Suíça) • Antonio João Mânfio (Brasil) • Antonio Monclús Estella (Espanha) • Arturo Ornelas (México) • Balduino Antônio Andreola (Brasil) • Bartolomeo Bellanova (Itália) • Beno Sander (Argentina) • Birgit Wingenroth (Alemanha) • Carlos A. Arguello (Brasil) • Carlos Rodrigues Brandão (Brasil) • Celso de Rui Beisiegel (Brasil) • Donaldo Macedo (Estados Unidos) • Eduardo Demenchonok (Rússia) • Elizabeth Protacio-Marcelino (Filipinas) • Francisco Vio Grossi (Chile) • Frank Youngman (Botswuana) • Genoino Bordignon (Brasil) • Heinz Schulze (Alemanha) • Henry Giroux (Estados Unidos) • Hiroyuki Nomoto (Japão) • Ira Shor (Estados Unidos) • Isabel Hernández (Argentina) • João Francisco de Souza (Brasil) • Jürgen Zimmer (Alemanha) • Luís Eduardo Wanderley (Brasil) • Marcela Gajardo (Chile) • Marcos Guerra (Brasil) • Michael Welton (Canadá) • Maria Teresa Sirvent (Argentina) • Martin Carnoy (Estados Unidos) • Olga Goldenberg (Costa Rica) • Orlando Fals Borda (Colômbia) • Peter McLaren (Estados Unidos) • Peter Park (Estados Unidos) • Pierre Furter (Suíça) • Sergio Martinic (Chile) • Sylvia Schmelkes (México) • Torbjön Stockfelt (Suécia) • Virginia Guzmán (Peru).

Agradecimentos

Ao Movimento Boneco, ao Curso de Mestrado em Educação da UFSC pelo apoio Capes e CNPq e a Gilka Girardello e a Tomaz Tadeu da Silva pela disponibilidade.

Fontes originais em inglês:
Critical Pedagogy, Postmodernism and Predatory Culture: oppositional politics in an age of decline. 1994.
Multiculturalism and the postmodern critique. Towards and pedagogy of resistance and transformation.
Critical Pedagogy in the Age of Global Capitalism: some Challenges for the Educational Left. *Australian Journal of Education* vol. 39, n. 1, 1995.
White terror and oppositional agency. Towards a critical multiculturalism.
Border disputes. Multicultural narrative, Rasquachismo, and critical pedagogy in postmodern America.

Capa: DAC
Preparação: Dirceu A. Scali Jr.
Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Eliana Martins
Composição: Dany Editora Ltda.
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e dos editores.

© Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 387 — Tel.: (011) 864-0111
05009-000 — São Paulo - SP

Impresso no Brasil — setembro de 1997

SUMÁRIO

Prefácio
Paulo Freire 9

Apresentação
Educação multicultural e pedagogia crítica, Moacir Gadotti 13

Sobre o tratamento de gênero dado à tradução, Bebel Orofino Schaefer 18

1. Pedagogia crítica na idade do capitalismo global: alguns desafios para uma educação de esquerda 21

2. Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia da resistência e transformação 54

3. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico 105

4. Disputas de fronteiras: narrativa multicultural, "Rasquachismo" e pedagogia crítica na América do Norte pós-moderna 158

Referências bibliográficas 213

PREFÁCIO

Desde faz muito tempo, em função de minha experiência pessoal, me convenci da existência do que costumo chamar "parentesco intelectual" entre pessoas estranhas entre si do ponto de vista do sangue. "Parentesco intelectual" que, envolvendo similitudes na forma de apreciar os fatos, de compreendê-los, de valorizá-los envolve também dessemelhanças e descompassos.

Refiro-me a esta sensação misteriosa que passa a "morar" em nós, quando acabando de conhecer uma pessoa, parece que a ela estamos ligados por uma velha amizade. É como se o fato agora, bastante concreto, de havê-lo ou havê-la conhecido, fosse para ambos um *déjà vu*. É como se encontrá-la ou encontrá-lo pela primeira vez fosse na verdade um reencontro há muito esperado.

Às vezes, pouco importa, o "parentesco" é até menor do que pareceu a princípio, mas uma semelhança mais forte o mantém vivo e aceso.

O estado de "parentesco intelectual" provoca em quem o sofre sentir-se em uma atmosfera agradável

em que a intercomunicação se dá facilmente, com um mínimo de distúrbios. Em que os temas sobre que se fala são apreendidos por meio de experiências semelhantes de aproximação epistemológica a eles. Em que a afetividade, "amaciando" "esquinas arestosas" nos sujeitos, ajuda-os nas suas relações, em lugar de dificultá-las.

É interessante observar como, às vezes, se dá o mesmo fenômeno entre nós e pedaços de mundo que visitamos. Quando pisei pela primeira vez terras de África, a sensação que me tomou foi a de que voltava e não a de que chegava. Talvez se possa dizer que, carregando em mim, como brasileiro do nordeste, a africanidade que carrego, seria natural que, chegando à África, me sentisse voltando a ela. Mas, por outro lado, algo muito parecido se deu em mim, com Cambridge, em que particularmente Harvard Square, me dá a sensação de velha, muito velha camaradagem. San Francisco, Buenos Aires, Amsterdã, Lisboa...

Certa vez, na Grécia, encontrei uma mulher com quem vivi o ensaio do "parentesco intelectual". Após longa conversa em que quase sempre eu já sabia o que ela iria dizer, visitei sua biblioteca, lá encontrando velhas e novas companhias de leitura e de estudo.

Ao longo de minha vida tenho participado algumas vezes da agradável experiência do "parentesco intelectual". Não importa, por outro lado, que os sujeitos que vivem tal ensaio não pertençam à mesma geração e até à mesma cultura.

Às vezes, suspeitamos do parentesco pela leitura de textos, mas é no encontro pessoal em que os discursos se vão completando, que se confirma o "parentesco

intelectual". E é neste que enraizam e prosperam grandes amizades que atravessam o tempo e quase sempre resistem a possíveis mudanças na forma de os sujeitos compreenderem o mundo desde quando se reconheceram "parentes" intelectualmente.

Se alguém me pergunta se o "parentesco intelectual" é um *sine qua non* para que possamos influenciar e ser influenciados, para que possamos trabalhar juntos, permutar pontos de vista, acrescentar saberes, digo que não. Em tal caso, por precisarmos de cultivar em nós a virtude da tolerância, que nos ensina a viver com o diferente, a com ele aprender, a ele ensinar, para que afinal possamos *lutar contra* o antagônico. De modo geral, lamentavelmente, acadêmicos e políticos usamos muito de nossas energias em "brigas" injustificáveis entre nós, provocadas por diferenças adjetivas ou, pior ainda, por diferenças puramente adverbiais. Enquanto nos gastamos numa "arenga" miúda, em que as vaidades pessoais se eriçam, se arranham e se fustigam nos enfraquecemos para o real combate: o combate ao antagônico.

Peter McLaren é um entre muitos bons "parentes intelectuais" que "descobri" e por quem "fui descoberto". Na verdade, o "parentesco intelectual" é mutuamente descoberto e, mais ainda, tem seu "acabamento" ou seu aperfeiçoamento trabalhado pelos sujeitos que se descobrem. Ninguém se torna parente do outro se o outro não o reconhece também como parente.

A partir de certas semelhanças e afinidades o parentesco vai sendo "inventado" e reinventado e jamais se acha acabado.

Li McLaren bem antes de conhecê-lo pessoalmente. Em ambos os momentos foi outro "parente" muito

próximo e querido, Henry Giroux, quem mediou a mútua descoberta.

Ao terminar a leitura de seus primeiros textos à minha disposição, estava quase certo de que pertencíamos a uma idêntica "família" intelectual não importa que até pudéssemos ter, como realmente temos, posições diferentes diante de um mesmo problema. Pertencer a uma mesma "família" intelectual não significa a redução de um no outro pois que é a autonomia de ambos a pedra que alicerça o verdadeiro parentesco.

O gosto pela autonomia, a luta por mantê-la, a busca da criatividade, a defesa da amizade que implica tratá-la bem, cuidar dela; a responsabilidade intelectual, a rigorosidade na discussão dos objetos, a busca da clareza, a coragem de expor-se, o gosto do risco, a pureza sem puritanismo, a humildade sem servilismo são aspirações à procura de concretização que, na vida e obra de McLaren, me desafiam e me fazem "primo" seu, na medida em que, incessantemente, procuro deixar-me tocar por aquelas qualidades.

Paulo Freire

São Paulo, fevereiro de 1994.

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E PEDAGOGIA CRÍTICA

Conheci Peter McLaren pessoalmente em Chicago, em 1991, num dos encontros anuais da AERA (American Educational Research Association). Desde então, não paramos de nos corresponder, discutindo diversos temas, entre eles o da pedagogia radical ou crítica sobre o qual sempre estive particularmente interessado. Devo a ele, em grande parte, a importância que atribuo hoje à educação multicultural e pós-moderna.

Peter nasceu em Toronto, Canadá, em 1948, e foi professor em diversas escolas públicas da periferia daquela cidade onde entrou em contato com os filhos de imigrantes de diversas nacionalidades, aprendendo com eles que não é mais possível separar o Primeiro do Terceiro Mundo. Ambos estão hoje definitivamente cimentados.

Em 1980, publicou no Canadá um livro que causou controvérsia nacional e também lhe trouxe alguns problemas: *Cries from the Corridor: The New Suburban Ghettos*. Sobre o cotidiano opressivo de uma escola pública católica de Toronto onde foi professor durante quatro

anos. Logo depois saiu do Canadá e foi viver nos Estados Unidos. Conseguiu um cargo de professor de educação na Miami University de Ohio. Atualmente é professor na Graduate School of Education da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA).

Peter é autor de uma vasta obra. Em 1989 publicou nos Estados Unidos o livro *Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, que é, segundo o seu colega da UCLA, Prof. Carlos Alberto Torres, o "melhor dos seus livros", ainda inédito em português. Em 1992, a editora Vozes publicou dele o livro *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Alguns de seus livros foram editados em co-autoria com Henry Giroux — parceiro acadêmico de Peter na Miami University até 1992 — com o qual divide a responsabilidade de representar uma das correntes mais vivas da pedagogia norte-americana: a pedagogia crítica.

Como Paulo Freire — o qual confessa no prefácio deste livro que tem um "parentesco intelectual" explícito com Peter McLaren — ele é também um grande contador de histórias de vida. Peter escava fundo nas instituições escolares, como numa arena em conflito, onde destaca as repercussões da sociedade de classes e das discriminações sociais de gênero e de raça. Sempre inquieto e atento, ele surpreende pelas análises etnográficas. Critica as esquerdas tradicionais por não terem dado importância ao cotidiano dos alunos e dos professores a se deterem exclusivamente em análises macroestruturais. Para ele uma política de resistência à tradição escolar branca, ocidental, cristã e machista é oferecida pelo *multiculturalismo crítico*, apontado como um caminho mais atual para a educação libertadora.

Encontro na sua obra uma pedagogia mestiça, híbrida, com referências constantes ao insólito da prática educativa. Mas ele não quer ver no insólito apenas o diferente. Ele vem para a América Latina muito freqüentemente, mas não como um turista preocupado com o exótico e o calor dos sensuais desfiles das escolas de samba, com uma mentalidade messiânica ou romântica, mas preocupado em encontrar nos educadores brasileiros o que eles têm de comum com os educadores progressistas norte-americanos na luta por reformas educativas e pedagógicas em direção à eqüidade.

Intelectual de grande erudição, ele é um dos mais destacados representantes da pedagogia crítica e da educação pós-moderna, as quais prestaram e estão prestando um importante serviço à escola, realçando o papel que ela tem na reprodução da lógica do capital, por meio de formas ideológicas e materiais que estruturam a vida dos estudantes de grupos de classe, etnias e gênero diferentes.

A pedagogia crítica por ele defendida propõe o estudo sério da *linguagem* que traduz toda essa cultura dominante. É preciso, segundo ele, reinventar a linguagem para retirar-lhe o conteúdo discriminador. Será preciso, por exemplo, reescrever os livros didáticos em linguagem não-sexista e não-racista. Porém, essa é uma tarefa muito difícil, como afirma a Profa. Bebel Orofino Schaefer, na sua nota inicial sobre o tratamento de gênero dado à tradução deste livro. É preciso construir uma linguagem que seja capaz de traduzir, de forma mais radical, o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e economia de privilégio, cultura e ideologia.

Os estudos etnográficos e, em alguns casos, autobiográficos, de Peter McLaren fazem uma análise antropológica profunda de uma escola onde tudo é propositadamente ritualizado. Contra essa ritualização ele evidencia as formas de resistência, sobretudo dos estudantes, na sua criatividade e rebeldia. *Resistência* — sob a forma da brincadeira, da irreverência, do humor e também da sabotagem — e *solidariedade* se constituem em respostas e propostas concretas dadas pelos alunos e pelos professores à hierarquização da escola.

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referenciais culturais à disposição do aluno é cada vez maior. *A educação multicultural e intercultural* procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. O *pluralismo*, como filosofia do diálogo para o entendimento e para a paz, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro.

Neste livro, Peter McLaren destaca principalmente as possibilidades abertas pela educação multicultural

pós-moderna a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo. O multiculturalismo, como *movimento social* e como *abordagem curricular*, não é certamente uma panacéia. Existem várias concepções do multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Nesse livro o autor destaca o papel significativo que um multiculturalismo crítico pode jogar na construção das políticas educacionais dos próximos anos. Nisso ele abre um campo de pesquisa, de reflexão e de atuação para os educadores brasileiros ainda pouco acostumados a debater essas temáticas no seu cotidiano.

McLaren é certamente um educador pós-moderno, crítico, de "resistência". Mas, para ele, a pós-modernidade não é um modismo ou uma artificial invenção de teóricos desocupados. É, antes de qualquer coisa, um movimento histórico surgido no seio da própria modernidade, que pode ter por horizonte um mundo mais fragmentado, individualista, capitalista, ou um mundo mais solidário e um indivíduo mais criativo e feliz. Para ele, a escolha depende de nós, sujeitos da história. A história não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade.

São Paulo, 1996, outono,
a mais paulistana das estações.

Moacir Gadotti
Diretor do Instituto Paulo Freire

SOBRE O TRATAMENTO DE GÊNERO DADO À TRADUÇÃO

À medida que fui trabalhando com os textos originais de Peter McLaren, tornou-se muito visível, para mim, a preocupação do autor com a dimensão de gênero da linguagem verbal. A delicadeza e precisão com que ele referencia os sujeitos envolvidos na trama de sua argumentação me colocaram, como tradutora, diante de um verdadeiro impasse. Infelizmente nosso idioma ainda não nos permite realizar uma tradução que atenda a tais cuidados. A língua portuguesa, se utilizada de maneira convencional, denota e conota que estamos presos "ao monopólio masculino da língua e produção do conhecimento" (Grosz, 1990:332 — citado neste livro). O que fazer então, diante do texto final que, aparentemente correto no emprego da língua padrão, saltava diante de meus olhos como uma construção eminentemente androcêntrica? E acima de tudo, na tradução de idéias críticas tão consistentes que desafiam, dentre outras questões, a utilização da língua como uma estrutura de dominação? Eu não tinha saída. Tornou-se necessário encarar o que se revelava como uma incoerência e procurar algum tratamento para ela.

Com muita cautela, busquei refletir acerca do problema, consultar autores que estão também preocupados com a questão e acima de tudo, assumir os riscos de, não sendo uma especialista na temática, propor alternativas que, ainda que "provisórias", pudessem, de alguma forma, contribuir para aumentar o debate sobre o papel secundário do gênero feminino na nossa língua.

Dialogando com o autor, ele sugeriu que eu mantivesse o substantivo *educadores* no feminino plural — *educadoras* — não apenas como uma opção tanto estilística quanto de homenagem ao grande número de mulheres que lutam por uma realidade educacional digna em nosso país, mas também como um convite aos leitores masculinos a experimentarem a sensação de serem incluídos em um signo lingüístico cuja leitura meramente denotativa lhes excluiria. Trata-se na verdade de um convite aos leitores masculinos a experimentarem aquilo que o autor se refere como o "atravessar de fronteiras simbólicas". A utilização deste recurso exigiu que outros substantivos no plural, em função da concordância, fossem também flexionados no feminino.

A questão do gênero foi portanto trabalhada de maneira arbitrária, buscando sutilezas que transcendessem o automatismo dos o/a ou os/as (ainda que, em alguns momentos, eu não tenha conseguido fugir destes recursos). O resultado final usou de muita licença poética, dando atenção à dimensão política dos textos, buscando uma solução apropriada para cada momento, entrelaçando substantivos, artigos, evidenciando ora um, ora outro, sem restrições, inclusive, à utilização do gênero masculino nos casos em que este melhor respondia. Na realidade, trata-se de uma preocupação de não incorrer nas oposições binárias que estão tão bem definidas pelo autor no presente conjunto de textos.

Espero que esta experiência nos ajude a refletir a respeito do quanto as mulheres têm sido silenciadas, evadidas, não referenciadas nos modos de representação verbal dominantes construídos na nossa língua. É exatamente sobre estas e muitas outras questões relativas às formas de dominação e à diferença que McLaren irá deflagrar um vigoroso debate. Bom proveito.

Bebel Orofino Schaefer, tradutora
Universidade Federal de Santa Catarina

CAPÍTULO 1

PEDAGOGIA CRÍTICA NA IDADE DO CAPITALISMO GLOBAL: *alguns desafios para uma educação de esquerda**

Eu me sinto honrado por ter sido convidado a proferir esta palestra e gostaria de lhes agradecer pelo privilégio de me deter sobre suas atenções e tempo. Privilégio, entretanto, tem seu preço e eu me lanço com uma forte sensação de tremor que se deve, parcialmente, ao fato de eu não ser um educador comparativo ou internacionalista por profissão, ainda que tenha sido chamado para apresentar esta conferência a grandes especialistas nesta área. Mas, minha sensação de tremor está associada à dura realidade de termos chegado a um momento perigoso em nossa história política, cultural e educacional — um momento em que a performatividade e o poder têm se tornado imperativos duais da democracia capitalista. Em tempos perigosos, aqueles que desejam exercer liderança em prol de valores e práticas que compreendem como eticamente importantes necessitam não apenas expres-

* Conferência apresentada no *38th Annual Meeting of the Comparative and International Educational Society*, San Diego, 22 de março de 1994.

sar-se, mas expressar-se bem e, com um efeito pedagógico máximo, persuadir, mas persuadir honestamente e com base em argumentos seguros e evidências fortes.

O terreno que escolhi para atravessar é realmente elevado — política e eticamente, exigindo que a travessia seja cautelosa. Espero que meus passos sejam precisos. Por favor, considerem minha caminhada como sendo mais exploratória do que exegética. Mesmo que alguns dos meus pronunciamentos possam lhes parecer inoportunamente dogmáticos ou pretensiosos ou até mesmo confrontantes e apocalípticos, estou, entretanto, aberto para admitir o risco visível que permeia todo criticismo: o risco de não reconhecer seu caráter contingente e provisório. Isso significa que precisarei estar aberto para encarar os elementos fugidios das minhas declarações, bem como seu caráter contestatório como teoria e sua rispidez com fixas categorizações de significado. Mas admitir tudo isto é meramente compreender o ato da crítica como uma iniciativa de alto risco, perturbadora e encorajadoramente consciente, como um ato que exige cautela, sobriedade e alguma incerteza, mas que, ao mesmo tempo, requer uma espécie de visão noturna que nos habilite a perceber o caminho ao longo dos nebulosos corredores de valores e julgamentos. Ao mesmo tempo em que uma autoconsciência saturada e um autodomínio persistente podem ajudar a cauterizar a teoria contra a certeza, podem igualmente conduzir à imolação da teoria e à paralisia política. Eu digo isso porque acredito que as exigências éticas apropriadas e características do ato de criticismo (de "ler a palavra e o mundo" como Freire diria) são paradigmáticos para a maneira como transitamos eticamente no empoeirado e desordenado teatro das nossas vidas diárias.

Começarei pela análise de alguns dilemas em torno da globalização do capital e as implicações desta globalização para a produção de subjetividade e identidade. Esta abordagem será seguida de alguns comentários sobre a recorrente obsessão cultural com o politicamente correto na academia, bem como de uma breve discussão sobre multiculturalismo. Ao longo dos meus comentários, estarei sugerindo como a pedagogia crítica pode delimitar e abordar os temas e debates anteriormente citados.

Observado sob um ponto de vista decididamente ocidental, pode-se pensar que a identificação da performatividade e do poder como os objetivos duais da democracia capitalista têm se tornado tão irremediavelmente uma parte integral do nosso legado histórico que o dilema apresentado quase não compensa a sua reafirmação. Eu acredito, entretanto, que as circunstâncias atuais exigem a sua reafirmação por um grande número de razões, dentre as quais a mais importante parece ser a tendência, dentro do capitalismo tardio, que vê todos os continentes indo ao encontro de uma cultura global unificada (Golding, 1993).

Esta posição está prognosticamente destacada nos pronunciamentos especulativos em *Millenium: Winners and losers in the coming world order*, nos quais Attali (1991) escreve:

> Indivíduos em todos os lugares nas regiões privilegiadas do mundo estão aderindo ao culto do saudável e do bem-informado. Padrões de beleza, que eram tão variados de sociedade para sociedade, estão agora se misturando crescentemente em um ideal único e homogeneizado... O sucesso mundial dos métodos de exercícios de Jane Fonda e as homilias de Robert

> Fulghum evidenciam a ampla atração por estes ideais... Cidadãos do mundo rápido, se quiserem usufruir de suas ofertas, devem trabalhar arduamente para conquistar e manter o direito a sua autonomia. Para viver até a alta e madura velhice, encontrar trabalho mais facilmente, o cidadão-consumidor deve monitorar sua saúde e cuidar de sua educação. O avanço em uma determinada carreira depende da obtenção e manutenção de um certo grau de educação. Não há futuro no trabalho desqualificado. As máquinas são o novo proletariado (pp. 100-101).

Nesse aspecto, o comentário de Golding (1993) sobre a globalização da cultura mostra-se muito instrutivo. Ele conecta ao fenômeno da globalização os processos de padronização, rotinização e eficiência. Também relaciona ao fenômeno as quatro seguintes condições: a crescente importância das ideologias supranacionais, como o capitalismo, o marxismo e o "terceiro-mundismo", em um cenário global que presencia o declínio da nação, o declínio do Estado-nação acompanhado da sobrevivência de antagonismos de culturas locais, como na Irlanda do Norte, África e Europa Balcânica; a sindicalização da experiência ao que Golding se refere como sendo a "McDonaldização de todo lugar"; também a emergência de blocos lingüísticos regionais, os quais refletem os poderosos "resíduos do colonialismo" que estão imersos na estrutura do discurso contemporâneo.

Esta é uma cultura supremamente "relacionada ao pastiche e à variação superficial". Uma cultura que lida com símbolo sofisticado e conotação difusa e não ressoa bem com as experiências reais dos habitantes fixos através de uma variedade de culturas nacionais, estratificadas e locais. Na realidade, ela com freqüência

engana "a aparência superficial da realidade material de experiências e oportunidades de vida extremamente diferenciadas".

Eu não estou sugerindo que esta mesmice relutante e banalidade funcional têm aparecido como resultado integral de alguma forma de plano consciente de interesse ocidental por meio de alguma estratégia bem executada de "IBMzar" o mundo, nem acredito que seja meramente uma tentativa benigna de introdução de uma experiência global comum para o avanço de nossa humanidade coletiva. Contradições culturais nunca poderão ser totalmente absorvidas por esforços corporativos em domínio global. Nunca poderemos ceder todo o território de interpolações culturais à lógica capitalista de constante expansão. Neste sentido, é bom mantermos em mente o importante aviso de Nestor Garcia Canclini:

> Mesmo que o desenvolvimento capitalista tenha a tendência de absorver e padronizar as formas de produção cultural e material que o precederam, a subordinação de comunidades tradicionais não pode ser total, devido à inabilidade do capitalismo industrial de, ele próprio, dar trabalho, cultura e atendimento médico para todos e em função da resistência de grupos étnicos que defendem sua identidade (citado em Rowe e Schelling, 1991, p. 73).

Muito do debate em torno da globalização do capital tem, é claro, relação com perigosas alterações na economia mundial. Mudanças que têm ocorrido no mundo ocidental em termos de política econômica e social, a partir da ascensão da chamada "nova-direita" são fundamentadas em uma fé alicerçada em muitos dos princípios do liberalismo econômico clássico e

incluem, dentre outros, os seguintes: um compromisso pelos ideais das administrações Tatcher e Reagan e pelas agências mundiais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional por formas de monetarismo e de economia de oferta; o movimento de governos ocidentais em direção a um racionalismo econômico e reforma estrutural baseado na idéia de governo autolimitado e em novas estratégias de acumulação de capital; o crescimento do neoliberalismo representando uma renovação do interesse pessoal no comportamento econômico, político e social em geral; crescimento esse que evoca a figura do *homo oeconomicus*, o principal artigo de fé que sustenta o liberalismo econômico clássico (Peters, no prelo).

Em seu livro clássico, *Condição Pós-moderna*, Harvey (1989) menciona:

> Hoje o empreendimentismo caracteriza não somente a ação de negócios, mas domínios da vida tão diversos quanto a administração municipal, o aumento da produção do setor informal, a organização do mercado de trabalho, a área de pesquisa e desenvolvimento, tendo até chegado aos recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística (p. 161).

Massumi (1993) escreve na introdução do livro *The politics of everyday fear*, que "a relação capitalista expandiu o seu alcance para todas as coordenadas do tempo-espaço sociogeográfico" (p. 19). Massumi desenvolve esta idéia como mostrado a seguir:

> A relação capitalista colonizou todo o espaço sociogeográfico. Ela não possui um lado de dentro para integrar as coisas. Ela tem se tornado um espaço sem limite, em outras palavras, um espaço coextensivo com seus

> próprios lados de dentro e de fora. Tem se tornado um campo de imanência (ou exterioridade). Ela não "internalizou", no sentido de integrar; ela deslocou e intensificou, conduzindo formas mutuamente excludentes para uma coexistência tensa. O "Terceiro Mundo" encontra o "Primeiro Mundo" no sul do Bronx. O futuro encontra o passado em um relógio Timex. Nenhuma síntese dialética tem sido alcançada. O capitalismo, apesar de tudo, não internalizou ou superou, de forma alguma, os seus dois limites catastróficos, revolução social e colapso na esteira da superprodução (p. 18).

Reenfatizando este ponto, Peters (no prelo) cita o exemplo da teoria da "opção pública", que está surgindo na Universidade Estadual da Virgínia.

> (A noção de interesse pessoal é expandida) ao *status* de um paradigma para se compreender política (política como troca); e uma Teoria do Capital Humano rejuvenescida, com ênfase no privado e no individual, ao invés de no investimento público, mercantiliza a educação, vendo-a como uma grande estratégia para potencializar a flexibilidade do trabalho e, conseqüentemente, para melhorar a competitividade geral da economia. Nesta visão, os indivíduos são maximizadores de consumo racionais e acredita-se que a busca pelo interesse pessoal no mercado de trabalho produzirá resultados desejáveis, econômica e socialmente (p. 13).

É claro, Peters está descrevendo a clássica lógica do neoliberalismo, a qual vê a intervenção econômica e social do Estado de bem-estar social — incluindo salário mínimo garantido, aposentadoria e o crescimento exponencial dos setores de educação e saúde — como conduzindo o Estado diretamente a níveis inferiores de eficiência bem como à recessão econômica. O que acon-

tece neste sentido é que o modelo social democrático de educação, como um direito universal, tem dado espaço para uma redefinição e remodelagem ideológica da educação por conservadores como "um dos principais subsetores da economia e um dos empreendimentos centrais da economia pós-industrial futura". Em outras palavras, escolas e universidades estão se tornando crescentemente "mecanismos de oferta planejados para satisfazer um mercado mundial cada vez mais competitivo" (Sholle & Denski, no prelo). Este dilema pode ser relacionado, em parte, ao novo papel do Estado, um papel que tem sido profundamente criticado por, dentre outros, Harvey (1989):

> Hoje, o Estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um "bom clima de negócios", para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (p. 160).

Grandes segmentos da produção industrial têm sido transferidos para o Terceiro Mundo para produzir um mercado de bens duráveis entre a classe média. Ao mesmo tempo, as economias do centro mudaram sua ênfase de bens duráveis para serviços de comunicação e informação não sindicalizados. Os empregos têm se tornado cada vez mais desprotegidos e em forma de meio-período — especialmente para a nova subclasse urbana que tem revelado o Terceiro Mundo no coração do Primeiro Mundo (Massumi, 1993). A força de trabalho e o capital estão agora mais fluidos, o que permite que o empregado seja demitido, retreinado

e transferido mais facilmente; o tempo de giro dos produtos está mais relacionado ao efeito de satisfação e de valor de imagem do que ao valor de uso. Consumidores compram no seu dia-a-dia, quase ritualisticamente, imagens e serviços — "bens duráveis que não representam nada além de uma promessa de divertimento continuamente adiada" (p. 16).

A transformação na estrutura do mercado de trabalho e na organização industrial; o ressurgimento de fábricas ilegais em lugares como Nova York, Los Angeles, Paris e Londres; as novas redes de subcontratação e terceirização, as falências, o fechamento de fábricas, a desindustrialização, a organização mais enxuta do capitalismo e a implosão da centralização alcançada pela análise instantânea de dados. Também a transformação do conhecimento na mais valiosa mercadoria; a capacidade de resposta instantânea às mudanças nas taxas de câmbio, modas e gostos e o movimento dos competidores; a substituição do valor de uso pelo valor de imagem; a formação de conglomerados financeiros e de poderosos corretores globais e a proliferação e descentralização de atividades e fluxos financeiros pela formação de novos instrumentos e mercados financeiros — todas essas novas tendências têm influenciado na natureza e composição da classe trabalhadora mundial. Harvey escreve:

> A sindicalização e a "política de esquerda" tradicional tornam-se muito difíceis de manter diante de, por exemplo, sistemas de produção patriarcais (familiares) característicos do Sudoeste Asiático ou de grupos imigrantes em Los Angeles, Nova Iorque e Londres. As relações de gênero também se tornaram muito mais complicadas, ao mesmo tempo que o recurso à força de trabalho feminina passou por ampla disseminação. Do mesmo

> modo, aumentou a base social de ideologias de empreendimentismo, paternalismo e privatismo (p. 179).

De acordo com Hall e Jacques (1990), nós habitamos uma era de "novos tempos":

> O capital ainda está profundamente entrincheirado — na verdade, muito mais globalmente do que já esteve antes. E as velhas desigualdades associadas a ele permanecem, definindo as experiências de vida e limitando as esperanças e aspirações de grupos, classes de pessoas e comunidades inteiras. Paralelamente, estes "novos tempos" estão produzindo novas divisões sociais, novas formas de desigualdade e perda de poder que se sobrepõem às velhas. O que é chamado "a sociedade de dois terços e um terço" parece ser um novo padrão, quase tão característico dos "novos tempos" quanto a especialização flexível e a diferenciação social. Esta desigualdade é endêmica aos novos tempos ou é somente um cenário possível? Qualquer que seja o caso, está claro que o potencial para a desigualdade é maior e não menor, numa sociedade mais heterogênea e diversificada (p. 17).

Aqui nos deparamos com o movimento em direção ao hiperindustrialismo, a "linha de montagem global" e a divisão internacional do trabalho; desenvolvimento desequilibrado que causa a destruição da vida em aldeias e a criação de favelas urbanas na Ásia, bem como conseqüências perigosas para as vítimas globais dos blocos econômicos da nova ordem mundial — especialmente dos países do ápice como Estados Unidos, Japão e Alemanha. O desenvolvimento de novos mercados tem prevalecido sobre os direitos dos trabalhadores. Somos informados de que na ex-União Soviética a MTV (Music Television) está substituindo o marxismo

dentre os jovens, conforme ressaltado em um recente artigo no *Los Angeles Times*. Comentando a respeito da popularidade da música *rap* norte-americana, dentre a nova geração russa, Knobel (1994) escreve:

> Esta juventude russa veste bonés de *baseball* da moda norte-americana em suas cabeças, e não os chapéus de pele, agora, fora de moda. A força que move suas vidas não é mais o marxismo — é a MTV. E preferem a batida frenética da música *rap* ao invés dos acordes delicados de Tchaikovsky. Esta é a geração *hip-hop*, estilo russo (p. 1).

A noção doentia de que o atual tumulto na Rússia depois do colapso do comunismo é, de alguma forma, justificado pela invasão da cultura popular norte-americana é sugerida por Knobel numa avaliação triunfalista da característica redentora da cultura *hip-hop*. Não tenho certeza sobre como os bonés de *baseball* vão suportar os invernos da Rússia, ou a capacidade que terão de aquecer as cabeças russas, mas a juventude, em todas as culturas, tem sempre trocado conforto por moda. O que está faltando no artigo de Knobel é a séria consideração sobre a possibilidade de os problemas da ex-União Soviética poderem ser parcialmente atribuídos ao fato de que a teoria marxista não foi rigorosamente utilizada para desafiar as práticas políticas soviéticas. Se mais jovens da ex-União Soviética tivessem levado Marx a sério, eles e elas teriam sido capazes de oferecer uma crítica mais vigorosa contra as práticas soviéticas.

Comentários recentes de Haraway (1994) captam a dimensão assustadora do presente momento nos Estados Unidos:

> Nós temos que encarar uma vasta cultura pública que não tem compreensão imaginativa a respeito do que está acontecendo no mundo. Nossa carência coletiva é de uma espécie de narrativa compreensiva de uma família de narrativas. Nós realmente não temos uma história sobre o que está acontecendo localmente ou globalmente. As pessoas podem contar várias histórias, mas nós realmente não temos histórias de família comuns, que estejam sendo compartilhadas. A gente tem que aprender coletivamente a habitar novas histórias (citado em Gordon, 1994, p. 250).

O poder capitalista unifica-se globalmente por meio da política do medo. Como Massumi observa (1993):

> O poder capitalista atualiza-se em um espaço de medo basicamente inabitável ... no qual um dado corpo, entretanto, vive as partículas deste medo, que variam de acordo com as distinções socialmente valorizadas, relacionadas a seletivos mecanismos de poder implantados ao longo do campo social (p. 23).

Estamos entrando agora em uma era de trabalho não-alternável — partes que podem ser "feitas sob medida" e individualizadas conforme exige o emprego. Isto tem um profundo efeito sobre o desemprego por causa das exigências de habilidades vinculadas aos empregos e ao índice de mudança desses requisitos de habilidades (Tofler, 1994). O componente de valor de um produto costumava ser o trabalho manual que estava embutido nele — durante os dias em que o taylorismo estava no auge de sua florescência e o velho "gerenciamento industrial do estilo *segunda onda*" estava em operação nas indústrias de chaminés e colarinhos

azuis[1]. Agora, a mercadoria mais valiosa é a informação e a habilidade de manipulá-la.

Atualmente a resposta é ensinar aos estudantes nas escolas como se "metacomunicarem" e como aprenderem "meta-habilidades" de forma que possam se adaptar ao mundo tecnológico em transformação. Infelizmente, entretanto, pouca atenção é dada à idéia de se utilizar a aquisição de meta-habilidades e metacomunicação a serviço da criação de uma ordem social mais justa e igualitária na qual o capitalismo é colocado sob crítica com base moral e política. Como pode a aprendizagem de meta-habilidades fazer diferença em um país como os Estados Unidos onde 20 grupos da grande imprensa (tais como *Gannet, Knight-Ridder, The New Time Co.*) controlam mais da metade das vendas de jornais diários e onde 98% de todos os jornais representam um único jornal na cidade (Purdue, 1993)? Certamente, pode-se argumentar que, nas escolas, algumas das informações que nós não estamos encorajados a analisar criticamente têm relação com uma amnésia motivada pelo Ministério da Educação dos Estados Unidos com relação ao fato de os estudantes adquirirem uma compreensão mais global e integrada de como o capitalismo está conectado a questões básicas tais como saúde, dignidade e qualidade de vida.

Talvez não estejamos tão distantes do tempo de lidar com aspectos da vida social descritos pela ficção *cyberpunk* e por filmes como *Blade Runner* (Caçador de Andróides). Este tipo de ficção descreve um capitalismo

---

1. A expressão *blue collar smokestack industries* é utilizada para definir as fábricas modernas, com longas chaminés, onde os trabalhadores usavam uniformes azuis. (N. da T.)

de uma nova ordem mundial, sem restrições, sem nenhum imperativo ético fora da lógica da vantagem pessoal. É um mundo onde a mente e a máquina interagem e implodem. O conceito integral de ser humano é subvertido por padrões de avareza, ganância e violência no estilo *pulp noir*[2]. Estamos vivendo em um mundo controlado por mafiosos da alta tecnologia, engenheiros genéticos e criminosos empresariais.

Anderson (1992) descreve um quadro deprimente, se não aterrorizante, do capitalismo global, argumentando que o capitalismo nunca poderá ser bem-sucedido em uma escala global. Na realidade ele é a premissa da subjugação de muitos por poucos:

> O estilo de vida apreciado pela maioria dos cidadãos das nações capitalistas ricas hoje em dia (...) depende da sua restrição a uma minoria. Se todos os povos da Terra possuíssem o mesmo número de geladeiras e automóveis como aqueles da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável. Na ecologia global do capitalismo de hoje, o privilégio de poucos requer a miséria de muitos, para ser sustentável. Menos de um quarto da população do mundo hoje se apropria de oitenta e cinco por cento da renda mundial e o fosso entre as parcelas das zonas avançadas e atrasadas ampliou-se ao longo da última metade do século (pp. 352-353).

É justo dizer que a esquerda tem sempre lutado contra as condições de exploração tanto globais como

2. O autor sugere um trocadilho a partir das expressões *pulp fiction* (ficção barata) e *cinema noir* (estética do cinema expressionista francês). (N. da T.)

locais. Mas parece que as condições deste presente momento conferem uma certa urgência a esta luta entre as pessoas que trabalham na educação. Deixe-me explicar este dilema com outras palavras, utilizando um tema que é familiar à maioria de nós e que tem, maliciosamente, abraçado as ondas sonoras dos últimos anos, o tema do *politicamente correto*. Parece-me que a direita desferiu um golpe retumbante contra a esquerda ao tirar proveito de sérios erros que os esquerdistas têm acumulado, em nome da libertação e da justiça social, ao longo das duas últimas décadas. Fazendo o estilo da vítima ferida, aqueles que criticam o politicamente correto se mobilizam contra o que eles acreditam ser uma censura intelectual por parte da esquerda que, segundo eles, está silenciando o livre discurso com suas tentativas de pronunciar idéias progressistas sobre raça, classe e gênero e ao definir os limites dos comportamentos e discursos reprováveis nas universidades. Observem o discurso mal-intencionado e arrogante contra o politicamente correto, pronunciado por John Silber, Presidente da Universidade de Boston, ao Conselho Diretor em 1993. Proclamando que "esta Universidade tem mantido, sem piedade, a busca da verdade bem como tem sido dignamente resistente ao politicamente correto", ele afirma:

> Nós temos resistido à moda dos estudos jurídicos críticos...No Departamento de Inglês e nos Departamentos de Literatura, nós não temos deixado que os estruturalistas e desconstrucionistas dominem. Nós nos recusamos a aceitar terapia de dança...Temos resistido à história revisionista... No Departamento de Filosofia, nós temos resistido à teoria crítica da Escola de Frankfurt... Temos resistido aos dogmas oficiais do feminismo radical... Temos feito o mesmo com relação à liberação

> *gay* e lésbica e à liberação animal... Nós temos resistido à moda do afro-centrismo. Nós não caímos na garra dos multiculturalistas (citado em Rankin, 1994:70).

Silber ia se sentir em casa, nas salas-de-estar da coalizão baseada nos valores tradicionais de Orange County que recentemente pressionou o Departamento de Educação do Estado da Califórnia a eliminar duas histórias de autoria da vencedora do Prêmio Pulitzer, Alice Walker, do teste de inglês aplicado em nível estadual com milhares de estudantes do 2º Grau para avaliar suas habilidades de escrita e leitura. A história *Roselily* foi proibida por ser considerada anti-religiosa porque trata dos pensamentos de uma mulher cristã sobre o fato de se casar com um homem muçulmano. *Am I blue?* foi proibida por ser considerada contra o consumo de carne. Na história, uma mulher cospe fora um pedaço de carne que está comendo depois de refletir sobre a solidão de um cavalo que foi deixado em isolamento.

Embora possa ser argumentado que este bate-boca na mídia contra artistas e educadoras progressistas é relativamente isolado, ele, entretanto, capta, pelo menos para mim, a amnésia histórica e social da nova direita em nossa cultura acelerada. É moralmente desanimador tanto quanto intelectualmente desencorajador considerar a extensão perigosa na qual os conservadores falham em reconhecer o próprio terrorismo ideológico nos ataques baratos ao politicamente correto. Por exemplo, eu acho desconfortavelmente irônico que as campanhas para leis que dão direito apenas aos ingleses (*English only*) — apoiadas por conservadores desde Rush Limbaugh até Whoopie Goldberg — estejam ocorrendo em estados "onde as instituições públicas já desenvolvem

seus negócios somente em inglês" (Frankenberg, 1993: 232). Em alguns casos, as objeções ao politicamente correto da esquerda revelam um pouco mais do seu pânico e desconforto com a discórdia. Em suas, às vezes, admiráveis tentativas de defesa da liberdade de expressão, eles se limitam a atender a própria agenda ideológica. Como Rankin (1994) pergunta: até onde os conservadores realmente chegaram "ao defender discursos aos quais eles se opõem, tais como: assistência para aborto em clínicas para planejamento familiar financiadas pelo Governo Federal ou como os livros que estão marcados para serem removidos das livrarias pelos fundamentalistas religiosos?" (p. 71). Rankin argumenta, corretamente, na minha opinião:

> O ataque ao politicamente correto (PC) é melhor compreendido como uma cruzada na comunidade branca contra ações afirmativas e idéias associadas ao "multiculturalismo". Estas idéias do pós-modernismo nos ensinam que a experiência do povo oprimido é a chave para a compreensão da história, que o conhecimento é uma construção social ao invés de um espelho da realidade e que nossas premissas intelectuais são informadas por raça e classe e, nas palavras de Catherine MacKinnon's, "carregadas de gênero"... O ataque ao politicamente correto lembra o ataque à Reconstrução, quando a maioria dos americanos brancos — não apenas os empedernidos confederados, mas os liberais do norte também — cansados dos exaustivos negócios do progresso racial, mobilizaram-se para desfazer "privilégios especiais" para os escravos recentemente libertados. Os agressivos esforços de consciência racial do governo, para melhorar a vida dos cidadãos negros eram condenados como sendo gordos subsídios do Estado, que penalizavam inocentes brancos e ensinavam hábitos de indolência negra (pp. 71-2).

Rankin critica os chamados cruzados "daltônicos" que defendem que a ação afirmativa, o multiculturalismo e a diversidade estão tornando as coisas piores para as pessoas de cor. Ele escreve:

> (de um ponto de vista como esse) torna fácil simular que a América do Norte era virtuosamente sagrada e daltônica até que os liberais inventaram a 'discriminação contrária'. Mas o racismo é o pecado original do nosso país e a alternativa para o reconhecimento intercultural ainda é um lento declínio ao paroquialismo racial. Negar o papel central que a questão da raça tem desempenhado na América do Norte por cinco séculos irá apenas acelerar este declínio. Na tentativa conservadora de obscurecer o significado de raça em nossa história, a retórica do "politicamente correto" funciona como mágica (p. 72).

Rankin apresenta alguns pontos com os quais eu estou em grande parte de acordo, especialmente sua crítica às denúncias espasmódicas contra o multiculturalismo levantadas pela nova direita. Entretanto, não apresenta o lado negativo do politicamente correto com sua ênfase na pureza moral e sua conduta de donos da verdade lingüística.

Apesar de "a esquerda ideológica ter sempre sido fraca na América do Norte" (Goldfarb, 1991: 83), isto não significa que o autoritarismo esquerdista não existe nas universidades. Longe disso. Ele deve ser encontrado e desafiado. Entretanto, a minha questão é a de que, sob as condições prevalecentes do poder ideológico, é muito mais fácil para a direita tirar vantagem das omissões e ausências da esquerda do que é para a esquerda fazer o mesmo com respeito ao discurso da direita. É necessário que a esquerda mantenha sempre

suas teorizações para além das acusações, porque o menor excesso ou omissão serão verdadeiramente aproveitados. O outro lado tem tanto armamento em termos de recursos e canais de comunicação que eles podem inverter as fraquezas da esquerda contra ela própria milhares de vezes. Eu não quero que a minha crítica contra o ataque conservador ao politicamente correto ofusque o fato de que a esquerda tem, até certo ponto, culpa como a direita por cometer os mesmos crimes contra o debate e deliberações racionais a respeito de objetivos e finalidades sociais.

O *eu* superpopuloso e o eclipse da História

Hoje em dia, não é raro presenciar os/as estudantes se arrepiando com a mera lembrança daqueles cursos de Educação carregados de teoria que empregam uma estonteante gama de terminologia, astuciosamente extraída do léxico da vanguarda acadêmica — o que pode parecer para alguns como *overdoses* de pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-marxismo e pós-feminismo, que caracterizam a recente ruptura na academia dos Estados Unidos. Enquanto a teoria social pós-moderna torna-se uma indústria editorial acadêmica crescente, que chega a lembrar uma cadeia de *fast-food* para os viciados em discurso, as desconfianças dos estudantes parecem mais e mais justificadas. Da mesma forma, professores/as, confortavelmente acostumados/as com 20 anos de acumulação de pesadas bolsas de pesquisa para os seus estudos empíricos e que têm ensinado confortavelmente os cânones e a iluminada metafísica da verdade objetiva sob o teto do império modernista, estão provavelmente amendrontados/as

diante das trajetórias transdisciplinares abraçadas por colegas mais jovens e que têm a coragem de atravessar a estrada para o lado onde os/as criticalistas transitam, onde é possível expor as práticas convencionais de pesquisa às contingências contestáveis e às categorias que as constituem, onde o conhecimento e a história da sua produção não podem mais ser tratados como ideologicamente desinteressados e onde as práticas de pesquisa, acompanhadas de preceitos éticos e políticos, podem pegar uma carona pela "via do discurso".

A legítima busca acadêmica pela verdade transcendeu a expedição por aquele grande fundo de conhecimento que antropólogos/as decifraram para nós nos lugares exóticos e depois o depositaram nos museus metropolitanos do ocidente e nos salões da burguesia. Diante do apagar da grande teoria, criticalistas estão avançando em novas concepções sobre o empreendimento educacional como sendo uma apropriação seletiva de discursos. Como observa Foucault (1972):

> A educação pode muito bem ser (...) o instrumento através do qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso. Mas nós bem sabemos que nesta distribuição, naquilo que permite e evita, ela segue as bem-trilhadas linhas de batalha do conflito social. Todo sistema educacional é um meio político de manter ou de modificar a apropriação de discurso, com o conhecimento e poder que ele carrega consigo (p. 227).

É uma pena que muitos estudantes brancos e masculinos estão se tornando militantemente defensivos por meio de protestos contra o que consideram a "campanha contra o homem branco" da pedagogia crítica e do multiculturalismo crítico. E é possível notar

que entre estes estudantes, que não podem ser considerados reacionários, existe uma certa ansiedade e insegurança resultante do surgimento de pedagogias que, nas universidades, abordam seriamente assuntos como raça, classe, gênero e sexualidade e posicionam estes assuntos dentro de uma práxis de justiça social. Pratt (1990) escreve:

> Mesmo entre as muitas pessoas que estão prontas para mudança, parece que ouvimos vozes perguntando: 'Se eu abrir mão da supremacia branca, quem serei eu? Ainda serei um americano? Ainda serei branco? Se eu abrir mão da homofobia, quem serei eu? Serei o mesmo que *gay*? Se eu abrir mão da misoginia, ainda serei homem? Uma mulher, um americano? Se eu aprender espanhol, isto me torna mexicano? O que me une a estes *gays*, estas feministas, estes salvadorenhos, estes vietnamitas, estes navajo, estas pessoas brancas?' (p. 10).

Os conservadores ideológicos que promovem uma amnésia diante da história de relações de raça e gênero nos Estados Unidos têm contribuído para o afastamento forçado de grupos oprimidos e marginalizados da alfabetização e do capital cultural necessário para terem êxito no regime de verdade da cultura branca. Recentemente, Morrison (1992) condenou o que ela vê como a escassez de material crítico sobre raça na literatura e como a construção de uma "branquidade" literária. Num contexto como este, apoiar a invisibilidade da raça "através do silêncio é permitir ao corpo negro uma participação sem sombra no corpo cultural dominante" (p. 10). A identidade norte-americana, enquanto tem sido montada pelos discursos da história literária, tem sido definida e possibilitada, de acordo com Morrison, "por uma complexa consciência e uso de um

africanismo constituído. Foi este africanismo, apresentado como crueza e selvageria, que forneceu a base e arena para a elaboração da quintessência da identidade americana" (p. 44). A base, em outras palavras, é o que West (1990) chama de "o olhar normativo branco" (p. 107).

Uma das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente, eles se apresentarão nus diante da lei. Na realidade, as pessoas são convidadas a se tornarem um pouco mais do que consumidoras descorporificadas. Como Copjec (1990) aponta:

> A democracia é o quantificador universal através do qual a América do Norte — o 'caldeirão' a 'nação dos imigrantes' — constitui-se enquanto nação. Se todos os nossos cidadãos e cidadãs podem ser chamados de americanos, isto não é pelo fato de compartilharmos qualquer característica positiva, mas, ao invés disso, pelo fato de ter-nos sido dado o direito de nos despirmos dessas características, de nos apresentarmos como descorporificados diante da lei. Eu me desvisto de identidade positiva, conseqüentemente sou um cidadão. Esta é a lógica peculiar da democracia (p. 30).

Democracia, através da construção de identidades formais, vazias, dá a ilusão de identidade enquanto apaga a diferença. Democracia, desta forma, cria o que Lloyd (1991) chama de "sujeito sem propriedades", que regula o princípio da identidade em nome da sua própria indiferença. Lloyd observa que a dominação do sujeito branco universalizado "é virtualmente autolegitimatória uma vez que a capacidade de estar presente

em todo lugar se torna uma manifestação histórica da aproximação gradual do homem branco à universalidade que ele representa em todo lugar" (p. 70). Anderson observa:

> A democracia está agora, na realidade, mais espalhada do que jamais esteve. Mas ela também está mais tênue — como se quanto mais universalmente disponível ela se torna, tanto menos significado ativo ela retém. Os Estados Unidos são o exemplo paradigmático: uma sociedade em que menos da metade dos seus cidadãos vota, noventa por cento dos seus congressistas são reeleitos, e o preço da vaga na Câmara é estimado na casa dos milhões de dólares (1992: 35 e 36).

Como tenho argumentado em outros momentos, em inúmeras ocasiões, o conceito de branco precisa ser criticamente interrogado nas escolas pelo fato de ser, com freqüência, visto como imune de considerações por não ser compreendido como uma forma de etnicidade e, conseqüentemente, sua própria invisibilidade lhe permite funcionar virtualmente sem restrições, como uma norma legitimadora a partir da qual os construtos culturais e os valores democráticos são julgados. De acordo com Frankenberg (1993) isto produz uma incômoda ironia:

> Neste momento da história dos Estados Unidos, o conceito de branquidade como uma identidade marcada é extremamente articulado no sentido do 'orgulho branco' da extrema direita. Num certo sentido, este conceito produz um problema discursivo para aquele subgrupo de homens e mulheres brancos que estão preocupados em engajar-se em trabalhos anti-racistas; se o conceito de branco fosse esvaziado de qualquer conteúdo além daquele associado com capitalismo e racismo, isto dei-

> xaria os brancos progressistas aparentemente sem uma genealogia. Isto é em parte um efeito que se estende da classificação racista, que notifica ou "marca" a raça dos povos não-brancos, mas não a dos brancos (p. 232).

Precisamos nos lembrar que o conceito de branquidade mascara sua categoria transcendental baseada na sua invisibilidade e no seu suposto vazio como significante. Devemos analisá-lo no sentido de como é co-construído com raça, gênero e outras características. Também precisamos ter em mente que as práticas culturais dos brancos são contingentes, produzidas historicamente e potencialmente transformáveis, tanto através de ações individuais como coletivas (Frankenberg, 1993: 233). Frankenberg argumenta que o projeto de tornar visível e de minar as amarras da cultura branca à dominação é mais urgente neste momento particular da história do que ficar achando atributos e bons aspectos da herança cultural branca. Frankenberg alerta:

> Ver a branquidade e as pessoas brancas como 'não-culturais' ou 'sem cultura' (...) é continuar a ver as práticas dominantes dentro de uma estrutura dualista, tais práticas, se *não* identificadas como originárias de um grupo circunscrito, podem ser compreendidas variadamente como normativas, corretas, modernas ou universais, ao invés de (na minha opinião, mais corretamente) locais e definíveis, mas dominantes. (p. 233-4)

Embora nenhuma cultura seja dominante em todas as relações o tempo todo, hierarquias dependentes metaestáveis podem ainda assim ser identificadas. Os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca. A branquidade opera como um sistema aberto

que explora o que quer que ela defina como seu ambiente. Conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionais, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferencialmente constituídos. Isto faz desvendar uma importante pergunta: Qual a relação entre a maneira como as nossas memórias sociais são codificadas e a organização dos vários tipos de valor, tais como valor de uso, mais-valia, valor de troca dentro das mudanças políticas e dos interesses pedagógicos gerados no interior de uma economia global?

Identidades feridas e as políticas de agência

O êxtase do deslocamento, do transplante e da ruptura do sujeito, trazido à tona pelo que vem a ser chamado de condição pós-moderna, tem conduzido para uma visão de identidade não-objetificada, na qual o agente autônomo e seguro da modernidade — o sujeito autoconstitutivo do indivíduo unitário e racional (Thibault, 1991: 236) — tem sido desamarrado de seus ancoradouros originais revelando-se como perpetuamente em composição. O sujeito heróico e autocentrado, fruto da modernidade, tem sido substituído por um sujeito móvel e deslocalizado, formado por mutáveis combinações de discursos e por uma bricolagem de significantes — que surgem dos palimpsestos incandescentes e das correntes competitivas de discursos. Subjetividades anteriormente discretas e autogeridas têm dado espaço para a produção de "terminais" ou "geradores" de subjetividade nos quais o *outro* pode se plugar dependendo dos sistemas de significação que

deseje ou esteja motivado a participar. Este modelo de *self* é configurado nas catedrais do capitalismo, naqueles santuários de consumo onde encontramos uma estranha convergência de nossas identidades fragmentadas na estrutura de significação da cultura de diversão global que conhecemos como *shopping centers*. A subjetividade do tipo *shopping center* (o *self* como efeito retórico do valor de imagem) tem se tornado o modelo quintessencial da identidade de pânico na cultura contemporânea. A ênfase excessiva no individualismo, alcançada no mercado pelas políticas de consumo, relaciona-se mais especificamente com a cultura escolar estendendo-se às salas de aula, que se tornam asilos de obcecados com o valor de imagem (como objeto de tal obsessão) superando o valor de uso e valor de troca.

O ponto importante que desejo enfatizar aqui é que nossas identidades são co-padronizadas — em outras palavras, identidades envolvem articulações pré-discursivas (material) e discursivas (semióticas) e estão sempre relacionadas às práticas sociais materiais de uma formação social mais ampla. Identidades são conseqüentemente vistas pelos/as criticalistas como uma forma de trabalho produtivo no qual elas são criadas, contextualizadas, recontextualizadas a partir de co-padrões intertextuais específicos de relações de significados e seus usos. Tais usos são, é claro, dependentes de um contexto dentro de determinadas situações históricas e sociais. Se as identidades que são construídas dentro das condições de culturas pós-modernas são vistas como discursivamente extraídas de formas de relacionalidade (e não o contrário), então as educadoras críticas devem perguntar: Por que os indivíduos desejam certas formas de relacionalidade em detrimento de outras? Como se explica a meta-estabilidade do sistema semiótico social

dentro do qual as identidades individuais são construídas? Uma redefinição crítica de identidade refere-se ao que Gergen (1991) chama de "multifrenia" ou a saturação social do *eu* que está associada com a "divisão do indivíduo em uma multiplicidade de auto-investimentos" (p. 73 e 74). Gergen escreve:

> Se os indivíduos são, por definição, elementos inseridos em relacionamentos, eles não podem nem permanecer à parte do mundo social, nem ser puxados ou empurrados por ele, tanto quanto os movimentos de uma onda podem ser separados ou determinados pelo oceano. O sentimento de estar sendo ameaçado pelo grupo opressor torna-se, não um caso de 'eu contra o grupo', mas sim o conflito entre uma forma de relacionalidade e outra (p. 242).

Se o que Gergen fala tem algum significado para a nossa compreensão do que está acontecendo com as identidades de nossos estudantes, bem como com as nossas próprias, nós então precisamos nos perguntar: Quais são as formas de relacionalidade que procuramos enquanto educadoras? Que padrões de inteligibilidade, relações de interdependência e tramas de significação nas quais estamos entrelaçados (nossas *políticas de localização* e *epistemologias de base* coletivas) definirão nossas estratégias de renegociação dos sistemas de significados que consideramos mais produtivos e eticamente relevantes? Que formas de reestruturação, renegociação ou meta-análise poderão nos ajudar a mover em direção às alianças estratégicas com outras comunidades simbólicas pelo globo afora?

O sujeito móvel que agora existe no espaço cibernético demanda um repensar completo dos significados da ética global. A realidade virtual, é claro, tem

dimensões micro, macro e geopolíticas. Nós podemos agora colocar um par de óculos e lutar uma guerra no Iraque, em espaço cibernético através da geração tecnológica da imagem, onde os seres humanos podem manter-se fora do circuito. Através do prefixo 900, para números de telefones, e de redes de computador, nós podemos nos posicionar via fibra ótica ao longo de um virtual pulsar de desejo ao nos engajarmos ao *cybersex*. De acordo com Donald Morton (no prelo):

> A realidade virtual parece oferecer então outra forma de reversibilidade (pós) moderna: para o estímulo sexual, ela coloca corpos em lugares que eles realmente não estão; para a guerra, ela tira corpos (culpados) dos lugares em que eles realmente estão... A realidade virtual posiciona tanto os pilotos de bombardeiros quanto usuários/as de *cybersex* em um espaço histórico supostamente desconectado da atualidade, onde os sujeitos que habitam estes espaços estão, conseqüentemente, além da responsabilidade social.

Pedagogia perturbadora

Com o objetivo de posicionarem-se contra a injustiça, as educadoras precisam de uma metanarrativa que unifique, sem dominar, e esta é a metanarrativa dos direitos e liberdades (Murphy, 1991). A questão não é construir narrativas mestras de identidade autoral, mas sim reconstituir os elementos contingentes das nossas identidades. Conolly (1991) faz uma distinção entre os elementos contingentes da identidade (aqueles que são suscetíveis à reconstrução) e as contingências enraizadas ou marcadas, que são mais resistentes à

reconstrução. Acredito que esta distinção mereça ser resumida:

> Alguns dos elementos contingentes, que entram em nossa identidade, são suscetíveis à reconstituição, e outros se mantêm altamente resistentes a ela, mesmo que você deseje transformá-los e mesmo que haja suporte cultural para fazê-lo. Vamos denominá-las contingências enraizadas ou marcadas para enfatizar como elas são dualisticamente formações contingentes e, uma vez consolidadas, resistentes à modificação. Uma contingência marcada é uma formação que se tornou instintiva, muito embora não possa ser reduzida a um impulso biológico. A propósito, o termo "contingência", como utilizado aqui, de forma alguma implica que uma contingência é sempre algo que pode ser mudado através da vontade ou decisão. Há contingências inflexíveis, e é um erro assumir que a personalidade construída de uma auto-identidade implica automaticamente na sua suscetibilidade à reconstrução (p. 176).

Algumas contingências são, entretanto, parte de nossa segunda natureza e sua formação é difícil de ser traçada. Os/as criticalistas precisam oferecer aos seus estudantes um tipo de "genealogia reflexiva", que possa tornar o senso comum, o conhecimento naturalizado e transformá-los em novas possibilidades de reflexão. Em outras palavras, podemos dar os passos para interrogar criticamente nossas formações enraizadas.

> Tudo se volta para como essas formações contingentes são vividas e como se relacionam com as formações diferentes nos outros. A demanda para *eticalizar* ou universalizar as contingências enraizadas como justificativa para uma identidade verdadeira é uma receita para a repressão da diferença... A alternativa de expulsar

> a contingência enraizada em você porque não merece ser *eticalizada* é uma receita para a auto-repressão; ela trata de outra identidade contingente como um padrão natural ao qual todos devem se ater... O que a demanda por eticalizar e a demanda por expulsar esta contingência marcada compartilham é um imperativo acrítico de pureza moral e um entusiasmo excessivamente desenvolvido pela normalização: ou a pessoa eticaliza seus instintos ou expulsa-os porque eles não merecem ser eticalizados. Ambas as demandas naturalizam as formações viscerais, pois agem como se elas devessem ser embasadas em uma auto-identidade universal ou reformadas até isto acontecer (p. 177).

Na medida em que o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas e de contingências enraizadas, esta prática não deve, entretanto, ser desenvolvida de maneira autoritária. Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homófoba e anticolonialista. Na sua contestação pelo esmaecimento, periferização e marginalização das pessoas de cor e no seu desafio da inescapável fragmentação e diferenciação do sujeito pós-moderno, ela mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que se recusa a colocar o "sucesso" e a "falha" na pessoa e não no sistema. Como um marxista, eu tenho alguns problemas com a teoria social pós-moderna — não em todas as suas manifestações, mas em muitas delas. Freqüentemente errando com sua postura radical e marginalidade *flamboyant* a favor de uma política transgressiva, a novidade da apostasia

dos/as pós-modernistas oferece uma *sexy* cortina de fumaça para uma alta vendagem do humanismo liberal. Seus teóricos e teóricas, com freqüência, falham em identificar suas piruetas lingüísticas, suas pirotecnias auráticas e os detalhismos dos seus idioletos como tendo densidade heurística e o poder da materialidade pura. A "divina" indeterminação que circunda o significante não deve tirar a atenção das relações capitalistas de opressão e exploração diretamente desafiadoras.

Conclusão

Há razões pelas quais a esquerda tradicional deve ser repensada na idade da globalização e dos "novos tempos". Hall e Jacques (1990) captam algumas delas:

> Outra característica dos "novos tempos" é a proliferação de cenários de antagonismos e resistência e a manifestação de novas subjetividades, novos movimentos sociais, novas identidades coletivas — uma esfera ampliada para a articulação política e de novos coletivos que apóiam a mudança. Mas estes não são fáceis de organizar em uma única força política, coesa e coletiva. A própria proliferação de novos cenários de antagonismos sociais torna o projeto de construção de uma força contra-hegemônica unificada, como agente da mudança progressista, no fim das contas, mais difícil do que fácil (p. 17).

Precisamos repensar que condições de possibilidade existem para os/as estudantes subalternos/as falarem, atuarem e transformarem os preceitos ideológicos que informam a imponderabilidade da vida cotidiana e que naturalizam as relações sociais de poder e pri-

vilégio. Precisamos ver as pessoas subalternas como contra-representações para articulações contra-hegemônicas, articulações de novas epistemologias, novas epistemes de resistência tanto na prática da teoria quanto na teoria da prática. Precisamos motivar para uma visibilidade que avalia os imperativos criticamente utópicos que guiam nosso projeto de possibilidade, nossa pedagogia crítica. Isso é absolutamente crucial, em um tempo em que a cidadania está sendo definida pelos multiculturalistas conservadores como pertencente a uma cultura comum, cultura unitária, isomórfica com a lógica da homogeneização cultural e uma configuração racio-nacional unificada — ou quando todas as produções culturais que assustam a coesão unitária da cultura comum estão sendo deslegitimadas.

Isto significa alistar nossas pedagogias a serviço das pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Significa interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e autoridade, sintomaticamente reveladas pela crise do politicamente correto. Isto também significa uma guerra sem reservas contra o capitalismo.

As educadoras necessitam de uma visão do futuro que esteja mais abertamente habitada por um compromisso com a liberdade. A América do Norte, por sua vez, tem que ser desafiada a viver a promessa de sua própria retórica de democracia. Os contornos políticos e éticos da pedagogia da transfiguração, a qual estou buscando delinear, de maneira modesta, apontam na direção do que Gilroy (1993) descreve em seu livro recente, *The black Atlantic*, como:

> a política de um novo século no qual o eixo central do conflito não mais será a linha de cor, mas o desafio do desenvolvimento justo e sustentável das fronteiras que separarão as partes superdesenvolvidas do mundo (em nossos próprios países e no exterior) da pobreza intratável que já as rodeia. (p. 223)

Seria imprudente da minha parte prever o quão bem-sucedidos os educadores serão ao encontrarem os desafios a serem desenvolvidos nos próximos anos, e talvez extremamente otimista em predizer um tempo, no futuro próximo, em que os direitos civis e a justiça social serão novamente compatíveis com o espírito da democracia.

Este projeto irá requerer um novo tipo de solidariedade entre nós que estamos reunidos aqui, uma solidariedade que nos permitirá trabalhar juntos, apesar das nossas muitas diferenças, não a serviço do desenvolvimento de uma cultura comum, mas, ao invés disso, na reunião da construção de uma base comum de luta — um *point d'appui* a partir do qual faremos da justiça cultural, social e econômica a metanarrativa (ao invés da narrativa mestra) contra a qual poderemos medir nossos passos na medida em que trabalharmos juntos no espírito de um mandato renovado pelo renascimento e transformação da democracia.

CAPÍTULO 2

MULTICULTURALISMO E A CRÍTICA PÓS-MODERNA: *por uma pedagogia de resistência e transformação*

Justiça social em estado de sítio — sem forças em direção a atzlán[1]

Vivemos em tempos de ceticismo, em momentos históricos gerados em um clima de desconfiança, desilusão e desespero. Relações sociais de desconforto e desconfiança sempre existiram, mas o nosso tempo é particularmente ofensivo neste aspecto, marcado pelo fascínio com a ganância, pelo desejo de consumo hipererotizado e descontrolado, por correntezas de narcisismo, por severas injustiças raciais e econômicas e por uma paranóia social intensificada. As condições objetivas do capitalismo ocidental aparecem agora tão completamente incompatíveis com a realização da liberdade e libertação que é fácil vê-las como empreendimentos mutuamente antagônicos. Situado além do alcance de formas de contabilidade eticamente convincentes, o capitalismo dissolveu o significado de democracia e liberdade nos ricos aforismos das manchetes de campanhas eleitorais ou em liquidações dos *shopping centers* urbanos. A visão de democracia que tem sido oferecida ao público norte-americano é uma mistura de banalidade de churrasco de domingo, de comportamento machista dos gladiadores norte-americanos, de consciência de empresário da Amway e da assustadora retórica do jingoismo da "Nova Ordem Mundial".

O culto heróico do modernismo, que naturalizou o poder e o privilégio do "homem branco morto" e que conferiu à patologia da dominação o *status* de razão cultural, não tem nada mais do que enriquecido uma história de decadência, derrota e pânico moral. Como ilustrado tão vivamente na minissérie de televisão *Wild Palms* de Oliver Stone, a ganância, a avareza e o cinismo têm penetrado em, virtualmente, todo aspecto da vida cultural e têm se tornado racionalizados e estetizados como recursos necessários para alimentar a vasta maquinaria tecnológica conhecida como civilização ocidental. É a história que instalou Willie Horton[2] em nossa consciência estrutural e que ajudou a tornar possível e desejável a tortura legal e a desumanização de Rodney King[3] e das pessoas de cor em geral.

---

1. *Atzlán* é um lugar mítico do imaginário asteca, significa "lugar de água". Atualmente essa palavra revitaliza e denota uma nova identidade aos chicanos (descendentes de mexicanos que residem nos Estados Unidos). (N. da T.)

2. *Willie Horton* foi um prisioneiro negro que após a sua libertação cometeu um crime de estupro e foi usado como símbolo de perigo durante a campanha eleitoral de George Bush. (N. da T.)

3. O caso *Rodney King* provocou levantes e revoltas em Los Angeles pelo fato de a justiça ter absolvido os policiais que surraram a vítima mesmo havendo evidências de imagens de vídeo que mostravam as injustiças cometidas contra este homem negro. O caso ficou mundialmente conhecido. (N. da T.)

O fato de que as metrópoles *noir* pós-modernas e fortificadas desta era de *fin-de-siècle* se tornaram mais latinófobas, homófobas, xenófobas, sexistas, racistas e burocraticamente cruéis não é um reflexo da autocompreensão do público em geral, mas da maneira como o público tem sido construído no interior de uma cultura predatória, por meio de uma política de representação aliada ao moralismo repressor dos regimes políticos conservadores sucessivos e dos contra-ataques da direita contra uma democracia cultural. Nós também não deveríamos esquecer do distanciamento de espectadores daquelas/es intelectuais livre-flutuantes e pós-modernas/os que, apesar de se autodenominarem parte de um projeto de desconstrução coletiva, com freqüência falham em mobilizar o trabalho intelectual para o interesse de uma práxis de libertação.

O atual apocalipse moral, talvez mais explicitamente representado pelo turbilhão de raiva e violência sob os enfumaçados céus de Los Angeles — o que Mike Davis chama de "L. A. Intifada"[4] (Katz e Smith, 1992) —, não resulta simplesmente da existência de agiotas noturnos, do tráfico de drogas, da ambição tendenciosa dos membros de gangues que tiram vantagem da revolta pública contra o sistema de justiça, mas resulta do deslocamento das relações políticas, econômicas e culturais que têm piorado com o passar das duas últimas décadas. Estamos diante da encruzilhada de uma cultura em desintegração e temos testemunhado um crescimento desproporcional permanente

4. *Intifada* é um termo utilizado para referir-se aos conflitos na região da Faixa de Gaza e foi utilizado pela imprensa durante os conflitos relativos ao caso Rodney King em Los Angeles. (N. da T.)

da riqueza material, da concentração de riqueza e de uma pobreza sofrida pelas populações afro-americanas, latinas e outras minorias, que atravessa gerações. Essas condições são resultado da imoralidade frenética e muitas vezes selvagem das administrações Bush e Reagan, o que pode ser evidenciado no ataque direto às subclasses, na desintegração de programas sociais e na perda de direitos civis que ocorreu durante uma década daqueles no poder.

A atual conjuntura inclui outras características, tais como: as mudanças na estrutura econômica dos Estados Unidos; o declínio dos mercados de trabalho nas grandes cidades; o crescimento das taxas de desemprego nacional; um drástico declínio no número de empregos sem qualificação da indústria tradicional nas áreas urbanas; o número crescente de jovens competindo cada vez por menos empregos sem exigência de qualificação; a automação do trabalho em escritórios; a saída da classe média afro-americana dos guetos que uma vez foram multiclasse; o deslocamento do emprego em setor de serviços para os subúrbios (Kasinitz, 1988). Também a competição destrutiva entre as nações, que resulta em uma política de livre comércio alimentada pela noção retrógrada de que as outras nações podem atingir crescimento econômico por meio de vendas desequilibradas para o mercado norte-americano; uma competição global crescente que leva as empresas capitalistas de manufatura a reduzirem os custos, explorando trabalhadoras e trabalhadores imigrantes nas cidades dos EUA ou "exportando-os" para os países do Terceiro Mundo; uma desmonopolização pós-fordista das estruturas econômicas e a desregulamentação e globalização de mercados, comércio e trabalho "que tornam o capital local vulnerável às estratégias dos empresários oportunistas" (Featherstone, 1990: 7).

Além disso, deparamo-nos com um ataque crescente à inteligência humana desenvolvido pelos arquitetos da cultura de massa, uma dependência crescente de estratégias sociais manufaturadas pelos meios de comunicação de massa para construir significado e atingir consenso sobre questões morais, e sobre o fortalecimento do que Piccone (1988: 9) chamou de "simbiose imoral de individualismo abstrato e burocracia gerencial". A mídia controlada pela elite branca tem ignorado as condições sociais e econômicas responsáveis pelas causas do que tem acontecido nas comunidades afro-americanas, aquilo que Cornel West chama de "um niilismo crescente de vício em drogas, permeado por alcoolismo, homicídio e um crescimento de suicídios exponencial" (citado em Stephanson, 1988: 276).

O dilema da crítica pós-moderna e o debate sobre multiculturalismo

Iniciei esta abordagem com a opressão cultural e social como pano de fundo para a minha discussão, porque compartilho da convicção de Michele Wallace de que os debates sobre multiculturalismo não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos:

> Muitos eventos isolados no cenário cultural atual conspiram para me deixar obcecada com os debates contemporâneos sobre "multiculturalismo" tanto no mundo da arte como na cultura mais ampla, mas minha preocupação está sedimentada, em primeira e última instância, na minha observação do impacto das condições materiais atuais em um setor crescente da população. Estas condições materiais, que incluem um número generalizado de pessoas sem-teto, desemprego, analfabetismo, criminalidade, doença (incluindo a AIDS), fome, miséria, vício em drogas, alcoolismo, bem como os vários hábitos de vida não-saudável e a destruição do meio ambiente são (vamos encarar isto) a miríade dos efeitos sociais do capitalismo multinacional tardio (1991: 6).

Um enfoque sobre as relações materiais e globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do "problema" do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um caso de discordância textual ou guerra de discursos. Também ajuda a enfatizar o fato de que, nos EUA, a poção mágica chamada "multiculturalismo" que tem resultado em uma busca retórica pela igualdade e pela mistura política do "caldeirão"[5] que há muito vem cozinhando, tem produzido uma aversão, em vez de respeito para com a diferença. Infelizmente, o multiculturalismo tem sido transformado com muita freqüência em uma palavra-código no jargão político contemporâneo, tendo sido invocada ofensivamente com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social neste país e sobre as maneiras em que novas formações racistas estão sendo produzidas em espaços culturalmente "desdiferenciados" e demonistas por meio de plataformas

5. Caldeirão refere-se à idéia de *melting pot*. Um conceito conservador, muito utilizado nos Estados Unidos, que busca definir a igualdade étnica e cultural naquele país. (N. da T.)

neoconservadoras que não tematizam a diferença e atacam o conceito de culturas públicas heterogêneas (veja Ravitch, 1990, 1991; Kimball, 1991; Browder, 1992).

A seguir, pretendo discutir algumas articulações recentes da crítica pós-moderna com o objetivo de examinar as limitações das atuais formulações conservadoras e liberais a respeito do multiculturalismo. Ao fazê-lo, gostaria de apresentar uma análise alternativa. Deverei argumentar que, apesar dos seus limites para a construção de uma política emancipatória, a crítica pós-moderna pode oferecer às educadoras e trabalhadoras culturais um meio de problematizar a questão da diferença e da diversidade de modo a aprofundar e estender os debates existentes sobre multiculturalismo, pedagogia e transformação social. Determinadas tendências da crítica pós-moderna que se enquadram sob a rubrica do pós-modernismo "político" e "crítico" merecem séria atenção.

Mais especificamente, redesenharei a discussão do multiculturalismo a partir da perspectiva das novas tendências da crítica pós-moderna que enfatizam a construção de uma "política da diferença". Deverei concluir instigando as educadoras críticas a repensarem a importância da crítica relacional ou global — em particular o conceito de *totalidade* — nos seus esforços em trazer a história e a materialidade de volta para os discursos teóricos e pedagógicos.

Desafios feministas e subalternos à crítica pós-moderna

A razão iluminista nos ridiculariza na medida em que permitimos que ela permaneça em nosso pensa-

mento e políticas educacionais, pois uma das mais dolorosas lições oferecidas pela crítica pós-moderna tem sido a de que uma visão teleológica e totalizante do progresso científico é antagônica à libertação; que o capitalismo tem demonstrado uma disjunção irrecuperável entre ética e economia e que, paradoxalmente, a modernidade tem produzido uma prisão intransponível à lógica da dominação para a qual ela foi designada a contestar e, ao fazê-lo, acabou por reproduzir novas formas de repressão para as quais ela havia apontado com muito desprezo.

A guerra de perspectivas contraditórias em torno da profusão extravagante de considerações rivais sobre o que exatamente constitui a condição pós-moderna talvez seja um dos resultados irônicos de sua própria condição. Falando de uma forma ampla, a crítica pós-moderna caracteriza-se por uma rejeição ou uma denúncia das fundações epistêmicas do modernismo ou metanarrativas, ou ainda, da destituição da autoridade da ciência positivista que essencializa as diferenças entre o que parece ser identidades autoconstituídas; também um ataque à noção de um objetivo unificado para a história e a desconstrução da magnífica fraude iluminista do ego autocontido, estável e autônomo que supostamente seria capaz de agir independentemente de sua própria história, suas próprias cadeias de construção de significado, situação cultural e lingüística e sua inscrição em discursos de gênero, classe, raça, entre outros.

A teoria social pós-moderna tem denunciado corretamente que carecemos de um vocabulário ou epistemologia que seja capaz de revelar o mundo empiricamente traduzível ou precisamente mapeável, e que

a experiência e a razão não podem ser explicadas fora das produções sociais de inteligibilidade. Ela enfatiza a indissociabilidade entre língua, poder e subjetividade. O significado não é estratigraficamente inerente ao texto ou à equivalência abstrata do significante. O caminho labiríntico da racionalidade iluminista tem sido revelado funcionando não como um acesso, mas, em vez disso, como um desvio da condição iterativa do significado — a partir de suas conexões ao sofrimento humano e à opressão. Além disso, a crítica pós-moderna tem sido exemplar em revelar a desesperança das tentativas empiristas de transcenderem as condições ideológicas, econômicas e políticas que transformam o mundo em formações sociais e culturais. Ao passo que a teoria social pós-moderna tem avançado na compreensão sobre as políticas de representação e formação de identidade, a apostasia de modismo de determinadas articulações e inflexões pós-modernas da teoria social crítica têm, notadamente, abandonado a linguagem da mudança social, da prática emancipatória e da política transformadora. Na realidade, uma gama significativa de seus expoentes carrega, em sua intoxicação com a idéia de "excesso cultural", um potencial reacionário distinguível e sarcasticamente pessimista.

A crítica pós-moderna busca transformar o conceito do político pela sua ênfase na significação e representação. Sua preocupação com a dispersão da história na pós-imagem do texto e o seu desafio às concepções logocêntricas de verdade e experiência têm sido contestados. Por exemplo, Paul Gilroy tem chamado a atenção a respeito de alguns dos problemas de se teorizar sob a bandeira do pós-modernismo (se a pessoa, sob esta bandeira, assume que está buscando construir

uma política de recusa, redenção e emancipação). Gilroy escreve:

> É interessante observar que, no exato momento em que renomados teóricos culturais euro-americanos pronunciavam o colapso das "*grand narratives*", a expressiva cultura das populações negras e pobres da Inglaterra é dominada pela necessidade de se construir enquanto narrativas de redenção e emancipação. Esta cultura expressiva, como outras em qualquer lugar da diáspora africana, produz uma memória histórica potente e um enredo sobre o capitalismo racial e suas conseqüências com autoridade histórica e analítica (1990: 278).

O que alguns críticos/as culturais proeminentes vêem como os aspectos constitutivos do pós-modernismo — a falta de profundidade, a retirada da questão da história, o desaparecimento do afeto —, na visão de Gilroy, não levam suficientemente a sério o que está acontecendo na cultura expressiva negra. Obviamente, contradizendo esta suposta "cultura dominante" do pós-modernismo, está o "repertório dos gestos hermenêuticos". Gilroy ressalta que visões extremamente divulgadas da condição pós-moderna, levantadas por críticos tão proeminentes como Frederic Jameson, podem simplesmente constituir uma outra forma de grande narrativa eurocêntrica, uma vez que as culturas expressivas negras utilizam todos os novos meios tecnológicos a sua disposição "não para fugirem da profundidade, mas para deliciarem-se com ela, não para repudiarem a história pública, mas para proclamá-la" (1990: 278). Semelhantemente, Cornel West (1989b: 96) qualifica as práticas culturais negras nas artes e na vida intelectual como exemplos de "um pós-modernismo potencialmente capacitador e ainda de resistência" que tem brotado da:

> compreensão de uma realidade que as pessoas negras não podem saber — as extremidades esfarrapadas do real, da necessidade. Uma realidade historicamente construída pelas práticas de supremacia branca na América do Norte durante a "idade da Europa". Estas extremidades esfarrapadas — de não poder comer, de não ter teto, não ter assistência para a saúde — tudo isto está imerso nas estratégias e estilos das práticas culturais negras (1989b: 93).

Considerações importantes sobre a crítica pós-moderna também têm sido apresentadas pelas teóricas feministas. Elas têm questionado por que os homens, em particular, acham que o seu novo evangelho do pós-modernismo pode cativar tão significativamente. As objeções que fazem estão relacionadas não apenas ao fato de que a conversão teórica à crítica pós-moderna, em muitos momentos, garante aos homens o seu *status* privilegiado de provedores do Mundo, mais precisamente porque esta conversão distrai a atenção da concentração recente sobre o discurso feminista (Kaplan, 1987: 150-2). As tendências dominantes da crítica pós-moderna também tendem a deslegitimar a recente literatura das pessoas de cor, das mulheres negras, das populações latino-americanas e africanas (Christian, 1987: 55). Além disso, somos lembrados de que exatamente em um momento da história, quando uma grande quantidade de grupos está engajada em "nacionalismos", o que envolve uma redefinição do seu *status* como o Outro marginalizado, a academia começa a legitimar uma teoria crítica do "sujeito" que mantém o conceito de agência em dúvida e que propõe um ceticismo geral sobre a possibilidade de uma teoria geral que possa descrever o mundo e instituir uma busca pelo progresso histórico (Harstock, 1987, 1989; DiStephano, 1990).

É difícil argumentar contra os pedidos de descapitalização dos registros de patriarcado, hombridade e verdade na medida em que se manifestam no interior de variantes dominantes da crítica pós-moderna. Considerando isto, eu perguntaria se é possível, de alguma forma, recuperar e estender o projeto da crítica pós-modernista dentro de um contexto de uma pedagogia crítica do multiculturalismo de maneira que esta se mantenha atenta às críticas apresentadas. A tentativa de resposta a esta questão exige que eu estabeleça preliminarmente tanto as minhas convergências quanto as reservas com relação ao gênero de discurso do pós-modernismo.

Pós-modernismo lúdico e de resistência

Discorrerei agora sobre a idéia de pós-modernismo crítico. A crítica pós-modernista não é monolítica e para os propósitos deste ensaio farei a distinção entre duas tendências teóricas. A primeira tem sido descrita com precisão por Teresa Ebert (1991b: 115) como "pós-modernismo lúdico" — uma abordagem para a teoria social que é decididamente limitada em sua capacidade de transformar regimes de poder opressores social e politicamente. O pós-modernismo lúdico geralmente enfoca o fabuloso potencial combinatório dos signos na produção de significados e se ocupa com uma realidade que é constituída por uma contínua característica "brincalhona" do significante e da heterogeneidade de diferenças. Sendo assim, o pós-modernismo lúdico (ex.: Lyotard, Derrida, Baudrillard) constitui um momento de auto-reflexividade na desconstrução das metanarrativas ocidentais, assegurando que o "significado é autodividido e polivocal" (Ebert, no prelo b).

Política, nesta visão, não é um referente à ação não mediado, que exista fora da representação. Em vez disso, a política torna-se uma prática textual (ex.: paródia, pastiche, fragmentação) que perturba, descentra e rompe, em vez de transformar a circulação totalizante de significado dentro de grandes narrativas e aparatos discursivos dominantes (Ebert, no prelo b; Zavarzadeh e Morton, 1991). Enquanto o pós-modernismo lúdico é aplaudido por buscar desconstruir a maneira como o poder é empregado dentro de cenários culturais, ele, na realidade, representa uma forma de destotalizar as micropolíticas em que a especificidade contextual de diferença é organizada contra a maquinaria da dominação. O contingente, neste caso, determina a necessidade, na medida em que o pós-modernismo lúdico organiza um "superestruturalismo" que privilegia o cultural, o discursivo e o ideológico em detrimento da materialidade dos modos e relações de produção (Zavarzadeh e Morton, 1991).

As educadoras devem assumir uma postura cautelosa com relação ao pós-modernismo lúdico, como observa Ebert, pois ele, com freqüência, simplesmente reinscreve o *status quo* e reduz a história à suplementaridade da significação ou à característica flutuante da textualidade (1991b: 115). Como um modelo de crítica, ele resume a sua tarefa à interrogação de enunciações específicas e locais mas, com freqüência, falha em analizar tais enunciações em relação às estruturas de dominação maiores e dominantes (Aronowitz e Giroux, 1991).

O pós-modernismo lúdico é análogo ao que Scott Lash (1990) chama de "pós-modernismo espectral" — uma forma de crítica que lida com a "desdiferenciação"

e a mistura do conhecimento disciplinar e dos gêneros (ex.: literatura e crítica) e envolve a implosão do real em representação, do social no cenário midiático e do valor de troca em valor de signo. Para o pós-modernismo espectral, o social é sugado e dissolvido no mundo dos signos e da comunicação eletrônica ao passo que a profundidade de significado é implodida na superficialidade. Pauline Marie Rosenau (1992) refere-se a isto como "pós-modernismo cético" — uma tendência do pós-modernismo que não apenas reflete um agnosticismo ontológico que implora pelo abandono da primazia da transformação social, mas também se refere a um relativismo epistemológico que demanda uma tolerância por uma gama de significados sem defender nenhum deles. O pós-modernismo lúdico, com freqüência, assume a forma de uma recusa gasta do marxismo e das grandes teorias como se estivessem sem chance alguma, embrulhadas em um projeto fútil de magnitude histórica mundial que está fora de questão nesses tempos novos. Tal perspectiva sempre traz novas formas de "totalização" para o debate pela porta dos fundos da teorização antifundacionalista (a universalização das histórias locais de Lyotard, por exemplo).

O tipo de teoria social pós-moderna que desejo apresentar como um contra-peso ao pós-modernismo espectral e cético tem sido chamado de "pós-modernismo oposicional" (Foster, 1983), "teoria crítica radical" (Zavarzadeh e Morton, 1991), "educação pós-moderna" (Aronowitz e Giroux, 1991), "pós-modernismo de resistência" (Ebert, 1991b) e "pós-modernismo crítico" (Giroux 1992, McLaren e Hammer, 1989). Essas formas de crítica não são alternativas ao pós-modernismo lúdico, mas apropriações e extensões de suas críticas. O pós-modernismo de resistência traz à crítica lúdica uma

forma de intervenção materialista uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica. Desta maneira a crítica pós-moderna pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura.

Seguindo Ebert, o pós-modernismo de resistência busca revelar que as "textualidades (significações) são práticas materiais, formas de relações sociais conflitivas" (1991b: 115). O signo é sempre uma arena de conflito material, bem como relações sociais competitivas (e também idéias). Podemos "reescrever o signo como um processo ideológico formado a partir de um significante que se situa em relação a uma matriz de significantes suspensos ou historicamente possíveis" (Ebert, no prelo b). Em outras palavras, a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais em vez de ser, simplesmente, contradições textuais ou semióticas.

O pós-modernismo de resistência não abandona a polivocalidade ou a contingência do social por completo; em vez disso, a polivocalidade da história é compreendida como relacionada ao conflito de classe, à institucionalização de relações assimétricas de poder e privilégio e pela forma que os eventos históricos são contestados por diferentes grupos (Zavarzadeh e Morton, 1991; Giroux, 1992; McLaren e Hammer, 1989). Sobre esta questão, Ebert ressalta que: "Nós precisamos articular uma teoria da diferença na qual a diferenciação, o deferimento e o movimento dos significantes não sejam tomados como o resultado de uma lógica imanente da linguagem, mas como o efeito de conflitos sociais que atravessam a significação" (1991b: 118). Em outras

palavras, ver a diferença como simples textualidade, como um espaço retórico formal no qual a representação narra sua própria trajetória de significação, é ignorar as dimensões sociais e históricas da diferença. Ebert formula esta questão da seguinte maneira:

> Uma análise pós-moderna da diferença nos capacitaria a mover para além da teoria da diferença como uma experiência reificada, e a criticar a produção ideológica, econômica e histórica da própria diferença como uma série de relações escorregadias que são resultados de lutas, as quais produzem as significações e subjetividades a partir das quais nós vivemos e mantemos as relações sociais existentes (1991b: 118).

Ela também descreve o pós-modernismo de resistência como uma política da diferença, como a teoria da prática e a prática da teoria:

> Uma crítica cultural pós-moderna e de resistência — interrogando a semiose política da cultura — seria uma prática política de oposição produzida através da atividade de leitura, da compreensão de textos culturais. Entretanto, a oposição não está dentro de um texto ou indivíduo, — em outras palavras, não é inerente — mas é produzida a partir da própria prática. Além disso, a crítica já está sempre interpelada pelas posições de sujeito hegemônicas da cultura, e a contestação não deriva de alguma vontade de resistir, mas, outra vez, é produzida através da prática da crítica (1991b: 129).

O pós-modernismo de resistência leva em consideração tanto o nível macropolítico da organização estrutural quanto o micropolítico de manifestações de opressão diferentes e contraditórias como formas de análise das relações globais de opressão. Desta maneira,

ele requer um grau considerável de afinidade com o que Scott Lash (1990) chamou de "pós-modernismo orgânico", o qual busca mover-se para além do ceticismo epistêmico e do niilismo explanatório para se concentrar em assuntos relacionados não apenas à mercantilização da linguagem, mas à mercantilização do trabalho e das relações sociais de produção. De acordo com Lash, ele busca reintegrar o cultural no meio ambiente natural e material. A partir desta perspectiva, a racionalidade não é pan-histórica ou universal, mas está sempre situada em comunidades de discurso particulares. Também o pós-modernismo orgânico argumenta que o alto modernismo articula a realidade de uma maneira que, com freqüência, serve como uma coberta para validar um universo cartesiano de partes distintas desconectadas dos privilégios e poder econômico mais amplos. Em outras palavras, o alto modernismo é acusado de condensar a diferença em uma harmonia desigual que conhecemos como o privilégio patriarcal branco — um privilégio inextricavelmente envolvido com o nacionalismo, o imperialismo e o Estado.

Multiculturalismo e a crítica pós-moderna

Nesta sessão, desejo acrescentar à perspectiva do pós-modernismo de resistência o assunto do multiculturalismo. Na minha opinião, a questão central para as educadoras críticas é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença (que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico) mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos

outros diversos sob uma lei que diga respeito aos referentes que orientem para a liberdade e libertação (que é o ponto de vista do pós-modernismo de resistência).

De acordo com Rosemary Hennessy (1993), a diferença precisa ser discutida a partir de uma perspectiva materialista e feminista como uma forma de significação ideológica. O seu trabalho, fortemente influenciado pelo feminismo francês, pelo neomarxismo e pela teoria da hegemonia de Gramsci, busca repensar o significado da diferença fora de suas formas de captação empiristas e da hermenêutica neoformalista pós-moderna, com o objetivo de articular a diferença como um ato de leitura sintomática, como uma prática contra-hegemônica crítica. Ao reescrever a materialidade do discurso sob um ponto de vista crítico-feminista como uma forma de ideologia e ao reimaginar o ponto de vista feminista como o sujeito coletivo da crítica ideológica, Hennessy consegue reconsiderar as fronteiras da totalidade social de maneira convincente e importante ao compreendê-las como conjuntos de discursos desiguais e contestados, fundamentados na materialidade da luta de classe contra as relações sociais de opressão e exploração no capitalismo patriarcal. Para Hennessy, assim como para Ebert e outras teóricas feministas, as diferenças não são "conexões essenciais", mas o produto de "posições históricas desiguais e mediadas" (1993: 99).

Com muita freqüência, as posições liberais e conservadoras sobre a diversidade constituem-se como uma tentativa de ver a cultura como um bálsamo calmante — a conseqüência da discórdia histórica — uma espécie de presente mítico num tempo de sonho da burguesia em que as irracionalidades do conflito histórico foram gentilmente removidas. Esta visão de cultura é profun-

damente desonesta. As posições a respeito de cultura dos liberais e conservadores também assumem que a justiça já existe e precisa apenas ser igualitariamente distribuída. Entretanto, tanto educadoras quanto estudantes precisam perceber que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe. A justiça necessita ser continuamente criada e conquistada. A questão que desejo colocar é a seguinte: As educadoras e trabalhadoras culturais têm acesso a uma linguagem que lhes permite criticar e transformar suficientemente as práticas culturais e sociais existentes, as quais são definidas pelas posturas liberais e conservadoras como democráticas? Atzlán pode até nos aguardar, mas, como prenunciam os eventos em Chiapas, nossa chegada não se dará sem lutas revolucionárias.

O sujeito sem propriedades

A tendência crítica do pós-modernismo nos oferece uma maneira de compreender as limitações de um multiculturalismo que está preso dentro de uma lógica de democracia sob o jogo do capitalismo tardio. Uma das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos e cidadãs são convidados a se esvaziarem de toda a identidade racial ou étnica de forma que, possivelmente, eles se apresentarão nus diante da lei como *unvermogender*. Em alguns casos, com efeito, são convidados a se tornarem um pouquinho mais do que consumidores descorporificados. Como Joan Copject ressalta:

> A democracia é o quantificador universal através do qual a América do Norte — o "caldeirão", a "nação dos imigrantes" — constitui-se enquanto nação. Se *todos* os nossos cidadãos e cidadãs podem ser considerados norte-americanos, isto não se deve ao fato de dividirmos quaisquer características positivas, mas, ao invés disso, por ter-nos sido dado o direito de nos *despirmos* destas características, de nos apresentarmos como descorporificados diante da lei, conseqüentemente eu me torno um cidadão. Esta é a lógica peculiar da democracia (1990: 30).

Renato Rosaldo (1989) refere-se a este processo como "desnudamento cultural", no qual os indivíduos são desnudados de suas culturas com o objetivo de tornarem-se cidadãos norte-americanos transparentes. Mesmo que o posicionamento corporificado de qualquer identidade de cidadão tenha um efeito inegável naquilo que pode ser dito, a democracia tem, entretanto, criado identidades formais que dão a ilusão de identidade enquanto simultaneamente apagam a diferença. David Lloyd (1991: 70) refere-se a estas práticas culturais como a formação do "sujeito sem propriedades". Na medida em que as pessoas dominadas são convidadas a se despirem de suas identidades positivas, aqueles e aquelas que dominam "desatenciosamente" atendem aos princípios reguladores da identidade mesma em nome de sua própria indiferença.

A universalidade da posição de dominador é alcançada através da sua literal indiferença e ela se "torna representativa como conseqüência da sua capacidade de tomar o lugar de qualquer um, de ocupar qualquer lugar, de pura troca" (Lloyd 1991: 70). Tal sujeito sem propriedades governa a distribuição da humanidade no cenário local (nativo) e no universal assumindo a "ubiqüidade global do europeu branco" o qual, por sua vez, torna-se "a idéia reguladora de cultura contra a qual a multiplicidade de culturas locais é definida"

(p. 70). Lloyd observa que a dominação pelo sujeito universalizado branco "é virtualmente autolegitimatória, uma vez que a capacidade de estar presente em todo lugar se torna uma manifestação histórica da aproximação gradual do homem branco à universalidade que ele representa em todo lugar" (p. 70).

Contra esta lógica peculiar da democracia, o pós-modernismo de resistência argumenta que as pessoas precisam *repensar as relações entre identidade e diferença*. Elas precisam compreender sua etnicidade em termos de uma política de localização, posicionamento e enunciação. Stuart Hall afirma que "não há enunciação sem posicionamento. Você tem que se posicionar *em algum lugar* para poder dizer alguma coisa" (1991: 18). A identidade de uma pessoa, seja preta, branca ou latina tem a ver com a descoberta da etnicidade desta pessoa. Hall chama este processo de descoberta de construção de "novas etnicidades" ou de "etnicidades emergentes". Vinculada à tal descoberta está:

> a necessidade de reconhecer as histórias escondidas a partir das quais...(as pessoas)...vêm. Elas precisam entender as línguas que elas não foram ensinadas a falar. Elas precisam entender e reavaliar as tradições e heranças da expressão e criatividade cultural. E, naquele sentido, o passado não se torna apenas uma posição a partir da qual se fala, mas é um recurso absolutamente necessário naquilo que a pessoa tem a falar...Portanto a relação com o passado, no tipo de etnicidade sobre a qual estou me referindo, não é simples, nem essencialista — é uma relação construída. É construída na história, politicamente. Ela é parte da narrativa. Nós contamos a nós mesmos histórias que são parte das nossas raízes, com o objetivo de entrarmos em contato, criativamente, com elas. Então este novo tipo de etnicidade — as etnicidades emergentes — têm uma relação com o passado, mas é uma relação que se dá, parcialmente através da memória, parcialmente através da narrativa, é uma relação que tem que ser recuperada. É um ato de recuperação cultural (Hall, 1991: 18-9).

Considerando que o discurso do multiculturalismo tem se inclinado a opor exclusivismos hierárquicos através de argumentos em favor da inclusão irrestrita (Wallace, 1991: 6), o pós-modernismo de resistência problematiza a questão da exclusão e inclusão ao articular uma nova relação entre identidade e diferença. Uma articulação pós-modernista de resistência pode não apenas teorizar o lugar *de onde* os grupos marginalizados falam, mas também pode fornecer aos grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para *além* de uma identidade étnica estreita e essencializada, uma vez que eles também têm uma posição nas condições globais da igualdade e justiça social (Hall, 1991).

Homi Bhabha (1990b, 1990c) articulou uma distinção importante entre "diferença" e "diversidade". Trabalhando a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, Bhabha rompe com a versão social-democrata do multiculturalismo (na qual raça, classe e gênero são moldados sob uma concepção consensual da diferença) e posiciona sua proposta dentro de uma versão democrático-radical do pluralismo cultural que reconhece as características essencialmente questionadas dos aparatos de signos e significações que as pessoas usam na construção de suas identidades (Mercer, 1990: 8).

Bhabha é crítico com relação à noção de diversidade usada no discurso liberal para referir-se à importância de sociedades plurais e democráticas. Ele argumenta que com a diversidade vem uma "norma trans-

parente", construída e administrada pela sociedade "hospedeira" e que cria um consenso falso. Isto porque a estrutura normativa que posiciona a diversidade cultural serve, ao mesmo tempo, para *conter* a diferença cultural: o "universalismo que, paradoxalmente, permite a diversidade mascara as normas etnocêntricas" (Bhabha, 1991b: 208). As diferenças, por outro lado, nem sempre falam para o consenso, mas são sempre incomensuráveis. A cultura, como um sistema de diferenças, como uma atividade de formação simbólica, deve, para Bhabha, ser vista como "um processo de traduções" (1990a: 210). A partir daí segue a observação de que as culturas brancas não podem ser reduzidas simplesmente a uma brincadeira textual irregulável, elas tampouco existem como formas não deslocáveis, no sentido de que "possuem um momento prévio totalizado de *ser* e *significar* — uma essência" (1990a: 210).

A alteridade neste sentido é, com freqüência, interna à atividade de formação simbólica daquela cultura e talvez seja melhor falar de cultura como uma forma de "hibridismo". Dentro deste hibridismo, existe um "terceiro espaço" que permite a emergência de outras posições discursivas — ou de resistir às tentativas de normalização, o que Bhabha chama de "momento colonial defasado" (1991a: 211). Este "terceiro espaço" abre a possibilidade de novas estruturas de autoridade e de novas visões e propostas políticas. A identidade, a partir desta perspectiva, é sempre uma sutura de significado e identificação arbitrários, contingentes e temporários. A distinção de Bhabha torna muito clara a razão pela qual pessoas tais como Ravitch, Bloom; Hirsch e Bennett são tão perigosas quando falam a respeito da importância de se construir uma cultura comum. Afinal, quem tem o poder para exercer significados, para criar a estrutura a partir da qual a alteridade é definida, para criar as identificações que levam a fechamentos de significados em interpretações e tradições?

Tenho defendido aqui que os multiculturalismos liberal e conservador são tendências de uma política de assimilação; ambos assumem que realmente vivemos em uma cultura comum, igualitária. Tal entendimento da diferença implica, como Iris Marion Young (1990: 164) observa, "entrar no jogo depois que as normas e regras já foram definidas e ter que se afirmar de acordo com aquelas normas e regras" — as quais não são definidas como experiencial e culturalmente específicas entre a ampla gama de cidadãos e cidadãs, porque, dentro de uma democracia pluralista, os grupos privilegiados ocultam suas vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum, autoconstituída, neutra, universal e não-situada na qual todos possam participar com alegria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, idade, gênero e orientação sexual.

O pós-modernismo de resistência, em particular, desafia tal noção de humanidade comum e universal ao explorar a identidade dentro de contextos de poder, discurso, experiência e especificidade histórica.

A diferença e as políticas de significação

O pós-modernismo de resistência tem sido especialmente revelador na reformulação do significado de diferença enquanto forma de significação. Diferenças, nesta visão, não constituem zonas claramente delimi-

tadas de experiência auto-inteligível, ou uma unidade de identidade como são feitas na maioria das formas conservadoras e liberais de pluralismo cultural. Em vez disso, a diferença é compreendida por meio de uma política de significação, isto é, de práticas de significação que são tanto reflexivas quanto constitutivas de relações políticas e econômicas prevalecentes (Ebert, 1991b). Contra o entendimento do multiculturalismo conservador, que vê a diferença como "obviedade cultural auto-evidente", ou como "uma marca de pluralidade", ou como "zonas de experiência cuidadosamente demarcadas — a presença privilegiada de um grupo, de uma categoria contra outra que nós, com muita fé, cultivamos e reproduzimos em nossas análises", Teresa Ebert define a diferença como:

> culturalmente constituída, tornada inteligível através de práticas de significação. [Para as teorias pós-modernas] "a diferença não é uma zona de experiência claramente demarcada, uma unidade de identidade de um grupo social contra outro, tomada como pluralismo cultural. Ao invés disso, as diferenças pós-modernas são relações de significantes que se opõem (1991b: 117).

Os ataques conservadores e liberais contra o multiculturalismo constituem uma política do olhar com falhas; estas pessoas trabalham para selar as lacunas da diferença, ao falharem em historizar as contradições epistemológicas e éticas nas quais as diferenças estão inscritas. O liberalismo, por exemplo, simplesmente reinscreve as práticas de dominação existentes ao tentar administrar as contradições no interior de uma política de diferença, em primeiro lugar, negando que tais contradições fundamentais existem. As diferenças não

são relacionadas às estruturas assimétricas de poder e privilégio na formação social maior. As abordagens liberais sobre a diferença constituem, além disso, uma forma de pluralismo de administração da crise, na qual as fronteiras da pluralidade são comemoradas como índices de interesse cultural. Ainda, estas abordagens falham em explorar como as estruturas sociais capitalistas e a economia patriarcal estão imbricadas nas políticas de raça, classe, gênero e sexualidade de maneira que são também formadas por padrões políticos e sociais de produção e consumo — padrões que, por sua vez, traem seus próprios níveis de especificidade e periodização. As diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais. Como Zavarzadeh e Morton destacam, "Signos não são nem eternamente predeterminados, nem panhistoricamente polivocais: eles são, em vez disso, 'determinados' ou considerados 'polivocais' no momento dos conflitos sociais" (1990: 156). A diferença não é "obviedade cultural", tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, as diferenças são construções históricas e culturais (Ebert, 1991b).

Uma crítica pós-moderna de resistência pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunos e alunas são diferencialmente submetidos às inscrições ideológicas e a multiplicarem discursos de desejo organizados por meio de uma política de significação. As identidades destes estudantes são produzidas por um tipo de ventriloquismo discursivo no qual são as criaturas das línguas e conhecimentos que herdaram e que exercem controle sobre seus pensamentos e comportamentos inconscientemente. Como James Donald (no prelo) destaca, as normas sociais,

com freqüência, manifestam-se como desejos de provocação de culpa. Segundo o autor:

> as normas e proibições, instituídas no interior de tecnologias culturais e sociais, estão embutidas no inconsciente de maneira que se manifestam não apenas como "desejos pessoais", mas, em uma complexa e imprevisível dinâmica de desejo, culpa, ansiedade, e deslocamento. Os sujeitos têm desejos que eles não querem ter; eles os rejeitam sob o custo de culpa e ansiedade.

Enquanto os sujeitos estão invariavelmente presos ao monopólio masculino da língua e produção do conhecimento (Grosz, 1990: 332), eles também são sujeitos ativos, capazes de exercer ações históricas deliberadas no mundo e sobre o mundo (Giroux, 1992). A questão, é claro, é que o conhecimento consciente não se esgota na identidade nem na agência. Precisamos reconhecer o que não é tão óbvio assim, a extensão de como a diferença constitui tanto a identidade quanto a agência.

A tentativa de abandono de todos os vestígios da cultura dominante na luta pela identidade pode conduzir a uma busca fútil por raízes pré-modernas que por sua vez levam a nacionalismos estreitos, como no caso do que Hall chama de "etnicidade velha". Recusar a tentativa de *descolonizar* a identidade de alguém, no âmago da hegemonia cultural e ideológica prevalecentes, pode servir como uma redenção à assimilação ou como perda de formas de agência histórica crítica. Devemos procurar uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica da escolha entre assimilação e resistência. Fazer uma reivindicação por um multiculturalismo não é, segundo as palavras de Trinh T. Minh-ha:

> sugerir a justaposição de várias culturas cujas fronteiras permanecem intactas, nem é aliar-se a uma atitude insípida do tipo *melting pot*, que nivelaria todas as diferenças. (A luta por uma sociedade multicultural) reside, ao invés disso, na aceitação intercultural do risco, dos desvios inesperados e das complexidades de relação entre ruptura e fechamento (1991: 232).

Pense a totalidade, sempre!

Gostaria de focalizar, agora, minha análise sobre o multiculturalismo no conceito de totalidade. Gostaria de enfatizar que, enquanto as educadoras devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos "locais" de seus alunos e alunas, o conceito de totalidade não deve ser abandonado completamente. Nem todas as formas de totalização são democraticamente deficientes. Nem todas as formas impedem, oprimem e destroem o pluralismo. Como Frederic Jameson destaca:

> As lutas locais (...) são eficientes somente na medida em que elas também mantiverem-se enquanto imagens ou alegorias para alguma transformação sistêmica maior. A política tem que operar nos níveis micro e macro simultaneamente; uma modesta limitação às reformas locais dentro do sistema é razoável, mas prova, com freqüência, uma desmoralização política (1989a: 386).

George Lipsitz enfatiza esta idéia argumentando que, se a totalidade pode ser violenta à especificidade dos eventos, uma rejeição a toda totalidade pode igualmente "obscurecer relações, causas e conexões reais — atomizando experiências comuns em brincadeiras aci-

dentais e infinitamente repetitivas (...) [e que] somente reconhecendo o legado coletivo de ações e idéias humanas acumuladas, nós podemos julgar as reivindicações de verdade e justiça de qualquer história" (1990: 214).

Sem uma visão compartilhada (ainda que contingente e provisória) de comunidade democrática, corremos o risco de endossar lutas nas quais as políticas de diferença entram em colapso pelas novas formas de separatismo. Como Steven Best destaca, os pós-estruturalistas desconstroem totalidades repressoras e essencialistas de maneira correta, mas falham, com freqüência, em perceber o quão prejudicial pode ser a valorização da diferença, da fragmentação e da agonística. Isto é especialmente verdadeiro com relação ao pós-modernismo lúdico. Best escreve:

> O reverso da tirania da totalidade é a ditadura do fragmento... Sem algum conceito de totalidade positivo e normativo para contrabalançar a ênfase pós-estruturalista/pós-moderna na diferença e descontinuidade, nós estamos abandonados à serialidade do individualismo pluralista e à supremacia dos valores competitivos contra a vida comunal (1989: 361).

Como observei anteriormente, o que necessita ser abandonado é o uso redutor de totalidade, e não o conceito de totalidade em si.

Teresa Ebert (no prelo b) argumenta brilhantemente que precisamos reafirmar o conceito de totalidade, não no sentido hegeliano de uma unidade orgânica, unificada e repressora, mas, ao contrário, como "um sistema de relações e estrutura de diferença sobredeterminados". A diferença precisa ser compreendida

como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada. Sistemas de diferenças, observa Ebert, sempre envolvem padrões de dominação e relações de opressão e exploração. Precisamos nos deter, portanto, em economias de relações de diferença dentro de totalidades historicamente específicas que estão sempre abertas à contestação e à transformação. Como estruturas de diferença, que são sempre instáveis e múltiplas, as relações de totalidades opressoras (social, econômica, política, legal, cultural, ideológica) podem sempre ser desafiadas dentro de uma pedagogia de libertação. Ebert argumenta que as totalidades não deveriam ser confundidas com a noção de metanarrativas universais de Lyotard.

Somente quando forem injusta e opressivamente usadas como garantias globais totalizantes e inclusivas para pensamento e ação que atendam à manutenção de regimes de verdade opressores, então, a totalidade e a universalidade deverão ser rejeitadas. Precisamos reter algum tipo de base moral, ética e política — ainda que seja provisória — a partir da qual possamos negociar dentre os múltiplos interesses. Crucial para este argumento é a importante diferenciação entre metanarrativas universais (grandes narrativas) e narrativas metacríticas. A crítica pós-modernista de resistência repudia a necessidade ou escolha de qualquer narrativa mestra, porque as narrativas mestras sugerem que existe apenas uma esfera pública, um valor, uma concepção de justiça que triunfa sobre as outras. O pós-modernismo de resistência sugere que, ao contrário, "esferas diferentes e concepções de justiça rivais devem acompanharem-se mutuamente" (Murphy, 1991: 124). Em outras palavras, "liberais ou social-democratas, comunitários, desenvolvimentistas liberais ou humanistas, radicais e românticos

devem encontrar maneiras de viver juntos no mesmo espaço social" (p. 124). Isto não significa tentar condensá-los em uma polpa cultural homogênea, mas sim sugerir que deve haver uma multiplicação de justiças e uma concepção pluralista de justiça, política, ética e estética.

Novamente, a questão crucial aqui é aquela que lida com a noção de *totalidade*. Na medida em que argumento contra uma única grande narrativa, acredito que exista um metadiscurso primário, que poderia, na realidade, oferecer um engajamento *provisório* com discursos do Outro de uma maneira que seja unificadora sem ser dominadora e que possa orientar discursos suplementares. Este discurso seria a narrativa metacrítica dos direitos e da liberdade. Peter Murphy diferencia um discurso matriz de um metadiscurso, argumentando que "um discurso matriz deseja se impor sobre todos ou outros discursos, por exemplo: isto é progressista, eles são reacionários, isto está certo, eles estão errados. Um metadiscurso, por outro lado, busca compreender a sociedade enquanto uma *totalidade*" (1991: 126). Murphy, assim como Ebert, argumenta contra a rejeição lyotardiana da grande narrativa de emancipação. Ele abraça a idéia de totalidade como levantada por Charles Jencks. Esta diferenciação merece ser enfatizada.

> O pós-modernismo [Jencks, seguindo Venturini, argumenta] está preocupado com complexidade e contradição e, precisamente por estar preocupado com complexidade e contradição, ele, na realidade, tem uma obrigação especial com o todo. Não é o todo "harmonioso" do classicismo canônico, mas, ao invés disso, um "todo difícil" de um mundo multidimensional e pluralizado. O pós-modernismo, Jencks argumenta, está comprometido em sintetizar um "todo difícil" a partir de diferentes fragmentos, referências e abordagens. A sua verdade não está em parte alguma, mas, como Venturi coloca, *na sua totalidade ou implicações com a totalidade* (Murphy, 1991: 126; itálicos no original).

Não estou reivindicando ou reescrevendo a totalidade como um sinônimo para a economia política, tampouco sugerindo que um pós-modernismo crítico resista à narrativização da localização do teórico ou teórica bem como abandone as lutas locais. Não estou planejando uma contestação maniqueísta entre os *méta récits* de libertação e justiça social e a polivocalidade e posicionalidade de uma abordagem antifundacional da diferença. Também quero esclarecer que não estou usando o conceito de "totalidade" para indicar um ato de generalização da lei de inteligibilidade de um fenômeno até o nível de todo fenômeno cultural e social (Zavarzadeh e Morton, 1991). Tampouco o estou utilizando para referir-me a alguma plenitude esquecida, ou experiência aurática formalizada, ou a um mundo passado e deixado para trás que necessita ser recuperado para o bem de alguma nostalgia nobre. Em vez disso, estou usando "totalidade" no sentido em que Zavarzadeh e Morton (1991) descrevem como "global". O entendimento global é uma "forma de explicação que é *relacional* e *transdisciplinar* e que produz um volume de 'efeitos-de-conhecimento' de cultura ao *relatar* várias seqüências culturais" (p. 155). É um modo de questionamento que busca compreender como a crítica pós-moderna lúdica atende a uma estratégia de contenção do político ao privilegiar formas "locais" de análise que centram o sujeito na experiência, como no local da verdade arquimediano e posiciona a ideologia como o único "leitor" da experiência.

O conhecimento global ou relacional aponta para a existência de uma lógica de dominação subjacente, no interior das práticas de significação que constituem os produtos culturais do capitalismo tardio, e, por esta razão, posiciona-se contra a rejeição do pós-modernismo lúdico de o conhecimento ser integrador e político devido à suposta incomensurabilidade do fenômeno cultural, político e econômico. Ele vai além do cognitivismo e empirismo da indústria do conhecimento dominante ao não conferir aos indivíduos o seu senso imaginário de auto-inteligibilidade da experiência. Além disso, ele revela que a *différence* não é uma condição inerente à textualidade, mas um efeito histórico sobredeterminado socialmente que adquire a sua discursividade apenas no interior de modos de inteligibilidade cultural e historicamente dados. Zavarzadeh e Morton argumentam que:

> No espaço pós-moderno lúdico da textualidade, as relações sociais de produção são posicionadas não como historicamente necessárias, mas como sujeitas às leis do acaso e da contingência. Na desconstrução lúdica, o acaso a e contingência desempenham o mesmo papel ideológico que a diferença "nativa" (misteriosa, aleatória, não lógica) desempenha nos discursos tradicionais do humanismo. Ambos posicionam um campo social além do alcance da lógica da necessidade e da história (1991: 194).

O pós-modernismo de resistência oferece às educadoras que estão trabalhando com educação multicultural uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento (em termos da localização de raça, classe e gênero dos alunos e alunas) e de gerar uma pluralidade de verdades

(em vez de uma verdade apodítica construída em torno da norma invisível do eurocentrismo e da etnicidade branca). Ao mesmo tempo, esta perspectiva também situa a construção do significado em termos dos interesses materiais que estão operando na produção de "efeitos de verdade" — isto é, na produção de formas de inteligibilidade e de práticas sociais. Conseqüentemente, educadoras que trabalham com a perspectiva de um pós-modernismo de resistência tornam-se capazes de questionar as assunções políticas e as relações de determinação sobre as quais as verdades sociais estão fundamentadas, tanto nas comunidades onde elas trabalham quanto na sociedade maior da qual elas fazem parte. O pós-modernismo lúdico, em contraste, mascara efetivamente a relação entre os discursos dominantes e as condições sociais de sua produção na medida em que justifica, por meio de uma leitura imanente (ler textos em seus próprios termos), a coerência formal e interna de textos culturais, que tem prioridade sobre as condições de produção. Na realidade, Zavarzadeh e Morton avançam muito ao sugerirem que o pós-modernismo lúdico ganhou ascensão na academia exatamente no momento em que o capitalismo se tornou desterritorializado e multinacional. Na realidade, eles estão argumentando que a crítica pós-moderna lúdica tem suprimido formas de entendimento que "poderiam explicar a transterritorialidade do capitalismo multinacional e seus fenômenos correlatos" (Zavarzadeh e Morton, 1991: 163).

Vista sob a perspectiva da construção de um entendimento global ou relacional, a idéia de organizar a crítica pós-moderna em torno dos referentes de liberdade e emancipação é uma tentativa de evitar a lógica unificante que monoliticamente suprime e fecha

o significado. Por outro lado, é um esforço consciente de entender e manter o "difícil todo" de uma sociedade global e pluralista. É assumir uma posição contra o pluralismo reacionário como o de William Bennett, Diane Ravitch e Allan Bloom, que abraçam e defendem a idéia de uma harmoniosa cultura comum.

Busquei argumentar que, para ter uma narrativa de libertação que oriente nossas pedagogias, as educadoras precisam empregar o conceito de totalidade. A idéia de "projeção fálica" da grande narrativa para o interior do *telos* do destino histórico precisa ser desacreditada, porém, a idéia de totalidade como uma temporalidade heterogênea e não homogênea precisa ser recuperada. Os conceitos de totalidade e infinitude precisam ser dialeticamente posicionados em qualquer pedagogia de libertação. Emmanuel Levinas (1969: 25) observa que "a idéia de infinitude liberta a subjetividade do julgamento da história para declará-la pronta para julgamento a todo momento" (citado em Chambers, 1990: 109). Não é precisamente o que Franz Fanon estava tentando descrever quando nos desafiou a *totalizar infinitamente* como um ato comunicativo (Taylor, 1989: 26)? Para mim, os espaços para o re-escrever de narrativas dominantes realizam-se no momento da paciência com a infinitude, com a diacronia do tempo que, como observa Levinas, é produzido por nossa posicionalidade como sujeitos éticos e por nossa responsabilidade com relação ao Outro. O problema, é claro, é que o refazer do social e a reinvenção do *eu* precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos — isto é, eles não podem ser compreendidos como sem relação ou como apenas marginalmente conectados. São processos que se informam e se constituem mutuamente.

De acordo com Patrick Taylor (1989: 25), o ingrediente essencial de uma narrativa de libertação é o reconhecimento da liberdade na necessidade. Nesse sentido, a necessidade de libertação torna-se uma *totalização responsável*, e não uma grande narrativa, mas um metadiscurso, ou um discurso de possibilidade (Giroux, 1992). Se falarmos em totalização no sentido das grandes narrativas, estaremos nos referindo a um tipo de homogeneização discursiva, a um fechamento de significado prematuro, a um universalismo falso (o que Taylor chama de uma "totalidade ordenada") que leva a uma utopia categórica — isto é, a uma ou outra forma de facismo. A totalização infinita, que é uma abordagem assintótica, refere-se a uma utopia provisória ou hipotética. Como P. B. Dauenhauer (1989) observa, a abordagem hipotética da representação utópica deve ser distinguida da abordagem categórica. Abraçar a ideologia ou a utopia categoricamente é uma forma de "infinitude ruim" que nega alternativas à realidade presente. É claro que, para dizer isto, é preciso chamar atenção para as diferenças estruturais específicas que existem nos vários contextos nacionais atualmente.

As educadoras precisam enfatizar em suas práticas de ensino (seguindo Ernest Bloch, 1986) a abordagem hipotética e provisória e não a abordagem categórica de utopia. Paradoxalmente, as utopias hipotéticas baseadas em totalizações infinitas são as mais concretas de todas, pois elas oferecem, pelo seu conteúdo negativo (por exemplo: a negação concreta da dominação), o fim das *totalidades ordenadas*. Patrick Taylor, citando Jameson, observa que "a tarefa interpretativa fundamental é a compreensão dos trabalhos simbólicos em relação a uma narrativa de libertação desmistificatória e aberta que esteja fundamentada no imperativo da

liberdade humana" (1989: 19). Ann Game faz uma observação semelhante quando situa a investigação como um "prazer perturbador" no qual "o risco da infinitude com pinceladas de loucura (...) é preferível à segurança (e preferível à má fé) do limite ou fechamento" (1991: 191).

Narrativas de liberdade dizem respeito à transcendência daqueles mitos sociais (com seus ordenamentos narrativos previamente dados) que nos reconciliam a vidas de subordinação por meio da resolução de suas oposições binárias. Narrativas de libertação são aquelas que totalizam infinitamente, porém sem integrar, a diferença em uma identidade executiva monolítica, produzida pela situação colonial ou neocolonial da modernidade — que força a diferença ao silêncio, exatamente quando ela é chamada a falar (Sáenz, 1991: 158). As narrativas de libertação não negam apenas a diferença produzida pelas identidades escondidas em situações de dominação, porque isto enfraquece a sustentação da identidade do dominador (Sáenz, 1991). As narrativas de libertação não constroem uma identidade que meramente:

> Contraria a identidade eurocêntrica; pois isto seria uma mera ressurreição do mito racista europeu do "bom selvagem" — um milenarismo às avessas, a expressão da insatisfação e autoflagelo europeus sobre seu próprio desencantamento com a "modernidade", produzidos pelo seu projeto de "individualismo possessivo" (1991: 159).

Em vez disso, as narrativas de libertação apontam para a possibilidade de identidades novas, alternativas, contemporâneas à modernidade, mas que não apenas invertem suas verdades normativas.

A educadora, como agente histórica, está posicionada no interior da tensão produzida pelas tentativas modernistas e pós-modernistas de resolver a contradição existencial de ser tanto o sujeito como o objeto do significado. Mas nosso modo de análise crítica precisa ir além do deslocamento metafórico (tropológico) da familiaridade discursiva ou do seqüestro do significado nos becos da teoria (como no caso do pós-modernismo lúdico). As educadoras precisam de narrativas de libertação que sirvam à função *metacrítica* — que possam metaconceitualizar as relações da vida cotidiana — e que não sucumbam à unidade transcendental do sujeito e de objeto ou sua transfigurante coalescência (Saldivar, 1990: 173). Em outras palavras, tais narrativas promovem uma forma de entendimento analecto somado ao entendimento dialético. Como Enrique Dussel (1980/1985) tem argumentado, a analecta alcança a exterioridade não *através* da totalidade (como faz a dialética), mas para além dela. Sáenz ressalta que o "além" de que Dussel está falando não deve ser interpretado como um além absoluto à toda crítica (Deus, por exemplo), mas, em vez disso, como um "além" que tem suas raízes "no âmago da dominação", isto é, no sofrimento das pessoas oprimidas "compreendido no interior da textualidade colonial". A analéctica poderia portanto ser descrita como uma forma de crítica dialética "pluritópica" que busca revelar o entendimento monotópico do eurocentrismo como meramente contingente às suas próprias tradições culturais (Sáenz, 1991).

Por meio de uma práxis de totalização infinita, as educadoras podem promover, analecticamente, uma nova visão do futuro, que esteja contida no presente, imanente ao próprio momento desta leitura, no âmago do atual. Tal práxis pode nos ajudar a entender que

as intenções subjetivas não constituem um terreno de verdade apodítica. As subjetividades e identidades das educadoras e estudantes são sempre artefatos de formações discursivas; isto é, são sempre produtos de contextos históricos e de jogos de linguagem (Kincheloe, 1991; Carspecken, 1991). Educadoras e estudantes são todos atores e atrizes em tramas e configurações narrativas que não desenvolveram, mas que são produtos de lutas históricas e discursivas que foram embutidas no inconsciente. As educadoras precisam aprender a reconhecer os discursos internalizados, não apenas aqueles que orientam a ritualização de suas práticas docentes, mas também os que organizam suas visões de futuro. Elas devem se lembrar também que a agência humana não é um substrato que as sustenta, como as muletas em uma pintura de Dali, mas algo que tem *força imperativa*. O teatro da agência é a possibilidade.

A agência tem sido informada pelas formas estereotípicas pelas quais as subjetividades têm sido alegorizadas pelos discursos históricos, organizados nas posições de sujeito que educadoras e os estudantes assumem. Esses discursos possibilitam e encenam formas específicas de prática, diferencialmente. Porém, mesmo que exista um *logos* imanente aos discursos que constituem as educadoras como funcionárias no interior de tecnologias modernas de poder, isto não significa que as mesmas não possam gerar e conceber potencialidades dentro das condições materiais e discursivas de suas comunidades. As educadoras têm uma herança de possibilidades a partir da qual elas podem trabalhar. Na medida em que estas possibilidades afetam as bases da subjetividade destas agentes, elas não saturam suas vontades, tampouco as impedem de lutar contra as barreiras que prendem a justiça e a liberdade. As

identidades podem, desta maneira, ser consideradas tanto estruturas móveis quanto mobilidades estruturadas, de forma que sejam dialeticamente re-iniciadas. David Trend refere-se a esta questão quando enfatiza a importância de se conhecer o caráter produtivo do conhecimento. Enquanto a influência pessoal no processo de produção de conhecimento é sempre parcial, os trabalhadores culturais realmente exercem uma influência considerável:

> Ao reconhecer(em) o papel do "sujeito da aprendizagem" na construção da cultura, nós afirmamos processos de agência, diferença e, fundamentalmente, de democracia. Nós sugerimos aos estudantes e à platéia que eles têm um papel na construção de seu mundo e que eles não precisam aceitar posições como consumidores ou espectadores passivos. Esta é uma posição que reconhece e encoraja a atmosfera de opiniões diversas e contraditórias tão aterrorizada pelos proponentes conservadores de uma "cultura comum". Esta posição opera, ainda, na convicção de que uma democracia saudável é aquela que está sempre sendo testada e examinada (Trend, 1992: 150).

Para exercer influência sobre a produção cultural, devemos encontrar maneiras de agir e falar que estejam fora dos sistemas totalizantes do pensamento logocêntrico, pela criação de perspectivas metacríticas e relacionais conectadas ao imperativo de um projeto unificante (no sentido sartriano). As educadoras precisam colocar-se do lado de fora das misturas e remanescentes das línguas — a multiplicidade de vozes estereotipadas que já povoam os seus vocabulários e que preenchem todos os espaços lingüísticos — para que possam encontrar formas diferentes de abordar ou mediar o real.

Educadoras e trabalhadores culturais precisam atravessar as fronteiras das zonas de diferença cultural em vez de construir subjetividades que simplesmente os reafirmam enquanto formas de totalidades monádicas, oferecidas pela ética consumista e pela lógica de mercado (Giroux, 1992).

Isto significa desenvolver uma teoria mais eficiente para a compreensão da pedagogia em relação às atuações do poder nos contextos mais amplos das articulações de classe, raça e gênero. Significa avançar na teorização que não eleve a professora-Outra como a detentora individual do saber e deprecie os alunos e alunas como entidades objetificadas, desprovidas de saber. Alunos e alunas não podem ser construídos a partir de um ideal zumbificado de estar "sempre-pronto" aberto à manipulação para a aquiescência passiva ao *status quo*. Não podemos abrir mão da oportunidade de teorizar os sujeitos do processo educativo como agentes históricos da resistência.

Pedagogia crítica: ensinando para uma cidadania híbrida e solidariedade multicultural

O pós-modernismo de resistência tem despontado de maneira proeminente no desenvolvimento de novas formas de práxis pedagógicas que se preocupam com o repensar de políticas educacionais em uma sociedade multicultural (Giroux, 1992; McLaren e Leonard, 1993; Aronowitz e Giroux, 1991). De particular importância é o conceito de "pedagogia de fronteira" de Giroux que encoraja as educadoras a afirmarem e legitimarem significados locais e constelações de significados que crescem fora de comunidades discursivas particulares,

mas que, ao mesmo tempo, interrogam os interesses, ideologias e práticas sociais aos quais estes conhecimentos atendem quando são analisados sób uma perspectiva mais global de economias de poder e privilégio.

Uma pedagogia informada pelo pós-modernismo de resistência sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais assumam a questão da "diferença" de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos "centrismos" — anglocentrismo, eurocentrismo, falocentrismo, afrocentrismo, androcentrismo, assim por diante. Eles precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, "a semana das raças"), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Precisamos lutar não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado, mas sim por uma solidariedade que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica.

A noção de cidadão e cidadã tem sido pluralizada e hibridizada, como Kobena Mercer observa, pela presença de uma diversidade de sujeitos sociais. Mercer destaca que "a solidariedade não significa que todos pensem da mesma maneira, ela inicia quando as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se 'importam' em construir uma base comum" (1991: 68). A solidariedade não é impermeavelmente sólida, mas depende de um certo grau de antagonismo e incerteza. Timothy Maliqualim Simone descreve este tipo de solidariedade multirracial como estando "orientada para potencializar pontos de interação mais do que para

harmonizar, equilibrar a distribuição de corpos, recursos e territórios" (1989: 191).

Enquanto resisto contra o privilegiamento de um universalismo falso, uma falsa unidade que nega as lacunas internas do desejo corporal, tanto educadoras como alunas e alunos precisam abrir-se para a possibilidade da *alteridade* de maneira que a particularidade do ser individual possa tornar-se visível nas relações de poder e privilégio. Os estudantes, especialmente, precisam ter a oportunidade de inventar formações do *eu* diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades. Subvertendo assim aquelas formas de subjetividade hierarquizadas e estratificadas que codificam a vontade, estarão desenvolvendo formas nomádicas de agência individual e coletiva que estarão abertas para novas montagens do desejo e maneiras de estar-no-mundo (Grossberg, 1988a).

Uma pedagogia crítica que abrace o pós-modernismo de resistência precisa construir uma política de recusa que possa oferecer condições para se interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos premiados do mundo anglo, masculino e branco. Precisa também criar espaços que facilitem a investigação sobre como as instituições dominantes devem ser transformadas para que não mais sirvam simplesmente como canais para uma indiferença motivada com relação à vitimação, à estética euroimperial, à depredação da dependência econômica e cultural e à produção de relações assimétricas de poder e privilégio.

É importante contestar a acusação, lançada por humanistas liberais, de que as educadoras deveriam falar somente para si próprias e não para os outros. Aqueles que defendem que as educadoras podem e

devem falar somente para si próprias — uma defesa que é no mínimo utilizada por aqueles que são contrários à pedagogia crítica — esquecem-se que "quando eu falo para mim mesmo, estou participando na criação e reprodução de discursos através dos quais o meu *eu* e o *eu* dos outros são constituídos" (Alcoff, 1991/92: 21). Linda Alcoff observa que precisamos promover um *diálogo com* mais do que *falar para* os outros (embora isso não nos impeça de falar para os outros em certas circunstâncias). Recorrendo ao trabalho de Gayatri Chakravorty Spivak, Alcoff defende que podemos adotar um *falar para* o outro, que não essencialize as pessoas oprimidas como sujeitos construídos não-ideologicamente. Resumindo Spivak, Linda Alcoff enfatiza a importância de que o/a intelectual "nem renuncie o seu papel discursivo, nem presuma a autenticidade da pessoa oprimida, mas que se abra para a possibilidade de que o oprimido produzirá uma "contra-sentença" que poderá então sugerir uma nova narrativa histórica" (Alcoff, 1991/92: 23). Como educadoras, precisamos ser excessivamente cautelosas em nossas tentativas de falar pelos outros, questionando como os nossos discursos nos posicionam, enquanto autoridades capacitadas por poder, de maneira que desatenciosamente constituem uma reinscrição dos discursos de colonização, patriarcado, racismo e da conquista — "uma reinscrição das hierarquias sexual, nacional e de outros tipos" (Alcoff, 1991/92: 29). As educadoras também precisam evitar a "tolerância" que se apropria da diferença do Outro em nome do autoconhecimento e da crescente dominação do colonizador. Esta é uma lição que Paulo Freire nos ensinou tão bem.

A pedagogia crítica não trabalha em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas, em vez disso, busca elucidar

o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais. Ao fazê-lo, a pedagogia crítica tem sido acusada, com freqüência, de inacessível aos professores comuns. Trinh T. Minh-ha (1991) desenvolve um alerta preciso contra tais pedidos por linguagens acessíveis. Ela escreve que a resistência à linguagem complexa da teoria pode reinstituir o "senso comum" como uma alternativa à teoria — isto é, pode conduzir a uma nova ditadura de um nativismo pré-teórico no qual a experiência supostamente fala por si só. Ser acessível, escreve Trinh, com freqüência sugere que:

> não se pode empregar nem linguagem elíptica nem simbólica, como nas culturas asiáticas, africanas ou da América Indígena (pois os ouvidos ocidentais sempre as relacionam ao obscurantismo); nem linguagem poética (porque "o pensamento literal objetivo" tende a identificá-la com esteticismo "subjetivo"). O uso da linguagem dialógica analítica também é desencorajado (porque a visão de mundo dominante dificilmente aceita que, nas políticas de representação da resistência e marginalidade, uma pessoa tenha que falar, pelo menos, duas coisas diferentes ao mesmo tempo) (1991: 228).

Trinh observa mais adiante, seguindo Isaac Julien, que a resistência à teoria está corporificada na resistência das pessoas brancas à complexidade da experiência negra. Esta resistência aponta não apenas para a ilusão de que existe uma língua auto-evidente e natural, mas ela também pode conduzir às formas de racismo e intolerância e às políticas de exclusão. As "experiências diversamente híbridas das sociedades contemporâneas heterogêneas são negadas" por estas formas de pensamento binário, as quais reduzem as linguagens de análises a formas brancas e hegemônicas de "clareza" (Minh-ha, 1991: 229).

Intensificando o óbvio e acelerando o mundano

Uma pedagogia que leva o pós-modernismo de resistência a sério não parte do princípio nativista de que o conhecimento está disponível pré-ontologicamente e de que as várias escolas de pensamento disciplinar podem ser empregadas com o objetivo de se obter leituras diferentes da mesma realidade "senso-comum" em um contexto de imparcialidade. Ao contrário, os discursos que informam as problemáticas das educadoras são entendidos como constitutivos da própria realidade que se está buscando compreender. Conseqüentemente, a sala de aula é o local da corporificação teórica/discursiva da própria educadora, da sua disposição ética como agente política e moral e de seu posicionamento como uma trabalhadora cultural dentro de uma identidade narrativa maior. Ao destacar o importante papel desempenhado pelo "lugar" em qualquer pedagogia crítica, deve estar claro que não estamos falando do *milieu* físico, onde o conhecimento torna-se visível dentro de limites preordenados e circunscritos, mas, em vez disso, dos espaços textuais que uma pessoa ocupa e dos espaços afetivos que ela cria como professora. Em outras palavras, a prática discursiva de se "fazer pedagogia" não trata o conhecimento de maneira desconectada da *forma* por meio da qual ele é trabalhado pelas educadoras e estudantes, mas a compreende como *forma de diálogo*. Estou me referindo aqui à multivocalidade dos discursos democráticos, não no sentido de uma troca intersubjetiva irrestrita, mas, em vez disso, como um desafio "à lógica do diálogo como troca lingüística igualitária". Tal desafio envolve o questionamento dos interesses ideológicos daquele que fala, as sobredeterminações sociais dos pronunciamentos e

dos contextos sociais em que os pronunciamentos são produzidos historicamente e compreendidos culturalmente (Hitchcock, 1993: 7). O conhecimento nunca pode ser tratado como um artefato cultural ou como a propriedade de algo que serve como uma fonte inocente ou prefigurativa de autenticidade cultural, estimulando uma análise despreconceituosa.

O projeto da pedagogia crítica significa trazer as leis da representação cultural face a face com as concepções, contradições e paradoxos que as fundamentam. Significa também encorajar as educadoras a participarem nas culturas afetivas, bem como intelectuais, das pessoas oprimidas e a desafiarem, como ressalta Ernst Bloch, o espírito do "otimismo militante" e da quietude ética e política diante das homilias operacionais, tais como "a inevitabilidade do progresso", ou o que possa parecer como inevitabilidade histórica — uma perspectiva que conduz ao culto do mausoléu. As educadoras não podem mais projetar no aluno-enquanto-Outro aquela parte de si próprias que, com medo e aversão, subtraíram de suas identidades nas tentativas de se tornarem sujeitos unificados — aquela parte descartada que as impede de se tornarem integrais, aquele excesso desfigurante que elas rejeitam com o objetivo de se tornarem brancas ou de viverem na prisão da ausência de raça, ou aquela duplicidade metafísica que garante sua própria autonomia e autoconsideração. Partindo desse ponto de vista, a libertação nunca é uma satisfação encapsulada de algum fim prefigurado construído no templo da memória, mas sim a tensão vivida entre a duração da história e o discurso da possibilidade. Ela reside na abordagem do *Aufhebung* — a nossa passagem por dentro do "ainda-não" — e na busca pela utopia imanente diante da crise de significados e das relações

sociais que a alimentam. Ela é encontrada, também, na consciência proléptica da liminaridade — a intenção libertadora da vontade reflexiva captada no momento "subjuntivo" do "deve" sem usar da ilusão metafísica. Ela é formada pela intenção ética comensurável e pelo amor de que Paulo Freire e Che Guevara ressaltam como sendo a fonte de toda ação transformadora.

As educadoras precisam mais do que ajudar os alunos e alunas a descreverem-se ou a "re-apresentarem-se" de novas maneiras. Como Sander L. Gilman apontou em seu estudo sobre estereótipos de sexualidade, raça e loucura, "nós vemos nossas próprias imagens, nossas próprias miragens, nossos próprios estereótipos como qualidades corporificadas que existem no mundo. E nós atuamos sobre elas" (1985: 242).

Mais especificamente, as educadoras devem ter acesso a uma pedagogia que as possibilite a, juntamente com seus estudantes, encararem a infertilidade da cultura pós-moderna e a empregarem um discurso e um conjunto de práticas culturais que não se satisfaça em simplesmente encher suas práticas com o *élan* pós-moderno do intelectual metropolitano lúdico, pela ressurreição de um passado nostálgico que nunca poderá ser recuperado, ou a redescreverem o presente, pela mera textualidade, deixando intactas suas malignas hierarquias de poder e privilégios, que são as patologias que o definem. Pois essas atitudes simplesmente estipulam a linhagem e dão sustentação para aquelas relações sociais responsáveis pela própria injustiça contra a qual as educadoras críticas estão lutando.

As educadoras devem encarar o presente histórico com coragem e sem recuo e assumirem um espaço narrativo em que as condições para que os estudantes

contem suas próprias histórias sejam criadas, em que eles escutem atentamente as histórias dos outros e sonhem o sonho da libertação. A formação da identidade deve ser compreendida sob o ponto de vista de como a identidade é encenada contextualmente, dentro das forças tendenciais da história (Grossberg, 1992). A exploração da identidade deverá consistir no mapeamento da posição de sujeito no campo das múltiplas relações e deve ser precedida de uma crítica da hegemonia (San Juan Jr., 1992: 128). Isso sugere que educadoras e estudantes precisam desconectar-se das "mobilizações disciplinadoras" que regulam suas vidas sociais e rearticulam os locais de seus investimentos afetivos, com o objetivo de criarem novas estratégias e alianças de luta.

Uma pedagogia crítica também demanda táticas políticas e culturais que possam orientar a luta contra as múltiplas formas de opressão, mas que, ainda assim, alcancem coesão com grupos sociais distintos que estejam trabalhando por objetivos de libertação. Com este objetivo, Chela Sandoval (1991) sugere que as pessoas que trabalham com a cultura desenvolvam "subjetividades táticas", as quais ela descreve como formas de consciência diferencial, de oposição e de práxis contra-hegemônica (questão esta que a autora discute no contexto do feminismo). As subjetividades táticas possibilitam às educadoras, como agentes sociais, a recentrarem suas múltiplas subjetividades com respeito ao tipo de opressão que está sendo confrontado e permite ao agente "escolher" posições táticas, isto é, a autoconscientemente reformar e transformar as amarras da ideologia, atitudes que são imprescindíveis para as práticas psicológicas e políticas que permitem o alcance da coalizão ao longo das diferenças (Sandoval, 1991: 15).

Resistência como "la conciencia de *la mestiza*"

O convite oferecido pela pedagogia crítica é o de orientar a realidade para as exigências de um mundo justo — exigências que deslocam os contextos da justiça, na medida em que interrogam o significado por detrás de tais exigências e que descentram, deformam, desorientam e, fundamentalmente, transformam modos de autoridade que domesticam o Outro, e que o confinam ao poder das margens. Seria bastante estimulador aos educadores considerarem o projeto de criação de teorias *mestizaje* de Glória Anzaldúa (1987), que cria novas categorias de identidade para aqueles que foram deixados de fora ou empurrados para fora das categorias existentes. Os locais de nossa identidade, dentro da pós-modernidade, são muitos. Com aqueles que lutam pela libertação, podemos reconhecer a natureza heterogênea de nossa inscrição em textos coloniais da história e dos discursos culturais do império. Aqueles de nós que são *blan* precisam ter cuidado com a redisseminação da opressão em nossas tentativas de dar a "voz" aos outros. Novos cenários da agência estão surgindo nas fronteiras da instabilidade cultural, no ato transgressor da lembrança e por meio da negação e do remodelamento da consciência predatória nos espaços entre as negociações e traduções culturais.

Marcos Sanchez Tranquilino e John Tagg (1991) referem-se a isto como a fronteira, o espaço entre-meio que Glória Anzaldúa chama de *la frontera*. É o espaço de fronteiras que precisamos revisitar, não apenas nas teorias de fronteira da academia, mas também nas contingências vivas da luta revolucionária. Identidades de fronteira dizem respeito ao fazer; ao engajamento em idéias e relações pelo conhecimento encenado e

corporal, um conhecimento que está representado nas vidas de Paulo Freire, Rosa Luxembourg, Rosa Parks, Che Guevara, Malcom X, Subcomandante Marcos entre outros, incluindo Jesus.

O ritmo da luta pela transformação educacional e social não pode mais estar contido nos passos regulares e sem medo do exército de trabalhadores marchando em direção aos portões de ferro da liberdade, mas já está sendo ouvido nos templos híbridos das bandas das cidades de fronteiras, nas correntes espirais do vocal de uma Aster Aweke Kabu, nos sons do *ason* e do *priyè Deyò*, nos polirritmos percussivos de um *black rap* profético, nas invocações de Ogum, Iansã e Obaluaê, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecedor da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas sim pela diferença.

CAPÍTULO 3

TERROR BRANCO E AGÊNCIA DE OPOSIÇÃO: por um multiculturalismo crítico

> Nada pode ser denunciado se a denúncia for feita dentro do sistema ao qual pertence o que é denunciado.
>
> (Julio Cortázar, *Hopscotch*)

Na medida em que nos aproximamos do ano 2000, estamos, cada vez mais, vivendo identidades simuladas que nos ajudam a ajustar nossos sonhos e desejos de acordo com os termos do nosso aprisionamento como sujeitos "esquizóides"[1] em um mundo gerado artificialmente. Estas identidades fac-similadas e imitativas são negociadas por planejadores financeiros, patrocinadores empresariais e estrategistas de *marketing* através de iniciativas de corporações transnacionais, capacitando uma elite euro-norte-americana branca, privilegiada, a controlar bancos de informação e a aterrorizar a maioria da população com um estado de empobrecimento material e intelectual. Com poucas (se

1. *Esquizóides* é aqui utilizado como uma variação de esquizofrênicos. (N. da T.)

houver alguma) propostas eticamente convincentes para a transformação — ou até mesmo para a sobrevivência — nós temos nos tornado ciber-nômades cujas habitações temporárias tornaram-se qualquer circuito eletrônico (se houver algum) disponível. Em nossa cultura pós-moderna predatória e hiperfragmentada, a democracia é mantida através do poder de controlar a consciência e de semiotizar e disciplinar corpos através do mapeamento e manipulação de sons, imagens e informações e de forçar a identidade a refugiar-se em formas de subjetividade crescentemente experienciadas como isoladas e separadas de contextos sociais maiores. Agora, a idéia de cidadania democrática tem se tornado sinônimo de cidadão e cidadã consumidores e privados e da crescente subalternização do Outro. A representação da realidade através do patrocínio empresarial e da cultura promocional tem impedido a luta pelo estabelecimento de esferas públicas democráticas e incentivado a dissolução de solidariedades históricas e formas de comunidade, acelerando a experiência do tempo narrativo circular e da desintegração pós-industrial do espaço público. A proliferação e a fantasmagoria da imagem têm apressado a morte das estruturas de identidade modernistas e conduzido grupos e indivíduos para um mundo de cidadania *cyborg* no qual os Outros indivíduos são reconstituídos através de imperativos de mercado como uma montagem coletiva do *eles* contra o nosso *nós*.

O debate sobre o multiculturalismo

Não é segredo algum, especialmente após o levante ocorrido em Los Angeles — ou como Mike Davis

chama de "L. A. Intifada"[2] (Katz e Smith, 1992) —, que a mídia controlada pela elite branca (a qual com freqüência é apoiada por cientistas sociais brancos que culpam as vítimas) tem ignorado as condições econômicas e sociais responsáveis pela causa daquilo que Cornel West tem definido para as comunidades afro-americanas como um "*niilismo crescente* de vício em drogas, alcoolismo e homicídio generalizados e um crescimento exponencial de suicídios" (citado em Stephanson, 1988b: 276, grifo no original). Estas pessoas também têm ignorado ou sensacionalizado as condições sociais das comunidades latinas e asiáticas, polemizando contra seus sistemas de valores e representando-os como teleologicamente inclinados a explodirem em uma turbulência de rebelião e destruição. Estas comunidades têm sido descritas como cheias de indivíduos que atacam com violência a cultura dominante em um frenesi anarco-voluntarista em um país que possui mais vendedores de armas legais do que postos de gasolina. Nesta visão, a agência parece operar fora das estruturas e forças de opressão, dos discursos policiadores de dominação e das relações sociais de exploração. As pessoas subalternizadas aparecem politicamente constituídas do lado de fora de formações discursivas, são essencializadas como produto de sua própria natureza patológica; como usuárias de álcool e drogas e criminosas e são, ainda, forçadas a aposentarem-se antecipadamente da agência histórica e do seu valor cultural.

Além do mais, a mídia branca tem usado o termo racialmente pornográfico "selvageria", para referir-se

2. Intifada é uma palavra árabe que significa "levante" e que é muito utilizada na imprensa norte-americana nas reportagens sobre os conflitos na Faixa de Gaza. (N. da T.)

aos recentes atos de violência dos centros urbanos que envolvem a juventude afro-americana (Cooper, 1989). Aparentemente o termo "selvageria" foi utilizado inicialmente pelos jornais da Cidade de Nova York, fazendo referência a um grupo de estupradores do Central Park, e era empregado apenas para a violência cometida por jovens negros. Esta palavra esteve obviamente ausente nas matérias sobre o ataque de jovens brancos a Yusef Hawkins[3] em Bensonhurst (Wallace, 1991).

Em *Race, Culture and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle* (no prelo b), Stephen Haymes analisa as ruínas da sociedade civil negra após ter sido estilhaçada tanto pela imaginação supremacista branca quanto pelas práticas culturais e sociais de especialização flexível que juntas apóiam a constituição da identidade branca e negra em torno da noção do consumo burocraticamente controlado. Haymes está preocupado, em primeiro lugar, com a racialização do espaço urbano a partir do ponto de vista das ideologias de supremacia branca que primitivizam e patologizam os corpos negros e que constroem discursivamente a população urbana negra através de metáforas de selvas e mitos racistas em torno do exótico sujeito negro, provocando formas de auto-rejeição negra. De particular interesse para Haymes é a maneira pela qual as subjetividades negras são produzidas dentro de textos e subtextos de mitos culturais urbanos, de desenvolvimento material e de práticas sociais nos espaços urbanos pós-modernizados. Com um trânsito impressionante em termos teóricos, que vai da análise neomarxista às considerações pós-

3. Yusef Hawkins foi um jovem negro assassinado por jovens italianos no bairro de Bensonhurst (uma comunidade operária em Nova York). (N. da T.)

estruturalistas sobre o *eu* e as formações sociais, Haymes é capaz de captar a dor sofrida, a luta e a esperança vividas pelas populações afro-americanas nos cenários urbanos contemporâneos, onde estas comunidades apresentam-se como zonas de contestação das práticas discursivas dominantes (práticas que situam as pessoas negras como os Outros perigosos), bem como revelam as estratégias de sobrevivência das pessoas negras contra as práticas de racismo, ódio e terror brancos ainda prevalecentes.

A análise de Haymes busca explicar o impacto do capitalismo de orientação consumista nas políticas de identidade negra e os efeitos devastadores da lógica binária da imaginação racista branca na produção da cultura negra e na biologização da identidade negra nas arenas urbanas pós-modernamente espacializadas onde as comunidades euro-norte-americanas são desproporcionalmente privilegiadas. Haymes também ressalta as implicações da cultura consumista branca na construção da subjetividade negra, especialmente a maneira pela qual a cultura do consumo da classe média branca constrói uma organização espacial que transforma o "gueto negro" em lugar de prazer para o consumo da classe média branca. Estes espaços de prazer estão ligados inexoravelmente à ideologia do livre mercado e somam-se à produção de vizinhanças recuperadas onde os brancos e brancas consomem música, esporte e moda da cultura negra com o auxílio de seus sistemas de segurança particulares, sob formas eletrônicas de vigilância e com o apoio da polícia. Lamentavelmente, as imagens pós-modernas com as quais muitas pessoas brancas se divertem com relação à subclasse afro-americana são imagens grotescas, construídas com base na violência — como uma população que desova jovens mutantes que, na sede do desejo por sangue, vagam

pelo perímetro do cenário urbano drogados com *angel dust*, aleatoriamente caçando a população branca.

Além de ajudarem a justificar as "atitudes de ajuste" da polícia dirigidas às pessoas negras em lugares tais como L. A., Detroit e Sabine County, Texas, estas imagens das minorias têm engendrado uma hostilidade nos esforços de articulação das suas próprias compreensões sobre as relações de raça. Isto tem dificultado o avanço das minorias em uma concepção de democracia que seja compatível com um multiculturalismo crítico.

Formas de multiculturalismo

Este capítulo busca avançar em uma concepção de *multiculturalismo crítico* diferenciando-o do multiculturalismo conservador ou empresarial, do multiculturalismo humanista liberal e do multiculturalismo liberal de esquerda. Esses são, com certeza, rótulos tipicamente idealizados com o objetivo de servirem apenas como um recurso "heurístico". Na realidade, as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social. Como em todas as tipologias e criteriologias, corre-se o risco de projetá-las monoliticamente em todas as esferas da produção cultural e sugerir uma totalidade excessivamente abstrata que, perigosamente, reduz a complexidade do assunto em questão. Meu objetivo deve ser compreendido apenas como uma tentativa inicial de transcodificar e mapear o campo cultural de raça e etnicidade para formular uma tentativa de esquema teórico que possa ajudar no discernimento das múltiplas maneiras pelas quais a diferença é tanto construída quanto engajada.

Multiculturalismo conservador

As primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros, visões que estiveram fundamentadas nas atitudes profundamente auto-elogiosas, autojustificatórias e profundamente imperialistas dos europeus e norte americanos. Tal postura retrata a África como um continente selvagem e bárbaro ocupado pelas mais inferiores das criaturas que eram privadas das graças salvadoras da civilização ocidental. Ela pode também ser localizada nas teorias evolucionistas que apoiaram a política de destino manifesto dos Estados Unidos, a generosidade imperial e o imperialismo cristão. E pode, mais profundamente, ser compreendida como um resultado direto do legado de doutrinas da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como "criaturas" ao compará-las com os estágios primordiais do desenvolvimento humano. As pessoas africanas eram comparadas, pela sociedade branca, aos animais selvagens ou às crianças cantantes e dançantes de corações dóceis. O estereótipo primeiramente mencionado levou um menino negro de 10 anos de idade — Joseph Moller — a ser exibido em um zoológico da Antuérpia na virada do século. Mais próximo de nossas casas e menos remoto no tempo é o caso de Ota Benga, um garoto "pigmeu" exibido em 1906 na Casa dos Macacos no zoológico do Bronx como sendo um "homunculus africano" e como o "elo perdido", sendo encorajado pelos mantenedores do zoológico a agarrar as barras da jaula com sua boca aberta com seus dentes à mostra (Bradford

e Blume, 1992). De uma maneira menos sensacionalista, esta atitude continua até o tempo presente. Por exemplo, em 1992, o Secretário da Saúde e Serviços Humanos da Administração Bush nomeou Frederick A. Goodwin, um pesquisador em psiquiatria e cientista de carreira federal, como Diretor do Instituto Nacional de Saúde Mental. Goodwin utilizava descobertas com pesquisas em animais para comparar gangues de jovens com grupos de macacos "hiperagressivos" e "hipersexuais" e comentou que "talvez não seja apenas uma utilização descuidada da palavra quando as pessoas chamam certas áreas de certas cidades de 'selvas'" (*Observer*, p. 20).

Mesmo que seja compreendido como o retorno da repressão do puritanismo vitoriano, ou como uma sobra do discurso hierárquico aristotélico ou ainda como ideologia colonial e imperialista, o que permanece é a terrível verdade da história, a de que os africanos e africanas têm sido colocados forçosamente aos pés da escada humana da civilização (Pieterse, 1992). Como Jan Nederveen Pieterse observa, a América do Norte tem sido historicamente "o país do homem branco", no qual os padrões institucionais e ideológicos da supremacia do branco sobre o negro e do homem sobre a mulher suplementam-se e reforçam-se (1992: 220).

Já que eu não quero cometer o lapso de incorrer em um nativismo essencialista que vê as culturas indígenas não-ocidentais como homogêneas, nem em uma visão do ocidente que as vê como uma única peça — um bloco monolítico — não afetada pelos seus sujeitos colonizados, ou apenas como um motor do imperialismo, preciso afirmar o fato de que muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximos do

legado colonialista da supremacia branca. Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas conservadores disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem "bagagens culturais inferiores" e "carência de fortes valores de orientação familiar". Esta posição "ambientalista" ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não. Isto também oferece à elite cultural branca a desculpa que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder. Eles não são diferentes dos *Inscripti* da organização católico-romana de direita, *Opus Dei*, que buscam, intelectual e culturalmente, seqüestrar ou impedir o acesso de seus membros aos instrumentos de análise crítica da vida social com o objetivo de manterem seu poder de manipulação e propagandização.

Um projeto particularmente ofensivo do multiculturalismo conservador ou empresarial é o de construir uma cultura comum — uma trama de textualidade sem costura — propensa a anular o conceito de fronteira através da deslegitimação das línguas estrangeiras e dialetos étnicos e regionais. O que em outras palavras significa um ataque persistente contra o inglês não-oficial e um boicote à educação bilíngüe (Macedo, no prelo). O entendimento de Gramsci sobre este processo é instrutivo e é articulado convincentemente por Michael Gardiner:

> Para Gramsci, a característica política da língua estava muito visível na tentativa da classe dominante de criar

> um "clima" cultural comum e de "transformar" a mentalidade popular através da imposição de uma língua nacional. Entretanto, ele sentiu que a hegemonia lingüística envolvia a articulação de signos e símbolos que tendem a codificar e reforçar o ponto de vista dominante. Porém Gramsci argumentou que houve uma relação próxima entre estratificação lingüística e hierarquização social, de forma que os vários dialetos e sotaques encontrados em uma determinada sociedade estão sempre hierarquizados pela sua condição de legitimidade, apropriação, e assim por diante. Certamente, o uso concreto da língua reflete relações de poder assimétricas, subjacentes e registra mudanças profundas que ocorrem nos mundos cultural, moral e político. Tais mudanças foram primeiramente expressadas através do que Gramsci chamou de "gramática normativa"; *grosso modo*, o sistema de normas através do qual pronunciamentos particulares pudessem ser avaliados e mutuamente compreendidos...o que foi um aspecto importante na tentativa do Estado de estabelecer uma conformidade lingüística. Gramsci também compreendeu que a manutenção de dialetos regionais ajudava os camponeses e trabalhadores a resistirem às forças da hegemonia política e cultural. (Gardiner, 1992: 186)

Além da sua posição sobre cultura comum e educação bilíngüe, há outras razões pelas quais o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado. Em primeiro lugar, ele recusa-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade e, ao fazê-lo, situa a branquidade como uma norma invisível através da qual outras etnicidades são julgadas. Em segundo lugar, o multiculturalismo conservador — como o levado a frente por Diane Ravitich, Arthur Schlesinger Jr., Lynne V. B. Cheney, Chester Finn e outros — utiliza o termo "diversidade" para encobrir a ideologia de assimilação

que sustenta a sua posição. Nesta visão, os grupos étnicos são reduzidos a "acréscimos" à cultura dominante. Para ser "acrescido" à cultura dominante dos Estados Unidos, você precisa primeiro adotar uma visão consensual de cultura e aprender a aceitar as normas patriarcais essencialmente euro-norte-americanas do país "hospedeiro". Terceiro, como mencionei anteriormente, o multiculturalismo conservador é essencialmente monoidiomático e adota a posição de que o inglês deveria ser a única língua oficial. E é, com freqüência, virulentamente oposto a programas educacionais bilíngües. Quarto, multiculturalistas conservadores definem padrões de desempenho, que estão previstos no capital cultural da classe média anglo-americana, para toda a juventude. Quinto, o multiculturalismo conservador não questiona o conhecimento elitizado — conhecimento que é mais valorizado pela classe média branca norte-americana — para quem o sistema educacional é direcionado. Em outras palavras, ele também não interroga regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas. O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para "juntar-se à turma" é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura.

Recentes textos conservadores populares que se posicionam firmemente contra o multiculturalismo liberal, liberal de esquerda e contra as suas tendências críticas incluem os seguintes trabalhos: *The Way of the*

Wasp: How it Made America, and How it Can Save it e *So to Speak* de Richard Brookhiser; *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society* de Arthur Schlessinger Jr. e *The Path to National Suicide: An Essay on Immigration and Multiculturalism* de Laurence Auster. De acordo com Stanley Fish (1992), estes textos, que apelam a uma unidade nacional e cidadania harmoniosa, podem ser prontamente relacionados às primeiras correntes do cristianismo (aquelas proclamações de que era o desejo de Deus que o futuro da civilização fosse assegurado nos Estados Unidos) e do darwinismo social (as raízes étnicas das pessoas anglo-saxãs dos Estados Unidos são usadas para confirmar a teoria da seleção natural). Um reflexo e reforço das convicções afirmadas por aqueles autores (que são descritos por Fish como racistas não no sentido de que eles ativamente buscam a subjugação de grupos, mas de perpetuarem estereótipos raciais e apoiarem as instituições que os promovem) é o exame SAT[4] usado nas escolas do segundo grau para a admissão nas universidades. Fish observa que um dos autores deste teste, Carl Campbell Brigham, defendeu em seu *A Study of American Intelligence* uma classificação de raças que identificou os nórdicos como a raça superior e, em ordem decrescente, situou as raças menos superiores como os alpinos, mediterrâneos, orientais, novos orientais e os negros. Esta hierarquia foi primeiramente defendida por Madison Grant em *The Passing of The Great Race* (Fish, 1992) e refletia trabalhos europeus anteriores, tais como *Essai sur l'inégalité de races humaines*, um testamento de quatro volumes à superioridade racial alemã escrito por Joseph Arthur (Comte de Govineau) e *Decline and Fall of The Roman Empire* de Edward Gibbons, um trabalho que culpa a miscigenação pelo declínio da civilização (Pieterse, 1992). Sem surpresa, esta hierarquia foi confirmada em uma análise comparativa da inteligência desenvolvida por Brigham posteriormente. A biblioteca do Serviço de Testes Educacionais[5] ainda leva o nome de Brigham (Fish, 1992). Também problemáticas, como Mike Dyson aponta, são as teorias que ligam o racismo branco ao determinismo biológico, como, por exemplo. as recentes discussões sobre a "teoria da melanina" na qual os pesquisadores/as negros/as compreendem a branquidade como um estado de deficiência genética que faz com que as pessoas brancas ajam violentamente contra as negras por causa dos sentimentos de inferioridade de cor dos brancos (Dyson, 1993).

Quando a gente compara as virtudes dos WASP[6], ressaltadas por Brookhiser, com as virtudes dos não-WASP (aquelas das pessoas latinas, orientais e afro-americanas) nós percebemos as virtudes ocidentais dos primeiros — consciência, anti-sensualidade, indústria, uso, sucesso, e consciência cívica — sendo destacadas como mais norte-americanas do que as menores das virtudes daqueles últimos — *self*, criatividade, ambição, satisfação, insegurança e consciência de grupo. Isto também reflete um prestígio das línguas ocidentais (inglês, francês, alemão, e grego antigo) sobre as línguas não-ocidentais (veja Fish, 1992). Supostamente, as lín-

4. SAT é um exame de qualificação semelhante ao vestibular no Brasil. (N. da T.)

5. Entidade que escreve, prepara e desenvolve o SAT. (N. da T.)

6. WASP é uma sigla e quer dizer White Anglo-Saxon Person, em português significa pessoa anglo-saxã branca. (N. da T.)

guas européias ocidentais são as únicas sofisticadas o suficiente para captarem a verdade como uma "essência". A busca pela "verdade" dos cânones ocidentais das "Grandes Obras" é na realidade baseada em um erro epistemológico que presume que exista uma língua de "Ser e Verdade" primordiais. Este erro está relacionado à redução fenomenalista do significado lingüístico que confere à língua (através da analogia) um sentido de percepção e, desta forma, reduz o ato de interpretação à revelação da "verdadeira compreensão" que reciprocamente vincula a verdade do texto a uma pré-compreensão, um conhecimento tácito ou um conhecimento prévio do leitor (Norris, 1990). A partir desta visão da transparência mimética da língua, os julgamentos estéticos são vistos como diretamente relacionados à ética ou à política através de um tipo de correspondência direta (Norris, 1990). A língua, desta forma, é elevada a um *status* de "pronunciadora da verdade" que a mantém isenta de seu posicionamento ou embasamento político. É este erro epistemológico que permite aos conservadores denunciarem o totalitarismo em nome de sua própria verdade e serve como um artifício para a expansão das atuais formas de dominação. Não é difícil ver como o racismo pode se tornar uma pré-condição para esta forma de multiculturalismo conservador diante das virtudes ocidentais — que remontam a Aristóteles — categorias, virtudes estas que se tornam a base da estética nacional para a visão conservadora de civilização e cidadania. O poder do multiculturalismo conservador assegura o direito aos seus componentes ao conferir-lhes espaço de recepção para seus discursos, que são soberanamente seguros. Ele o faz ao sancionar o empirismo como o fulcro para pesar a "verdade" da cultura. O que enriquece discursivamente esta perspectiva é uma epistemologia que privilegia a lógica de construção de narrativa de causa-efeito (veja Norris, 1990). Neste caso, quocientes de inteligência e resultados de testes tornam-se o repositório primeiro da exegese autoritária no que constitui uma cidadania escolar bem-sucedida. Felizmente, como Foucault aponta, a subjetividade não é constituída somente por discursos e práticas sociais de subjugação. Formas de multiculturalismo crítico, liberal de esquerda e humanista liberal vêem uma diferente "prática do *eu*", bem como novas formas de autodefinição e subjetividade baseadas em concepções mais progressistas de justiça e liberdade.

Multiculturalismo humanista liberal

O multiculturalismo humanista liberal argumenta que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais. Esta perspectiva é baseada na "igualdade" intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista. Entretanto, sob o ponto de vista do multiculturalismo humanista liberal, a igualdade está ausente nos Estados Unidos não por causa da privação cultural das pessoas latinas e negras, mas porque as oportunidades sociais e educacionais não existem para permitir a todos competir igualmente no mercado capitalista. Diferente das concepções conservadoras, esta outra postura multicultural acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa. Esta visão resulta

freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas.

Multiculturalismo liberal de esquerda

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes. Esta tendência advoga também que as principais correntes dentro do multiculturalismo escondem as características e diferenças relativas à raça, classe, gênero e sexualidade. Aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais. Isto é, há uma tendência a ignorar a diferença como uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados. Assume-se, com freqüência, que exista uma "fêmea" autêntica ou uma experiência ou maneira de estar-no-mundo "afro-americana" ou "latina". O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma "essência" que existe independentemente de história, cultura e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos de identidade antes de iniciar o diálogo.

Esta perspectiva, geralmente, situa o significado através da idéia de experiência "autêntica" na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura "politicamente correta". Ou mesmo a proximidade física de uma pessoa ao oprimido/a ou sua própria localização como uma pessoa oprimida oferece supostamente uma autoridade especial a partir da qual se fala. O que muitas vezes ocorre é que um populismo elitista se constrói na medida em que professores dos bairros pobres das grandes cidades, articuladores de sindicatos ou aqueles engajados em políticas ativistas, estabelecem um *pedigree* de voz baseado na história pessoal, classe, raça, gênero e experiência. Aqui o político é freqüentemente reduzido apenas ao pessoal no qual a teoria é dispensada em favor da identidade pessoal e cultural próprias de uma pessoa. É claro que a experiência vivida de uma pessoa, a raça, a classe, o gênero e a história são importantes na formação de sua identidade política, mas nós devemos estar prontos para examinar nossas próprias experiências e vozes nos termos da complexidade discursiva e ideológica de suas formações.

É claro que quando uma pessoa fala, ela o faz sempre a partir de algum lugar (Hall, 1991), mas este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam (veja Giroux, 1992 e Scott, 1992). A experiência precisa ser reconhecida como o cenário de produção ideológica e de mobilização dos afetos e pode ser examinada através da imbricação em nosso conhecimento local e universal e nos modos de

inteligibilidade e suas relações com a língua, com o desejo e com o corpo. Como Joan Scott observa, "a experiência é uma história do sujeito. A língua é o espaço da atuação histórica" (1992: 34). É claro que eu não estou argumentando contra a importância da experiência na formação da identidade política, mas, em vez disso, estou apontando que ela tem se tornado a nova autorização para a legitimação da validade incontestável e do trânsito político dos argumentos próprios de uma pessoa. Isto tem resultado, com freqüência, em uma forma de elitismo acadêmico. Nestes casos, a autoridade do acadêmico ou acadêmica não está apenas sob ataque (e, certamente, em muitos casos), mas também tem sido substituída por um elitismo populista baseado nos papéis de identidade da pessoa que está realizando o trabalho.

Multiculturalismo crítico e de resistência

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior. Eu acredito que pelo fato de estarem imersas no discurso da "reforma", as posições humanista liberal e liberal de esquerda sobre o multiculturalismo não conseguem avançar em um projeto de transformação social. Considerando isto, estou desenvolvendo a idéia de multiculturalismo crítico, a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade. O *insight* pós-estruturalista no qual estou me embasando situa-se em um contexto mais amplo da teoria pós-moderna — aquele

arquipélago de disciplinas que está disperso no oceano da teoria social — que afirma que signos e significações são essencialmente instáveis e em deslocamento, podendo apenas ser temporariamente fixados, dependendo de como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares. A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

A partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, a conservadora/liberal da igualdade e a ênfase liberal de esquerda na diferença formam uma falsa oposição. Tanto as identidades formadas na "igualdade" quanto as formadas na "diferença" são formas de lógica essencialista: em ambas, as identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas. O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é compreendida como tensa — não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes. O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de "diferença". Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre

dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical. Ele se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado em uma experiência compartilhada ou "comum" da "América" que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo.

Vistos a partir da perspectiva de um multiculturalismo crítico, os ataques conservadores contra o multiculturalismo (de ser separatista e etnocêntrico) revelam a compreensão errada dos seus porta-vozes da cultura branca anglo-americana de que a sociedade norte-americana fundamentalmente constitui relações de acordo ininterrupto. A visão liberal serve para sublinhar a idéia de que a sociedade norte-americana é simplesmente um fórum de consenso com diferentes pontos de vista das minorias acrescidas por enxerto. Nós nos deparamos aqui com uma política de pluralismo que ignora amplamente as ações de poder e privilégio. Mais especificamente, a perspectiva liberal "envolve uma exclusão incidiosa de qualquer política de transformação estrutural que estiver em consideração: ela encobre e define relações globais ou estruturais de poder como 'ideológicas' e 'totalizantes'" (Ebert, no prelo a). Além disso, ela pressupõe harmonia e concórdia — um espaço sem distúrbios onde a diferença possa coexistir. Dentro de tal espaço, os indivíduos são convidados a se despirem de suas características positivas com o intuito de se tornarem cidadãos e cidadãs norte-americanos descorporificados e transparentes (Copjec, 1991; Rosaldo, 1989), uma prática cultural que cria o que David Lloyd (1991: 70) chama de "sujeito sem propriedades". Neste

sentido, os cidadãos são capazes de ocupar um lugar de "pura intercambialidade". Isto confere ao sujeito branco universalizado um *status* privilegiado. Tal proposição é perigosamente problemática. Chandra Mohanty (1989/90) observa que a diferença não pode ser formulada como a negociação entre grupos culturalmente diversos contra um fundo de variação benigna ou contra uma presumida homogeneidade cultural. Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de "esferas culturais incomensuráveis e assimétricas" (1989/90: 181).

Homi K. Bhabha faz a lúcida observação de que, ao atribuírem o racismo e o sexismo da cultura comum exclusivamente à "lógica básica do capitalismo tardio e a sua fachada patriarcal", os esquerdistas estão, na realidade, fornecendo um álibi para o argumento da cultura comum. Neste sentido, a cultura comum é transformada em uma forma de crítica ética do sistema político que supostamente alimenta uma unidade dentro do sistema de diferenças. O conceito de alteridade cultural é tomado superficialmente para celebrar um "conjunto de discursos culturais 'nacionalmente-centrados' (num eixo amplo da direita à esquerda)" (1992: 235). Compensa citar extensamente a noção de Bhabha sobre cultura comum como a regulação e normalização da diferença:

> Como todos os mitos da "unidade" da nação, a cultura comum é uma estratégia ideológica profundamente conflitante. Ela é a declaração da fé democrática em uma sociedade plural e diversa e é, ao mesmo tempo, uma

> defesa contra as demandas reais e subversivas que a articulação da diferença cultural — a aquisição de poder pelas minorias — faz sobre o pluralismo democrático. Simplesmente dizer que o "cimento da nação" é inerentemente sexista ou racista — por causa da lógica básica do capitalismo tardio e da sua fachada patriarcal — ironicamente oferece ao argumento da "cultura comum" o álibi de que ela necessita. A visão de uma cultura comum é percebida como sendo uma missão ética cujos valores residem em revelar, profilaticamente, as imperfeições e exclusões do sistema político na medida em que ele exista. A graça curativa de uma cultura comunal é supostamente a coexistência que ela estabelece entre as diferenças sociais — etnicidades, ideologias, sexualidades — "uma intimação de simultaneidade que corta um tempo vazio homogêneo" que solda estas vozes diferentes em um "uníssono", que é expressivo da "comunidade contemporânea da cultura nacional" (Bhabha, 1992: 234-5).

As posições conservadoras e liberais sobre a diversidade constituem, muito freqüentemente, uma tentativa de compreender a cultura como um bálsamo calmante — o resultado da discórdia histórica —, uma espécie de presente mítico onde as irracionalidades do conflito histórico foram gentilmente solucionadas. Esta não é apenas uma visão ingênua de cultura, ela é profundamente desonesta. Ela ignora a importância do engajamento em dessensos (em alguns momentos) para contestar as formas hegemônicas de dominação e para afirmar as diferenças. As posições liberais e conservadoras de cultura também assumem que a justiça já existe e precisa apenas ser igualitariamente distribuída. Entretanto, tanto educadoras quanto estudantes precisam perceber que a justiça não existe simplesmente porque a lei existe. A justiça precisa ser continuamente

criada e sua luta constantemente definida (Darder, 1992). A questão que eu quero colocar para quem trabalha no âmbito da educação é a seguinte: As educadoras e trabalhadoras culturais têm acesso a uma linguagem que lhes permita criticar e transformar o suficiente as práticas culturais e sociais existentes que são defendidas pelos conservadores e liberais como unificantemente democráticas?

Multiculturalismo crítico e as políticas de significação

Uma vez que toda experiência é a experiência do significado, precisamos reconhecer o papel que a língua desempenha na produção de experiência. Você não vive uma experiência e então procura uma palavra para descrevê-la. Em vez disso, a língua ajuda a constituir a experiência ao oferecer uma estrutura de inteligibilidade ou um instrumento mediador por meio do qual as experiências possam ser compreendidas. Em vez de tratar sobre a experiência, é mais adequado abordar sobre os "efeitos da experiência" (Zavarzadeh e Morton, 1990).

A língua e o pensamento ocidental são construídos como um sistema de diferenças organizado *de facto* e *de jure* como oposições binárias — branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado etc. — com o primeiro termo sendo privilegiado e designado como o termo definidor ou a norma do significado cultural, criando uma hierarquia dependente. Ainda, o segundo termo não existe realmente fora do primeiro, mas com efeito, existe dentro dele, muito embora a lógica falo-logocêntrica da ideologia supremacista branca faça você pensar

que ele existe fora e em oposição ao primeiro. A crítica do multiculturalismo crítico argumenta que a relação entre significante e significado é *insegura* e *instável*. Os signos são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação que serve para legitimar certa realidade cultural. Por exemplo, temos presenciado uma luta em nossa sociedade em torno do significado dos termos tais como "negro", "black" e "african-american".

De acordo com Teresa Ebert (1991b), nossas formas atuais de ver e agir estão sendo disciplinadas para nós através de formas de significação, isto é, através de modos de inteligibilidade e estruturas ideológicas de construção de sentido. Ao rejeitar a semiótica das práticas significantes de Saussurre (e o seu uso continuado no pós-estruturalismo contemporâneo) como "operações históricas de línguas e metáforas", Ebert caracteriza as práticas significantes como "um conjunto de operações materiais envolvidas em relações políticas e econômicas" (p. 117). A autora assegura, ao meu ver muito corretamente, que as relações socioeconômicas de poder requerem distinções a serem feitas entre os grupos, através de formas de significação, com o objetivo de organizar as pessoas de acordo com uma distribuição desigual de privilégio e poder.

Para ilustrar a política de significação que vigora na construção e formação de subjetividades racistas, Ebert oferece o exemplo da maneira pela qual os termos "negro" e "black" têm sido empregados dentro de políticas raciais nos Estados Unidos. Justamente quando o termo "negro" tornou-se uma marca imutável da diferença e naturalizou os acertos políticos do racismo dos anos 60, também assim está o termo "black" sendo

redefinido na cultura branca dominante para significar criminalidade, violência e degeneração social. Isto ficou muito evidente nas referências sobre Willie Horton na campanha de George Bush e ficou também muito claro no veredicto do caso Rodney King, em Los Angeles. Foi muito visível também na mídia, na cobertura do julgamento de O. J. Simpson.

Carlos Muñoz Jr. (1989) revelou como o termo "hispânico", em meados dos anos 70, tornou-se uma "política de identidade étnica branca" que menosprezava e, às vezes, rejeitava a base cultural mexicana das pessoas méxico-americanas. Muñoz escreve que o termo "hispânico" é derivado de "Hispânia", nome que os romanos deram à Península Ibérica que, em sua grande parte, se tornou a Espanha e que enfatiza implicitamente a cultura européia branca da Espanha, a custo das culturas não-brancas que têm delineado profundamente as experiências de todas as populações latino-americanas" (p. 11). Este termo é cego à realidade multirracial das comunidades méxico-americanas pela sua recusa em reconhecer "as culturas indígenas não-brancas das Américas, África, Ásia, as quais têm historicamente produzido povos multiculturais e multirraciais na América Latina e nos Estados Unidos" (p. 11). É também um termo que ignora as complexidades no interior destes vários grupos culturais. Aqui está um outro exemplo da teoria de assimilação do "caldeirão"[7] alimentada por uma política de significação. Então deve-

7. Mais uma vez o autor utiliza a expressão *melting pot* (caldeirão). Um conceito bastante comum nos Estados Unidos e que representa a idéia conservadora de que, naquele país, todas as culturas estão igualmente dissolvidas em um "caldeirão". (N. da T.)

ríamos nos perguntar: que significados estão vinculados a certos termos como "mães da assistência social"? A maioria de nós sabe o que os políticos querem dizer quando debochadamente se referem às "mães da assistência social". Referem-se às mães negras e latinas.

Kobena Mercer descreveu recentemente o que ele chama de "lutas dos negros e negras em torno do signo" (1992: 428). Mercer, seguindo Volosinov, argumenta que todo signo tem um "multi-sotaque social" e é esta característica polivocal que pode rearticular o signo através de inscrições em conotações diferentes daquelas que o rodeiam. A ideologia dominante sempre tenta estabilizar certos significados do termo. Mercer escreve que, por mais de quatro séculos da civilização ocidental, o signo "black" foi "estruturado pelo fechamento de uma divisão absolutamente simbólica do que era branco e do que era não-branco" (1992: 428) através da "equação morfológica" da superioridade racial. Esta equação relacionou a civilidade e a racionalidade com a branquidade, a selvageria e a irracionalidade com a negritude. Os próprios sujeitos subalternos desenvolveram uma rearticulação e reapropriação do "nome correto" — negro, de cor, black, afro-americano — na qual uma subjetividade coletiva foi renomeada. Mercer observa que, nos anos 60 e 70, o termo "minorias étnicas" relacionava o sujeito negro a "um menor, uma figura infantil e miserável necessária à legitimação da ideologia paternalista de assimilação e integração que deram a base para as estratégias do multiculturalismo conservador" (p. 429). O termo "comunidade negra" surgiu de uma reapropriação do termo "relações de comunidade". O Estado tinha tentado colonizar a definição de consenso democrático social designado para

"dar um jeito" nas relações de raça através do uso de "relações de comunidade".

Os exemplos anteriormente discutidos destacam a posição teórica central do multiculturalismo crítico: a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais. Como Mas'ud Zavarzadeh e Donal Morton apontam, "Os signos não são nem eternamente predeterminados nem pan-historicamente multirreferenciais: eles são, ao invés disso, considerados 'referenciais' ou 'multirreferenciais' no momento dos conflitos sociais" (1990: 156). Diferença não é "obviedade cultural" tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, diferenças são construções históricas e culturais (Ebert, 1991a).

Exatamente como podemos ver a política de significação operando em momentos de brutalidade policial, ou na maneira como as pessoas negras e latinas são caracterizadas como traficantes de drogas, membros de gangues, ou o ajudante do policial branco em filmes de televisão; nós também podemos percebê-la nas definições da educação especial em que uma grande proporção de pessoas negras e latinas é enquadrada por suas características "comportamentais" enquanto estudantes de classe-média brancos recebem, na maioria das vezes, o confortante rótulo de "dificuldade de aprendizagem" (McLaren, 1989b). Aqui, um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação.

O multiculturalismo crítico sugere que as educadoras e trabalhadoras culturais levantem a questão da

"diferença" de maneira que não repitam o essencialismo monocultural dos "centrismos" — anglocentrismo, eurocentrismo, afrocentrismo, falocentrismo, androcentrismo, e assim por diante. Elas precisam construir uma política de consolidação de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que vai além da postura condescendente de, por exemplo, "semana da consciência das raças" que na realidade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. Nós devemos lutar por uma solidariedade que não está centrada em torno de imperativos de mercado, mas sim que se desenvolve a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica.

A noção de cidadão ou cidadã tem sido pluralizada e hibridizada, como Kobena Mercer observa, pela presença de uma diversidade de sujeitos sociais. Mercer instrutivamente aponta que "solidariedade não significa que todo mundo pensa da mesma maneira; ela começa quando as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões porque "*dão importância* à construção de uma base comum" (1990: 68). Solidariedade não é solidamente impermeável, mas depende de um certo grau de antagonismo e de incerteza. Timothy Maliqualim Simone chama este tipo de solidariedade racial de "uma orientação para maximizar pontos de interação ao invés de harmonizar e equilibrar a distribuição de corpos, recursos e territórios" (Simone, 1989: 191).

Enquanto o multiculturalismo liberal de esquerda iguala resistência com desestabilização de sistemas dominantes de representação, o multiculturalismo crítico dá um passo à frente ao assumir que todas as representações são o resultado de lutas sociais sobre significantes e seus significados. Isto sugere que a resistência

deve levar em consideração uma intervenção no conflito social com o objetivo de "fornecer acesso igualitário aos recursos sociais e transformar as relações de poder dominantes que limitam estes acessos devido aos privilégios de classe, raça e gênero" (Ebert, 1991a: 294). Diferenças *dentro* da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas. O conceito de totalidade não deve ser abandonado, mas, em vez disso, visto como uma *estrutura de diferença sobredeterminada*. Diferenças são sempre *diferenças em relação*, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irredutíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente (Ebert, 1991a).

O multiculturalismo crítico e de resistência não concorda com aqueles/as multiculturalistas liberais de esquerda que argumentam que a diferença necessita apenas ser interrogada como uma forma de retórica, desta forma reduzindo as estruturas das políticas de significação e a história à textualidade (Ebert, 1991a). Precisamos ir além da desestabilização do significado, ao transformarmos as condições históricas e sociais nas quais a construção de significado ocorre. A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente rema-

pear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada lingüisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (contraditórias e sobredeterminadas). Os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. Precisamos fazer mais do que problematizar incansavelmente a diferença como uma condição de retórica ou interrogar incessantemente o *status* de todo conhecimento como uma inscrição discursiva, porque, como Ebert observa, isto anula a base das políticas tanto reacionárias como revolucionárias. Em vez disso, precisamos de uma reescrita da diferença como *diferença-em-relação*, seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social. Esta é uma política cultural diferente daquela que simplesmente reestabelece uma ordem hierárquica inversa de negros e latinos *sobre* brancos. Ao invés disso, é uma tentativa de transformar o valor mesmo da hierarquia, seguido por um desafio às estruturas materiais que são responsáveis pela sobredeterminação das estruturas de diferença em direção à opressão, injustiça e sofrimento humano. Entretanto, não significa defender que todas as pessoas são oprimidas da mesma maneira, uma vez que a opressão ocorre não-sincronicamente em conjunção com sistemas tais como classe, raça, gênero, idade, etnicidade, sexualidade etc. (McCarthy, 1988). As pessoas podem estar situadas diferentemente dentro da mesma *estrutura de opressão totalizante*. Precisamos analisar e desafiar tanto as enunciações específicas das micro-diferenças dentro

da diferença quanto as macro-estruturas da *diferença-em-relação* (Ebert, 1991b). Precisamos refocalizar a opressão estrutural sob as formas do patriarcado, capitalismo e supremacia branca — estruturas que os multiculturalistas liberais tendem a ignorar na sua veneração da diferença como identidade. Como educadoras(es) e trabalhadores(as) culturais, precisamos intervir criticamente naquelas relações de poder que organizam a diferença.

Branquidade: a invisível cultura do terror

As educadoras precisam examinar criticamente o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que demonizam os Outros que são diferentes (ao transformá-los em ausentes e perturbados/as). O multiculturalismo crítico chama séria atenção para os sistemas de significados dominantes disponíveis aos estudantes e educadoras e que em sua maioria estão ideologicamente costurados no tecido do patriarcado e imperialismo ocidentais. Ele desafia os sistemas de significados que impõem atributos ao Outro sob a orientação de significantes e metáforas soberanos. Isto significa direcionarmos todos os nossos esforços, não para compreendermos a etnicidade como "o outro além do branco", mas para interrogarmos a própria cultura da branquidade. Isto é crucial, pois, se o fizermos — se não dermos aos estudantes brancos um sentido de sua própria identidade como uma etnicidade emergente — estaremos naturalizando a branquidade como um indicador cultural contra o qual a alteridade é definida. Coco Fusco alerta que "ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia por naturalizá-la. Sem endereçar especificamente a etnicidade branca não pode

haver avaliação crítica da construção do Outro" (citado em Wallace, 1991: 7). Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais. A suposta neutralidade da cultura branca possibilita-lhe mercantilizar a negritude para suas vantagens e finalidades próprias. Ela possibilita a manipulação do Outro sem ver esta "alteridade" como um instrumento de exploração branca. A "branquidade" não existe do lado de fora da cultura, mas constitui o texto social prevalecente a partir do qual as normas sociais são feitas e refeitas. Como parte de uma política de significação que passa despercebidamente no ritmo da vida cotidiana e como "uma categoria politicamente construída como parasítica da 'negritude'" (West, 1990: 29), a "branquidade" tornou-se a norma invisível, o padrão contra o qual a cultura dominante mede o seu próprio valor.

Utilizando uma abordagem etnossemiótica como uma forma de interrogação da cultura da branquidade e compreendendo a etnicidade como uma forma retórica, Dean MacCannell levanta a seguinte questão:

> Nas suas interações com outros, como os grupos no poder conseguem sustentar a impressão de que eles são menos étnicos do que as pessoas sobre quem eles exercitam o seu poder; em outras palavras, como conseguem alimentar a impressão de que suas próprias características e qualidades são meramente corretas, enquanto as qualidades correspondentes dos outros são "étnicas"? (1992: 121-2)

Além disso, pergunta-se MacCannell, como o consenso, que é alcançado nesta situação, estrutura as nossas instituições? A resposta orienta-nos a explorar

o segredo do poder no discurso — que simplesmente pelo fato de a língua ser essencialmente retórica (isto é, livre de todos os preconceitos, porque ela é puro preconceito), nós não podemos escapar do fato de que retórica e gramática sempre se conectam em formações ideológicas particulares, o que faz da língua uma *relação social*, inevitavelmente. E toda relação social é estruturada localmente e nunca pode ser situada do lado de fora das relações de poder. MacCannel situa este poder na habilidade do sujeito falante de mover-se para dentro da posição do *ele* sem parecer ter deixado a posição do *eu* ou *tu* (os quais são significantes vazios ou "flutuantes" que não possuem referente fora da situação imediata). O pronome pessoal *ele* refere-se a uma situação objetiva fora da situação imediata subjetivamente apreendida. MacCannell afirma que a cultura branca tem dominado formas interacionais que lhes permitem operar como *interagentes*, enquanto parecem estar desconectados da situação de ser tanto o *eu* como o *tu* e o *ele* ao mesmo tempo — e operarem de dentro da situação *e* julgando-a. Os grupos dominantes sempre vão querer ocupar a posição de poder gramatical; isto é, assumir o papel externo, objetivo e de julgamento do *ele* sugerindo que o uso que eles fazem da língua é livre de preconceito. A cultura branca, de acordo com MacCannell, é uma enorme totalização que arroga a si própria o direito de representar todos os outros grupos étnicos. Por exemplo, oposições binárias tais como "brancos em oposição aos não-brancos" sempre ocupam a posição gramatical do *ele*, nunca do *eu* ou *tu*, e sabemos que, na cultura branca, a branquidade irá prevalecer e continuará a ser parasítica do significado de negritude.

Cornel West (1990:29) ressalta que branquidade é uma categoria politicamente construída como parasítica da negritude. Acrescenta ainda que "não se pode desconstruir a lógica oposicional binária das imagens da negritude sem estendê-la à condição contrária mesma de negritude/branquidade". De acordo com Jim Rutherford,

> O binarismo opera da mesma forma como se rompesse e projetasse: o centro expele suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, preenchendo-o com as antíteses de sua própria identidade; o Outro, em sua alienalidade, simplesmente espelha e representa o que é profundamente familiar ao centro, mas projetado para fora de si mesmo. É nestes processos mesmos e representações de marginalidade que a violência, os antagonismos e as aversões, que são o cerne dos discursos e identidades dominantes, tornam-se manifestados — racismo, homofobia, misoginia e desrespeito de classe são produtos desta fronteira (1990: 22).

Está claro que, quando os binarismos tornam-se racial e culturalmente identificados, *branco* ocupa a posição gramatical do *ele*, nunca do *eu* ou do *tu* e, observa MacCannel "sempre opera *como se* não depende da retórica para manter sua posição" (p. 131). Retórica está *relacionada* à *não-verdade* e a branquidade é percebida como neutra e desprovida de interesses. É claro, a branquidade projeta sobre o termo negritude um arranjo de qualidades e características específicas tais como selvagem, exótico, descontrolado, perturbado. A branquidade está fundamentada no princípio da despersonalização de todos os relacionamentos humanos e na idealização de julgamento e dever objetivos.

> Dizer que a *cultura branca* é impessoal não é a mesma coisa que dizer que ela não funciona como um sujeito ou subjetividade. Mas ela é do tipo que é fria, do tipo que ri dos sentimentos, exigindo que toda libido, energia e capital excedente sejam entregues a ela (...) A cultura branca começa com a pretensão de que ela, acima de tudo, não se expressa retoricamente. Ao invés disso, a forma de sua expressão é sempre representada como apenas incidental à "verdade". E seu poder totalizante se irradia da sua pretensão, a qual é mantida por interpretar todas as expressões étnicas como "representativas" e, portanto, *meramente* retóricas (MacCannel, 1992: 130).

Quando as pessoas de cor atacam as regras de base brancas para a condução de disputas, ou por procedimentos burocráticos, ou por políticas específicas de racismo institucionalizado, estes são ataques oposicionais necessários, mas insuficientes para provocarem mudanças estruturais. Como MacCannell observa, estas ações são "estruturadas pela assunção da dominação da cultura branca" (p. 131). Isto é devido ao fato de a cultura branca ser predicada sobre a universalização do conceito de "valor-de-troca" — sistemas de equivalência, a viabilidade de transcrição e de tradução de qualquer língua para qualquer outra língua e pela divisão da terra em propriedades imobiliárias nas quais é possível calcular e calibrar com precisão o valor de cada pessoa. Dentro de tamanha totalização causada pela cultura branca, os grupos indígenas só podem existir como uma "etnicidade". Enquanto a cultura branca, como a estrutura cultural definidora para as transações branco-étnicas, definir os limites para todo o pensamento sobre as relações humanas, não poderá haver projeto para a igualdade humana.

Richard Dyer (1988) tem feito algumas observações muito úteis a respeito da cultura da branquidade, ressaltando que sua propriedade de ser tanto "tudo" como "nada" é a fonte de seu poder representacional no sentido de que a cultura branca possui o poder de colonizar a definição do normal com respeito à classe, gênero, sexualidade e nacionalidade. Talvez o atributo mais formidável da cultura branca seja a sua habilidade de se mascarar como uma categoria. As pessoas brancas sempre pensarão em suas origens como escocesa, irlandesa, judia e assim por diante, antes de pensarem na sua branquidade. Michael Goldfield (1992) argumenta que a supremacia branca tem sido responsável pela contenção do conflito de classe nos Estados Unidos, na medida em que os grupos trabalhistas falharam tragicamente em perceber a importância estratégica para os trabalhadores de lutarem contra o sistema de supremacia branca, perdendo assim uma oportunidade — especialmente durante a Reconstrução — de mudar a face da política dos Estados Unidos.

Em seu livro recente, *Black Looks*, Bell Hooks observa que as pessoas brancas ficam freqüentemente chocadas quando as pessoas de cor "desafiam criticamente as pessoas brancas partindo de um ponto de vista de que a 'branquidade' é o significante privilegiado". Ela observa que:

> A surpresa delas (das pessoas brancas) de que as pessoas negras devolvem às pessoas brancas um olhar "etnográfico" crítico é, em si mesma, uma expressão de racismo. Com freqüência, sua raiva surge porque elas acreditam que todas as maneiras de olhar que acentuam a diferença subvertem a crença liberal em uma subjetividade universal (nós somos todos apenas pessoas), essa que, elas pensam, fará o racismo desaparecer. Elas

> têm um profundo investimento emocional no mito da "mesmice", mesmo quando suas ações refletem a primazia da branquidade como um signo que informa quem elas são e como elas pensam. Muitas delas ficam chocadas que as pessoas de cor pensem criticamente sobre a branquidade, porque o pensamento racista perpetua a fantasia de que o Outro que é subjugado, que é subumano, carece da habilidade de compreender, de entender e de ver a atuação do poderoso. Mesmo que a maioria destes estudantes considere-se politicamente liberal e anti-racista, ela também involuntariamente investe no sentido da branquidade enquanto superioridade (Hooks, 1992: 167-8).

Hooks discute a representação da branquidade como uma forma de terror dentro das comunidades negras e busca não inverter simplesmente a associação racista estereotípica da branquidade como bondade e da negritude como maldade. A descrição da branquidade como "aterrorizante" surge na discussão de Hooks, não como uma reação aos estereótipos, mas, como ela mesma coloca, "como uma resposta à dramática dor e angústia que permanecem como uma conseqüência da dominação racista branca, um estado psíquico que molda e informa a maneira como as pessoas negras "vêem" a branquidade" (p.169).

Discutindo a branquidade no contexto da imaginação literária, Toni Morrison comenta que, uma vez que moramos em "uma sociedade integralmente racial" (1993: 12-13), não podemos escapar da "língua racialmente declinada" (p. 13). Conseqüentemente, faz sentido, de acordo com Morrison, que a língua e a literatura sejam sempre políticas. Ela ressalta que "a crítica que necessita insistir que a literatura não é apenas 'universal' mas também 'livre de racismo' corre o risco de lobo-

tomizar aquela literatura e de diminuir tanto a arte como o artista" (p. 12). Morrison condena a escassez de material crítico sobre raça na literatura e sobre a construção de uma *branquidade* literária. Em um contexto como este, reforçar a "invisibilidade" da raça "através do silêncio é permitir ao corpo negro uma participação sem sombra no corpo da cultura dominante" (p. 10). A identidade norte-americana, na forma como ela tem sido montada em sua história literária, "torna-se possível, modelada e ativada pela complexa consciência e uso de um africanismo constituído. E foi este africanismo, empregado como crueza e selvageria, que forneceu a base e a arena para a elaboração da quintessência da identidade norte-americana" (p. 44). Não são somente os escritores e escritoras norte-americanos que necessitam do Outro racial para sua autodefinição, mas também os chamados cidadãos iluminados de todo dia.

As políticas de resistência multicultural

A pedagogia crítica precisa desenvolver uma visão não-reducionista da ordem social: a de ver a sociedade como uma indeterminação irredutível. O campo social está sempre aberto e nós devemos explorar suas fissuras, falhas, lacunas e silêncios. As relações de poder podem nem sempre ter um *design* consciente, mas têm conseqüências não intensionais que definem aspectos estruturais de opressão profundos, mesmo que toda totalização ideológica do social esteja projetada a falhar. Isto não é para afirmar os padrões de história indesejáveis de Schopenhauer, mas, ao invés disso, afirmar que, enquanto a dominação tiver uma lógica sem um *design* em seus sistemas de signos e práticas sociais, ela opera

por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero. A resistência a tal dominação significa a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva — o que Freire chama *conscientização*. Com isso vem o reconhecimento de que ideologia não é apenas uma questão epistemológica a respeito do *status* de determinados fatos, mas sim a maneira pela qual discursos e sistemas discursivos geram relações sociais particulares, bem como as refletem. Uma consciência intersubjetiva reflexiva é o início — mas apenas o início — da práxis revolucionária.

Precisamos também construir novas narrativas — novas "narrativas de fronteiras", com o objetivo de dar uma nova autoria aos discursos de opressão de maneiras politicamente subversivas —, bem como construir espaços de possibilidade e capacitação. Por exemplo, precisamos perguntar: De que maneira as nossas identidades estão amarradas a formas históricas de práticas discursivas? Uma coisa é argumentar contra os ataques ao polivocal, à diferença inassimilável e ao fechamento narrativo ou enfatizar a heterogeneidade da cultura contemporânea. Mas, ao fazê-lo, devemos nos lembrar que os discursos dominantes são espaços de luta e seus significados estão ligados a antagonismos sociais, a relações econômicas de trabalho, bem como naturalizados em referentes textuais/lingüísticos particulares. Conseqüentemente, a auto-reflexão sozinha — mesmo que esteja hostilmente oposta a todas as formas de opressão e dominação — é apenas uma condição necessária, mas não suficiente, para a emancipação. Ela precisa seguir lado a lado com mudanças nas condições materiais e sociais através da ação contra-hegemônica (Hammer e McLaren, 1991). A dinâmica sócio-histórica da dominação de raça, clã e gênero nunca deve ser

deixada de fora da equação da luta social nem ocupar a cadeira dos fundos nos seminários de Sociologia. Uma consciência lugar-comum não é o suficiente. Precisamos de uma linguagem de crítica como um antídoto para o uso não-teórico da "experiência pessoal" para avançarmos em questões relativas à prática emancipatória. Entretanto, isto precisa ser acompanhado do desenvolvimento de esferas públicas verdadeiramente contra-hegemônicas. Mais do que o deslocamento retórico da opressão, temos de coordenar a resistência ao capitalismo patriarcal racista e às relações de trabalho segmentadas por gênero. De acordo com Teresa Ebert (no prelo a), o que é necessário é uma intervenção no sistema de opressão patriarcal: tanto no nível macropolítico da organização estrutural da dominação (uma política transformadora das relações de trabalho), quanto no nível micropolítico de diferentes e contraditórias manifestações de opressão (políticas culturais).

Aqueles e aquelas de nós que estão trabalhando em reforma curricular precisam se lançar para além da reportagem de jornal a respeito do debate em torno do "politicamente correto", tornar o assunto da diferença seriamente e desafiar as críticas que negam a diferença, realizadas pelos multiculturalistas conservadores. Em primeiro lugar, precisamos ir além da aceitação de um ou dois livros latino-americanos ou afro-americanos dentro dos cânones das grandes obras. Em vez disso, *precisamos legitimar múltiplas tradições de conhecimento.* Ao focalizarmos meramente a "diversidade", estamos, na realidade, reforçando o poder de discurso das tradições ocidentais que ocupa os contextos dos privilégios sociais. Em segundo lugar, reformas curriculares exigem que as educadoras interroguem as pressuposições discursivas que informam suas práticas curriculares com

respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual. Além disso, as pessoas que estão trabalhando com o currículo precisam desafiar suas complacências com relação ao eurocentrismo. Em terceiro, o que é percebido como superioridade inerente à branquidade e racionalidade ocidental precisa ser superado. A própria noção de "ocidente" (oeste) é algo que os educadores críticos compreendem como altamente problemático. Por que Toni Morrison, por exemplo, é denunciada como sendo não-ocidental? Simplesmente porque ela é afro-americana? (Isto se complica com o fato de que os multiculturalistas conservadores com freqüência retrucam com a insinuação de que qualquer ataque à cultura ocidental é um ataque contra o fato de ser norte-americano/a.) Quarto, reforma curricular significa reconhecer que grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental. Como determinados grupos são representados no conhecimento oficial que faz o currículo? Eles são estigmatizados porque são associados ao Terceiro Mundo? E nós, como educadoras, estamos em cumplicidade com a opressão destas pessoas quando nos recusamos a interrogar filmes populares e filmes de TV que reforçam seu *status* subalterno? As educadoras fariam bem em seguir Hooks na superação da hegemonia dos discursos racistas de maneira que "as pessoas brancas progressistas que são anti-racistas talvez possam entender a maneira pela qual suas práticas culturais reinscrevem a supremacia branca, sem incorrerem em uma paralisia por culpa ou recusa (Hooks, 1992: 177). Além disso, reformar o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial. Semelhantemente, os estudantes devem ser encorajados a produzir suas

próprias leituras de oposição do conteúdo curricular. E, finalmente, a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre, os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas.

Ao levar a sério a irredutível materialidade social do discurso e o fato de que a própria semântica do discurso é sempre organizada e parcial, a pedagogia crítica tem revelado como as identidades dos estudantes são diferencialmente construídas por meio de relações sociais de ensino que promovem e sustentam relações assimétricas de poder e privilégio. A pedagogia crítica tem demonstrado que esta construção segue um perfil de cidadania normativo e uma epistemologia que busca reconciliar o discurso dos ideais com o discurso das necessidades. Os discursos têm revelado possuírem o poder de nomear os outros como normais ou perturbados/as. Os discursos dominantes do ensino não são leis. Em vez disso, eles são estratégias — mobilizações disciplinadas para desempenhos normativos. Ian Hunter (1992) mostrou que o conceito de cidadania, que é ensinado nas escolas, tem menos relação com ideais éticos do que com práticas disciplinares, técnicas de leitura e escrita e a maneira com que os estudantes são distribuídos em espaços políticos e estéticos. Estamos sendo moral e esteticamente reconciliados com as normas vigentes de um inconsciente cívico. O "inconsciente" não é um quebra-cabeça semiótico a ser solucionado pela descoberta de alguma gramática universal, mas é, em vez disso, uma tecnologia ética delineada para

"completar" estudantes como cidadãs e cidadãos. Pedagogicamente este processo é decepcionante, porque utiliza o humanismo liberal e a educação progressista para completar o circuito da hegemonia. A posição liberal sobre pedagogia é a de utilizá-la para abrir textos sociais a uma pluralidade de leituras. Porque vivemos em uma era de razão cínica, esta pedagogia oferece uma "sedução de conhecimento" aos estudantes que, na realidade, dizem: "Nós sabemos que existem múltiplas maneiras de compreender o mundo e sabemos que você também sabe. Então vamos, com consciência, entrar neste mundo de múltiplas interpretações juntos e ter prazer ao rejeitar os códigos dominantes". Conseqüentemente, educadoras, alunas e alunos engajam-se em um deslocamento tropológico, perturbam os discursos normativos e deliciam-se no excesso semântico que impede qualquer significado de tornar-se fixado transcendentalmente. O resultado dessa prática é transformar o conhecimento em significantes flutuantes circulando em um texto de vanguarda (cuja trajetória discursiva está em todo lugar e em lugar nenhum e cujo significado é fundamentalmente multirreferencial), é simplesmente uma manutenção do político. Ao posicionar a multirreferência em primeira instância, a identidade é reduzida a uma forma de autoclassificação ou modismo acadêmico. A libertação é transformada em uma forma de brilhantismo discursivo, uma transgressão pós-moderna chique, fundamentada em divertidas decodificações (em alto estilo) de textos sempre já construídos.

Eu também gostaria de ensaiar algumas idéias sobre o tópico de identidades de fronteira. Identidades de fronteira são espaços intersubjetivos de tradução cultural — espaços lingüisticamente multivalentes de

diálogo intercultural, espaços em que se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais (veja Giroux, 1992).

Identidades de fronteira são produzidas em cenários de "instabilidade oculta" e resultam em *"um labirinto de significados"*. Aqui o conhecimento é produzido por um acesso transrepresentacional ao real — através da compreensão relacional e reflexiva em meio às matrizes conotativas de numerosos códigos culturais. É um mundo onde identidade e subjetividade crítica dependem do processo de tradução de uma profusão de significados culturais que se intersectam (Hicks, 1988; Giroux, 1992). Precisamos nos lembrar que vivemos em um regime de repressão no qual as identidades são teleologicamente inscritas em direção a uma finalidade padrão — o cidadão informado e empregado. Existe uma tensão entre esta narrativa que as escolas têm buscado instaurar nos estudantes por meio de práticas pedagógicas normativas e as narrativas não-lineares que eles "vivenciam" no mundo fora da escola. Mas os estudantes e as suas freqüentemente bem-intencionadas educadoras são geralmente incapazes de intervir.

Especialmente nas escolas públicas, nos centros das grandes cidades, os estudantes podem ser vistos habitando o que eu chamo de *"culturas de fronteira"*. Estas são culturas nas quais, embora exista uma repetição de certas estruturas e códigos normativos, estes com freqüência "colidem" com outros códigos e estruturas cujo *status* referencial é geralmente desconhecido ou parcialmente conhecido. Em Los Angeles, por exemplo, é possível que uma vizinhança de periferia contenha

culturas latinas, asiáticas e culturas anglo-americanas, onde os estudantes vivam interculturalmente na medida em que cruzam linhas de fronteira de realidades lingüísticas, culturais e conceituais. Os estudantes, em outras palavras, têm a oportunidade de viver multidimensionalmente. Viver em culturas de fronteira é uma experiência anticentradora, na medida em que o tempo e o espaço escolar são constantemente deformados e, muitas vezes, um espaço liminar carnavalesco emerge enquanto o tempo linear burguês é deslocado. Porque o modelo prevalecente do multiculturalismo na pedagogia dominante é o modelo da variedade conservadora e empresarial, a noção de igualdade é reforçada e as diferenças culturais que desafiam as culturas brancas anglo-americanas são consideradas transgressivas e necessitadas de homogeneização forçada sob os códigos referentes dominantes e sob as estruturas do discurso euro-americano.

Eu estou de acordo com os críticos(as) que afirmam que a identidade de fronteira não pode ser subsumida nem à lógica dialética nem à analítica (Hicks, 1991). Ela se refere, ao invés disso, à experiência de desterritorialização da significação (Larsen, 1991) em um espaço cultural pós-nacionalista — isto é, um espaço pós-colonial, pós-nacional. Ela é uma estrutura de identidade que ocorre em um espaço pós-imperial de possibilidade cultural. O sujeito pós-colonial que surge a partir da construção da identidade de fronteira é não-idêntico consigo mesmo. Ela ou ele adquire uma nova forma de agência fora do discurso cartesiano euro-americano. Não é simplesmente um eurocentrismo invertido, mas sim, uma postura que salva o referente modernista de libertação da opressão de todos os povos em sofrimento. Eu estou ressaltando aqui a universalidade dos

direitos humanos, mas, ao mesmo tempo, criticando a universalidade essencialista como um lugar de significado transcendental. Em outras palavras, estou enfatizando a universalidade dos direitos como produzida historicamente. Justiça social é um objetivo que precisa ser situado histórica, contextual e contingentemente como o produto de lutas materiais sobre modos de inteligibilidade, bem como de práticas institucionais e sociais.

Preciso esclarecer o que quero dizer por um referente para a justiça social e liberdade humana. O projeto que sustenta uma educação multicultural necessita estar situado a partir do ponto de vista não apenas do *outro concreto*, mas também do *outro generalizado*. Todos os direitos universais nesta visão devem reconhecer as necessidades e desejos específicos do outro concreto sem sacrificar o ponto de vista do outro generalizado, sem o qual torna-se completamente impossível falar de uma ética radical. Seyla Benhabib faz uma distinção dentro desta perspectiva — ao que ela se refere como um "universalismo interativo" e um "universalismo substitucionalista": "O universalismo substitucionalista descarta o outro concreto por trás da fachada de uma identidade que pode definir a todos como seres racionais, enquanto o universalismo interativo reconhece que todo outro generalizado é também um outro concreto" (1992: 165). Esta posição não fala exclusivamente para uma ética humanista liberal de empatia e benevolência, nem para uma ética pós-modernista lúdica de narrativas locais ou "*les petits récits*", mas fala sim para uma ética baseada no engajamento, no confronto, no diálogo e na argumentação moral coletiva entre e através de fronteiras. Ela leva em consideração tanto a macro quanto a microteoria (Best

e Kellner, 1991) e também algum grau de justificação normativa e adjudicação de escolhas. Como Best e Kellner observam, "necessitamos de novas teorias críticas para conceitualizar, descrever e interpretar macroprocessos sociais, tanto quanto necessitamos de teorias políticas que sejam capazes de articular interesses comuns e gerais e que façam um corte através das divisões de sexo, raça e classe" (1991: 301). Neste sentido discordo das vozes lúdicas do pós-modernismo que proclamam tanto um fim para a agência auto-reflexiva quanto para a importância do engajamento em narrativas históricas e que também proclamam a impossibilidade de se legitimar instituições que estejam fora de "uma tendência imanente à auto-legitimação das "pequenas narrativas" (Benhabib, 1992: 220). Em vez disso, um multiculturalismo crítico deve levar em consideração as "proposições metodológicas que orientam uma escolha de narrativas e uma clarificação daqueles princípios quando uma pessoa fala em nome de alguém" (p. 226).

Uma identidade de fronteira não é apenas uma identidade anticapitalista e contra-hegemônica, mas é também criticamente utópica. É uma identidade que transforma o peso do conhecimento em um escândalo de esperança. Os extremos destrutivos do eurocentrismo e da identidade nacional-cultural estão evidentes nas ruínas da Iugoslávia. Nós precisamos ocupar espaços entre o nosso inconsciente político, a práxis e as lutas cotidianas, mas, ao mesmo tempo, ser orientados por uma visão de mundo emancipatória universalista sob a forma de uma utopia provisória ou fundamentação contingente (veja Butler, 1991). Uma utopia provisória não é um plano estratégico categórico para a mudança social (como no fascismo), mas uma antecipação do futuro por intermédio de práticas de solidariedade e

comunidade. Tal visão utópica exige que a gente adquira controle da produção de significado, mas em um sentido pós-nacionalista. Podemos alcançar isto ao negociarmos com as fronteiras de nossa identidade — aquelas constelações instáveis de estruturas discursivas — na busca por uma alteridade radical que possa nos conferir poder para nos lançar além delas.

Identidades de fronteira constituem uma violação corajosa da normalidade, uma violação dos cânones do decoro burguês, um espaço em que possamos canibalizar os traços de nossa repressão narrativa ou engajá-la criticamente através da prática da tradução cultural — uma tradução de um nível de realidade em outro, criando uma realidade multidimensional que eu chamo de *imaginário cultural*, um espaço de articulação cultural que resulte da colisão de múltiplos feixes de códigos de referência e de sistemas de signos. Tais colisões podem criar significações híbridas através de uma hemorragia de significantes cujos significados sangram infinitamente uns nos outros ou, mais do que isso, sustentam a força da agência histórica como uma nova consciência *mestizaje* (Anzaldúa, 1987). Esta não é simplesmente uma doutrina de identidade baseada em uma bricolagem cultural ou uma forma de subjetividade *bric-a-brac*, mas uma prática crítica de negociação e tradução cultural que busca transcender as contradições do pensamento dualista ocidental. Como Chandra Talpade Mohanty ressalta:

> Uma consciência *mestiza* é uma consciência de fronteira, uma consciência nascida da colusão histórica das culturas e estruturas de referência anglo e mexicanas. É uma consciência plural, desta maneira ela exige um entendimento múltiplo, que com freqüência opõe idéias e

> conhecimentos, negocia estes conhecimentos e não apenas assume uma simples contraposição (1991: 36).

Anzaldúa fala de uma noção de agência que vai além do conceito pós-modernista de "sujeito fragmentado", situando a agência em suas especificidades históricas e geopolíticas (Mohanty, 1991: 37). Fronteiras não podem simplesmente ser evocadas em um sentido transcendental abstrato, mas precisam ser identificadas especificamente. As fronteiras podem ser lingüísticas, espaciais, ideológicas e geográficas. Elas não apenas demarcam a alteridade, mas estipulam a maneira pela qual a alteridade é mantida e reproduzida. Uma consciência *mestizaje* é relacionada, entretanto, à especificidade das lutas históricas (Mohanty, 1991: 38).

Um multiculturalismo crítico precisa testemunhar não apenas a dor, o sofrimento e o "niilismo crescente" das pessoas oprimidas, mas também as rupturas epifânicas, intermitentes dos momentos de *jouissance* que ocorrem quando a solidariedade se estabelece em torno das lutas pela libertação. Como eu tenho buscado argumentar com outros autores, em outros momentos (McLaren e Hammer, 1989; Estrada e McLaren, no prelo), precisamos abandonar nossas pedagogias de protesto (as quais, como Houston Baker nos faz lembrar, simplesmente reforçam o dualismo do *eu* e do *outro* e reinstauram as bases das avaliações racistas dominantes e preservam os planos "sempre-já" da hegemonia branca masculina (veja Baker, 1985). Aqueles e aquelas de nós que são brancos precisam também evitar "o homem branco confessional" que Baker descreve como o "*manqué* confessional do sujeito colonial" (Baker, 1985: 388).

Os homens brancos confessionais simplesmente "induzem à vergonha", em vez de convencerem as

pessoas a mudar sua axiologia e, ainda assim, empregam linguagens e "perigosos métodos dos supervisores". É o tipo de confessional que declara que as pessoas de cor, oprimidas, são tão boas quanto as pessoas brancas. Simplesmente assegura que as vozes subalternas se equivalem às vozes dominantes e que as pessoas afro-americanas são meramente "diferentes" e não perturbadas. Em contraste, Baker chama a atenção para uma forma de "supra-alfabetização" ou ação de guerrilha levada a termo *no interior* dos territórios lingüísticos. Isto constitui uma invasão do terreno lingüístico dominante das disciplinas acadêmicas tradicionais — uma invasão que ele descreve como a "deformação da autoridade". Desta perspectiva, a pedagogia crítica precisa estar mais atenta à dimensão do vernáculo — "a ressoar poesia racial nas cortes dos civilizados" (p. 395). As educadoras precisam incluir formas culturais não-literárias em nossas salas de aula — tais como vídeo, filme, ficção popular e rádio — de maneira crítica, compreendendo os seus papéis na produção de subjetividade e agência.

Concentrar-se nas modalidades reflexivas do intelecto ou retornar para alguma experiência empírica pré-teórica são estratégias ruins para desafiar a política dos brancos confessionais. A primeira é apoiada principalmente pelos acadêmicos e acadêmicas enquanto a última é exercitada por ativistas educacionais que desconfiam da nova linguagem de desconstrução e da apostasia de moda dos pós-estruturalistas cujos lares intelectuais são as margens. As teóricas e teóricos acadêmicos tendem a textualizar e a deslocar a experiência à equivalência abstrata do significante, ao passo que os(as) ativistas vêem a experiência de "senso comum" como essencialmente desprovida de ideologia ou interesse. Precisamos evitar as abordagens que nos desconectam da vida das pessoas reais que sofrem e das questões de poder e justiça que diretamente afetam as minorias oprimidas.

A teoria social crítica como uma forma de resistência multicultural deve estar alerta ao posicionamento da práxis libertadora no domínio da diacronia — como algo a ser resolvido dialeticamente em alguma unidade superior fora da luta histórica e da dor e sofrimento para os quais devemos ser testemunhos pedagógicos e agentes de esperança radical. Porém, ao mesmo tempo, a pedagogia crítica necessita estar alerta para com as formas de populismo elitista que privilegiam apenas os esforços de reforma daquelas pessoas que têm experiência direta com as populações oprimidas. Além do mais, nenhuma realidade "autêntica" pode ser alcançada através da "experiência", uma vez que nenhuma experiência está pré-ontologicamente disponível fora de uma política de representação.

Como educadoras(es) multiculturais, informadas(os) por pedagogias críticas e feministas, precisamos manter as alunas e os alunos conectados ao poder do inaceitável e confortáveis com o inimaginável ao produzir formas críticas de análises políticas e de pedagogia. Em compasso com isto, precisamos ajudar ativamente os estudantes a desafiarem cenários de hierarquia discursiva, em vez de deslocalizá-los e des-historicizá-los, e a contestarem as maneiras pelas quais os seus desejos e prazeres estão sendo policiados. É importante que, como educadoras(es) críticas(os), nós simplesmente não manipulemos as alunas e alunos a aceitarem nossas posições intelectuais e nem tenhamos a intenção de, ao mesmo tempo, falar *por* eles. Nem deve a nossa

teorização crítica simplesmente estar a serviço da cultura de dominação ao estendermos os *insights* dos nossos estudantes para o sistema atual sem ao mesmo tempo desafiarmos os princípios do sistema. Não podemos nos dar ao luxo de apenas desengajar os estudantes temporariamente da *doxa* — a linguagem do senso comum. Se queremos motivar as alunas e alunos para uma práxis transformadora, os estudantes devem não apenas ser encorajados a escolher uma linguagem de análise que esteja apoiada em um projeto libertador, mas devem investir afetivamente neste projeto.

Se estivermos para ser redimidos de nossa finitude como suplicantes passivos da história, devemos, como estudantes e educadoras/es, adotar mais diretamente práticas culturais e sociais diretamente oposicionais e politicamente combativas. O fanatismo destrutivo da xenofobia atual torna-se exacerbado pela atual inércia ética entre muitos movimentos de esquerda. Intelectuais e teóricos/as contestadores/as devem encontrar um caminho em meio a monumentalização do julgamento e do gosto e do passeio pelas correntes pós-modernas de desespero em uma hilariante queda-livre de impotência política.

O momento histórico presente está repleto de memórias que estão emergindo das margens de nossa cultura, ao longo das falhas de nossa consciência logocêntrica. Espaços descolonizados estão se formando nas fronteiras — lingüísticas, epistemológicas, intersubjetivas — e afetarão as salas de aula do futuro. Aqui, os santos e Iwa caminham juntos e os Orixás nos falam através dos ritmos da terra e do pulsar do corpo. Os sons produzidos nas fronteiras são bastante diferentes dos monotons convulsivos pronunciados em "waspano"

ou "gringoñol" que ecoam das fronteiras esquizofrênicas da jaula de ferro de Weber. Aqui, é nos polirritmos híbridos dos tambores que o novo pulsar da liberdade pode ser sentido. Dentro de tais fronteiras, nossa pedagogia da libertação pode novamente ser investida com a paixão pelo mistério e a razão do compromisso. Isto não é uma rejeição dionisíaca da racionalidade, nem um retorno cego e pré-racional ao mito, mas, em vez disso, é uma tentativa de abraçar e resgatar a memória pulsante e a sinuosidade dos corpos que têm sido esquecidos em nosso ataque modernista sobre a diferença e a incerteza.

CAPÍTULO 4

DISPUTAS DE FRONTEIRAS: *narrativa multicultural, rasquachismo*[1] *e pedagogia crítica na América do Norte pós-moderna*

Grande Hotel Abismo

Vivemos em tempos perigosos. Não apenas as escolas públicas estão sob um ataque massivo e coordenado, anunciado pelo toque de clarim da Nova Direita[2] à privatização da esfera pública, mas a idéia mesma de instituição pública está se tornando crescentemente ameaçada. Esta é uma era de terror econômico sustentada pela "cultura empresarial" e pelo crescente número de corporações transnacionais, cuja influência onipotente em política externa nos trouxe Granada, Panamá e a Guerra do Golfo. Banqueiros internacionais tornaram-se os novos "profetas-guerreiros" da cultura predatória; sua mitologia política sinteticamente manufaturada tem conduzido a uma nova agenda global de

1. *Rasquachismo* refere-se à estética dos despossuídos. É um termo *"chicano"* (dos imigrantes mexicanos nos Estados Unidos). (N. do A.)

2. O chamado movimento da Nova Direita nos Estados Unidos caracteriza-se pela fusão de projetos de neoliberalismo com fundamentalismo cristão. (N. da T.)

formação de oligopólios. De um lado, o mundo foi agraciado, tomando emprestado uma expressão de Vincent Pecora (1991:130), "com uma visão extremamente ofuscante da harmonia global e interdependência policiada pelo norte-americano Conan — a 'nova ordem mundial', uma frase cuja ressonância histórica sozinha exige a mais aguda suspeita de tudo que ela tenta nomear". Por outro lado, o capitalismo pós-fordista tem transformado efetivamente a relação entre a subjetividade e as estruturas através das quais as experiências são constituídas de tal forma que a subjetividade é agora vivenciada como descentrada e radicalmente descontínua. Nossas identidades têm sido reespacializadas e reinvestidas em novas formas de desejo. Nossa agência tem sido dispersa, no horizonte predatório da micropolítica, sem alguma compreensão comum sobre opressão ou estratégia coletiva para desafiá-la.

A razão histórica nos ridiculariza na medida em que permitimos que ela permaneça em nosso pensamento e em nossas políticas educacionais, pois uma das lições da modernidade é a de que uma visão totalizante e teleológica do progresso científico é contrária à libertação. Paradoxalmente, ela tem produzido um aprisionamento de difícil superação da própria lógica de dominação e do caos maligno que tentou conter e contestar e, ao fazê-lo, tem reproduzido parte da repressão que havia denunciado com tanto desprezo.

A inevitabilidade da alienação foi aceita e tem alimentado um crescimento em mercados intelectuais, onde teorias vulneráveis aos modismos e um niilismo em voga estão sendo recuperados por instituições acadêmicas que têm transformado a alienação e a marginalização em negócios rentáveis.

Temos produzido uma cultura modelada pelo heróico masculinista, pelo desejo reativo e por uma necessidade compulsiva de consumir. Como no filme de Wim Wenders, *Até o fim do mundo*, a pele dos nossos sonhos tem sido soldada aos circuitos eletrônicos dos utensílios *high-tech* que redirecionam nossos desejos a serviço do lucro e da vantagem empresarial. O que é significante a respeito desses novos tempos é que nos tornamos os guardiões e guardiãs de nossas próprias almas pela lógica global da "soberania do consumo" e da excitante auto-satisfação que marca o desejo "ecocida"[3] de consumir indefinidamente. Esta nova forma de democracia determina que as populações consumidoras votem com seus dólares em um mercado livre, onde a demanda do consumo determina os produtos, a quantidade de bens produzidos e os preços cobrados por esses produtos. É claro, não importa que haja apenas uma seleta freguesia rica — um culto hipertrófico à "riqueza e fama" — cujos milhões de dólares para produtos luxuosos têm um peso de voto muito maior do que massas de pessoas que dificilmente conseguem adquirir comida e teto (McGovern, 1981). Não importa que a soberania do consumo distribua votos de acordo com a renda e permita que uma pessoa equivalha a milhares de votos enquanto outra — desde que consiga sobreviver — equivalha a apenas um. Este é o tempo em que o espaço entre a pessoa rica e a pobre está aumentando vertiginosamente, um tempo ironicamente definido como "a idade do capitalismo democrático" (McGovern, 1981:317), um tempo em que a parceria

3. Ecocida refere-se à morte ambiental, ecológica. Trata-se de um neologismo do autor. (N. da T.)

empresarial e a maquinaria racionalizada do poder social atuam em benefício dos grupos mais privilegiados.

Felix Guattari e Toni Negri descrevem a estruturação, em escala global, da "voracidade do capitalismo" como sendo a produção da pobreza.

> De certa forma, as pessoas pobres encontram-se produzidas duas vezes por este sistema; por exploração e por marginalização e morte... há apenas diferenças de graus entre exploração, destruição pela poluição urbana e industrial, previdência social compreendida como zonas de separação da pobreza e a exterminação de povos inteiros, tais como aquelas que ocorrem nos continentes da Ásia, África e América Latina... Em todos os níveis, em todas as escalas, tudo é permitido: especulação, extorsão, provocações, desestabilizações, chantagem, deportações massivas, genocídio... Nessa fase virulenta de decadência, o modo de produção capitalista parece ter redescoberto, intacta, a ferocidade de suas origens (1990: 59, 61).

Estes "novos tempos" têm um grande peso no seio da história. As dinâmicas promocionais e encenações da classe política da direita, ligados ao imperativo de mercado que direciona nosso universo social, têm instaurado uma visão de democracia no público norte-americano que é uma mistura de *talk show*, mandarinato, entusiasmo de *game show* e da presunção imprudente do jingoismo da "nova ordem mundial": "Nós somos o número um!" Na visão insensata do apocalipse moral levada à frente por fundamentalistas políticos conservadores (como foi assustadoramente revelado na Convenção Nacional dos Republicanos em 1992), a realidade da "democracia" tem estabelecido uma continuidade com o totalitarismo que ela busca deslocar.

As autocelebrações da identidade nacional, elaboradamente encenadas, giram em torno das estratégias euro-americanas de, (tomando emprestado uma frase de Gayatri Chakravorty Spivak (1990b: 789), "fazer o homem rico cristão branco heterossexual, o universal ético".

Esses "novos tempos" são também reflexo das narrativas que vivemos. Eles espelham as histórias que contamos para nós mesmos, sobre nós mesmos, histórias que dão forma tanto ao êxtase quanto ao terror do nosso mundo, que adoecem nossos valores, deslocam nossas certezas e, ainda assim, estranhamente nos dão esperança, inspiração e estrutura para os nossos *insights*. Não podemos escapar das narrativas, mas acredito que podemos resistir a elas e transformá-las.

Narrativas formam um contrato cultural entre pessoas, grupos e o nosso universo social. Se as narrativas dão significado às nossas vidas, precisamos entender o que são essas narrativas e como elas vieram a exercer tal influência sobre nós e nossas alunas e alunos. Minha posição é a de que precisamos ter capacidade de ler criticamente as narrativas *que já estão nos lendo*. Minha tese geral é a de que todas as identidades culturais pressupõem uma certa intencionalidade narrativa e são informadas por histórias particulares. Colocando de outra forma, quero argumentar que as identidades são parcialmente o resultado da narratividade da vida social. Toda reivindicação de subjetividade emprega uma narrativa que reconhece aspectos éticos e temporais do saber humano. Ela emprega uma sucessão de eventos política, histórica e eticamente significativos. Uma questão, é claro, é se pode haver ou não "verdadeiros" pronunciadores de narrativas. As narrativas falam nossas pessoas ou nós somos falados através de narrativas? Usamos tipos diferentes de narrativas para contar tipos diferentes de histórias, mas também sancionamos certas narrativas e desconsideramos outras por razões políticas e ideológicas. Num sentido amplo, nossas identidades narrativas determinam nossa ação social como agentes da história, bem como as restrições que colocamos nas identidades dos outros.

Em outras palavras, as narrativas podem se tornar politicamente capacitadoras da transformação social ou podem servir como estratégias de contenção que situam "a diferença em discurso epistemológico fechado". Homi K. Bhabha observa, a respeito da primeira função, que:

> A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu "desejo", de romper com seu "signo" de identidade, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Não importa o quão impecável o conteúdo de uma outra cultura seja conhecido, não importa o quão antietnocêntrico ele seja representado, a questão é a sua posição como "fechamento" de grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ele seja sempre o "bom" objeto do conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação que é a mais séria acusação da teoria crítica ao poder institucional (1988: 16).

Este não é o momento de apresentar uma visão completa da teoria narrativa. Uma vez que estruturarei a minha discussão sobre narrativa muito especificamente nos contextos de dominação e libertação, não é a minha intenção discutir narrativa isoladamente dos conflitos materiais em torno da identidade e dignidade que são

uma parte tão integral da nossa crescente ordem social terrorística. Conseqüentemente, não vou fazer uma análise semiótica e lingüística da narrativa; por exemplo, examinando-a como um esquema de predicados num sentido gerativo-transformacional; tampouco é meu propósito expandir esta análise no sentido que, por exemplo, a narrativa lingüística trabalha — nem de maneira proto-estruturalista (ex.: Frye, Propp) nem em um sentido pós-estruturalista (ex.: Derrida, Barthes) — (veja Coste, 1989). Isto não é para diminuir a importância da gramática narrativa que tem se tornado um campo de crescente relevância nos últimos anos. Em vez de explorar o trabalho de figuras notáveis como Eco, Propp, Greimas, Lévi-Strauss, Culler, Bremond e outros, bem como o mundo das formas gramaticais especializadas, tais como a produção e interpretação de funções sígnicas, eu desejo, meramente, trazer a narratologia para a província das práticas históricas e textuais. Esta abordagem mais modesta da narrativa será delineada para se concentrar no que Coste (1989: 15) chama de "relação excessivamente incestuosa da narratologia com as teorias da ação" e, também, em como a narratologia "vive nas sombras dos conceitos de história que prevalecem em nossas culturas e ... interferem nos programas estratégicos e jogos de vários grupos socioeconômicos". Em outras palavras, estou mais interessado em abordar "as trocas formativas ou escravizantes que são obtidas entre a 'história' e seus sujeitos e objetos" (Coste, 1989: 15) distanciando-me de uma abordagem narrativa puramente lingüística ou meta-histórica. Em um sentido amplo, sigo o caminho, liderado por Paul Ricoeur, que estabelece uma relação entre narrativa, identidade e ética.

Este capítulo não está orientado pela necessidade de seguir uma única ordem narrativa, mas, sim, para

oferecer uma série de comentários sobre a interseção da narrativa com subjetividade, agência e identidade e pela forma que ela estrutura nossas abordagens teóricas com relação a esses tópicos. Meu foco central será a narrativa como produtora de projetos de interesse, como práticas textuais e atos sociais simbólicos ligados à prática da teoria e à teorização da prática. Eu estarei me concentrando naquilo que chamo de "economia narrativa de identidades textuais" e no desenvolvimento de narrativas "pós-coloniais" que são capazes de desfixar, perturbar e subverter narrativas totalizantes de dominação, bem como engendrar uma infinidade de novos contextos para desestabilizar o significado. Além disso, chamarei atenção para a narrativa imperialista como uma forma de violência epistêmica, quer dizer, como constituindo sistemas dominantes de conhecimento e estruturas de inteligibilidade, que constroem formas de vida social — práticas textuais que têm efeitos sociais diferenciados e contraditórios. Outro propósito será delinear provisoriamente algumas práticas narrativas novas em pedagogia — uma nova economia narrativa de textos sociais. Tal pedagogia é fundamentada no que chamo de "narratologia crítica". Narratologia crítica significa ler narrativas pessoais (nossa própria e aquelas de nossos estudantes) contra o estoque precioso de narrativas imperiais e autoritárias da sociedade, uma vez que nem todas as narrativas compartilham de um *status* semelhante, havendo aquelas que existem, de maneira altamente desvalorizada, nas margens e brechas da sociedade.

Uma vez que estou interessado em examinar a narratividade em termos dos aspectos teleológicos de efeitos representacionais, não estarei realizando distinções minuciosas entre narrativa, trama e história. Aca-

dêmicos que trabalhem com estudos literários possivelmente considerem minha discussão sobre narrativa bastante genérica. Na realidade, pretendo empregar uma definição minimalista de narrativa enquanto uma "representação discursiva de uma seqüência de eventos conectados aleatoriamente" (Rigney, 1991: 591). Pode-se dizer, em outras palavras, que as narrativas organizam relações de diferença e que tal processo é socialmente determinado e possui contexto específico. Esta descrição geral de narrativa e os aspectos mais detalhados que se seguem são propostos para servirem como instrumentos heurísticos para capacitarem as educadoras a perceberem a vida social e a produção de identidade — e teorizar a respeito dos mesmos — como formas variadas de histórias.

Considerando que estou interessado em narratologia pela maneira como ela vem sendo empregada em poética, focalizo aqui a narratividade e a discussão narratológica, preferencialmente pela forma como elas têm sido relacionadas aos debates historiográficos. A reflexão narratológica em poética trabalha principalmente com ficção, ao passo que a redação histórica se atém à representação de ocorrências "reais". Uma vez que as minhas preocupações são historiográfica e poética, a primeira figurará mais proeminentemente. A característica ideológica da narrativa (como uma tensão entre o desejo e a lei) está enfatizada no livro *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, de Hayden White (1987), onde narrativa é definida como:

> um sistema particularmente eficaz de produção de significado discursivo através do qual as pessoas podem ser ensinadas a viver "uma relação imaginária com suas reais condições de existência" de maneira distinta, isto quer dizer, uma relação irreal, mas significativa para com as formações sociais em que são obrigadas a viver suas vidas e realizar seus destinos como sujeitos sociais (citado em Rigney, 1991: 597).

Seguindo essa perspectiva, pode-se dizer que as narrativas são supridas de coerência imaginária através da forma do conteúdo e da persuasividade retórica (White, 1987; Rigney, 1991). É de particular interesse compreender a função socializadora da narrativa e a maneira pela qual ela introduz pessoas ou grupos em estilos de vida particulares através de suas vozes autorais e funções legitimatórias. Teorias, ideologias, práticas sociais e institucionais — e as nossas relações com elas — são todas informadas por narrativas. O que dá a estas narrativas a fluidez estrutural, retórica e discursiva? O que segura suas âncoras em nossas histórias? Como as narrativas nos capacitam a ver transdimensionalmente? A estabelecer e reestabelecer nossas identidades espaço-temporalmente? A construir as fronteiras do nosso "eu" através de formas de coerência imaginária? Qual é o apelo retórico específico de certas formas de moralidade narrativizadas? Como as narrativas ocultam nossas identidades em nome da objetividade e verdade? Como as narrativas estão implicadas na distribuição de privilégios dentro da sociedade capitalista maior e por que as identidades de certos grupos, com freqüência, compartilham de uma finalidade narrativa comum, baseada em relações de raça, gênero, classe e orientação sexual? Não posso oferecer nenhuma resposta definitiva a essas perguntas, mas sim posicioná-las como desafios às educadoras e trabalhadores(as) culturais que desejem explorar suas implicações para com a pesquisa e o ensino crítico.

Narrativas nos ajudam a representar o mundo. Também nos ajudam a lembrar e esquecer tanto os seus prazeres quanto os seus horrores. As narrativas estruturam nossos sonhos, nossos mitos e nossas visões, quanto mais sonhados, mitificados e visualisados eles sejam. Ajudam-nos a compartilhar nossa realidade social tanto pelo que excluem, como pelo que incluem. Elas nos garantem os veículos discursivos para transformar a carga do conhecimento no ato de narrar. Traduzir uma experiência em uma história talvez seja o ato mais fundamental da compreensão humana. Terry Eagleton (1981: 72) observa que "nós não podemos pensar, agir ou desejar, exceto em narrativa; é através da narrativa que o sujeito forja aquela cadeia de significantes 'suturada' e confere coesão imaginária suficiente a sua condição de divisão relativa para capacitá-la a atuar".

A narrativa nos provê uma estrutura que nos ajuda a orientar o nosso olhar, que traz uma economia de movimento à forma pela qual nós observamos o nosso ambiente e à maneira com que suturamos imagens dispersas e leituras de mundo em uma história coerente, que tem continuidade, ou uma ficção de estabilidade em um mundo que está sempre em movimento.

Dwight Conquergood (1993) delineou o conceito de "saber narrativo" que segue o traçado de Victor Turner a respeito de a narrativa ser originária da palavra latina *narrare* (contar) e *gnarus* (saber), ambas derivadas da raiz indo-européia *gna* (saber). Segundo Conquergood:

> Narrativa é uma forma de saber, uma procura por significado, que privilegia experiência, processo, ação e perigo. O conhecimento não é tão armazenado na narração de histórias como o é na medida em que é encenado, reconfigurado, testado e relacionado por solicitações imaginativas e revisões de eventos passados sob a luz de conflitos e situações presentes. Ativo e emergente, ao invés de abstrato e inerte, o saber narrativo relembra e redefine a experiência em informações significativas e incentivos para ações correntes. O ato de recontar é sempre um encontro, geralmente cheio de risco (p. 337).

Não há realidade pretextual ou pré-ontológica que previna a refração da narrativa por estruturas retóricas e por metáforas. Isto é, a narrativa não precede nem segue o tempo histórico porque um pressupõe o outro. Eles constituem-se, informam-se e interanimam-se mutuamente (Connery, 1990; Ricoeur, 1984). A narrativa está implicada não apenas nos acontecimentos biográficos de cada um de nós e dos outros, mas estrutura também as formas básicas do nosso pensar e teorizar. As narrativas que vivemos não se tornam evidentes apenas a partir da maneira como refletimos e analisamos o passado, o presente e o futuro, mas por estarem embutidas nas próprias formulações teóricas, nos paradigmas e princípios que constituem os modelos para tais reflexões e análises. Anthony Appiah (1991:74) destacou com presciência que a relação entre a explicação estrutural e a lógica do sujeito (teorias da agência e estrutura) não é propriamente uma competição por espaço causal, mas sim por *espaço narrativo.*

Teorias não dizem respeito apenas às maneiras diferentes de se ver o mundo, algumas mais verdadeiras do que outras, mas também às *formas particulares de se viver.* O que Appiah está dizendo é que todas as teorias pressupõem uma *intencionalidade narrativa,* bem como

um resultado social empírico. Isso quer dizer: todas as teorias têm uma história a contar sobre a vida social, bem como uma postura com relação a isto, ou seja, teorias refletem o posicionamento do teórico ou teórica em um estilo de vida particular.

Peter T. Kemp (1989) comenta sobre uma série de aspectos que podem ser atribuídos à narrativa. A narrativa transforma a ordem paradigmática da ação cotidiana na ordem sintática da literatura e da história. A ação da narrativa está sempre previamente articulada aos "códigos culturais" fundamentais (signos, regras e normas) da sociedade. A práxis cotidiana dá uma ordem temporal ao mundo. Se a vida (*Die Lebenswelt*) não estivesse estruturada como uma narrativa, não teríamos experiência alguma de tempo. As narrativas possuem uma qualidade dialética — são "contadas enquanto são vividas e vividas enquanto são contadas" (1989: 72). A identidade pessoal está conectada à coerência da história de vida de uma pessoa. Assumir a responsabilidade de ser o narrador de histórias da própria vida (seguindo Heidegger) não significa apenas conferir coerência à vida, mas também preservar a identidade pessoal própria. A ação mesma prefigura o mundo da composição narrativa e sem tais narrativas não pode haver ética alguma; entretanto, a estrutura narrativa é uma condição necessária, mas não suficiente para se constituir uma visão ética. As grandes narrativas que transcendem as biografias individuais não devem ser transformadas em lei do tipo que reprimem membros de uma comunidade; o fato de que algumas grandes narrativas atendem a papéis absolutistas e autoritários não deve sugerir que todas as narrativas históricas são de importância destrutiva.

Richard Harvey Brown faz observações semelhantes às de Kemp, colocando talvez uma ênfase mais

forte no ato de previsão ou nomeação da realidade como uma forma de guiar a percepção e a construção de esferas públicas. A gramática textual ou narrativa das pessoas, observa Brown (1987: 130), "as constitui enquanto *polis*". Brown define a narrativa como "a versão de um agente cujo caráter e destino desdobram-se através dos eventos no tempo". A trama é um ingrediente essencial na narrativa e é ressaltada por Brown para descrever "as formas pelas quais aspectos essenciais da existência humana são expressados através de eventos específicos". Definida desta forma, a existência mesma de narrativas pressupõe, para Brown, "uma ordem social de significados na qual a ação significativa por agentes morais torna-se possível (p. 144). Como um "emblema de um texto social maior", uma narrativa "exige uma economia política e uma psicologia coletiva na qual um senso de conexão, vivido entre caráter pessoal e conduta pública, prevalece".

Brown descreve o texto pós-moderno como tendo sido conduzido pela desintegração da comunidade humana que "testemunha a natureza problemática do significado, da identidade e experiência contemporâneos" (p. 159). De acordo com Brown, nossas experiências vividas têm se tornado integradas com a nossa existência moral pelas formas de racionalidade técnica, ao passo que o que se torna realmente necessário é um discurso narrativo público. Com a desintegração pós-moderna da comunidade "surge a reintegração, não da comunidade, mas do estado cibernético" (p. 160). Como um eco das reflexões de Brown, Felix Guattari e Toni Negri (1990: 58) escrevem que, no âmago da integração do capitalismo global, "é possível encontrar um imenso empreendimento de produção de subjetividade cibernética (*subjectivité informatisée*) que regula a rede de dependência e o processo de marginalização".

Brown avança na defesa de três conceitos centrais:

> que a lógica narrativa é universal e que, portanto, outras lógicas são derivadas dela; que a crise epistemológica na tradição filosófica da ciência positivista são conflitos de tradições narrativas e que mudanças de paradigmas na ciência mesma são reformulações de tradições cognitivas em termos de lógica narrativa (1987: 164).

A resposta de Brown a respeito da superação da racionalidade técnica e do desenvolvimento de um discurso narrativo sobre a vida pública seria ler a vida social sob a perspectiva de um dialético irônico — uma pessoa que se engaja em práticas sociais de resistência. Sua posição lembra muito o conceito de Adorno sobre dialética negativa. É claro que eu não tenho problemas com o fato de as educadoras tornarem-se irônicas, até mesmo dialéticas irônicas, desde que isto não signifique que o discurso dominante da subversão política da próxima década será orientado para conquistar uma militância de comediantes ou que a práxis revolucionária será reduzida a formas acadêmicas de brincadeiras desconstrutivas que levam a uma indiferença que despreza a vida cotidiana. Além disso, o mundo da identidade, eletronicamente produzido sob a forma de anúncios pós-modernos, com freqüência adula o irônico e ataca o cético como uma orientação de mercado. A ironia pode se tornar uma forma de conter o político em vez de desafiá-lo.

Narrativa e histórias orais

Algumas observações muito importantes sobre a narrativa baseada no tratamento de histórias orais e

histórias de vida foram alcançadas por Allen Feldman em sua brilhante etnografia do terror político na Irlanda do Norte (*Formations of Violence* — 1991). As reflexões de Feldman são pertinentes ao enfoque pós-estruturalista crítico deste capítulo. De acordo com Feldman, é impossível para as histórias de vida revelarem aquele ponto em que intenção e discurso são essencialmente a mesma coisa. Feldman defende corretamente que a intenção subjetiva não é o espaço sagrado da verdade, pois se "o *eu* é o objeto referencial do discurso da história de vida, então, é interpelado por aquele discurso e não pode ser anterior a ele" (p. 13). O autor compreende que os objetos do discurso não podem existir fora de formações discursivas prévias. Neste ponto, ele segue Stuart Hall no argumento de que "eventos, relações, estruturas realmente têm condições de existência e efeitos reais, fora da esfera discursiva, mas que (...) apenas no âmbito discursivo e submetidos às suas condições, limites e modalidades específicos eles têm, ou podem ser construídos com, significado" (1988: 27). A concepção de identidade que se segue, a partir dessas observações, é instrutiva:

> O *eu* é sempre o artefato de narrativas previamente recebidas e recentemente construídas. Ele é gerado através da narração e preenche uma função sintática na história de vida. As regras da narração podem desempenhar um papel estabilizador na construção cultural da verdade, mas, dessa forma, o *eu* e a verdade estarão subordinados aos fechamentos transindividuais da narrativa (falada e escrita) (Feldman 1991: 13).

Seguindo os *insights* de Lyotard (1973) sobre o fato de que a relação entre eventos, agência e narrativa não é linear, mas acrônica, e que conjuntamente eles

formam um bloco narrativo, Feldman consegue descrever o papel do *eu* como alguém que é tanto o narrador como aquele que tem sido narrado. Ele escreve:

> Em uma cultura política, o *eu* que narra fala a partir de uma posição de ter sido narrado e editado por outros — por instituições políticas, por conceitos de causalidade histórica e possivelmente por violência. O narrador ou narradora fala porque este agente já é o recipiente de narrativas nas quais foi inserido como sujeito político. Ela ou ele inscreve-se em uma história oral porque este narrador já foi escrito e submetido a inscrições poderosas (1991: 13).

Histórias orais são *narrativas de outras narrativas* que, nos termos de Feldman, "fabricam temporalidades e causalidades tal qual o tempo linear" (1991: 14). Seguindo a noção de Ricoeur (1984) sobre narração enquanto trama, Feldman observa que "*o evento não é o que acontece. O evento é aquele que pode ser narrado*". Conseqüentemente, fazer história e narrar história são realmente dois lados do mesmo processo onde a agência ocorre no momento da representação" (p. 15). O desempenho de uma narrativa pode, entretanto, "exceder as condições sociais da sua produção e, portanto, exceder qualquer limite ideológico particular associado ao seu local de emergência" (p. 15). Um dos *insights* mais importantes de Feldman é o de que a história oral da dominação não pode codificar completamente o corpo — o local da carne — através da violência e então as histórias orais emergem como a única forma de narrativa que contém a experiência vivida e a resistência. Sendo assim, as narrativas emergem em simbiose com o corpo através da corporificação. As narrativas de dominação que são produzidas nas histórias orais conseqüentemente servem para mediar "a dissonância entre o imaginário instrumental da racionalidade política e o excesso semântico da violência material" (p. 16). Narrativas enraizadas no corpo podem acomodar excesso semântico. Elas são as únicas narrativas que podem fazê-lo.

Por uma ética da narrativa pós-moderna

Kemp e Brown utilizam-se do trabalho de Alistair MacIntyre e, ao fazê-lo, levam a questão da narrativa para o domínio da ética. MacIntyre, com razão, reconhece a característica essencialmente narrativa da condição humana — que as subjetividades estão interligadas em um complexo mundo polimítico da narratividade humana. A narrativa, de acordo com este ponto de vista, é a forma de unidade mais apropriada para a vida humana, sendo que a narrativa torna a ação humana tanto inteligível quanto responsável (Patton, 1986). A crítica de Paul Patton sobre MacIntyre aponta para a direção certa por chamar a atenção para o conceito de uma ética da narrativa pós-moderna. Patton (1986: 136) argumenta que as considerações de MacIntyre sobre a narrativa moderna deixam de fora certas dimensões da subjetividade moderna, isto é, ele deixa de fora a idéia de que os sujeitos estão "fragmentados e dispersos através de uma gama de categorias sociais e cenários institucionais: masculino, feminino; doente, saudável; escola, local de trabalho, e assim por diante". De acordo com Patton, a noção "indiferenciada e global que MacIntyre traça para o *eu* moderno" o leva a solicitar formas de subjetividade essencialmente pré-modernas.

"Reconhecendo que a subjetividade unitária e fundamentada socialmente, sugerida pelo conceito aristotélico das virtudes, só pode ser realizada em formas de comunidade e vida social incompatíveis com aquelas do capitalismo tardio" (p. 137), Patton argumenta que o diagnóstico de MacIntyre contrasta com aquele de Foucault. Eu acredito que esta comparação seja bastante instrutiva. Patton observa que, ao explorar como o poder opera na sociedade moderna, Foucault direciona a sua análise às instituições de vigilância e dominação e suas micropráticas de poder em vez de, como no caso de MacIntyre, direcionar às subjetividades que elas refletem. O ponto de partida particular de Foucault concorda com a minha reflexão de que as narrativas estão situadas ideologicamente e não apenas discursivamente. Sua noção de subjetividade é a antítese do *eu* moderno de MacIntyre, sendo que Foucault "pressupõe uma concepção engajada da subjetividade humana" (p. 139). Vale a pena citar Patton extensivamente a respeito desta observação:

> Para Foucault, a capacidade humana para a autocriação autônoma não está em dúvida, mas existem limites políticos e sociais para o exercício desta capacidade. A tarefa política que seu trabalho sugere não é nem utópica nem nostálgica; ela é o compromisso com aqueles movimentos na sociedade atual que estão engajados na tentativa de reduzir estes limites e estender a esfera da liberdade (Patton 1986: 139).

As narrativas não são unitárias: elas são melhor compreendidas como montagens criadas dentro "de tipos diferentes de segmentaridade que dividem a vida social moderna" (Patton, 1986: 143). Em vez de lamentar a perda das formas pré-modernas de subjetividade

narrativa, eu acredito que faz um sentido político maior viver na realidade narrativa do presente, encorajar a subversão de formas de subjetividade estratificadas, hierarquizadas e socialmente calcificadas e lutar contra formas atuais de subjetificação que impedem nossa experimentação com novas formas narrativas de desejo e modos de estar-no-mundo.

Narrativas e identidade

Patrick Taylor (1989) argumenta que as narrativas estão fundamentalmente relacionadas à organização da experiência humana. Uma narrativa é, segundo Taylor:

> não apenas uma estrutura mental que pode ser imposta sobre a realidade, a narrativa é significativa apenas na medida em que ela capta a vitalidade e dinâmica da vida social. A narrativa é transformada, seus moldes são rearranjados, sua significação renovada enquanto o processo da história explode na experiência humana (p. xii).

Como inscrições hegemônicas, as narrativas fazem linhas de forças legíveis que se entrecruzam, cortam, congelam, prendem e reprimem o poder. Como o produto de formações discursivas e de práticas sociais localizadas em interesses materiais, as identidades estão localizadas em redes de poder social historicamente contínuas e pragmaticamente dispersas. Stuart Hall (1987: 46) observa que "toda identidade está situada, posicionada em uma cultura, em uma língua, em uma história".

Nossas subjetividades precisam ser inscritas ou codificadas por meio de narrativas para que possamos

agir. Estas podem ser contra-narrativas ou narrativas de resistência ou narrativas forjadas no projeto autoritário do império e do colonialismo; a questão é que nossas identidades ganham forma com a contingência discursiva dos fechamentos arbitrários (mas incompletos) de significado, dentro do texto maior da memória histórica. Na realidade, Hall (1987: 44) descreve identidade como sendo "formada no ponto instável onde as histórias inenarráveis da subjetividade encontram as narrativas da história de uma cultura". Prossegue fazendo uma observação importante de que a identidade é possível apenas no interior de fechamentos de significado incompletos. Para Stuart Hall:

> toda identidade é construída através de diferenças e começa a viver com as políticas de diferença. Mas a aceitação do *status* ficcional ou narrativo da identidade com relação ao mundo também não requer, como uma necessidade, o seu oposto — o momento do fechamento arbitrário? Será possível haver ação ou identidade no mundo sem fechamento arbitrário — o que uma pessoa pode definir como a necessidade de significação do final da sentença? (p. 45)

Hall observa corretamente que novas concepções de identidade, como contingências discursivas, exigem de nós uma redefinição do significado de atividade política. Por exemplo, estamos todos alertas sobre "as políticas de diferença, as políticas de auto-reflexividade, uma política que esteja aberta a contingência, mas que ainda assim seja capaz de atuar" (p. 45). Ele articula um conceito de identidade que, em suas próprias palavras, "não está fundamentado na noção de algum *eu* absoluto e integral, o qual não pode surgir de alguma narrativa do *eu* completamente fechada".

Vale a pena observar, neste momento, a diferença entre o conceito de narrativa de Hall e as reflexões de Jerome Bruner (1991) sobre *acervo narrativo*. De acordo com Bruner, isto se refere a "uma capacidade 'local' de acrescer às histórias de acontecimentos do passado uma espécie de estrutura diacrônica que permite a continuidade até o presente — em outras palavras, significa construir uma história, uma tradição, um sistema legal, instrumentos que assegurem a continuidade histórica, se não a legitimação" (pp. 20-1). Nesta visão, a narrativa é uma espécie de "estojo de instrumentos culturais" que capacita os seres humanos a trabalharem juntos através do "processo de construção narrativa comunal" (p. 20). Mas nós temos de seguir Hall, confirmando que o que colecionamos local e comunitariamente não seja monumentalizado ou santificado simplesmente por ter se tornado parte de um arquivo narrativo comum. Uma coisa é buscar continuidade como parte da identidade comunal, cívica ou nacional de uma pessoa; outra bem diferente é fixar a identidade naquelas narrativas que irão nos "ler" de uma maneira distintamente totalizante. Contida em todas as narrativas culturais, está uma maneira preferencial de lê-las. Vivemos não apenas narrativas particulares, mas também as habitamos (assim como elas nos habitam). O grau até o qual resistimos a certas narrativas depende de como somos capazes de lê-las e reescrevê-las.

A narrativa enquanto texto

Enquanto textos, as identidades não podem ser fixadas dentro de sistemas de significação fechados (por exemplo, um padrão fechado de significantes e signi-

ficados), conseqüentemente não há identidades *verdadeiras* — somente identidades que estão abertas à inscrição, articulação e interpretação. Richard Rorty (1991: 10) observou, recentemente, que "'Verdadeiro' não é o nome de um poder que eventualmente alcança vitórias, é apenas a nominalização de um adjetivo aprovativo". É importante ressaltar que as identidades nunca estão completas, mas sempre em processo de negociação; estão continuamente em conflito dentro de uma montagem polivalente de discursos e por meio de linhas de vôo nomádicas e atópicas. Existe uma "compostabilidade" na formação de identidade, uma maleabilidade que está ligada lingüisticamente à função do significante e a permutações de possibilidades interpretativas em torno das quais a subjetividade gira. O contexto de nossas identidades não determina como elas são representadas, mas exerce um papel em suas inscrições retóricas. Por exemplo, temos a tendência de ver nossas identidades no contexto do romance, comédia, tragédia, sátira etc. ou as vemos como conservadoras, liberais, radicais; mas essas categorias contextuais não ocorrem sincronicamente fora da história, pois são, na realidade, o resultado de lutas em torno do significado por vários grupos na sociedade.

Bhabha situa a identidade na consciência simbólica — naquela "temporalidade iterativa do significante" (1987: 6) que ocupa "as condições afetivas e discursivas de uma *reivindicação* de subjetividade". Em outras palavras, a idéia de um *eu* verdadeiro e atemporal é uma ficção de discurso — uma "demanda por identificação" — que confere ao signo um senso de autonomia. Bhabha afirma que o espaço da enunciação faz brotar o processo de duplicação (dividindo a diferença entre o Eu e o Outro) — ou fixando diferenças culturais em um objeto

confinável e visível quando, na verdade, a *diferença é sempre incerta e polivocal*. A identidade não pode ser identificada como presença uma vez que há sempre um princípio de polivocalidade — a inscrição dupla do momento de enunciação — que não pode negar, nem transcender a diferença. Enquanto não existem relações causais bem definidas entre estruturas econômicas e psicológicas, eu gostaria de argumentar que novas formas flexíveis de produção econômica, vigilância e estratégias eletrônicas têm produzido formas de subjetividade correspondentes perigosamente "necessárias". O sujeito autônomo do humanismo liberal jaz em uma sepultura sem identificação, tendo sido morto a pauladas na rua dos fundos da teoria pós-estruturalista. Portanto, é extremamente seguro agora — se não é um lugar comum — declarar que as identidades não são integralmente reflexo de interesses sociais pré-constituídos a respeito dos quais, em grande parte, não estamos alertas. Porém, não é tão popular compartilhar a observação de Terry Eagleton de que "a relação entre certas localizações sociais, e certas formas políticas, é uma relação "necessária" — o que não significa (para repetir) afirmar que ela seja inevitável, espontânea, garantida ou oferecida por Deus" (1991: 218). Pelo fato de esta idéia ter perdido a preferência entre uma inteira geração de teóricos sociais pós-marxistas (estou me referindo aqui às tendências lúdicas e não críticas da teoria social pós-moderna) e porque sinto que a ignoramos, para o nosso perigo, citarei Eagleton extensivamente:

> A ideologia nunca é o mero efeito expressivo de interesses sociais objetivos; mas tampouco são todos os significantes ideológicos "flutuantes livres" com respeito

> a tais interesses (...) Ideologia é uma questão de "discurso" mais do que de "linguagem" — de certos efeitos discursivos concretos, ao invés de significação enquanto tal. Ela representa os pontos onde o poder se impacta contra certos pronunciamentos e se inscreve tacitamente dentro deles. Mas ela não é, entretanto, para ser igualada a simplesmente qualquer forma de parceria discursiva, discurso "interessado" ou preconceito retórico; ao invés disso, o conceito de ideologia busca abrir alguma coisa da relação entre um pronunciamento e suas condições de possibilidade material, quando estas condições de possibilidade são vistas sob a luz de certas lutas de poder, centrais para a reprodução (ou também, para algumas teorias, para a contestação) de toda uma forma de vida social (1991: 223).

Seguindo Eagleton, gostaria de ressaltar que, no âmbito da formação de identidade, alguns interesses humanos tornam-se "mascarados, racionalizados, naturalizados, universalizados, legitimados em nome de certas formas de poder político" (1991: 202) e acredito que seja necessário, para as educadoras críticas, focalizar nos *efeitos políticos* dos discursos no contexto da sociedade capitalista ocidental.

Eu concordo com os/as pós-estruturalistas em um número de pontos cruciais: que a língua não nos apresenta uma cópia desbotada de alguma realidade homogênea e imutável; que não existe "linguagem epistemológica privilegiada que nos permita um acesso sem problemas ao real"; que "os objetos são internos ao discurso que os constitui" e que "a língua não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas ativamente constitutiva desta". Entretanto, também acredito, seguindo Eagleton, que precisamos de um conceito de ideologia para compreender a relação entre situações

materiais e formações discursivas, por causa do modelo semiótico de Saussure, utilizado por alguns criticalistas — um modelo que argumenta essencialmente que o significante produz o significado — e é amplamente inadequado.

Aqui, também, assim como Eagleton, eu sigo a fenomenologia pragmática do signo de Charles Sanders Pierce, em vez do modelo de Saussure, ao destacar a importância do interpretante ou *hábito* no qual ele está corporificado (recebido e vivido). Podemos deslocar o significado do interpretante pela auto-reflexividade crítica. Este aspecto crucial capacita a agência histórica a transcender as espirais arbóreas de semiose infinita com o objetivo de efetuar atos de *transgressão* política. Ele também reconhece que podemos ter experiência direta do mundo, mas este conhecimento só é possível em um sentido secundário, através de sistemas semióticos. Destaca, ainda, a idéia de que as práticas materiais são legitimadas por trabalhos de discurso essencialmente "ideológicos". Isto significa que existe uma realidade extra-discursiva (material) e o posicionamento de uma pessoa nesta realidade pode causar determinadas leituras e práticas sociais no interior do mundo material a ser recodificado.

Não quero soar reducionista ao argumentar que o posicionamento material, vamos dizer através de classe ou raça, equipa uma pessoa com crenças e desejos políticos apropriados ou protegidos por alguma armadura. Teóricos e teóricas pós-marxistas definem corretamente que não há "relação interna entre condições sócio-econômicas particulares e tipos específicos de posicionamento político ou ideológico" (Eagleton, 1991: 210). Bastante verdadeiro. Entretanto, o que os pós-mo-

dernistas "lúdicos" descrevem como "contingência pura" ou "polivocalidade" não desconecta os discursos dos seus efeitos políticos. Certas subjetividades são reforçadas pela cultura promocional de mercados e *merchandise* de maneiras específicas em raça, classe e gênero, de forma que se pode afirmar seguramente *que existem relacionamentos genéricos, bem como idiossincráticos entre identidades e determinantes sociais.* A ênfase militante que alguns e algumas pós-estruturalistas colocam no particularismo não pode explicar adequadamente as conexões entre formas de consciência social e condições materiais. Algumas relações são, na realidade, "motivadas" por narrativas de classe, raça, etnia e gênero.

Identidades de mercado nos "tempos novos"

Gostaria de argumentar que, nestes "tempos novos", tem ocorrido um particular zoneamento do espaço subjetivo, uma segmentação e clivagem da identidade, uma reinstrumentalização da experiência subjetiva (modelos pessoais de identificação), muitos dos quais são reflexo de uma economia degradante que existe no limiar da produção fordista moderna. Estas identidades são parcialmente o resultado de, e parcialmente constitutivas do que Mayer (1991) chama de eliminação das conquistas da classe trabalhadora fordista (seguridade social, seguro de saúde, representação sindical). Também são resultado do crescimento dos regimes de "meio-expediente e dos contratos de curta duração"; do alto índice de "empregos precários e esporádicos" que caracterizam a diminuição de mercados locais; "da expansão do setor informal urbano e da dinâmica dos serviços avançados do setor de tecnologia de ponta e

do intenso trabalho desregulamentado do setor informal".

Os profissionais da publicidade e *marketing* podem cortar a sociedade em segmentos ou subgrupos, cada qual caracterizado por certas atitudes, comportamentos e estilos de vida. Estes são os desejos coletivos elaborados por demandas de mercado da cultura dominante — correlações inevitáveis de formas particulares de poder econômico.

O movimento corrente em direção a uma economia pós-fordista — serviços, automação, processamento de dados — não mudou fundamentalmente a natureza do trabalho na medida em que a "industrialização no 'velho estilo' tem invadido as grandes empresas do setor não-industrial com ritmos de trabalho e taxas de produção submetidos ao controle mecânico e impessoal" (Castoriadis, 1992: 14-15). Desta forma, a modernidade termina na intensão em que pode ser relacionada ao projeto de autonomia individual e social do capitalismo. Mas, a modernidade permanece mais viva do que nunca na medida em que incorpora "a expansão ilimitada do (pseudo) domínio (pseudo) racional" (p. 23). É claro que existe uma dimensão cultural para esta crise do trabalho industrial que é a eticalização do trabalho ou "o grau em que o emprego determina os indivíduos biograficamente e os molda de uma maneira característica para uma situação particular de trabalho" (Honneth, 1992: 32). A esfera do trabalho tem sido drasticamente marginalizada nas biografias de trabalhadores/as individuais de forma que lhes permita atuar como agentes morais em papéis de autoconfirmação. Como Axel Honneth (1992) observa, o declínio de valores associado ao e constituído pelo trabalho

industrial tem também resultado em maior pluralização de estilos de vida individuais. Entretanto, *estes estilos de vida não estão embasados nas pré-condições culturais e éticas apropriadas*. Honneth escreve que:

> A práxis cultural cotidiana está sendo libertada passo a passo de suas tradições e compromissos de valores, sem que esses já tenham sido substituídos por modelos de orientação inclusivos, dentro dos quais as tentativas de auto-realização dos sujeitos individuais possam encontrar reconhecimento intersubjetivo (1992: 32).

As identidades de mercado ou as substituições estéticas pré-empacotadas para biografias socialmente esvaziadas estão sendo aceitas pelos trabalhadores como uma forma de preenchimento do vácuo social criado pela ausência de formas éticas de vida pós-industrial (p. 32). A esfera do trabalho (incluindo o trabalho escolar) une-se àquelas do lazer na medida em que é colonizada por modos eletrônicos de informação. As tecnologias de informação pós-modernas têm causado a substituição do valor de uso pelo valor de signo na medida em que a informação substitui a demanda por trabalho (McLuhan, 1973; Baudrillard, 1975). As necessidades de consumo manufaturado tomaram precedência sobre o poder do trabalho, enquanto a forma *mercadoria* subsumiu a subjetividade e identidade sob as leis da acumulação do capital e do regime de produtividade. As subjetividades e identidades dos cidadãos e cidadãs têm sido virtualmente reterritorializadas por novos aparelhos pós-modernos de mediação eletrônica, como a televisão, o rádio, o filme e o computador, de forma que a ênfase na interpretação, que estava anteriormente ligada ao individualismo burguês, tem aberto espaço para um *eu* simulado que se tem tornado so-

cialmente integrado por meio das políticas de consumo com seus excessos de ideologias conservadoras. As identidades em tempos pós-modernos espelham campanhas de opinião e as formas de resistência organizada entram em colapso diante da apatia pública e da inércia da massa. O silêncio tem se tornado a estratégia dominante da resistência (Baudrillard: 1975).

Marcy Darnovsky (1991) levantou a importante questão de que a classe publicitária compreende a cultura melhor do que os críticos e críticas culturais. Ela tem analisado comerciais "neotradicionalistas" que conseguem articular e responder aos medos e desejos da audiência com mais "clareza e empatia" do que o discurso de intelectuais de esquerda. Stuart Hall também tem tocado neste tema recentemente, argumentando que "Se o 'pós-fordismo' existe, então ele é uma descrição da mudança tanto cultural quanto econômica" (1990: 128). Existe uma certa democratização limitada da cultura no contraditório e mercantilizado cenário dos prazeres populares. Esta está refletida no mundo do consumo e da moda. Hall escreve que:

> Através do *marketing*, do *lay-out* e da moda, a "imagem" proporciona o modo de representação e narrativização do corpo, do qual o consumo moderno depende tanto. A cultura moderna é irremediavelmente material em suas práticas e modos de produção. E o mundo material das mercadorias e tecnologias é profundamente cultural. A população jovem, preta e branca, que nem consegue soletrar "pós-modernismo", mas que cresceu na idade da tecnologia de computador, *rock-video* e música eletrônica, já convive com este universo em suas cabeças (1990: 128).

É claro que as identidades de mercado são exatamente o tipo de identidades que atendem confor-

velmente a visão empresarial que as educadoras conservadoras têm de cidadania e escolarização, com sua ênfase no empreendimento de livre mercado e na lógica do consumo. Isto pode ser observado no programa *Educação 2000*, desenvolvido pelo Presidente Bush e no plano de Chris Whittle para escolas lucrativas. A agenda educacional conservadora despreza o ideal de se conferir poder[4] coletivo e responsabilidade social em nome do realismo econômico. As narrativas de identidade, produzidas através da ênfase na educação privada, baseadas nos imperativos de mercado, têm o objetivo de produzir trabalhadores e trabalhadoras complacentes e consumidores leais. Esta narrativa mestra assume muitas formas e tem como resultado mais importante o conservadorismo político dos anos 80, no qual a "Nova Direita" construiu concepções de quem são seus sujeitos ideais e como eles personificam os valores sagrados da religião, do trabalho árduo, da saúde e da autoconfiança" (Denzin, 1991: 150). Norman Denzin descreve a condição do capitalismo tardio como aquela que perpetua as "narrativas antigas" e mitos da família nuclear, do imperialismo e do individualismo arraigado onde "o capitalismo necessita e usa qualquer coisa e tudo para perpetuar seu controle hegemônico sobre a cultura popular" (p. 151).

> A lógica do "ambos — e" do capitalimo tardio constantemente se expande, como um elástico, para atender a tudo o que veio antes, transformando tudo, inclusive a experiência vivida, em uma mercadoria que é comprada e vendida no mercado contemporâneo. Esta lógica requer uma nostalgia positiva que confere um alto valor ao passado; porque, se o passado não tivesse valor, ele não poderia ser vendido no presente. O velho é bom. O novo é bom. Velho e novo juntos são o melhor. *Esta ideologia popular inscreve uma política que mantém as narrativas antigas vivas* (1991: 151 — grifo nosso).

A Nova Direita perpetua seu ataque contra a diferença, militância trabalhista e toda a idéia de um sistema de educação nacional declarando guerra à idéia de "público" como o inimigo das instituições privadas e lucrativas, mas, ao fazê-lo, ela se engana em sua própria busca pelo poder na defesa da liberdade, e representa mal o seu poder reacionário, através de um populismo democrático. Enquanto os porta-vozes conservadores do projeto educacional da Nova Direita, tais como Diane Ravitch e Chester Finn, vociferam interesses pessoais entrincheirados em hipérboles patrióticas, que são tão auto-elogiosas, auto-satisfatórias, autoglorificantes quanto são obcenamente carentes de *insight*, eles estão na verdade atendendo aos interesses do capital empresarial na distribuição de *status quo* em termos de poder e riqueza, o que é, vamos encarar de frente, a narrativa central que sustenta a política conservadora.

Narrativas de libertação pós-coloniais: para além da identidade de mercado

Podemos, acredito, nos libertar do peso morto das narrativas dominantes do consumo corporativo. Podemos fazê-lo ao atravessarmos fronteiras culturais e ao negociarmos identidades novas e híbridas. Como um

4. No original: *empowerment*. Muitos textos traduzidos do Inglês para o Português mantém esta palavra no original. Para tornar mais claro o significado resolvi sugerir esta alternativa: *empowerment* seria conferir poder a alguém ou a determinado grupo. (N. da T.)

passo inicial, em direção à criação de práticas sociais emancipatórias, tanto na esfera pública quanto na privada, podemos ajudar nossas alunas e alunos a provocar uma pausa à constância imutável das identidades imperiais da família patriarcal, do estado autoritário e das narrativas do consumidor compulsivo e feliz.

A construção de identidades narrativas de libertação deve posicionar uma ênfase central no significado de diferença. Angela Harris utiliza o termo "consciências múltiplas" para captar "um mundo onde as pessoas não estão oprimidas apenas nas bases de gênero, mas nas bases de raça, classe, orientação sexual e outras categorias em um entrelaçamento inextricável" (1990: 587). A complexidade de tal opressão sugere que a experiência necessita ser explorada como multivocal — como aquela que não pode ser descrita independentemente de outras facetas da experiência. Conseqüentemente, como educadoras/es e estudantes, precisamos visualizar a identidade como uma formação subjetiva que evite assumir formas de narrativas baseadas em essencialismos de raça e gênero (vozes que monoliticamente têm a pretensão de falar por todos) — um essencialismo que forçosamente fragmenta a experiência em nome de uma comunalidade, isto é, em nome de algo que acaba por mascarar sua experiência normativa. Não existe uma identidade "feminina" essencial, ou identidade "masculina", ou identidade "americana". Não existe uma narrativa universal de cidadania que não pode ou não deve estar aberta à contestação entre os estudantes.

Ao compreender como as narrativas do *eu* são constituídas em contextos de colonialismo, pós-colonialismo e neocolonialismo, as/os educadoras/es podem

desenvolver uma nova política de diferença e identidade e, assim, provocar um novo espaço subjetivo de construção de significado e práxis. Revelar as fissuras na continuidade da narrativa do *eu* é contestar as exigências de dominação por determinados grupos, nas bases de raça, privilégio de classe, gênero e outros interesses. Para as/os educadoras/es, a sala de aula pode ser transformada em um espaço pedagógico híbrido onde a permissão não é negada aos estudantes que desejarem narrar suas próprias identidades que estejam fora das identidades de mercado e das políticas de consumo, um espaço onde as identidades individuais encontram significado em expressões coletivas e solidariedade com os "outros" culturais, onde o tempo eurocêntrico e mimético dá lugar para o momento histórico vivido, momento esse das lutas contemporâneas pela identidade. Aqui, os imperativos da cultura do consumo e a hegemonia das identidades de mercado são desafiados por narrativas de identidade que se fundamentam em uma preocupação com a libertação e justiça social.

Uma pedagogia informada por uma narratologia pós-colonial desloca a relação do ator social pelo objeto do seu conhecimento e pelas problemáticas nas quais a identidade é definida e é também objeto de luta. Neste sentido, uma narratologia pós-colonial encoraja as pessoas oprimidas a contestarem as histórias fabricadas para elas por "estrangeiros" e a construir contra-histórias que dão formato e direção para a prática da esperança e para a luta por políticas emancipatórias da vida cotidiana. Trata-se de uma pedagogia que busca exorcizar, do corpo social, as patologias invasoras do racismo, sexismo e privilégios de classe (Giroux e McLaren, 1986a). Uma pedagogia que seja capaz de romper com as narrativas de cidadania dominantes e desesta-

bilize as pretensões de identidade monológica que estas narrativas exibem. Uma narratologia pós-colonial tem que agitar a superfície dos textos ocidentais de identidade, de forma que as falhas e lacunas produzidas possam criar subjetividades historicamente descontínuas e que, ainda assim, possa inibir o ressurgimento de discursos colonialistas do *eu*. Desta forma, uma narratologia pós-colonial carrega alguma afinidade com o que Linda Hutcheon refere como "narratividade narcisista" ou "metaficção", no sentido de que o texto de libertação é explicitamente reconhecido como construído socialmente e demanda que os agentes sociais se engajem "intelectualmente, imaginativamente e *afetivamente* nesta co-criação" (1980: 7 — grifo nosso).

Para as/os educadoras/es pós-coloniais, isto significa levantar as seguintes questões sobre suas pedagogias, como parte de uma "narratologia crítica": Qual é a esquematização narrativa que ordena suas próprias vidas e as de seus estudantes? Ela é povoada pelo individualismo burguês, pelas assunções da vida social capitalista e pelos seus correlatos culturais e sociais?

Como pode a prática de uma pedagogia de libertação ser construída sem que se recupere o cenário do desejo da supremacia colonial branca? Seguindo De Lauretis (1990: 144), nós precisamos começar a repensar a identidade de libertação como o tornar-se "o sujeito de um 'saber incomum', uma prática cognitiva, uma forma de consciência que não é primordial, universal ou coextensiva com o pensamento humano (...), mas historicamente determinada e assim subjetiva e politicamente assumida". Educadoras pós-coloniais precisam cooperar com o desenvolvimento do que Cornel West (1990: 93) chama de "um novo tipo de trabalhadoras

culturais" capazes de exercitar uma "política de diferença" que capacitará os estudantes a "interrogarem as maneiras como elas e eles estão circunscritos por certas convenções e como eles têm que aprender a partir destas normas e modelos e construir sobre os mesmos" (p. 107). Precisamos situar a pedagogia dentro de uma narratologia *que cria a história que nós mesmos fazemos, que fratura o tempo filosófico dos conceitos ocidentais e que pode transcender as oposições categóricas da lógica filosófica* (Godzich, 1990). Em outras palavras, a autoridade cultural ocidental não é um sistema de referência estável, uma vez que a diferença cultural (em distinção à diversidade cultural) sempre diz respeito a como a cultura é enunciada — como a cultura é construída em termos de uma política de significação. Qualquer identidade cultural deve levar em consideração sua fundamentação e endereço discursivos bem como sua política de localização e lugar. A maneira como as identidades são enunciadas sempre é ambivalente e elas não têm origens primordiais que as fixam como latina, afro-americana ou como anglo. Isto não significa que identidades como etnicidades não sejam importantes. Mas sugere que elas não garantem o posicionamento político de uma pessoa.

A produção de identidades de fronteira

Identidades de fronteira são narrativas e contra-narrativas que escolhemos para atuarmos (mas, como Marx nos lembra, não em condições de nossa própria escolha) no contexto de nossa mundana e prática existência cotidiana. As identidades de fronteira estão ancoradas e são também o resultado daquelas práticas

sociais que configuram a experiência e dão forma aos investimentos afetivos em tal experiência. Estão relacionadas também *às narrativas de libertação* que desafiam as identidades de mercado produzidas pelas narrativas da Nova Direita de cidadania do consumo. Esta forma de "autopráxis" segue estratégias que consistem em nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade, *significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história.* Semelhantemente, a construção de identidades de fronteira consiste em renomear e reconstruir a realidade em vez de engajar a realidade pela produção de uma subjetividade negativa (em cujo caso a identidade é construída a partir de significantes de ausência ou omissão). Identidades de fronteira são criadas a partir da empatia por outros como forma de uma conexão passional através da diferença. Tal conexão é ampliada por uma imaginação narrativa, possibilitando que relações críticas sejam produzidas entre nossas próprias histórias e as histórias dos Outros culturais (Darder, 1992). Considerando que é importante reconhecer que as subjetividades são culturalmente construídas e discursivamente interpretadas, esta observação não serve para defender o relativismo cultural que rodeia a reivindicação de que a identidade de qualquer um é tão importante quanto qualquer outra. Este não é o significado de identidade de fronteira. Tampouco é uma maneira de encontrar as exigências radicais de construção de uma identidade em oposição à *doxa* (o *déjà-dit* ou "o já dito" de convenções de consumo público) com o objetivo de uma identidade narrativa que seja mais capacitadora de transformação social. Em vez disso, significa lutar contra a redução da possibilidade da transformação do *eu* e do social como co-implicados

na dialética da liberdade. Isto é, significa lutar contra nossa falha em ver nosso próprio reflexo nos olhos dos outros. Identidade de fronteira requer o que Ramon Saldivar (1990: 175) chama de "dialética da diferença", que se refere à formação de subjetividades de resistência, ou seja, subjetividades que são capazes de resistir "às tendências absolutizantes de um mundo burguês, patriarcal, classista e racista que se funda na noção de identidade fixa e positiva e em papéis especificados de gênero, baseados nestas fixações positivas".

O trabalho de Emily Hicks (1988) sobre "escritas de fronteira" e o conceito de Henry Giroux (1992) sobre "pedagogia de fronteira" são sugestivos sobre o que eu quero dizer quando discuto o conceito de "identidade de fronteira". Hicks descreve a escrita de fronteira como uma "estratégia anticentradora" na qual as narrativas de fronteira são descentradas, de forma que "não existe identidade entre a pessoa que lê e a personagem individual, mas, em vez disso, um convite para ouvir a *voz da pessoa* que emerge de uma sobreposição de códigos, a partir da qual surgem personagens e eventos" (p. 51). A autora baseia o seu conceito de escrita de fronteira no que chama de fronteiras culturais heterogêneas da América Latina e suas relações com a literatura latino-americana contemporânea. Também está interessada em examinar como as culturas dominantes da Europa e dos Estados Unidos "são apresentadas em suas interações com a cultura latino-americana" (p. 48). Sua discussão sobre escrita de fronteira é baseada em escritores e escritoras que, na realidade, têm prefigurado formas recentes de pós-modernismo europeu, tais como o descentramento do sujeito e a apropriação de imagens. Emily Hicks refere-se, entre outros, à poesia concreta

brasileira e ao trabalho do movimento *Neo-gráfico* no México. De acordo com Hicks, a escrita de fronteira:

> enfatiza a diferença em códigos de referência entre duas ou mais culturas e descreve, portanto, um tipo de realismo que se aproxima da experiência das pessoas que cruzam fronteiras, pessoas que vivem em uma realidade bilíngüe, bicultural e biconceitual. Eu estou falando de fronteiras culturais, não físicas: a sensibilidade que informa a literatura de fronteira pode existir entre trabalhadores visitantes em qualquer lugar, incluindo países europeus nos quais o país de origem não divide fronteiras físicas com o país hospedeiro (1988: 49).

Os atributos que Hicks confere à escrita de fronteira, estou aplicando ao conceito de formação de identidade. Semelhantemente, o que Giroux (1992) tem chamado de pedagogia de fronteira pode sugestivamente ser utilizado no projeto de redefinição de identidades. Engajar-se ao projeto de criação de identidades de fronteira é um meio de desconstrução e de tomada de controle das narrativas do *eu*, ao mesmo tempo que se reconhece a multiplicidade de línguas e códigos dentro de uma única língua — por exemplo: o polilingüismo em uma única língua — bem como os sentidos metafóricos em outras línguas. Com efeito, é um diálogo consigo mesmo e com o Outro, um diálogo que contesta e rompe com a estrutura narrativa monotópica e unidimensional de textos sociais dominantes, baseados em incentivos de mercado, na lógica de consumo e nas suas relações com os leitores e leitoras. Identidades de fronteira são identidades nas quais leitores e narradores são ambos um e o Outro, no sentido que "o cruzador de fronteiras é ambos o *eu* e o Outro" (Hicks 1988: 52). Em outras palavras, "O 'sujeito' cruzador de fronteiras emerge da dupla cadeia de significantes de dois grupos de códigos de referência, de ambos os lados da fronteira" (p. 52).

Estou sugerindo que educadoras/es estudantes aprendam a "representar-se" através de uma forma de escrita de fronteira na qual as narrativas que construírem para si em relação ao Outro sejam, com efeito, desterritorializadas política, cultural e lingüisticamente, de modo que os sentidos metafóricos, através dos quais a subjetividade se torna construída, falhem em dominar o Outro. Construir identidades de fronteira é recusar a adoção de uma única perspectiva relacionada à dominação cultural. Recusar "a redução metonímica da realidade à lógica instrumental do pensamento ocidental" (p. 56) é reterritorializar a identidade de maneira que assegure a possibilidade de "subversão da racionalidade do suicídio coletivo" (p. 57).

Um sério problema em forjar uma pedagogia emancipatória de identidade de fronteira necessita ser identificado aqui. Ele resulta da falha dos críticos masculinos de se desvencilharem de seus aprisionamentos em discursos falocêntricos. Os críticos masculinos são, com freqüência, relutantes em narrar a contingência de suas próprias posições enunciativas como sendo masculinas. Os teóricos precisam especificar seus posicionamentos sexuais e outros cenários de enunciação textual de forma que não falem por outros equivocadamente. Semelhantemente, no caso de comunidades afro-americanas, Cornel West observa que:

> A problemática da invisibilidade e da ausência de nome da diáspora negra moderna pode ser entendida como a condição de uma *carência relativa de poder negro de apresentarem-se a si próprios e aos outros como seres humanos*

complexos e, desta forma, contestar o bombardeio de estereótipos negativos e degradantes expressados pelas ideologias supremacistas brancas (1990: 27; grifo no original).

É importante que um projeto de libertação não constitua as vozes das pessoas subalternas como simplesmente uma imagem de espelho do sujeito soberano masculino ocidental e branco. Os apelos litúrgicos euro-americanos por uma identidade comum são tentativas camufladas de seqüestrar o passado daqueles que ameaçam a imagem do que os norte-americanos atualmente representam e do que eles têm sido. Grupos subalternos não deveriam ser transformados em alegorias vivas que assustam ao naturalizarem a diferença entre "nós" e "eles", mas deveriam falar através dos códigos de sua raça, classe e conflitos específicos de gênero para alcançarem voz e liberdade.

Todos os grupos necessitam de uma narrativa que reconheça, nas palavras de Stuart Hall, "que todos nós falamos de um lugar particular, a partir de uma história particular, de uma experiência particular, de uma cultura particular, sem estarmos contidos por aquela posição" (1988: 29). Entretanto, em vez de procurarmos pelas origens de nossas identidades como agentes históricos em luta, precisamos focalizar mais aquilo que podemos alcançar juntos. Aquilo que podemos nos tornar juntos toma precedência sobre aquilo que somos. Em outras palavras, antes que eu fale em solidariedade, não devo exigir que os outros me apresentem seus documentos. Fazê-lo seria tornar-me o guarda da fronteira e não a pessoa que cruza a fronteira. As identidades construídas no ato da solidariedade serão provisórias e as alianças formadas serão contingentes em suas estratégias, negociações e traduções que ocorrem *no ato da luta* tanto

para a construção de uma aliança de base comum (em vez de cultura comum) quanto para uma política transformadora e radical. É mais importante criar identidades a partir de estratégias de resistência e de paixão pela luta do que a partir da busca de alguma base primordial de ser que prenderá os sujeitos a uma inevitabilidade narrativa para sempre — de repetir identidades nas quais a subjetividade é primeiramente constituída através da nostalgia e familiaridade (confira Grossberg, 1992).

A formação de identidade precisa ocorrer naquilo que Homi Bhabha chama de "terceiro espaço de tradução". Tradução exige que as identidades — especialmente identidades culturais — sejam vistas como "estruturas descentralizadas" que são constituídas apenas em relação à alteridade. Pelo deslocamento das origens, uma liminaridade criativa "abre a possibilidade de articulação de práticas e prioridades culturais *diferentes*, até mesmo incomensuráveis" (1990a: 210-11). O "terceiro espaço" refere-se à condição de hibridismo na qual o essencialismo das origens e o discurso da autenticidade são desafiados. A alteridade sempre intervém para prevenir o sujeito de fixar-se em um sistema de significação fechado e mantém aberta "uma nova área de negociação de significado e representação" (p. 211). Isto favorece "novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, as quais são compreendidas inadequadamente através da sabedoria herdada".

A construção de identidades de fronteira segue a "filosofia do tornar-se" de Joel Kovel. Identificar-se com o evento social e material processual do "tornar-se" é aliar-se explicitamente à narrativa da liberdade. Nas palavras de Kovel, é "falar de um desejo prático de

ser livre" e ter compromisso com uma filosofia "na qual o *eu* pode tornar-se Outro para si próprio e, a partir daquela posição, permanecer alienado ou transcender a si próprio" (1991: 108). Kovel desenvolve esta idéia ao pronunciar:

> Eu sou um sujeito, não um mero objeto, e não sou um sujeito cartesiano cuja subjetividade é pura introspecção, mas, ao invés disso, um sujeito expressivo, um sujeito transformador; eu sou um sujeito, portanto, que necessita projetar o meu ser no mundo, e transformar o mundo como uma expressão do meu ser, e finalmente me apropriarei de meu ser ao invés de tê-lo expropriado (p. 108).

A produção de identidades de fronteira tem menos relação com a busca de autoconhecimento do que com o que Foucault viu como "um método de auto-estima". A partir da perspectiva de uma narratologia pós-colonial, a questão é se poderemos ou não forjar identidades de fronteira que possam resistir à reinscrição e ao recoroamento no mapeamento hegemônico da cultura nacionalista e de orientação consumista. As identidades de fronteira simplesmente se tornarão suplementares — um efluxo de discursos contra-hegemônicos consumidos em vez de contrapostos — condicionais em vez de resistentes à maquinaria do poder de Estado hegemônico? Esta questão de incorporação — de reintegrar a pessoa oprimida no mundo de relações de poder desiguais — é um incômodo; mas, ainda assim, ela precisa ser ressaltada. Afinal, o capitalismo prospera com a regulação e eventual assimilação da diferença. A diferença torna-se apropriada a serviço do capital de maneira que as subjetividades da cidadania possam ser esvaziadas como parte do rito de passagem de

tornar-se norte-americano. Então a questão permanece, a periferia torna-se imperialista e se este é o caso, o que significa, no importante sentido de Giroux (1992), ser alguém que cruza a fronteira? As identidades de fronteira, neste contexto, simplesmente significam um reaparelhamento da ética consumista sob a forma de um individualismo agressivo, um culto à hipermasculinidade, uma ética cultural motivada por vendas, promovida por uma economia de "especialização flexível" de cidadãos e cidadãs guerreiros orientados para uma dominação global? Ou será possível destronar o método pedagógico dominante com o intuito de criar cenários culturais em que subjetividades contra-hegemônicas possam ser construídas e que possam efetivamente desestabilizar a produção de identidades de mercado?

Outra questão é como construir identidades de fronteira que falem para as experiências vividas das pessoas oprimidas — pessoas que possuem uma desconfiança natural da elite acadêmica que escreve das altitudes do Monte Olimpo. Aquela chamada imperiosa por uma identidade narrativa transcultural que atravessa identidades particulares constituídas talvez por uma lei universal do inconsciente que está em paralelo com o apelo corrosivo por uma cultura comum e pela perda da etnia coletiva da população. É uma visão extraída dos arquivos eurocêntricos e mergulhada no sangue do imperialismo, uma visão que compartilha da conspiração da civilização (McLaren e Leonard, 1993). É uma visão que tanto a classe acadêmica quanto a ativista devem abandonar.

Discursos majoritários, narrativizados sob os auspícios da branquidade, posicionam e contém os sujeitos das minorias monologicamente como "étnicos" ao passo

que as pessoas brancas são raramente relacionadas a este *status* (Hooks, 1992). Ao mascararem sua própria situacionalidade sob formas de etnicidade, as pessoas brancas universalizam o Outro como étnicos e a si próprios como existindo metafisicamente além de todas as formas de significação étnica. Estas pessoas, portanto, isentam-se da conotação negativa do termo "étnico" que elas próprias criaram. A cultura branca unifica-se em sua invisibilidade e evita equivalências negativas, tornando-se desta forma, capaz de ocupar a posição do significante privilegiado e seu posicionamento numa relação fixa de oposição binária com relação às pessoas de cor. Uma ironia insidiosa é a de que a cultura branca busca des-etnizar a América do Norte através da ideologia do *melting pot* e, por outro lado, está camuflando uma forma de re-etnização da cidadania na identidade estéril dos valores familiares da classe média da América do Norte.

A pedagogia crítica precisa construir uma práxis de identidade de fronteira na qual sistemas binários de pensamento (por exemplo: branco vs. negro) não organizem mais determinadas políticas. O desafio é criar o que Trinh T. Minh-ha chama de 'multi-espaço mutável de resistência' que "não prospere apenas com as estratégias de rejeição, afirmação, confronto e oposição bem sedimentadas em uma tradição contestatória homogeneizada" (1991: 229). Ela afirma que este "desafio deve ser levado à frente toda vez que um posicionamento ocorra: pois, exatamente, como uma pessoa pode se situar (em termos de etnicidade, classe, gênero, diferença), uma pessoa pode também recusar-se a estar confinada àquele posicionamento (pp. 229-30). O conceito de Trinh sobre multiculturalismo é aquele que venho buscando mapear ao longo deste capítulo, um

conceito que não endosse a idéia de justaposição de culturas nem "as subscreva ao tipo de atitude do insípido caldeirão que nivela todas as diferenças" (p. 232). Em vez disso, Trinh situa o multiculturalismo "na aceitação intercultural dos riscos, de desvios inesperados e complexidades de relação entre lacuna e fechamento" (p. 232). A idéia aqui é desenvolver uma estratégia de identidade que Marcos Sanchez-Tranquilino e John Tagg (ao referirem-se à arte chicana) descrevem como "não sendo de diferença fixada, mas de transformação de línguas e espaços de operação para evitar tanto a invisibilidade quanto a assimilação" (1991: 104).

Glória Anzaldúa tem descrito a identidade *mestiza*, no interior da cultura chicana, como a que capta este sentido de ambigüidade e transformação associado à identidade de fronteira. Ela escreve que *la mestiza*:

> não pode segurar conceitos ou idéias em fronteiras rígidas. Os limites e paredes, que devem manter as idéias indesejáveis do lado de fora, são padrões e hábitos de comportamento enraizados. Estes hábitos e padrões são o inimigo imanente. Rigidez significa a morte. Somente ao permanecer flexível, é possível alargar a psique horizontalmente e verticalmente. *La mestiza* tem, constantemente, que se deslocar para fora das formações habituais; do pensamento convergente, da razão analítica — que tende a usar a racionalidade para mover-se em direção a um único objetivo (um modelo ocidental) — para o pensamento divergente — caracterizado pelo movimento para longe de conjuntos de padrões e objetivos em direção a uma perspectiva mais integral, uma perspectiva que inclua mais do que exclua.
>
> A nova *mestiza* se enriquece ao desenvolver uma tolerância pelas contradições, uma tolerância pela ambigüidade. Ela aprende a ser uma índia na cultura mexicana,

a ser uma mexicana sob o ponto de vista anglo. Ela aprende a jogar com as culturas. Tem personalidade plural, opera em um modelo pluralista — nada é jogado fora, o bom, o mal e o feio, nada é rejeitado, nada é abandonado. Ela não apenas sustenta as contradições, mas também transforma a ambivalência em alguma outra coisa (Anzaldúa, 1987: 79).

O projeto de Anzaldúa é louvável, pois está realmente buscando conectar comunidades subalternas e teoria crítica. Isto é importante, pois as teorias ocidentais de identidade estão relacionadas à cultura da branquidade de maneiras não capacitadoras. Por exemplo, o discurso de identidade ocidental oficial exclui do conceito de "cidadão" tudo aquilo que desafia sua determinação como significante vazio, um indicador de "norte-americano", no qual qualquer coisa pode ser articulada a ele e que tenha exegese autoritária suficiente. Mas, antes que possam ser vinculadas aos significados convencionais, as identidades precisam primeiramente ser desinfetadas das significações "étnicas". A tarefa de Anzaldúa é desmascarar as pretensões de formação de identidade ocidental e cortá-las em suas junções. Ela realiza isto ao desmantelar falsas imagens — *"rechazamos esas falsas imágenes"* (1990: xxvii) — ao formular teorias marginais. Para Anzaldúa, teorias marginais:

> estão parcialmente fora e parcialmente dentro da estrutura de referência ocidental (se isto é possível), são teorias que sobrepõem muitos "mundos". Nós estamos articulando novas posições nestas "interseções", mundos de fronteira de comunidades étnicas e academias, mundo feminista, mundo do trabalho... Em nossas teorias da mestiçagem criamos novas categorias para aqueles de nós que foram deixados ou empurrados para fora das existentes. Nós recuperamos e examinamos a estética

> não-ocidental na medida em que criticamos a estética ocidental; recuperamos e examinamos modelos não-racionais e realidades "deixadas em branco" enquanto criticamos a realidade consensual e racional; recuperamos e examinamos línguas indígenas enquanto criticamos as "línguas" da cultura dominante (...) Se temos sido amordaçados e enfraquecidos devido às teorias, nós também podemos conquistar liberdade e adquirir poder através das teorias (1990: xxvi).

O que Hall, Hooks, Trinh, Giroux, Hicks, Anzaldúa e outros estão chamando a atenção é sobre a fronteirização de identidade, a ruptura com a coesão unitária da cultura do terror que conhecemos como a política da branquidade. É uma identidade descrita com poderosa elegância por Sanchez — Tranquilino e Tagg:

> O que nós começamos a conceber é uma outra narração de identidade, outra resistência. Que afirma a diferença, mas que ainda assim não pode ser absorvida pelos prazeres da cultura de mercado global. Que situa sua voz diferente, mas que não se manterá no chão estático de um fundamentalismo defensivo. Que expressa seu posicionamento como mais do que local e que ainda não faz reivindicação de universalidade para o seu ponto de vista ou língua. Que conhece a fronteira e atravessa a sua linha (1991: 105).

Guillermo Gómez-Peña ecoa Anzaldúa ao captar os "múltiplos repertórios" de identidade em uma resposta a questões sobre sua própria nacionalidade:

> Hoje, oito anos após a minha partida (do México), quando eles me perguntam sobre minha nacionalidade ou identidade étnica, eu não posso respondê-lo com uma palavra, uma vez que minha "identidade" agora possui repertórios múltiplos: Eu sou mexicano, mas sou

também chicano e latino-americano. Na fronteira, eles me chamam de *chilango ou mexiquillo*; na Cidade do México, é *pocho ou norteño*; e, na Europa, é *sudaca*. Os anglos me chamam de "hispânico" ou "latino", e os alemães me confundiram em mais de uma ocasião com turcos ou italianos. Minha esposa Emília é anglo, mas fala espanhol com um sotaque argentino, e juntos todos nós caminhamos entre os entulhos da Torre de Babel da nossa pós-modernidade americana (Gomez-Peña, citado em Yúdice 1992: 214-15).

Entretanto, como George Yúdice destaca, o multiculturalismo deve mover-se para além de uma mera celebração etnocêntrica do transformismo cultural e do atravessar de fronteiras lingüísticas, políticas e étnicas. Ele cita pontos levantados por Néstor García Canclini em resposta às entrevistas que ele conduziu com residentes de Tijuana, México: "Outros artistas e escritores de Tijuana desafiam o tratamento eufemístico das contradições e do desenraizamento... Eles rejeitam a celebração das migrações causada pela pobreza na terra natal e nos Estados Unidos" (citado em Yúdice, 1992: 215). Yúdice soa como um aviso aos multiculturalistas críticos dos Estados Unidos, quando ele sugere que nós incorremos no nosso próprio modelo de imperialismo quando desatentamente nos tornamos uma "frente" para a nossa própria integração em um mercado global no qual a imagem — a política de representação — suplanta recursos e serviços, encolhendo-os a uma velocidade cada vez mais rápida" (1992: 213). Nós o fazemos quando assumimos que podemos mostrar ao resto do mundo como descobrir-se. Quando sugerimos que múltiplas posições de sujeito deveriam ser celebradas como o apogeu de um novo hibridismo pós-moderno que escapa às tendências fascistas de particula-

rismos militantes, precisamos ter cuidado. Algumas pessoas cruzam as fronteiras por vontade própria, outras são forçadas a atravessá-las, e outras ainda são literalmente baleadas ao tentarem cruzá-las. Ainda, ao mesmo tempo, há uma enorme fecundidade no conceito de cruzador de fronteiras, como Hicks e Giroux conseguiram singularmente ilustrar. É uma metáfora edificante para um multiculturalismo crítico que necessita ser levado a sério. Esta é a razão pela qual devemos exercitar o cuidado ao definirmos para os Outros culturais o que a identidade mestiça deve parecer. Por exemplo, ela será diferente para cada pessoa, por exemplo: a exilada, a intelectual metropolitana "profissional" e para a turista. Precisamos mapear identificações diferentes, constituídas por identidades de fronteira e nos apropriarmos dos seus elementos mais críticos, de suas potencialidades, tanto para os conflitos e lutas por libertação locais como para os globais.

Uma narratologia crítica precisa ser fundamentada em uma política de diferença que seja mais do que uma desordem salutar da nossa escravização ao mundano e ao habitual. A narratologia crítica é uma estratégia desfamiliarizante e justificatória, mas também é uma prática de esperança. Nos termos de Stuart Hall (1990), estou me referindo ao delinear de um desejo coletivo, à produção do que Darnovsky (1991: 88) se refere como "representações do eu, forjadas com autoconsciência através do confronto... e negociação". Isto possui conexões com o imperativo de Foucault sobre a prática do *eu*. Precisamos de novas práticas de identidade que brotem de novas formas de subjetividade e agência histórica. Eu gostaria de ressaltar uma reivindicação especial de Paul Raymond Harrison de que a narrativa racionalista seja contestada por "múltiplas

vozes da razão através da narração de histórias" (1989: 64). A narratologia crítica deve ser compatível com um conceito de cultura não racionalista e não reducionista. Como a artista mexicana Frida Kahlo que "literalmente se viu na linha de fronteira — entre cultura e natureza, entre a terra antiga da América Pré-Colombiana e a 'Gringolândia' — um Estados Unidos tecnológico de mau gosto" (Lippard, 1987: 221), as educadoras precisam mover-se entre e por dentro de zonas de semiose cultural. A absolutização da narrativa, através de noções redutoras de cultura, impede a exploração "da característica divergente e complexa da nossa condição narrativa na modernidade, onde nós não apenas vivemos em um mundo narrado, mas em muitos mundos narrados" (Harrison, 1989: 76).

Richard Harvey Brown ecoa a preocupação destes autores quando ele nos orienta a escrever nossas narrativas de libertação, de "desidentificação", através da autorização "de uma nova visão de nós mesmos e do nosso mundo" (1987: 147). É importante que convoquemos uma definição alternativa do mundo e, desta maneira, autorizemos uma nova forma de existência social. Nos termos de Pêcheux (1975/1982), precisamos deslocar e transformar a forma *sujeito* de nossas narrativas, não apenas aboli-la. Harold Rosen faz uma consideração persuasiva de que todas as narrativas precisam ser recontadas. Escreve que "Em algumas culturas existem contos privilegiados (...) que necessitam ser recontados; mas narradores autênticos devem transformá-los em um discurso que persuade internamente ou, então, reduzirem-se a meros recitadores, a mímicos inflexíveis" (1986: 235). De acordo com Rosen, alunos e alunas precisam libertar-se da autoridade dos discursos dos outros, enquanto não necessariamente os rejeitam.

O ato de recontar histórias é o que nos dá voz. Ao passo que todas as histórias — até mesmo ou talvez especialmente aquelas que sejam recontadas — solicitam os desejos do Outro com o objetivo de manter uma autoridade narrativa e conter sua própria "ameaça subreptícia" (p. 235), elas podem se contrapor às narrativas autoritárias. Educadoras(es) e estudantes precisam ter acesso às narrativas insurgentes que desafiam as histórias pessoais falocêntricas, que deixam de fora aquilo que é a contingência, o irracional ou a ambigüidade. Precisam de uma linguagem de recusa narrativa que conteste as regras convencionais de autodefinição contidas nas identidades autobiográficas encorajadas e legitimadas no interior do patriarcado (Smith, 1987).

As educadoras/es têm uma especial responsabilidade na construção de suas vozes narrativas na prática pedagógica. Elas precisam estar alerta a respeito de como a história é representada ou "inscrita", não apenas em suas próprias vozes, mas nas vozes de suas alunas e alunos. É claro que a questão é se estas vozes servem à difusão do processo de legitimação da cultura hegemônica ou servem para contestá-la. Neste aspecto a questão do fechamento da narrativa se torna importante. De acordo com Kalogeras (1991: 31), o fechamento narrativo "predica uma consciência central que representa as estruturas e processos da 'realidade' como se elas naturalmente manuseassem um significado específico. Desta forma, este significado é defendido como 'encontrado' ao invés de 'construído'". O ponto aqui, é claro, especialmente no caso de representações de histórias étnicas, é em que extensão o processo de narrativização "revela uma totalização que suprime as descontinuidades, os espaços e os silêncios que constituem não apenas a vida de uma pessoa, mas também

a história étnica de alguém" (p. 32). Se as/os educadoras/es, ao protagonizarem suas responsabilidades pedagógicas, atenderem à mediação entre a sociedade hospedeira e as culturas étnicas de seus estudantes, até que ponto as narrativas que são utilizadas para mediarem as narrativas dominantes e as contra-narrativas, ou narrativas de diferença estão ocupadas por discursos imperiais e empresariais da cultura hospedeira?

Esta questão sublinha a importância de se convidar os estudantes a tornarem-se mediadores de suas próprias narrativas e assumirem a autoridade por suas próprias vidas ao adotarem uma perspectiva metacultural, na qual eles e elas possam se tornar críticos de ambas as culturas (cf. Kalogeras, 1991). É claro que a narrativa subjacente e a imaginação insurgente que os convida a assumirem o papel de mediadores metaculturais é aquela que conta uma história de esperança e libertação. Tal narrativa não deve convidar a um fechamento prematuro do significado de emancipação ou simplesmente anexar a luta pela liberdade a uma tradição radical gasta. Ela pode ser empregada para vir ao encontro de tal objetivo, encorajando os estudantes a permanecerem exaustivamente autocríticos ao examinarem suas próprias convicções e ao reconhecerem quando uma práxis de libertação desatentamente serve e reconduz à opressão. Uma narrativa de esperança e libertação deve ser analisada adicionalmente em relação à especificidade histórica e cultural de sua produção, no contexto das relações de sala de aula e da ordem social maior, de maneira que revele seus efeitos capacitadores e não capacitadores. O que precisa ser assegurado, no interior deste processo, é uma identidade narrativa que seja incansável, não meramente reativa, que não apenas se projete contra uma identidade eu-

rocêntrica como um tipo de retorno sem fim, porque isto seria o mesmo que transformar o ato de resistência em um milenarismo às avessas que busca inverter o sujeito da modernidade produzido pela lógica do individualismo possessivo (Saénz, 1991). Necessário também é o compromisso com a possibilidade, com o forjar de identidades alternativas que sejam contemporâneas à modernidade, mas que não simplesmente invertam suas verdades normativas (Saénz, 1991).

Esta é luta proléptica contra os arquivos de conhecimento do colonialismo ocidental, do vocabulário herdado da pedagogia tradicional e da narratologia ocupada por formações de identidade, cuja trajetória integral é uma orientação logocêntrica da consciência — aquela que a história tem delineado no interior de determinadas economias de desejo. Precisamos apresentar às/aos educadoras/es narrativas que sejam politicamente contrárias àquelas prescritas pelo regime de verdade dominante, contra-narrativas definidas por uma teleologia politicamente inspirada, cujos fechamentos narrativos sejam sempre contingentes e, portanto, sempre abertos ao criativo e ao novo. Como educadoras/es, precisamos nos tornar teóricas/os de um pós-modernismo de resistência que possa ajudar as alunas e alunos a fazerem as conexões necessárias entre os seus desejos, suas frustrações e com as formas sociais e culturais que os informam. Norman Denzin observa que os teóricos do pós-modernismo são inevitavelmente narradores de histórias que nos possibilitam a compreensão da vida social como uma trama cultural. Ele descreve que "nossos efeitos mais poderosos enquanto narradores de histórias chegam quando nós expomos a trama cultural e as práticas culturais que guiam nossas mãos redatoras". (1991: 156). Dwight Conquergood nos

confronta com uma teoria de performance da pedagogia, fundamentada em narração de histórias como atuação narrativa, uma pedagogia de "objetividade corporificada" (Haraway, 1991), criando o que Bakhtin (1986) chama de "corpos de significado" (experiência corporificada). Neste sentido, observa Conquergood, os participantes falam a *partir de* e não *sobre* uma determinada posição, e criam uma situação na qual estão mais abertos ao diálogo com outras perspectivas. Diálogo é entendido, no sentido de Bakhtin, como a recusa do "pluralismo insípido (e) do relativismo covarde" e, em vez disso, como "o encarar uma outra posição que poderá desafiar e interrogar nossa posição própria" (Conquergood, 1992: 343). Em outras palavras "o diálogo gira tanto em torno da discussão quanto do acordo". Na análise final, precisamos lembrar que as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, N., HILL, S., e TURNER, B. *Sovereign Individuals of Capitalism.* Londres, Allen & Unwin, 1986.

ADORNO, T. "Culture industry reconsidered". *New German Critique* 6: 13-19, 1974.

ALCOFF, L. "Cultural feminism versus poststructuralism: the identity crisis in feminist theory". *Signs* 13(3): 405-36, 1988.

_____. "The problem of speaking for others". *Cultural Critique 20*: 5-32, 1991/92.

ALVEZ, R. A. *A Theology of Human Hope*. St. Meinrad, Abbey Press, 1975.

ANDERSON, P. *A Zone of engagement*. Londres, Verso, 1992.

ANGUS, I. "Media beyond representation," in ANGUS, I. e JHALLY, S. (eds.). *Cultural Politics in Contemporary America*. Londres e Nova Iorque, Routledge, 1989.

ANZALDÚA, G. *Bordcerlands/La Frontera: The New Mestiza*. São Francisco, Spinsters/Aunt Lute, 1987.

_____. "Haciendos caras, una entrada: an introduction," in ANZALDÚA, G. (ed.). *Making Face, Making Soul: Creative and Critical Perspectives by Women of Color*, São Francisco, Aunt Lute, 1990.

APPIAH, A. "Tolerable falsehoods: agency and the interests of theory", in ARAC, J. e JOHNSON, B. (eds.). *Consequences of Theory*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1991.

APPLE, M. W. *Ideology and Curriculum*. Londres e Boston, Routledge & Kegan Paul, 1979.

_____. *Education and Power*. Londres e Boston, Routledge & Kegan Paul, 1979.

_____. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Londres e Nova York, Routledge & Kegan Paul, 1987.

ARAC, T. (ed.). *Postmodernism Politics*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986.

ARONOWITZ, S. *The Crisis in Historical Materialism: Class, Politics and Culture in Marxist Theory*. Nova York, J. F. Bergin, 1981.

_____. "Mass culture and the eclipse of reason: the implications for pedagogy", in LAZERE, D. (ed.). *American Media and Mass Culture*. Berkeley e Los Angeles, University of California Press, 1983.

_____. "Paulo Freire's radical democratic humanism," in MCLAREN, P. e LEONARD, P. (eds.). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Londres, Routledge, 1993.

_____ e GIROUX, H. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1985.

_____ e GIROUX, H. *Postmodern Education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

ASANTE, M. *The Afrocentric Idea*. Filadélfia, Temple University Press, 1987.

ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. e TIFFIN, H. *The Empire Writes Back*. Londres e Nova York, Routledge, 1989.

ATTALI, J. *Noise: The Political Economy of Music*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.

_____. *Millennium*. Nova York, Random House, 1991.

AUNI, O. "Narrative subject, historic subject: Shoah and La Place de l'Etoile", *Poetics Today* 3(12): 495-516, 1991.

AUSTER, L. *The Path to National Suicide: An Essay on Immigration and Multiculturalism*. American Immigration Control Foundation, 1990.

BAKER, H. A. "Caliban's triple play", in GATES JR., H. L. (ed.). *"Race", Writing, and Difference*. Chicago, The University of Chicago Press, 1985.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*. HOLQUIST, M. (ed.). e EMERSON, C. e HOLQUIST, M. (trad.). Austin, University of Texas Press, 1986.

BANNERJI, H. "But who speaks for us? Experience and agency in conventional feminist paradigms", in BANNERJI, H., CARTY, L., DELHI, K., HEALD, S. e MCKENNA, K. (eds.). *Unsettling Relations*. Toronto, Women's Press, 1991.

BARKER, F. *The Tremulous Private Body*. Londres, Methuen, 1984.

BAUDRILLARD, J. *The Mirror of Production*. St. Louis, Telos Press, 1975.

_____. *Simulations*. trad. FOSS, P., PATTON, P. e JOHNSTON, J. Nova York, Semiotext(e), 1983.

_____. *America*. Londres, Verso, 1988.

_____. *Seduction*. Nova York, St. Martin's Press, 1990.

BAUM, G. *Compassion and Solidarity: The Church for Others*. Montreal e Nova York, C.B.C. Enterprises, 1987.

BAUMAN, Z. "Is there a postmodern sociology?" *Theory, Culture & Society* 5(2-3); 217-37, 1988.

_____. "Strangers: the social construction of universality and particularity". *Telos 78*: 7-42, 1988/89.

BENHABIB, S. "Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism", in *Contemporary Ethics*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.

BENJAMIN, A. *Judging Lyotard*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.

Benjamin, W. "The work of art in the age of mechanical reproduction", in ARENDT, H. (ed.). *Illuminations*. Nova York, Schocken Books, 1968.

_____. "Program for a proletarian children's theater" trad. BUCK-MORSS, S. *Performance* 1(5): 28-32, 1973.

BENNETT, D. "Wrapping up postmodernism: the subject of consumption versus the subject of cognition", in MILNER, A. THOMPSON, P. e WORTH, C. (eds.). *Postmodern Conditions*. Providence, Berg Publishers Ltd, 1990.

BENNET, T. "Texts in history: the determinations of readings and their text", in ATTRIDGE, D., BENNINGTON, G. e YOUNG, R. (eds.). *Post-Structuralism and the Question of History*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

_____ e WOLLACOTT, J. *Bond and Beyond: The Political Career of a Popular Hero*. Nova York, Methuen, 1987.

BERMAN, R. A. *Modern Culture and Critical Theory*. Madison, University of Wisconsin Press, 1989.

BERNSTEIN, R. J. "Metaphysics, critique, and utopia". *Review of Metaphysics* 42(2): 255-73, 1988.

_____. *The New Constellation*. Cambridge, MIT Press, 1992.

BEST, S. "Jameson, totality, and the post-structuralist critique", in KELLER, D. (ed.). *Postmodernism/Jameson/Critique*. Washington, Maisonneuve Press, 1989.

_____ e KELLNER, D. *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. Nova York, Guilford Press, 1991.

BHABHA, H. K. "Of mimicry and man: The ambivalence of colonial discourse". *October 28*: 125-33, 1984.
_____. "Interrogating identity", in *The Real Me: Post-Modernism and the Question of Identity*. Londres, ICA Documents *6*: 5-12, 1987.
_____. "The commitment to theory". *New Formations 5*: 5-23, 1988.
_____. "The Third Space: Interview with Homi Bhabha", in RUTHERFORD, Jonathan (ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. Londres, Lawrence & Wishart, 1990a.
_____. "Dissemination: time, narrative, and the margins of the modern nation", in BHABHA, H. K. (ed.). *Nation and narration*. Londres e Nova York, Routledge, 1990b.
_____. "Introduction: narrating the nation", in BHABHA, H. K. (ed.). *Nation and Narration*. Londres e Nova York, Routledge, 1990c.
_____. "'Race', time, and the revision of modernity". *Oxford Literary Review 13*(1-2): 193-219, 1991.
_____. "A good judge of character: men, metaphors, and the common culture", in MORRISON, T. (ed.). *Race-ing Justice, En-gendering Power*. Nova York, Pantheon Books, 1992.
BLOCH, E. *The Principle of Hope* (3 vols.), trad. PLAICE, N., PLAICE, S. e KNIGHT, P. Cambridge, MIT Press, 1986.
BRADFORD, P. V. e BLUME, H. *Ota Benga: The Pygmy in the Zoo*. Nova York, St. Martin's Press, 1992.
BRENKMAN, J. "Mass media: from collective experience to the culture of privatization". *Social Text 1*: 94-109, 1979.
_____. *Culture and Domination*. Ithaca, Cornell University Press, 1985.
BRODKEY, L. *Academic Writing as Social Practice*. Filadelfia, Temple University Press, 1987.
BROOKHISER, R. *The Way of the WASP: How it Made America, and How it Can Save it, So to Speak*. Nova York, Free Press, 1991.
BROWDER, L. H. "Which America 2000 will be taught in your class, Teacher?" *International Journal of Educational Reform 1*(2): 111-33, 1992.
BROWN, R. H. *Society as Text: Essays on Rhetoric, Reason, and Reality*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
BRUNER, J. "The narrative construction of reality". *Critical Inquiry 18*(1): 1-78, 1991.
BURGER, P. *Theory of the Avant-gard*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.
_____. "The disappearance of meaning: a postmodern reading of Michel Tournier, Botho Strauss, and Peter Handke". *Polygraph 2*(3): 124-39, 1989.
BUTLER, J. "Contingent foundations: feminism and the question of 'postmodernism'". *Praxis International 11*(2): 150-65, 1991.

_____ "Contingent foundations: feminism and the question of post-modernism", in BUTLER, J. e SCOTT, J. W. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Nova York e Londres, Routledge, 1992.
_____. *Bodies That Matter*. Nova York e Londres, Routledge, 1993.
CARSPECKEN, P. F. *Community Schooling and the Nature of Power: The Battle for Croxteth Comprehensive*. Londres e Nova York, Routledge, 1991.
CASCARDI, A. "Narration and totality". *The Philosophical Forum 21*(33): 277-94, 1990.
CASTORIADIS, C. "The retreat from autonomy: postmodernism as generalized conformism". *Thesis Eleven 31*: 14-23, 1992.
CHAMBERS, I. *Border Dialogues: Journeys in Postmodernity*. Londres e Nova York: Routledge, 1990.
CHERRYHOLMES, C. *Power and Criticism*. Nova York, Teachers' College Press, 1988.
CHOPP, R. *The Praxis of Suffering*. Maryknoll, Orbis, 1985.
CHOW, R. *Writing Diaspora*. Bloomington e Indianopolis, Indiana University Press, 1993.
CHRISTIAN, B. "The race for theory". *Cultural Critique 6*: 51-63, 1987.
CLEGG, S. R. *Frameworks of Power*. Beverly Hills, Sage Publications, 1989.
CLIFFORD, J. e MARCUS, G. (eds.). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, University of California Press, 1986.
COHEN, J. e ROGERS, J. *On Democracy: Toward a Transformation of American Society*. Nova York, Penguin Books, 1983.
COHEN, S. *Academia and the Luster of Capital*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.
CONNERTY, J. P. "History's many cunning passages: Paul Ricoeur's Time and Narrative". *Poetics Today 2*(2): 383-403, 1990.
CONNOLLY, W. E. *Identity/Difference*. Ithaca, Cornell University Press, 1991.
CONNOR, S. *Theory and cultural value*. Oxford, Blackwell, 1992.
CONQUERGOOD, D. "Ethnography, rhetoric, and performance". *Quarterly Journal of Speech 78*: 80-123, 1992.
_____. "Storied worlds and the work of teaching". *Comunication Education 42*: 337-48, 1993.
_____. "Homeboys and hoods: gang communication and cultural space", in FREY, L. (ed.). *Group Communication in Context*. Hillsdale, Erlbaum, (prelo).
COOPER, B. M. "Cruel and the gang: exposing the Schomburg Posse". *The Village Voice 34*(19): 27-36, 1989.

COPJEC, J. "The Unvermogender Other: hysteria and democracy in America". *New Formations 14*: 27-41, 1991.
CORTÁZAR, J. *Hopscotch*. trad. RABASSA, G. Nova York, Random House, 1963.
COSTE, D. *Narrative as Communication*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
COUPLAND, D. *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*. Nova York, St. Martin's Press, 1989.
DALLMAYR, F. "Democracy and postmodernism". *Human Studies 10*: 143-70, 1986.
D'AMICO, R. *Historicism and Knowledge*. Londres, Routledge, 1989.
DARDER, A. *Culture and Power in the Classroom*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1992.
DARNOVSKY, M. "The new traditionalism: repacking Ms. Consumer". *Social Text 9*(4): 72-91, 1991.
DAUENHAUER, P. B. "Ideology, utopia, and responsible politics". *Man and World 22*: 25-41, 1989.
DAVIS, M. *City of Quartz*. Nova York, Verso, 1990.
_____. "Who killed L.A.? A political autopsy". *New Left Review 197*: 3-28, 1993.
DE CERTEAU, M. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, University of California Press, 1984.
DE LAURETIS, T. *Technologies of Gender*. Bloomington, Indiana University Press, 1987.
_____. "Eccentric subjects: feminist theory and historical consciousness" *Feminist Studies 16*(1): 115-50, 1980.
DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.
DELORIA JR., V. "Identity and culture", in TAKAKI R. (ed.). *From Different Shores: Perspectives on Race and Ethnicity in America*. Nova York, Oxford University Press, 1987.
DELPIT, L. "The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children". *Harvard Educational Review 58*(3): 280-98, 1988.
DENZIN, N. K. *Images of Postmodern Society: Social Theory and Contemporary Cinema*. Newbury Park, Sage Publications em associação com *Theory, Culture & Society*, 1991.
DEWS, P. *Logics of Disintegration*. Londres e Nova York, Verso, 1987.
DISTEPHANO, C. "Dilemmas of difference: feminism, modernity, and postmodernism", in NICHOLSON, L. J. (ed.). *Feminism/Postmodernism*. Nova York e Londres, Routledge, 1990.

DONALD, J. "The natural man and the virtuous woman: reproducing citizens", in JENCKS, C. (ed.). *Cultural Reproduction*. Londres e Nova York, Routledge, prelo.
DURING, S. "Postmodernism or post-colonialism today", in MILNER, A., THOMPSON, P. e WORTH, C. (eds.). *Postmodern Conditions*. Oxford, Berg, 1990.
DUSSEL, E. *Philosophy of Liberation*. trad. MARTINEZ, A. e MORKOVSKY, C. Maryknoll, Orbis Books, 1985.
DYER, R. "White". *Screen 29*(4): 44-64, 1988.
DYKE, C. "Strange atraction, curious liaison: Clio meets Chaos". *Philosophical Forum* XXI (4): 369-92, 1990.
DYSON, M. E. *Reflecting Black: African-American Cultural Criticism*. Minneapolis e Londres, University of Minnesota Press, 1995.
EAGLETON, T. *Walter Benjamin*. Londres, Verso, 1981.
_____. "The subject of literature". *Cultural Critique*. Winter, 2: 95-104, 1985-86.
_____. *William Shakespeare*. Oxford, Basil Blackwell, 1986.
_____. "Nationalism: irony and commitment", in *Nationalism, Colonialism, and Literature*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1980.
_____. *Ideology: An Introduction*. Nova York, Verso, 1991.
EBERT, T. "Writing in the political: resistance (post)modernism", *Legal Studies Forum* XV (4): 291-303, 1991a.
_____. "Political semiosis in/of American cultural studies". *The American Journal of Semiotics 8*(1/2): 113-35, 1991b.
_____. "Ludic feminism, the body, performance and labor: bringing materialism back into feminist cultural studies". *Cultural Critique*, (no prelo a).
_____. "Writing in the political resistance (post)modernism". (no prelo b).
ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Texto apresentado na X Conferência sobre Teoria do Currículo e Prática de Ensino. Dayton, Ohio, set./out., 1988.
ESTRADA, K. e MCLAREN, P. "A dialogue on multiculturalism and democracy". *Educational Researcher*, no prelo.
EVERHART, R. *Reading, writing and resistance: adolescence and labor in a junior high school*. Londres e Boston, Routledge & Kegan Paul, 1983.
FARREN, M. "Theater of the disturbed". *Los Angeles Reader 16*(8): 8-11, dez. 1993.
FAY, B. *Critical Social Science*. Ithaca, Cornell University Press, 1987.

FEATHERSTONE, M. "Global culture: an introduction". *Theory, Culture & Society* 2/3: 1-14, 1990.
FEHER, M. "Of bodies and technologies", in FOSTER, H. (ed.). *Discussions in Contemporary Culture*. n. 1, Seattle, Bay Press, 1987.
FEKETE, J. "Modernity in the literaty institution: strategic anti-foundational moves", in FEKETE, J. (ed.). *The Structural Allegory*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.
FELDMAN, A. *Formations of Violence: The Narratie of the Body and Political Terror in Northern Ireland*. Chicago, The University of Chicago Press, 1991.
FELSKI, R. "Feminism, Postmodernism, and the critique of modernity". *Cultural Critique 13*:33-56, 1989.
FINE, M. "Sexuality, schooling, and adolescente females: the missing discourse of desire". *Harvard Educational Review* 51(I): 29-83, 1988.
_____. "Silencing and nurturing voice in an improbable context: urban adolescents in public schools", in GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. (eds.). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany, Suny Press, 1989.
FISH, S. "Bad company". *Transition 56*: 60-7, 1992.
FISKE, T. "MTV: post-structural, post-modern," *Journal of Communication Inquiry 10*: 74-9, 1986.
_____. *Understanding Popular Culture*. Sydney, Unwin Hyman Inc., 1989.
FOSTER, H. "Postmodernism: a preface", in FOSTER, H. (ed.). *The Anti-aesthetic: Essays in Postmodern Culture*. Port Townsen, Bay Press, 1983.
FOUCAULT, M. *The archeology of knowledge*. Londres, Tavistock, 1972.
_____. *Power/Knowledge: Selectec Interviews and Other Writings*. 1972-77, Nova York, Pantheon, 1980.
_____. *Remarks on Marc: Conversations with Duccío Trombadori*. Nova York, Semiotext, 1991.
FRANK, A. W. "Bringing bodies back in: a decade review" *Theory, Culture & Society 7*(1): 131-62, 1990.
FRANKENBERG, R. *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.
FRASER, N. *Unruly Practices*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
FREIRE, P. *The Politics of Education*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1985.
FUSS, D. *Essentially Speaking: Feminism, Nature, and Difference*. Londres e Nova York, Routledge, 1989.
GAME, A. *Undoing the Social: Towards a Deconstructive Sociology*. Toronto e Buffalo, University of Toronto Press, 1991.

GARDINER, M. *The Dialogues of Critique: M. M. Bakhtin and the Theory of Ideology*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.
GARDNER, H. *Frames of Mind*. Nova York, Basic Books, 1985.
GARNESKI, J. "In Town with Jose Ebert". *The Westwood News*. p. 13, dezembro de 1993.
GATES Jr., H. L. Transforming of the American mind. Texto apresentado no encontro anual da Modern Languagem Association, São Francisco, 1989.
GEOGHEGAN, V. *Utopianism and Marxism*. Londres, Methuen, 1987.
GERBNER, G. "TV vs. reality". *Adbusters* 1: 12, 1989/90.
GERGEN, K. J. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. Nova York, Basic Books, 1991.
GIDDENS, A. *The Consequences of Modernity*. Stanford, Stanford University Press, 1990.
GILMAN, S. L. *Difference and Pathology*. Ithaca, Cornell University Press, 1985.
GILROY, P. "One nation under a groove: the cultural politics of 'race' and racism in Britain", in GOLDBERG, D. T. (ed.). *Anatomy of Racism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.
_____. *The black Atlantic*. Cambridge. Harvard University Press, 1993.
GIROUX, H. A. *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1983.
_____. *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1988a.
_____. *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988b.
_____. *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany, Suny Press, 1991.
_____. *Border Crossings*. Nova York e Londres, Routledge, 1992.
_____. "Living dangerously: identity politics and the new cultural racism", in GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. (eds.). *Between Borders*. Londres e Nova York: Routledge, 1994.
_____. "Border pedagogy and the politics of postmodernism", in MCLAREN, P. (ed.). *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Albert Park, Australia, James Nicholas Publishers, prelo.
_____ e MCLAREN, P. "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling". *Harvard Educational Review 56*(3): 213-38, 1986a.
_____. "Critical pedagogy and rethinking teacher education," *Ontario Public School Teachers Federation News*. Fev. 1986b.
_____. "Teacher education as a counter sphere: radical pedagogy as a form of cultural politics". *Philosophy and Social Criticism* 12(1): 51-69, 1987a.

_____. "Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy: introduction", in GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. (eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Nova York, Suny Press, 1989.

_____. "Leon Golub's radical pessimism: toward a pedagogy of representation", *Exposure 28*(12): 18-33, 1991a.

_____. "Media hegemony", introdução de SCHWOCH, J., WHITE, M. e REILLY, S. *Media Knowledge*. Albany, Suny Press, 1991b.

_____ "Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourses of critique and anti-utopianism", in MORTON, D. e ZAVARZADEH, M. (eds.). *Theory/Pedagogy/Politics*. Champaigne, University of Illinois Press, pp. 152-86, 1991c.

_____. "Teacher education and the politics of democratic life: beyond the Reagan agenda in the era of 'good times'", in YEAKEY, C. C. e STYLER JOHNSTON, G. (eds.). *Schools as Conduits: Educational Policymaking During the Reagan Years*. Nova York, Praeger Press, 1994.

_____. *Between borders*. Nova York, Routledge, 1994.

_____. "Paulo Freire, postmodernism, and the utopian imagination: a Blochian reading", in OWEN DANIEL, J. e MOYLAN, T. (eds.). *Bloch in Our Time*. Londres e Nova York, Verso, prelo.

_____ e Simon, R. "Curriculum study and cultural politics". *Boston University Journal of Education 166*(3): 226-38, 1984.

_____. "Critical pedagogy and the politics of popular culture". *Cultural Studies* 2(3): 294-320, 1988.

GODZICH, Wlad. "Foreword: the time machine", in COSTE, D. (ed.). *Narrative as Communication*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

_____. "Afterward", in LYOTARD, J.-F. *The Postmodern Explained*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1992

_____. "Introduction", in HAINEAULT, D.-L. e ROY, J.-Y. *Unconscious For Sale*. Minneapolis e Londres, University of Minnesota Press, 1993.

GOLDBERG, D. T. (ed.). *Anatomy of Racism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

_____. *Racist Culture: Philosophy and the Politics of Meaning*. Oxford, Blackwell, 1993.

GOLDFARB, J. C. *The cynical society*. Chicago, University of Chicago Press, 1991.

GOLDFIELD, M. "The color of politics in the United States: white supremacy as the main explanation for the peculiarities of American politics from colonial times to the present", in LACAPRA, D. (ed.). *The Bounds of Race*. Ithaca e Londres, Cornell University Press, 1992.

GOLDING, P. *The communications paradox*. Anotações de conferência internacional. 'Communication and development in a postmodern era: Re-evaluating the Freirean legacy', 6-9 dez. 1993.

GOODWIN, Andrew. "Sample and hold: pop music in the digital age of reproduction", in FRITH, S. e GOODWIN, A. (eds.). *On Record*. Nova York, Pantheon Books, 1990.

GOODWIN, Charles. The Discursive Constitution of Rodney King. Documento apresentado no encontro anual da American Anthropological Association, Washington, DC, 1993.

GOODWIN, Marjorie H. *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington, Indiana University Press, 1990.

GORDON, A. Possible worlds: An interview with Donna Haraway, in RYAN, Michael e GORDEN, Avery (eds.). *Body politics: Disease, desire, and the family* (pp. 241-250). Boulder, Westview Press, 1994.

GROSSBERG, L. "History, politics and postmodernism: Stuart Hall and cultural studies". *Journal of Communication Inquiry 10*(2), verão 1986a.

_____. "Teaching the popular", in NELSON, C. (ed.). *Theory in the Classroom*. Urbana, University of Illinois Press, 1986b.

_____. "The in-difference of television". *Screen 28*(2): 28-45, 1987.

_____. *It's A Sin*. Sydney, Power Publications, 1988a.

_____. "'Rockin' with Reagan, or the mainstreaming of postmodernity". *Cultural Critique 10*: 123-49, 1988b.

_____. "Patrolling frontiers: the articulation of the popular", in GROSSBERG, L. *It's A Sin*. Sydney, Power publications, 1988c.

_____. "The formations of cultural studies: an American in Birmingham". *Strategies* 2: 115-49, 1989a.

_____. "The context of audiences and the politics of difference". *Australian Journal of Comunication 16*: 13-35, 1989b.

_____. *We Gotta Get Out Of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. Nova York e Londres, Routledge, 1992.

GROSZ, E. (1990) "Conclusion: notes on essentialism and difference", in GUNEW, S. (ed.). *Feminist Knowledge: Critique and Construct*. Londres, Routledge, 1990.

GUATTARI, F. e NEGRI, T. *Communists Like Us: New Spaces of Liberty, New Lines of Alliance*. Columbia University, Semiotext(e), 1990.

GUTIERREZ, Gustavo. "Liberation praxis and Christian faith", in GIBELLINI, R. (ed.). *Frontiers of Theology in Latin America*. Maryknoll, Orbis, 1983.

GUTIERREZ, Kris. "How talk, context and script shape contexts for learning: a cross-case comparison of journal sharing". *Linguistics and Education 5*: 335-65, 1994.

_____. "How talk, context and script shape contexts for learning: a cross-case comparison of journal sharing". *Linguistics and Education 5*: 335-65, 1994.

_____ e LARSON, J. "Language borders: recitation as hegemonic discourse". *International Journal of Educational Reform 3*(1): 22-36, 1994.

HAINEAULT, D.-L e ROY, J.-Y. *Unconscious For Sale*. Minneapolis, e Londres, University of Minnesota Press, 1993.

HALL, S. "Minimal selves", in *The Real Me: Modernism and the Question of Identity*. Londres, ICA Documents 6: 44-6, 1987.

_____. "New ethnicities", in *Black Film/British Cinema*. Londres, ICA Documents 7: 27-31, 1988.

_____. "The meaning of our times", in HALL, S. e JACQUES, M. (eds.). *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*. Nova York, Verso, 1990.

_____. "Ethnicity: identity and difference". *Radical America 23*(4): 9-20, 1991.

_____ e JACQUES, M. (eds.). *New Times: The changing face of politics in the 1990s*. Nova York, Verso, 1989.

HAMMER, R. e MCLAREN, P. "Rethinking the dialectic". *Educational Theory 41*(1): 23-46, 1991.

_____. "The specularization of syubjectivity: media knowledges, global citizenry and the new world order". *Polygraph 5*: 46-66, 1992.

HANNA, J. L. *The Performer/Audience Connection*. Austin, University of Texas Press, 1993.

HARAWAY, D. "Situated knowledges: the science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective". *Feminist Studies 14*: 575-99, 1988.

_____. *Simians, Cyborgs, and Women:* The Reinvention of Nature, Nova York, Routledge, 1991.

HARDING, S. *The Science Question in Feminism*. Ithaca, Cornell University Press, 1986.

HARRIS, A. "Race and essentialism in feminist theory". *Stanford Law Review* 42: 581-616, 1990.

HARRISON, E. "Principal's race comments spur small-town uproar". *Los Angeles Times*. 16 de março de 1994.

HARRISON, F. "Writing against the grain". *Critique of Anthropology 13*(4), dezembro de 1993.

HARRISON, P. R. "Narrativity and interpretation: on hermeneutical and structuralist approaches to culture". *Thesis Eleven 22*: 61-78, 1989.

HARSTOCK, N. "Rethinking modernism: Minority vs. majority theories". *Cultural Critique 7*: 187-206, 1987.

_____. "Foucault on power: a theory for women?", in NICHOLSON, L. J. (ed.). *Feminism/Postmodernism*. Nova York e Londres, Routledge, 1989.

HARVEY, D. *The condition of postmodernity*. Oxford, Blackwell, 1989.

HASSAN, I. *The Postmodern Turn*. Columbus, Ohio State University Press, 1987.

HAYMES, S. "Community-based education and the politics of urban development". *Educational foundations*, (prelo a).

_____. *Race, Culture and the City: A Pedagogy for Black Urban Struggle*. Albany, State University of New York Press, (prelo b).

HEATH, S. "The ethics of sexual difference". *Discourse 12*(2): 128-53, 1990.

HEBDIGE, D. "Postmodernism and 'the other side'". *Journal of Communication Inquiry 10*(2): 78-98, 1986.

_____. *Hiding in the Light*. Londres e Nova York, Commedia/Routledge, 1988.

HELLER, A. *General Ethics*. Oxford, Basil Blackwell, 1988.

_____. "Existentialism, alienation, postmodernism: cultural movements as vehicles of change in the patterns of everyday life", in MILNER, A. THOMSON, P. e WORTH, C. (eds.). *Postmodern Conditions*. Providence, Berg Publishers Ltda., 1990.

HENNESSY, R. *Materialism Feminism and the Politics of Discourse*. Londres e Nova York, Routledge, 1993.

HICKS, E. D. "Deterritorialization and border writing", in MERRILL, R. (ed.). *Esthetics/Aesthetics: Post-Modern Positions*. Washington, Maisonneuve Press, 1988.

_____. *Border Writing*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

HILLESHEIM, J. "Nietzschean images of overcoming". *Educational Theory 140*(2): 211-15, 1990.

HIRST, P. "An answer to relativism". *New Formations 10*: 12-23, 1990.

HITCHCOCK, P. *Dialogics of the Opressed*. Minneapolis, e Londres, University of Minnesota Press, 1993.

HOCHSCHILD, A. R. *The Managed Heart*. Berkeley, University of California Press, 1983.

HOLLAND, E. "Schizoanalysis: the postmodern contextualization of psychoanalysis", in NELSON, C. e GROSSBERG, L. (eds.).

Marxism and the Interpretation of Culture. Chicago, University of Illinois Press, 1988.

HOLT, D. "Complex, ontology and our stake in the theatre", in SHOTTER, J. e GERGEN, K. (eds.). *Texts of Identity*. Londres, Sage, 1989.

HONNETH, A. "Pluralization and recognition: on the self-misunderstanding of postmodern social theorists". *Thesis Eleven 31*: 224-33, 1992.

HOOKS, Bell. *Talking Back: Thinking Feminist/Thinking Black*. Boston, Bouth End Press, 1989.

_____. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Toronto, Between The Lines, 1990.

_____. *Black Looks*. Boston, South End Press, 1992.

HORNE, G. The red and the black: How the Cold War begat the nation of Islam. *LA Village View*. p. 6, 24 de fevereiro a 3 de março de 1994.

HUDSON, W. *The Marxist Philosophy of Ernst Block*. Nova York, St. Martin's Press, 1982.

HUNTER, I. *Culture and Government The Emergence of Literaty Education*. Basingstoke, The Macmillan Press, 1992.

_____. "Mind games and body techniques". *Southern Review 26*(2): 172-85, 1993.

HUTCHEON, L. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Londres, Methuen, 1980.

_____. "The politics of postmodernism: parody and history". *Cultural Critique 5*: 179-208, 1988.

JAMESON, F. Interview. *Diacritics 12*(3): 72-91, 1982.

_____. "Postmodernism and consumer society", in FOSTER, H. (ed.). *The Anti-aesthetic: Essays in Postmodern Culture*. Port Townsend, Bay Press, 1983.

_____. Foreword, in ATTALI, J. *Noise*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987.

_____. "Afterword — Marxism and postmodernism", in KELLNER, D. (ed.). *Postmodernism/Jameson/Critique*. Washington, Maisonneuve, 1989a.

_____. "Marxism and postmodernism". *New Left Review 176*: 31-46, 1989b.

_____. "Modernism and imperialism", in *Nationalism, Colonialism and Literature*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

JAY, M. "Anamnestic totalization". *Theory and Society 11*: 1-15, 1982.

_____. *Fin de siècle Socialism*. Londres e Nova York, Routledge, 1988.

_____. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley e Los Angeles, University of California Press, 1993.

JOHNSON, R. "What is cultural studies anyway?". *Anglistica 26*(1-2): 7-81, 1983.

KALOGERAS, Y. D. "Historical representation and the cultural legitimation of the subject in ethnic personal narratives". *College Literature 18*(3): 30-43, 1991.

KAPLAN, E. A. *Rocking Around the Clock: Music, Television, Postmodernism, and Consumer Culture*. Nova York, Methuen, 1987.

KASINITZ, P. "Facing up to the underclass". *Telos 76*: 170-80, 1988.

KATX, C. e SMITH, N. "L.A. Intifada: interview with Mike Davis". *Social Text 33*: 19-33, 1992.

KEARNEY, R. "Ethnics and the postmodern imagination". *Thought 62*(244): 39-58, 1987.

_____. *Poetics of Imagining*. Londres, Harper Collins Academic, 1991.

KELLNER, D. *Television and the Crisis of Democracy*. Boulder, Westview Press, 1990.

KEMP, P. T. "Toward a narrative ethics: a bridge between ethics and the narrative reflection of Ricoeur", in KEMP, P. T. e RASMUSSEN, D. (eds.). *The Narrative Path: The Later Works of Paul Ricoeur*. Cambridge, MIT Press, 1989.

KIMBALL, R. "Tenured radicals: a postscript". *The New Criterion 9*(5): 4-13, 1991.

KINCHELOE, J. *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Londres, Falmer, 1991.

_____. "Educational historiographical meta-analysis: rethinking methodology in the 1990s". *International Journal of Qualitative Studies in Education 5*(1), 1992.

_____ e MCLAREN, P. "Rethinking critical theory and qualitative research", in LINCOLN, Y. e DENZIN, N. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hills, Sage, pp. 138-57, 1994.

KNOBEL, B. "Rymin' provides a new voice for Russian youth". *Los Angeles Times*. 8 de junho de 1994. pp. 1-5.

KOLAKOWSKI, L. "The death of utopia reconsidered". *The Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City, University of Utah Press, 1982.

KOVEL, J. *History and Spirit: An Inquiry into the Philosophy of Liberation*. Boston, Beacon Press, 1991.

KROKER, A. *The Possessed Individual: Technology and the French Postmodern*. Montreal, New World Perspectives, 1992.

_____ e COOK, D. (eds.). *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-aesthetics*. Nova York, St. Martin's Press, 1986.

KRUPAT, A. *Ethnocentrism: Ethnography, History, Literature*. Berkeley, University of California Press, 1991.

LACLAU, E. "Building a New Left: an interview with Ernesto Laclau". *Strategies 1*: 10-28.

_____. "Universalism, particularism, and the question of identity". *October 61*: 83-90, 1992.

_____ e MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres, Verso, 1985.

LAMB, N. *Solidarity with Victims*. Nova York, Crossroad, 1982.

LANKSHEAR, C. e MCLAREN, P. *Critical Literacy: Politics, Praxis, and the Postmodern*. Albany, Suny Press, 1993.

LARMORE, C. "The concept of a constitutive subject", in MCCABE, C. (ed.). *The Talking Cure: Essays in Psychoanalysis and Language*. Nova York, St. Martin's Press, 1981.

LARSEN, N. *Modernism and Hegemony: A Materialist Critique of Aesthetic Agencies*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

_____. "Foreword to E. Hicks". *Border Writing*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

LARSON, C. U. "Purchasing identity: Advertising and the embrace and celebration of self", in KING, Andrew (ed.). *Postmodern political communication: The fringe challenges the center* (pp. 153-168). Westport, Praeger, 1992.

LASH, S. "Learning from Leipzig... or politics in the semiotic society". *Theory, Culture & Society 7*(4): 145-58, 1990.

_____ e URRY, J. *The End of Organized Capitalism*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1987.

LAVE, J. e WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFÈBVRE, H. *Everyday Life in the Modern World*. New Brunswick e Londres, Transation Publishers, 1990.

LEHRER, R., SERLIN, R. e AMUNDSON, R. "Knowledge or certainty? A reply to Cziko". *Educational Researcher 19*(5): 16-19, 1990.

LEVIN, C. "Carnal knowledge of aesthetic states", in KROKER, A. e KROKER, M. (eds.). *Body Invaders*. Nova York, St. Martin's Press, 1987.

LEVINAS, E. *Totality and Infinity*. Pittsburgh, Duquesne University Press, 1969.

_____. *Totality and infinity: An essay on exteriority*. trad. LINGIS, Alphonso The Hague, Nijhoff, 1979.

LICHTMAN, R. "Psychoanalysis: critique of Habermas' prototype of critical social sciences". *New Ideas in Psychology 2*(6), (prelo).

LIPPARD, L. R. "Feminist space: reclaiming territory", in FALK, L. e FISCHER, B. (eds.). *The Event Horizon*. Toronto, The Coach House Press and Walter Phillips Gallery, 1987.

_____. *Mixed Blessings: New Art in a Multicultural America*. Nova York, Pantheon Books, 1990.

LIPSITZ, G. *Time Passages*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1990.

LISTON, D. P. *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*. Nova York, Routledge, Chapman & Hall, 1988.

LITCHMAN, R. *The Production of Desire*. Nova York, Free Press, 1982.

LLOYD, D. "Race under representation". *Oxford Literary Review 13*(1-2): 62-94, 1991.

LUSTED, D. "Why Pedagogy?". *Screen 27*(5): 4-5, 1986.

LYOTARD, J. F. *Des dispositifs pulsionnels*. Paris, Union Générale d'Editions, 1973.

MANDEL, E. Socialism or neoliberalism? *Alternative Orange*. 1993, pp. 34-37.

MASSUMI, B. (ed.). *The politics of everyday fear*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.

MCCABE, C. "On discourse", in MCCABE, C. (ed.). *The Talking Cure: Essays in Psychoanalysis and Language*. Nova York, St. Martin's Press, 1981.

MACCANNELL, D. *The Tourist*. Nova York, Basic Books, 1989.

_____. *Empty Meeting Grounds: The Tourist Papers*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.

MCCARTHY, C. "Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: making the case for nosynchrony". *Harvard Educational Review 58*(3): 265-79, 1988.

MACEDO, D. "Literacy for stupidification: the pedagogy of big lies". *Harvard Educational Review*, prelo.

MCGOVERN, A. F. *Marxism: An American Christian Perspective*. Maryknoll, Orbis Books, 1981.

MACINTYRE, A. *After Virtue*. Londres, Duckworth, 1981.

MCLAREN, P. "Contemporary ritual studies: a post-Turnerism perspective". *Semiotic Inquiry 5*(1): 78-85, 1986.

_____. *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Sumbols and Gestures*. Londres e Nova York, Routledge, 1986 (reimpressão 1994).

_____. "Postmodernism and Politics: a Brasilian reprieve". *Educational Theory 36*(4): 389-401, 1987.

_____. "Review of Clodovis Boff's theology and praxis: epistemological foundations". *Small Press 5*(4): 64-5, 1988a.

_____. "On ideology and education: critical pedagogy and the politics of education". *Social Text 19/20*: 153-85, 1988b.

_____. "On ideology and education: critical pedagogy and the politics of resistance", in GIROUX, H. e MCLAREN, P. (eds.). *Critical Pedagogy in the Social Foundations of Education*. White Plains, Suny Press, 1989a.

_____. *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Social Foudations of Education*. White Plains, Longman, 1989b.

_____. "Decentering culture: postmodernism, resistance, and critical pedagogy", in WYNER, N. (ed.). *Current Perspectives on School Cultures*. Boston, Brookline Books, 1991a.

_____. "Schooling the postmodern body", in GIROUX, H. A. (ed.). *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany, Suny Press, 1991b.

_____. "What is the political role of education?", in KINCHENLOE, J. e STEINBERG, S. (eds.). *Thireteen Questions: Reframing Education's Conversation*. Nova York e Berlim, Peter Lang, 1992a.

_____. "Critical literacy and the postmodern turn", in BEACH, R., GREEN, J., KAMIL, M. e SHANAHAN, T. (eds.). *Multidisciplinary Perspectives on Critical Literarcy*. Urbana, National Council of Teachers of English, 1992b.

_____. "Border disputes: multicultural narrative, identity formation, and critical pedagogy in postmodern America", in MCLAUGHLIN, D. e TIERNEY, W. (eds.). *Naming Silenced Lives*. Londres e Nova York, Routledge, 1993a.

_____. "White terror and oppositional agency: towards a critical multiculturalism" *Strategies 7*, 1993b.

_____. "Multiculturalism and the postmodern critique: towards a pedagogy of resistance and transformation", in GIROUX, H. e MCLAREN, P. (eds.). *Between Borders*. Londres e Nova York, Routledge, 1994.

_____. *Life in schools*. White Plains, Longman, 1994.

_____. *Schooling as a ritual performance*. Londres, Routledge, 1994.

_____. *Postmodernism, Postcolonialism, and Pedagogy*. Albert Park, Australia, James Nicholas Publishers, (prelo).

_____. *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in the postmodern age*. Londres, Routledge, (prelo).

_____ e DANTLEY, M. "Leadership and a critical pedagogy of race: Cornel West, Stuart Hall, and the prophetic tradition". *Journal of Negro Education 59*(1): 29-44, 1990.

_____ e DA SILVA, T. "Decentering pedagogy: critical literacy, resistance, and the politics of memory" in MCLAREN, P. e LEONARD, P. (eds.). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Nova York e Londres, Routledge, 1993.

_____ e HAMMER, R. "Critical pedagogy and the postmodern challenge". *Educational Foundations 3*(3): 29-69, 1989.

_____ e LANKSHEAR, C. (eds.). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. Londres e Nova York, Routledge, 1994.

_____ e LEONARD, P. "Absent discourses: Paulo Freire and the dangerous memories of liberation", in MCLAREN, P. e LEONARD, P. (eds.). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. Nova York e London, Routledge, 1993.

_____ e SMITH, R. "Televangelism as pedagogy and cultural politics", in GIROUX, H. A. e SIMON, R. (eds.). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1989.

MCLUHAN, M. *Understanding Media*. Londres, Abacus, 1973.

MANDER, E. *Late Capitalism*. Londres, New Left books, 1975.

MARCUS, G. *Lipstick Traces*. Cambridge, Harvard University Press, 1989.

_____. "Corrupting the absolute", in FRITH, S. e GOODWIN, A. (eds.). *On Record*. Nova York, Pantheon Books, 1990.

MASSUMI, B. "Everywhere you want to be: Introduction to fear", in MASSUMI, B. (ed.). *The Politics of Everyday Fear*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993. pp. 3-37.

MAUSS, M. *Sociology and Psychology: Essays*. Londres, 1979.

MAYER, M. "Politics in the post-Fordist city". *Socialist Review 21*(1): 105-24, 1991.

MEGILL, A. *Prophets of Extremity*. Berkeley, University of California Press, 1985.

MERCER, K. "Welcome to the jungle: identity and diversity in postmodern politics", in RUGHERFORD, J. (ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. Londres, Lawrence & Wishart, 1990.

_____. "1968: periodizing politics and identity", in GROSSBERG, L., NELSON, C. e TREICHLER, P. (eds.). *Cultural Studies*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.

MEROD, J. *The Political Responsibility of the Critic*. Ithaca e Londres, Cornell University Press, 1987.

MIEDEMA, S. e BIESTA, G. *The Opportunities for a Critical-Pragmatic Pedagogy*. Documento apresentado no encontro anual da John Dewey Society, Boston, 17 de abril de 1990.

MINH-HA, T. T. "Difference: a special Third World issue". *Feminist Review 25*: 5-22, 1987.

_____. "Not you/like you: post-colonial women and the interlocking questions of identity and difference". *Inscriptions 3/4*: 71-7, 1988.

_____. *Women, Native, Other: Writing Post-colonially and Feminism.* Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1989.

_____. *When the Moon Waxes Red: Representation, Gender, and Cultural Politics.* Nova York e Londres, Routledge, 1991.

MOHANTY, C. T. "On race and voice: challenges for liberal education in the 1990s". *Cultural Critique* 19, 179-208, 1989/90.

_____. "Introduction: Cartographies of struggle: Third World women and the politics of feminism", in MOHANTY, C. T., RUSSO, A. e TORRES, L. (eds.). *Third World Women and the Politics of Feminism.* Bloomington, Indiana University Press, 1991.

MOLL, L. "Introduction", in MOLL, L. (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology.* Nova York, Cambridge University Press, 1990.

MORRISON, T. *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination.* Cambridge, e Londres, Harvard University Press, 1993.

MORROW, R. & TORRES, C. A. *Social theory and education: A critique of social and cultural reproduction.* Albany, State University of New York Press, prelo.

MORTON, D. *Queer theory: A lesbian and gay cultural studies reader.* Manuscrito não publicado, 1994.

MUÑOZ Jr., C. *Youth, Identity, Power.* Londres e Nova York, Verso, 1989.

MURPHY, P. "Postmodern perspectives and justice". *Thesis Eleven 30*: 117-32, 1991.

NAGARA, B. "Economics, politics, and socioeconomics: drifting to a new paradigm?", texto endereçado à International Conference, "Communication and development in a postmodern era: re-evaluating the Freirean legacy" University Sains Malaysia, 6-9 de dezembro de 1993.

NAURECKAS, J. "The Somalia intervention: tragedy made simple". *Extra* 6(2): 10-13, 1993.

NIETO, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education.* White Plains, Longman, 1992.

NORRIS, C. *What's Wrong With Postmodernism?* Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1990.

OCHS, E. *Culture and Language Development.* Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

OFFE, C. *Disorganized Capitalism.* Massachusetts, The MIT Press, 1985.

OBGU, J. "Minority education in comparative perspective". *Journal of Negro Education 59*(1): 45-57, 1990.

O'NEIL, J. *The Communicative Body.* Evanston, Northwestern University Press, 1989.

PARRY, B. "Problems in current theories of colonial discourse". *The Oxford Literary Revies 9*: 27-58, 1987.

PATTON, P. "Ethics and postmodernity", in GROSZ, E. A., THREADGOLD, T., KELLY, D., CHOLODENKO, A. e COLLESS, E. (eds.). *Future Fall: Excursions into Post-modernity.* Sydney, Power Institute of Fine Arts, University of Sydney, 1986.

PÊCHEUX, M. *Language, Semantics and Ideology: Stating the Obvious.* trad. NAGPAL, H. Nova York, St. Martin's Press, 1975/82.

PECORA, V. P. Nietzsche, genealogy, critical theory. *New Germany Critique 53*: 104-30, 1991.

PEFANIS, J. *Heterology and the Postmodern.* Durham, Duke University Press, 1991.

PEREZ, R. *On An(archy) and Schizoanalysis.* Brooklyn, Autonomedia, 1990.

PETERS, M. (ed.) *Lyotard, education and the postmodern condition.* Westport, Bergin & Garvey, prelo.

PFEIL, F. "Postmodernism as a 'structure of feeling'", in NELSON, C. e GROSSBERG, L. (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture.* Chicago, University of Illinois Press, 1988.

PHEBY, K. *Interventions: Displacing the Metaphysical Subject.* Washington, Maisonneuve, 1988.

PICCONE, P. "The crisis of American conservatism". *Telos 74*: 3-29, 1987/88.

_____. "Roundtable on communitarianism". *Telos 76*: 2-32, 1988.

PIETERSE, J. N. *White On Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture.* New Haven e Londres, Yale University Press, 1992.

PLANT, S. *The Most Radical Gesture: The Situationist International in a Postmodern Age.* Londres e Nova York, Routledge, 1992.

POLAN, D. "Brief encounters: mass culture and the evacuation of sense", in MODLESKI, T. (ed.). *Studies in Entertainment.* Bloomington e Indianapolis, Indiana University Press, 1986.

PORTER, C. "Are we being historical yet?". *South Atlantic Quarterly 87*: 744-86, 1988.

POSTER, M. *Critical Theory and Poststructuralism.* Ithaca e Londres, Cornell University Press, 1989.

PRAGER, D. Word abuse-a lexicon. *Wall Street Journal*, 1994, p. 6.

PRATT, M. L. Humanities for the future: Reflections on the western culture debate at Stanford. *South Atlantic Quarterly 89*(1), 7-25, 1990.

PRUYN, M. "Becoming subjects through critical practice". *International Journal of Educational Reform 3*(1): 37-50, 1994.

PRZYBYLOWICZ, D. "Contemporary issues in feminist theory", in BUTTIGIEG, J. A. (ed.). *Criticism Without boundaries*. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1987.

PURDUE, W. D. *Systemic crisis: problems in society, politics and world order*. Fort Worth, Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

RABINBACH, A. "Unclaimed heritage: Ernst Bloch's heritage of our times and the theory of fascism". *New German Critique 11*, 1977.

RANKIN, J. B. "The great PC cover-up". *California Lawyer*, 1994, pp. 68-72.

RAVITCH, D. "Multiculturalism". *The American Scholar 59*: 337-54, 1990.

_____. "A culture in comon". *Educational Leadership*, 1991, pp. 8-16.

READINGS, B. *Introducing Lyotard: Art and Politics*. Londres, Routledge, 1991.

_____. "Pagan, perverts or primitives? Experimental justice in the empire of capital", in BENJAMIN, A. (ed.). *Judging Lyotard*. Londres e Nova York, Routledge, 1992.

RICOEUR, P. *Time and Narrative*. Chicago, The University of Chicago Press, 1984.

RIGNEY, A. "Narrative and historical representation". *Poetics Today 12*(3): 591-605, 1991.

ROGIN, M. "'Make my day!': spectacle as amnesia in imperial politics". *Representations* 29: 99-123, 1990.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nova York, Oxford University Press, 1990.

RORTY, R. "Feminism and pragmatism". *Radical Philosophy 59*: 3-14, 1991.

ROSALDO, R. *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. Boston, Beacon Press, 1989.

ROSEN, H. "The importance of story". *Language Arts 63*(3): 226-37, 1986.

ROSENAU, P. M. *Post-modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*. Princeton, Princeton University Press, 1992.

ROSS, A. "Introduction", in ROSS, A. (ed.). *Universal Abandon?* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

_____. *No Respect: Intellectuals and Popular Culture*. Londres e Nova York, Routledge, 1989.

ROWE, W. & Scheeling, V. *Memory and modernity: Popular culture in Latin America*. Londres, Verso, 1991

RUIZ, R. "Language and public policy in the United States", in VAN HORNE, W. A. (ed.). *Ethnicity and Public Policy Revisited: Selected Essays*. Milwaukee, Institute on Race and Ethnicity, 1992.

RUTHERFORD, J. "A place called home: identity and the cultural politics of difference", in RUTHERFORD, J. (ed.). *Identity: Community, Culture, Difference*. Londres, Lawrence & Wishart, 1990.

RYAN, M. *Politics and Culture*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1989.

SAÉNZ, Mario. "Memory, enchantment, and salvation: Latin American philosophies of liberation and the religions of the oppressed". *Philosophy and Social Criticism 17*(2): 149-73, 1991.

SAID, E. *Culture and Imperialism*. Nova York, Alfred A. Knopf, 1993.

SALDIVAR, R. *Chicano Narrative: The Dialectics of Difference*. Madison, University of Wisconsin Press, 1990.

SANCHEZ-TRANQUILINO, M. e TAGG, J. "The pachuco's flayed hide: the museum, identity and Buenas Garras", in GRISWOLD DEL CASTILLO, R., MCKENNA, T. e YARBRO-BEJARANO, Y. (eds.). *Chicano Art: Resistance and Affirmation, 1965-1985*. Los Angeles, Wight Art Gellery, University of California, 1991.

SANDOVAL, C. "U.S. Third World feminism: the theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world". *Genders 10*: 1-24, 1991.

SAN JUAN JR., E. *Racial Formations/Critical Formations*. New Jersey e Londres, Humanities Press, 1992.

SARUP, M. *An Introductory Guide to Post-structuralism and Postmodernism*. Athens, University of Georgia Press, 1989.

SAWICKI, J. *Disciplining Foucault: Feminism, Power and the Body*. Nova York, Routledge, 1991.

SCHERPE, K. R. "Dramatization and de-dramatization of the end: the apocalyptic consciousness of modernity and postmodernity". *Cultural Critique 5*, 1986/87, p. 124.

SCHLESINGER Jr., A. M. *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. Knoxville, Whittle Direct Books, 1991.

SCHOLES, R. "Deconstruction and communication". *Critical Inquiry 14*: 278-95, 1988.

SCHULTE-SASSE, J. "Imagination and modernity: or the taming of the human mind". *Cultural Critique 5*: 23-48, 1986/87.

_____. "Electronic media and cultural politics in the Reagan era: the attack on Libya and Hands Across America as postmodern events". *Cultural Critique 8*: 123-52, 1987/88.

SCOTT, J. W. "Experience", in BUTLER, J. e SCOTT, J. W. (eds.). *Feminists Theorize the Political*. Nova York e Londres, Routledge, 1992.

SEARS, J. T. "Peering into the Well of Loneliness: the responsibility of educators to gay and lesbian youth", in MOLNAR, A. (ed.). *Social Issues and Education*. Alexandria, Associationm for Supervision and Curriculum Development, 1987.

SEGUNDO, J. L. *Our Idea of God*. Dublin, Gill & Macmillan, 1980.

SELJAK, D. "Alan Davies on Racism". *The Ecumenist* 29: 13-14, 1991.

SHAVIRO, M. J. *Reading the Postmodern Polity*. Minneapolis e Oxford, University of Minnesota Press, 1992.

SHOLLE, D. J. "Critical studies: from the theory of ideology to power/knowledge". *Critical Studies in Mass Comunication* 5: 16-35, 1988.

_____ e DENSKI, S. *Media education and the (re)production of culture*. Westport, Bergin & Garvey, (prelo).

SHUMWAY, D. "Reading rock'n roll in the classroom: a critical pedagogy", in GIROUX, H. A. e MCLAREN, P. (eds.). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany, Suny Press, 1989.

SILVERMAN, K. *The Acoustic Mirror: The Female Voice in Psychoanalysis and Cinema*. Bloomington, Indiana University Press, 1988.

SIMON, R. "Work experience and the production of subjectivity", in LIVINGSTONE, D. (ed.). *Critical Pedagogy and Cultural Power*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1986.

_____. "Empowerment as a pedagogy of possibility". *Language Arts* 64(4): 370, 1987.

SIMONE, T. M. *About Face: Race in Postmodern America*. Brooklyn, Autonomedia, 1989.

SLEETER, C. E. *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, SUNY Press, 1991.

SMITH, B. H. *Contingencies of Value*. Cambridge, Harvard University Press, 1988.

SMITH, S. *A Poetics of Women's Autobiography: Marginality and the Fictions of Self-representations*. Bloomington, Indiana University Press, 1987.

SMITH, T. *Dialetics of social theory and its critics: From Hegel to analytical Marxism and postmodernism*. Albany, Suny Press, 1993.

SPANOS, W. V. *The end of education*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1993.

SPIVAK, G. C. *The Post-colonial Critic*. Londres e Nova York, Routledge, 1990a.

_____. "The making of Americans, the teaching of English, and the future of cultural studies". *New Literary History* 21(4): 781-98, 1990b.

STEPHANSON, A. "Regarding postmodernism 0 a conversation with Fredric Jameson", in ROSS, A. (ed.). *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988a.

_____. "Interview with Cornel West", in ROSS, A. (ed.). *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988b.

TAYLOR, P. *The Narrative of Liberation: Perspectives on Afro-Caribbean Literature, Popular Culture, and Politics*. Ithaca, Cornell University Press, 1989.

TELLES, E. e MURGUIA, E. "Phenotypic discrimination and income differences among Mexican-Americans". *Social Science Quarterly* 71(4): 682-96, 1990.

THIBAULT, P. J. *Social semiotics as praxis*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

TOFFLER, A. e TOFFLER, H. "Surfing the third wave". *Micro Times*. 1° de janeiro de 1994, pp. 44-58.

TORRES, C. A. *The Politics of Non-formal Education in Latin America*. Nova York, Praeger, 1990.

TOUFEXIS, A. *Time*, abril: 64-6, 1994.

TREND, D. *Cultural Pedagogy: Art/Education/Politics*. Nova York, Bergin & Garvey, 1992.

TURNER, B. *The Body and Society*. Oxford, Basil Blackwell, 1984.

TURNER, C. e CARTER, E. "Political somatics: notes on Klaus Theweleit's male fantasies", in BURGIN, V., DONALD, J. e KAPLAN, C. (eds.). *Formations of Fantasy*. Londres e Nova York, Metheun, 1986.

TURNER, D. *Marxism and Christianity*. Oxford, Basil Blackwell, 1983.

UNGER, R. *Social Theory: Its Situation and Its Task*. Nova York, Cambridge University Press, 1987.

VAN REIJEN, W. "Philosophical-political polytheism: Habermas versus Lyotard". *Theory, Culture & Society* 7(4), 1990.

VATTIMO, G. *The End of Modernity*. trad. SUNDER, J. R. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1988.

VILLA-VINCENCIO, C. "South Africa: a Church within the Church". *Christianity and Crisis*. 9 de janeiro de 1989, p. 463.

WALLACE, M. "Multiculturalism and oppositionality" *Afterimage* 6-9 de outubro de 1991.

WALZER, M. *Interpretation and Criticism*. Cambridge, Harvard University Press, 1987.

WELCH, W. *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*. Maryknoll, Orbis, 1985.

WELCH, S. *A Feminist Ethic of Risk*. Minneapolis, Fortress Press, prelo.

WELLS, H. "Political theology in conflict". *The Ecumenist* 22(6): 82, 1984.

WEST, C. "Afterword: the politics of American neo-pragmatism", in RACHMAN, J. e WEST, C. (eds.). *Post-analytic Philosophy*. Nova York, Columbia University Press, 1985.

_____. *The American Evasion of Philosophy*. Madison, University of Wisconsin Press, 1989a.

_____. "Black culture and postmodernism", in KRUGER, B. e MARIANI, P. (eds.). *Remaking History*. Seattle, Bay Press, 1989b.

_____. "The new cultural politics of difference", in FERGUSON, R., GEVER, M., MINH-HA, T. e WEST, C. (eds.). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, The MIT Press and the New Museum of Contemporary Art, Nova York, 1990.

_____. *Race Matters*. Boston, Beacon Press, 1993.

WHITE, H. *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1987.

WILLIAMS, B. "The impact of the precepts of nationalism on the concept of culture: making grasshoppers of naked apes". *Cultural Critique* 24: 143-91, 1993.

WILLIAMS, R. *Marxism and Literature*. Oxford, Oxford University Press, 1977.

WILLIS, P. *Common Culture*. Coulder, Westview Press, 1990.

WITKOWSKI, L. Education and the Universal Challenge of Border. Documento apresentado no Second International Symposium for Universalism, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.

YOUNG, I. M. "The ideal of comunity and the politics of difference". *Social Theory and Pratice* 12(1): 1-26, 1986.

_____. *Justice and the Power of Difference*. Princeton, Princeton University Press, 1990.

YÚDICE, G. "Marginality and the ethics of survival", in ROSS, A. (ed.). *Universal Abandon?* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988.

_____. "We are not the world". *Social Text 31/32*: 202-16, 1992.

YURICK, S. "How the Athenians planned to colonize the mind of the West and immortalize themselves". *Social Text 23*: 29-85, 1989.

ZAVARZADEH, M. e MORTON, D. "Signs of knowledge in the contemporary academy". *American Journal of Semiotics* 7(4): 149-60, 1990.

_____. *Theory, (Post) modernity, Opposition*. Washington, Maiosonneuve, 1991.

_____. *Theory (Un)limited: Writings in (Post)modern Theory and Radical Pedagogy*. Bloomington, Indiana University Press, (prelo).

ZIZEK, S. *The Sublime Object of Ideology*. Londres e Nova York, Verso, 1989.

Impressão e acabamento
Gráfica e Editora FCA
Tel. (011) 419-0200

Multiculturalismo crítico reúne um desconcertante conjunto de textos que se caracteriza como um convite à transformação daqueles que estão engajados na prática educacional. Inspirado na crítica teórica dos estudos culturais, Peter McLaren discute possibilidades de ações transformadoras a partir de uma nova agenda política, trazendo à tona categorias como gênero, etnia e orientação sexual, batizadas sempre pelo conceito de classe social.

Endereçado aos educadores progressistas, o livro oferece uma série de considerações a respeito da prática educacional em tempos de globalização da economia e da cultura e em que as novas tecnologias de comunicação redefinem a narratividade da vida social e as subjetividades dos estudantes.

Trata-se de um recorte da obra de um autor que se revela como expoente da Pedagogia Crítica e que tem publicado um grande número de livros nos mais variados países. O trabalho de Peter McLaren oferece uma crítica cujo suporte teórico é de uma consistência singular e cujo foco está direcionado à problematização da ideologia dominante que permeia os múltiplos discursos que constituem a prática pedagógica. McLaren é autor também de *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação* e *A vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*.

M. Izabel Orofino Schaefer

Neste livro, Peter McLaren destaca as possibilidades abertas pela educação multicultural pós-moderna a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo.

O multiculturalismo, como movimento social e como abordagem curricular, não é certamente uma panacéia. Existem várias concepções do multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. O autor destaca o papel significativo que um multiculturalismo crítico pode desempenhar na construção das políticas educacionais dos próximos anos. Nesse sentido, ele abre um campo de pesquisa, de reflexão e de atuação para os educadores brasileiros ainda pouco acostumados a debater essas temáticas no seu cotidiano.

Moacir Gadotti

ISBN 85-249-0644-8

CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE

Peter McLaren
Multiculturalismo Crítico