



Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano

ISSN 1699-437X
Año 2006, Volumen 2, Número 1 (Julio)

DESTERRITORIALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR¹

João M. Paraskeva
Universidade do Minho – Braga, Portugal

Dirección de contacto:
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa
Campus de Gualtar - Universidade do Minho
4710 Braga - Portugal
correo-e: paraskeva@iep.uminho.pt

RESUMO

Pretendo neste artigo socorrer-me da problemática do multiculturalismo como mote político para me atrever a propor a necessidade de se lutar por uma renovada teorização curricular e defendo a desterritorialização da teorização curricular. Para a edificação desta ‘glosa de desterritorialização’ apoio-me em três hipóteses de trabalho. Uma hipótese de trabalho repousa na necessidade de compreendermos a teorização curricular e sua desterritorialização no âmbito do conturbado momento sócio-político actual – um momento em que se vão desenhando milimetricamente novas soberanias. Uma outra hipótese de trabalho apoia-se na defesa de um ‘multiculturalismo crítico’, ou de uma ‘educação multicultural crítica’, propondo ainda os grandes desafios da educação multi-intercultural. Uma última hipótese de trabalho, atreve-se a fazer avançar com a necessidade de uma desterritorialização da teoria curricular com vista à promoção de uma renovada teorização curricular que revele novas ferramentas para enfrentar os complexos desafios das sociedades contemporâneas, muitos deles seculares ainda que com novos contornos.

PALAVRAS CHAVE: Multiculturalismo - Currículo - Teoria Curricular.

INTRODUÇÃO

O campo do currículo despede-se do século passado e inaugura o novo milénio positivamente cercado de uma realidade bem distinta – por vezes, edificada por velhas questões que ganharam novos contornos - da que o viu emergir e desenvolver-se enquanto campo de estudos, nos finais do século XIX. De entre essas questões pulula a problemática curricular do multiculturalismo que assume contornos extremamente complexos até porque como destaca Jurjo Torres Santomé (2006) numa obra que acabei de traduzir recentemente “falar de educação multicultural é trazer à colação muito dos conflitos que subjazem nas nossas sociedades vinculadas a situações que ultrapassam a fronteira do próprio sistema educativo”. Pretendo neste artigo – e tendo em consideração as limitações de espaço - socorrer-me da problemática do multiculturalismo como mote político para me atrever a propor a necessidade de se lutar por uma renovada teorização curricular, assumindo-se a teorização curricular como uma plataforma multifacetada interdisciplinar comprometida com o estudo da experiência educacional que lute pela construção de uma sociedade mais justa. Daí que não se entenda o currículo como uma problemática técnica, mas como um processo contínuo e complexo social e ambiental, um processo que busca uma nova ordem cultural. Entrarei assim, admito, em diálogo aberto com Bruno Latour (2006), - não necessariamente porque estejamos ‘uma crítica atrasada’ (estaremos sempre, julgo eu), mas provavelmente porque nem ‘estamos a apontar para o alvo correcto’, nem possuímos a melhor manifestação teórica - e defendo a desterritorialização da teorização curricular.

Para a edificação desta ‘glosa de desterritorialização’ apoio-me em três hipóteses de trabalho. Uma hipótese de trabalho repousa na necessidade de compreendermos a teorização curricular e sua desterritorialização no âmbito do conturbado momento sócio-político actual – um momento em que se vão desenhando milimetricamente novas soberanias. Neste particular, serão muito importantes, não só as análises e Michael Apple (2000), Stuart Hall (1988), Chantal Mouffe (2000) e Norman Fairclough (2000), como também a abordagem de Michael Hardt e António Negri (2004a, 2004b), que quer por desconhecimento –pasmese-, quer por propósito, tem sido injustificadamente marginalizada por tantos curriculistas que em Portugal perseguem a sua carreira com escritos autofágicos hipotecados ao discurso da administração. O arrojado quadro conceptual de *Império* avançado por Hardt e Negri, embora levante algumas questões problemáticas, aliás já denunciadas, entre outros, por Laurence Cox (2001), Josefina Ludmer (2001) e Sérgio Villalobos-Ruminott (2001) e Bob Jessop (2005), não pode deixar de ser dissecado pela teorização curricular.

Uma outra hipótese de trabalho apoia-se na defesa de um ‘multiculturalismo crítico’, ou de uma ‘educação multicultural crítica’, propondo ainda os grandes desafios da educação multi-intercultural. Serão aqui muito importantes as perspectivas de Jurjo Torres Santomé (2006), Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) e Peter McLaren (2001). Uma última hipótese de trabalho, atreve-se a fazer avançar com a necessidade de uma desterritorialização da teoria curricular com vista à promoção de uma renovada teorização curricular que revele novas ferramentas para enfrentar os complexos desafios das sociedades contemporâneas, muitos deles seculares ainda que com novos contornos. Serão aqui preponderantes as análises de Dwayne Huebner (1961, 1964, 1966, 1967, 1968a, 1968b, 1975, 2001), Gilles Deleuze (1990, 1994) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987). Terminaremos com uma palavra a Bruno Latour (2006). Trabalhem agora em cima do ‘multiculturalismo crítico’, ou da ‘educação multicultural crítica’.

EDUCAÇÃO MULTICULTURAL CRÍTICA

Se há abordagens que nos impelem a lutar ainda mais fervorosamente por uma educação multicultural verdadeiramente crítica tais abordagens são as de Irving Kristol (2003) e de Diane Ravitch (2003). De radical socialista a *Trotskista* arrependido, Kristol é hoje em dia, juntamente com Ravitch e outros, um dos mais hirtos baluartes do movimento neoconservador norte-americano. A sua análise em torno do multiculturalismo é alarmante. Para Kristol (2003, p. 66) o multiculturalismo “é uma tragédia” e “nos tempos que correm não só é difícil, como é perigoso falar honestamente em multiculturalismo [uma vez que] no mínimo tal honestidade tende a desencadear acusações de ‘insensibilidades’ e, em situação extrema, de ‘racismo’”. Opondo-se veementemente ao que entende serem formas ‘agressivas de multiculturalismo’, Kristol (2003, p. 66) destaca que “ainda que o nosso sistema educativo prefira morrer a confessá-lo, o multiculturalismo é uma estratégia desesperada – e condenada à nascença – para fazer face às deficiências educacionais dos jovens negros e às patologias a elas associadas [até porque] se esses estudantes negros e os seus problemas não existissem, quase não se ouviria falar em multiculturalismo”. Prossegue Kristol (2003, p. 67) que o multiculturalismo promove “uma falsa oferta de soluções”, uma vez que “os problemas dos jovens negros não nascem na escola nem podem ser lá mediados”. Acrescenta ainda Kristol (2003, p. 69) que o multiculturalismo empurrou a civilização ocidental para uma posição disfórica. Entende o autor (2003, p. 69) “que dentro do sistema educativo americano tem vindo a vulgarizar-se cada vez mais ensinar os jovens negros que aquilo que chamamos ‘Civilização Ocidental’ foi algo inventado por egípcios negros e de que os gregos traiçoeiramente se apropriaram, ou que a África negra era um continente pacífico e tecnologicamente avançado antes de ter sido devastado pelos brancos”. No fundo, conclui Kristol (2003, p. 69) “o multiculturalismo paira como uma névoa sombria e perturbadora sobre as mentes de dezenas de milhares de jovens estudantes – na sua maioria negros [não se tratando de uma reforma educativa [mas sim] de uma tragédia educativa - e americana”. No mínimo,

chegar ao século XXI ouvindo colar determinadas chagas sociais milenares - como a segregação - a aspectos patológicos dever-nos-ia fazer pensar, sobretudo sobre os recuos - e dos perigos que daí advém - no domínio das ciências sociais e da educação.

Numa posição não tão 'estouvada', todavia polémica, posiciona-se Ravitch (2003). De acordo com a autora (2003, p. 5), a sua investigação "pretende resolver um mistério" denominado censura praticado pela escolarização - via manuais escolares - em torno de determinadas palavras e tópicos. A censura, aliás "tem uma longa tradição no âmbito da publicação dos manuais escolares" (Ravitch, 2003, p. 112) e não pode ser confundida com selecção. A palavra 'censura', prossegue a autora (2003, p. 62) "refere-se à retirada deliberada de linguagem, ideias e livros das salas de aulas ou das bibliotecas por serem manifestamente ofensivos ou controversos". A censura, "ocorre quando quer entidades oficiais, quer as editoras - se antecipam - e eliminam pura e simplesmente dos manuais escolares e das avaliações ideias e trabalhos só por poderem despoletar controvérsia" (Ravitch, 2003, p. 132).

Para Ravitch (2003, p. 112) as editoras de manuais "sempre evitaram violar os taboos dos grupos regionais, religiosos, radicais, étnicos e económicos". Por exemplo, "até 1960, as editoras de manuais escolares, não incluíam fotografias de integração racial com receio de perderem o mercado do sul" (Ravitch, 2003, p. 112) dos Estados Unidos. Mesmo a obra de Shakespeare era objecto daquilo que Ravitch (2003, p. 113) denomina desinfecção por parte das editoras de manuais escolares "eliminando-se cerca de 400 linhas do seu texto (...) limpando-se assim a sua linguagem", mais imprópria. No fundo, segundo Ravitch (2003, p. 113) as editoras de manuais escolares sempre se associaram a um "processo de expurgação e purificação" da linguagem a ser veiculada pelos manuais.

Acrescenta ainda Diane Ravitch (2003, pp. 62-96) que este processo de censura tem sido levado a cabo por forças e grupos sociais de direita e de esquerda. Se para os censores da direita o seu grande objectivo "é restaurar uma visão idealizada do passado, uma Arcádia de uma vida familiar feliz, na qual a família surgia como uma entidade intacta, englobando o pai, a mãe e duas ou mais crianças, que vão à missa todos os Domingos [uma família] liderada pelo pai e em que a mãe tomava conta das crianças, em que o pai trabalha e mão cozinha para a família, [uma família] em que todos se sentam na mesa à hora do jantar, [uma família] que transpira estabilidade, os censores da esquerda acreditam numa visão idealizada de futuro, uma utopia na qual a igualdade prevalecerá em todas as relações sociais [ou seja] não existe um grupo dominante, não existe um pai dominante, não existe uma raça dominante, não existe um género dominante".

Se por um lado, os grupos de pressão à direita crêem “que aquilo que as crianças lêem nas escolas deverá moldar um adequado comportamento moral” (Ravitch, 2003, p. 63), acreditando piamente no poder da palavra – “se lerem estórias de crianças desobedientes tornar-se-ão desobedientes” (Ravitch (2003, p. 63), por outro lado, os grupos de pressão à esquerda argumentam que “todas as nações e culturas possuem idêntico valor [e rejeitam] hierarquias entre melhor e pior” (Ravitch, 2003, p. 63). Mais, prossegue Ravitch (2003, p. 63) que também para estes grupos de pressão à esquerda, ‘o poder da palavra’ não é de todo minimizado. Curiosamente, segundo a autora (2003, p. 63) ‘esquerda’ e ‘direita’ entendem o conteúdo da “leitura como mecanismo de modelação e modificação comportamental”.

É aliás neste contexto que Ravitch (2003) mergulha numa escarpelização da problemática em torno dos manuais escolares nos Estados Unidos que envolveram organizações de direita e de esquerda. Não quero aqui questionar a legitimidade de alguns dos argumentos edificadas por Ravitch (2003). Aliás, alguns desses argumentos, eu próprio os tenho vindo a construir - ainda que de outra forma (Paraskeva, 2004a). E é precisamente aqui que radica a grande questão da abordagem de Ravitch (2003), ou seja, a autora ‘trunca e domestica’ determinadas questões, promovendo assim outras realidades e outras leituras, aliás bem visíveis também num outro seu trabalho *Left Back* (Ravitch, 2001).

Assim, julgo que será precipitado tratar ‘direita’ e ‘esquerda’ como estivéssemos perante dois grupos monolíticos. Ravitch sabe bem que tanto a direita, quanto a esquerda nos Estados Unidos – e não só - são uma cartografia completamente estilhaçada. Por outro lado, se é verdade que direita e esquerda criticam a política de manuais escolares, não deixa também de ser verdade que o fazem por motivos completamente diferentes. Apenas e tão só um determinado segmento da esquerda nos Estados Unidos trata a educação e a problemática dos manuais escolares como uma questão política – se de mais exemplos precisássemos teríamos a emblemática sessão *Becoming a Curriculum Scholar* realizada sob os auspícios da *American Education Research Association*, em Chicago decorria o ano de 2003. Para este segmento da esquerda como tenho argumentado repetidamente (Paraskeva, 2004a, 2005b), o que está em causa é o manual, em si. Além do mais, não sei se é assim tão líquido que a problemática da censura na linguagem da escolarização através dos manuais escolares é uma contenda que se atrofia entre ‘direita’ e ‘esquerda’.

Abordagens como as de Kristol (2003) e de Dianne Ravitch (2003) obrigam-nos a uma releitura em torno da questão multicultural curricular e, neste particular, são muito importantes as perspectivas de Jurjo Torres Santomé (2006), Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) e Peter McLaren (2001).

Torres Santomé (2006) após destacar que a ‘educação multicultural surge como reacção à crença no monolitismo cultural’ e após problematizar sobre ‘o modelo de sociedade multicultural que se pretende – isolacionista,

transigente, autonomista, crítico ou interactivo e cosmopolita’, aponta três modelos sócio-político para enfrentar a diversidade, a saber “assimilacionista, pluralista superficial e educação multicultural crítica’. No âmbito desta última, entende Torres Santomé (2006), que é ‘imprescindível questionar o tipo de políticas culturais, sociais e económicas que permitem reconhecer identidades e valorizar as diferenças que não atentem contra os direitos humanos’. Mais, Torres Santomé (2006) – provavelmente numa posição *Deweyana* - não desvincula a verdadeira prática de uma educação multicultural da verdadeira prática democrática, defendendo que uma educação verdadeiramente democrática deve dar conta de um quadro complexo de modalidades de discriminação, nomeadamente a ‘legal, científica, social, cultural, económica, religiosa e psicológica’.

Para Torres Santomé (2006) importa lutar por uma educação multicultural crítica, um triplo compromisso multicultural anti-racista que

“(a) contribua para o reconhecimento público dos grupos oprimidos, lutando contra o seu silenciamento ou a difamação das pessoas que os integram; salientando como a sua situação é consequência da imposição autoritária de uma determinada história enviesada, de discursos que somente exaltam a cultura dos grupos dominantes; (b) promova a tolerância e o respeito mútuo como valores idiossincráticos da cidadania democrática, e (c) facilite a compreensão das situações de exclusão e marginalização social destacando como as estruturas económicas, sociais e políticas geram e reproduzem tais situações, na medida em que, ao mesmo tempo, beneficiam uns colectivos e prejudicam outros”. (p. 34)

Naturalmente, para Torres Santomé (2006) uma educação multicultural crítica é em essência anti-racista, impõe-se na linha da frente da luta contra todas as manifestações de exclusão social e afasta-se das plásticas políticas essencialistas muito comuns em algumas posições ‘aparentemente’ progressistas. Segundo este intelectual galego (2006) ‘unicamente uma instituição escolar que aposte na democracia interna, apoiando-se em estratégias como criar comunidades críticas de Investigação-Acção, poderá fazer frente a políticas segregacionistas que, no fundo, contribuem para deixar as coisas como estão, ou seja, a perpetuar relações patriarcais de dominação’.

Na mesma esteira de raciocínio se posicionam Steinberg e Kincheloe (2001, pp. 5-6) para quem a importância do multiculturalismo crítico “envolve a sua capacidade de analisar os domínios da raça e da supremacia branca, do género e patriarcado, da classe socioeconómica e os privilégios da classe média e alta”. Entendem Steinberg e Kincheloe (2001, p. 9) que o “multiculturalismo crítico apreende o poder como constituinte fundamental da existência humana e que funciona para moldar a natureza opressiva e

produtora da condição humana”. Mais, para os autores (2001, p. 9) o multiculturalismo crítico “compreende o modo complexo como funciona o poder [ou seja] poder não é pura e simplesmente um exercício fixo de uma relação binária”. Pelo contrário, “na sua complexidade e ambiguidade o poder é trabalhado e usado, quer pelos grupos dominantes, quer pelos grupos dominados [não sendo de forma alguma] uma província de apenas um grupo” (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 9). No fundo, “o poder da supremacia branca é um os alvos preferenciais do multiculturalismo crítico” (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 5). Numa cultura, “onde o branco se dilui como etnicidade”, a “branquitude apresenta-se não só como uma força cultural, mas como uma norma à qual todas as restantes culturas são medidas” (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 5).

Em essência as abordagens de Torres Santomé (2006) e de Steinberg e Kincheloe (2001) alertam-nos ainda para os perigos das políticas plásticas de inclusão. É aliás este alerta que surge tratado por Steve Biko (2004) que se opõe à idolatria da inclusão e integração tantas vezes tratada no âmbito curricular multicultural. Para Biko (2004, p. 70), “o mito da integração proposto ao abrigo da ideologia liberal deve ser destruído uma vez que faz acreditar que se está a fazer alguma coisa quando na realidade os círculos artificiais de integração são soporíficos para os negros, salvando no entanto a consciência pesada do branco”.

É aliás neste sentido que McLaren (2001, p. xi) denuncia o facto da “educação multicultural ter amplamente recusado a admitir como o imperialismo, o colonialismo e a circulação transnacional do capitalismo influencia as formas através das quais muitos grupos oprimidos mapeiam cognitivamente a democracia nos Estados Unidos”. Além do mais para McLaren (2001, p. xi) “a ênfase que o multiculturalismo colocou na diversidade é frequentemente confusa, uma vez que a luta pela diversidade étnica só tem sentido político se for acompanhada de uma análise sustentada às lógicas culturais da supremacia branca”. Para McLaren (2001, pp. xii-xiii) a educação multicultural tem que re-pensar no seu propósito, lutando por um projecto (a) que “denuncie a exploração das pessoas de cor em termos materialistas, históricos e globais”, (b) que “tenha em consideração a exploração e opressão das pessoas de cor em termos históricos e materialistas”, (c) que ultrapasse as dinâmicas de classe e compreenda que “o capitalismo não estrutura apenas as oportunidades para os grupos desfavorecidos, estrutura também o modo como tais grupos penam sobre a suas escolhas, valores e oportunidades no seio de uma economia global”, (d) que em vez de “se limitar a sublinhar a importância da diversidade e inclusão – como fazem muitos multiculturalistas – colocam a sílaba tónica na construção social e política da supremacia branca e na desconstrução da hegemonia branca”, e (e) “que vá para além das políticas de diversidade e de inclusão frequentemente alicerçadas em assunções espúrias de assimilação e consenso”.

Este re-pensar o multiculturalismo implica ainda não ignorar as questões da linguagem. O debate em torno do multiculturalismo tem sistematicamente silenciado a dinâmica da linguagem. A abordagem de Tove Skutnabb-Kangas (2000) é neste contexto de uma preciosidade sem limites. Para Tove Skutnabb-Kangas (2000, p. 365) importa destrinçar entre “morte de uma língua e genocídio linguístico ou linguicídio” – algo que, de todo, tem sido marginalizado da abordagem multicultural. É neste contexto que deve ser entendida a luta travada contra aquilo que Donaldo Macedo (2005) denomina por ‘colonialismo da língua inglesa’. A relação entre linguagem e poder obriga-nos a muitas cautelas no que tange ao arrumo do multiculturalismo como questão curricular, até porque como salienta Judith Butler (2004, p. 59) o facto “de a linguagem se encontrar envolta em poder, de ocorrer através da fala e de produzir e suster efeitos através do silêncio, significa que está implicada nas intrincadas dinâmicas poder”.

A minha grande preocupação – ou uma das minhas grandes preocupações – com abordagens como as de Kristol (2003) e Ravitch (2003) é que ambas domesticam quer o multiculturalismo como conceito, quer a forma como lidar com o multiculturalismo como problemática curricular. Ou seja, e para me socorrer do raciocínio de Jeffrey Ayala Milligan (2001, p. 32), uma e outra abordagem ignoram que a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática assenta no facto não propriamente de conseguirmos compreender “como tornar a cultura multi”, mas de assumir que toda a cultura é, em essência, multi. E isto passa necessariamente por se admitir que um currículo multicultural crítico, ou uma educação multicultural crítica não deve nem pode ignorar as dinâmicas da linguagem – que não se pode cingir apenas a uma listagem de conceitos e palavras como, por exemplo, Ravitch (2003) propõe. Nem tampouco a questão multicultural pode ser entendida como ‘racialmente antinómica’, entre negros e brancos, um assunto de negros, ou das comunidades negras que os brancos ou as comunidades brancas têm de ‘tolerar’, como quer deixar transparecer Kristol (2003).

No fundo, uma educação multicultural crítica cada vez mais se assume como a única via credível na luta contra uma ‘sociedade que teima’ em acordar diariamente mais segregada. Só uma educação multicultural crítica pode colocar a escola como locomotiva no processo de distribuição igualitária de riqueza, um processo mais do que crucial até porque como destaca Erik Olin Wright (2001, p. 197) “(a) as distribuições desiguais de riqueza só provocam mais sofrimento humano que as distribuições relativamente iguais, (b) uma distribuição desigual assim como desiguais condições de acesso só promovem mais desigualdade de oportunidades, (c) as desigualdades de riqueza e de acesso colocam em perigo a própria democracia e (d) a desigualdade de acesso cria fracturas na comunidade e fragiliza a solidariedade social”. Uma escolarização que recuse a luta por um educação multicultural crítica torna-se numa instituição subtractiva,

produzindo processos de subtracção constantes relativamente a uma determinada língua ou cultura (Valenzuela, 2005).

Abordagens como as de Torres Santomé (2006), Steinberg e Kincheloe (2001) e McLaren (2001) – entre outras – que fundamentam e promovem a necessidade de uma educação multicultural crítica, não só nos ajudam a desconstruir o propósito ‘multicultural’ dominante – tão bem explícito nas abordagens de Kristol (2003) e de Ravitch (2003), como ainda são um exemplo claro daquilo que denomino por contributos para uma teorização (e prática) curricular desterritorializada que não resolve a equação sociocultural por processos de ‘soma’ e ‘subtracção’, entendo antes a cultura como “uma forma de subjectividade universal que funciona em cada um de nós” (Eagleton, 2000, p. 8).

Ravitch (2003) não falha quando coloca os manuais como alvo preferencial de grupos de direita e de esquerda, tratando-os no âmbito das políticas de linguagem. O que Ravitch (2003) ignora na sua abordagem – repito - é que não só direita e esquerda não são monolíticas, como ambas criticam os manuais e as editoras, mas por motivos bem diferentes. É que para um determinado segmento da esquerda a grande questão é a construção de uma sociedade livre, justa e igual. E se isso pode ser conseguido através da escola será sempre uma utopia através de um sistema agressivamente capitalista (Schweickart, 2001). É aliás neste contexto, que importa agora perceber o momento contemporâneo, um momento em que assistimos à crise de uma das grandes soberanias dos últimos tempos – a dos Estados-nação -, tentando assim compreender como se arruma ou desarruma a questão curricular do multiculturalismo, perante esta nova realidade bem complexa.

DA SOBERANIA DOS ESTADOS - NAÇÃO À NOVA FORMA DE SOBERANIA

Tal como temos vindo a deixar analisado em muitos outros espaços (Paraskeva, 2004b, 2005b, 2005,c) vários são os estudiosos que muito nos têm ajudado a desmontar o modo como o pensamento neo-liberal se tem vindo a implementar no campo educacional. De uma ou de outra forma, todos eles ajudam-nos - para usar a terminologia de Roland Barthes (1987), - a desdobrar a forma como o neoliberalismo se tem vindo a impor como bloco hegemónico dominante. Atente-se aqui ao uso do vocábulo ‘bloco’, crucial para entendermos como, na verdade, se constroi e desconstroi constantemente o modelo neoliberal, com o intuito de se manter como força hegemónica que transpira um triunfo deveras avassalador. Michael Apple (2000), por exemplo, profundamente influenciado pelos ‘estudos culturais’ de Stuart Hall (1988), destaca que a compreensão do modelo neoliberal passa, entre outras coisas, por uma análise cuidada em torno das políticas instrumentalizadas, quer por Ronald Reagan, nos Estados Unidos, quer por Margaret Thatcher, no Reino Unido decorria então os inícios da década de 80 do século passado - políticas estas que viriam posteriormente a ser continuadas por Tony Blair e Bill Clinton. Usufruindo de um contexto internacional e nacional ‘privilegiado’ a um e a outro se deve a gradual

implementação das políticas económicas e culturais teorizadas, entre outros, por Milton Friedman (1990). É este um dos colchões conceptuais em que muitos estudiosos ancoram toda a sua análise crítica em torno do movimento neo-liberal e socorrendo-se do pensamento de António Gramsci desdobram a perspectiva neo-liberal como congeminada e contaminada como um poderoso bloco de [no] poder, que muito tem contribuído, não propriamente para a crise em vários sectores da sociedade, com especial destaque para a educação, mas sobretudo para a colocação do Estado como réu dessa crise.

Segundo Apple (2002) assistimos hoje em dia a uma restauração conservadora, um projecto que integra um aliança envolvendo quatro grupos aparentemente antagónicos. Os neoliberais que acreditam num estado fraco e num forte mercado – e que lideram a aliança, os neoconservadores que pugnam por um estado forte e um mercado regulado, pelo regresso aos valores tradicionais e à transmissão de uma cultura comum, um determinado segmento a nova classe média profissional e o populistas autoritários com um pendor fundamentalista religioso - como tivemos ocasião de analisar num outro espaço (Paraskeva, 2000).

Todavia para, Norman Fairclough (2000) e Chantal Mouffe (2000) esta ‘restauração conservadora’ consegue constituir-se e construir-se na base de um centrismo fundamentalista. Ao analisar as mais recentes metamorfoses das políticas sociais neoliberais – entre elas, as que tem vindo a empurrar o verdadeiro significado de democracia para um posição paradoxal uma vez que dão a perigosa ideia de que não existe outra alternativa à plataforma plutocrática neoliberal – Mouffe (2000: 108) argumenta que quer Bill Clinton, quer Tony Blair foram capazes de, com base na exacerbação neoconservadora promovida tanto por Ronald Regan, como por Margaret Thacher, ‘construir’ um “centro radical”. Contrariamente ao ‘centro tradicional’ – “que repousa algures no centro do teatro político da ‘direita’ e da ‘esquerda’” (Mouffe, 2000, p. 108), o centro radical emerge como uma nova aliança que “transcende a divisão tradicional ‘esquerda-direita’ através da articulação de determinados temas e valores de ambos os lados promovendo uma nova síntese de significações”. Também para Fairclough (2000, p. 43) este neo “centrismo radical” emerge de “uma síntese conflituosa, contudo bem conseguida, dos elementos quer da esquerda, quer da direita políticas”. Contudo, e contrariamente a Mouffe (2000), Fairclough (2000, p. 44) sublinha que estratégia deste neo ‘centrismo radical’ não se reduz apenas a “associar elementos da direita e da esquerda dos discursos políticos”. Tal como argumenta, este centro radical foi realmente capaz não propriamente de se limitar a reconciliar determinados temas que eram tidos como irreconciliáveis [como também] a ir muito mais além desses temas antagónicos, transcendendo a sua própria significação”. Não obstante as diferenças patenteadas nas análises de Fairclough (2000) e Mouffe (2000), o facto é que ambas consubstanciam a nossa tese. Ou seja, um dos trunfos

das políticas sociais neoliberais repousa na sua capacidade de trabalharem constantemente o senso comum, estratégia essa conseguida através de uma processo constante – não pacífico – de desarticulação e rearticulação do verdadeiro significado de determinados conceitos e práticas. Como resultado desta prática política de articulação emergem ‘naturalmente’ novas significações, novas relações, novas perspectivas, ‘novos seres e estares’, novas identidades. De entre os conceitos que mais se têm ‘sujeitado’ aos perversos processos de desarticulação e rearticulação, - e tal como deixamos amplamente analisado em outro contexto (Paraskeva, 2002, 2004b, 2005c) destacamos os de Estado, Democracia e de Escola Pública que muito têm contribuído para a promoção de um outro senso *de estar* comum.

No fundo, e como nos propõe Slavoj Žižek (2001, p. 1), “de alguma forma o esquecido Francis Fukuyama até estava certo: o capital global é ‘o fim da história’. Não nos podemos esquecer que o que até aqui era considerado como excesso e, por isso mesmo, percebido como uma perversão localizada, um desvio, um excesso, é, no actual momento capitalista neoliberal elevado à sua condição de princípio estruturante da vida social, promovendo um sistema cuja sobrevivência depende da sua capacidade de revolucionar constantemente as suas próprias condições” (Žižek, 2001, p. 1), ou seja, a ‘besta’ só consegue sobreviver com (e nos) seus próprios excessos, excedendo-se constantemente – perdoem-me o pleonasma - nos seus naturais constrangimentos.

De alguma forma, e como nos propõe, Ernesto Sabato (2005, p. 89), estamos perante uma crise que “não é a crise do sistema capitalista como muitos imaginam, [mas] a crise de toda uma concepção do mundo e da vida baseada na idolatria da técnica e na exploração do homem”. Ou seja, vive-se uma “busca de [mais] riqueza que não foi feita para todos, como país, como comunidade” (Sabato, 2005, p. 89). Não obstante terem sempre existido ao longo da civilização humana “ricos e pobres, salões de baile e masmorras, mortos de fome e faustosos de banquetes [o facto] é que este século propagou de tal forma o nihilismo que se tornou [quase] impossível a transmissão de valores às novas gerações” (Sabato, 2005, p. 94). No fundo, começamos a ter “medo deste mundo” (Sabato, 2005, p. 94).

Se há país onde este neo centrismo radical tem vincado explicitamente o seu poder, de há cerca de três décadas a esta parte, esse país é Portugal. Comumente denominado em Portugal por ‘bloco central’, este bloco político ideológico foi progressivamente assumindo foros de um determinado radicalismo de centro, um verdadeiro ‘centralão’ que criou uma teia absolutista de poder, em que a economia se assume, não só como o motor da sociedade, mas como álibi cristalino para todo o tipo de reformas sociais. Aliás, a reforma faz parte da idiossincrasia do ‘centralão’. É este mesmo ‘centralão’, segundo José Saramago (2003) que tem conceptualizado e desenvolvido as pantanosas relações de concubinato entre a estado e suas instituições e as forças de mercado. Como destaca Ernesto Sabato (2005, p. 91) se “o poder corrompe, o poder absoluto corrompe absolutamente”. Como

está dito algures na nossa literatura “a corrupção toma o lugar da filosofia” (Queiroz e Ortigão, 2005, p. 21).

A ‘valsa peregrina da economia’ não é aliás nova na sociedade portuguesa. Eça de Queiroz e Ramalho Ortigão (2005) já denunciavam a cegueira da racionalidade económica que comandava os passos da nação. A propósito de um partido reformista – feito de ‘reformecos’ - que vinha para restaurar o país, Queiroz e Ortigão (2005) elucidam-nos:

“Senhores, (...) espalhou-se por aí que vinham restaurar o país. Ora devem saber que um partido que possui uma missão de reconstituição – deve ter um sistema, uma ideia, um princípio que domine toda a vida social, estado, moral, educação, trabalho, factos jurídicos, factos económicos, literatura, etc. Assim por exemplo a questão religiosa é complicada, qual é o seu princípio nesta questão?

- Economias, disse com voz pesada o partido reformista.

Espanto geral:

- Bem! E em moral?

- Economias! Bradou.

- Viva! E em educação?

- Economias! Roncou

- Safa! E nas questões de trabalho?

- Economias! Mugiu.

- Apre! E em questões de jurisprudência?

- Economias! Rugiu.

- Santo Deus! E em questões de literatura, de arte?

- Economias, Uivou.

Estávamos todos aterrados. ‘Aquilo’ não dizia mais nada.

Fizeram-se novas experiências. Perguntaram-lhe:

- Que horas são?

- Economias! Rouquejou.

(...)Uma coisa tão inexplicável só podia ser um partido político. Era com efeito. Não tinha ideias: tinha aprendido aquela palavra; repetia-a sempre, a todo o propósito, maquinalmente. Era o papagaio do constitucionalismo. (...) É a arara dos poderes públicos”. (pp. 44 - 45).

Já em 1871, ‘não havia vida, para a maioria, claro, para além do *deficit*’. Como argumentam Queiroz e Ortigão (2005, p. 37) “o *deficit* cresce (...) o país está pobre [e] e a única maneira de nos salvarmos é o imposto (...) - Como assim! Exclamam todos, mais impostos!?”. A isto, Queiroz e Ortigão (2005, p. 17), denominaram “o progresso da decadência”, bem promulgado pelo neo centrismo radical ou ‘centralão’ contemporâneo, cujos agentes se encontram bem identificados. ‘Socialismo’ e ‘Social Democracia’, confundem-se, em Portugal, sejam poder e oposição. Lutam pelos mesmos espaços e conseguiram – entre outras tantas coisas - que, ao cabo de trinta anos, o voto se despesse da sua dimensão ideológica. Atracaram o desenvolvimento

do país a uma mera equação económica, atreveram-se a enfrentar o modelo social europeu – por seguidismo e não por convicção –, promovendo um conjunto de políticas em que não só, cada vez mais, se ‘socializam os custos e se privatizam os benefícios’, como também constrói ao nível do senso comum a aquiescência de uma atroz sobrevivência dos mais capazes. Estamos perante um centralão que exige meritocracia aos docentes (e demais funcionários públicos) quando todo ele não se constitui numa base meritocrática, pelo contrário, mais parecem ser, como já nos deixaram dito Queiroz e Ortigão (2005, p. 22) “grupos de pessoas que intrigaram para estar ali”. E que mais disseram Queiroz e Ortigão (2005) que continua como hoje verdade translúcida?

“O povo, esse reza. É a única coisa que faz para além de pagar. (...) Paga para ter ministros que não governam, deputados que não legislam, soldados que não o defendem (...) Paga os que o assassinam, e paga os que o atraçoam. Paga aos seus reis e seus carcereiros. Paga tudo, e paga para tudo (...) coitado, lá vai morrendo como pode. Nós fazemos os nossos livrinhos” (pp. 19-23).

No fundo e como tive oportunidade de deixar amplamente analisado em outros contextos (Paraskeva, 2002, 2004b, 2005c), estado e democracia mostram-se como obstáculos ao projecto neoliberal, um projecto que de acordo com Slavoj Žižek (2005, p. 97) repousa num paradoxo em que a “democracia assenta num curto-circuito entre a maioria e o ‘todo’ [e] neste curto-circuito, o vencedor fica com tudo e a maioria conta como todo, conquistando o poder todo, mesmo que essa maioria não pass[e] de umas escassas centenas entre milhões de votos”. É assim que com toda a naturalidade [An]Toni Negri (2002) desabafa,

“Se me obrigarem a reinventar a democracia não vos posso acompanhar. Estou farto de uma democracia que se tem adaptado perfeitamente ao capitalismo” (p. 180).

Julgamos, todavia que o está em causa será mais ‘esta democracia’ e não a ‘democracia’, uma “caricatura de democracia que, como missionários de uma nova religião, andamos, pela persuasão ou pela força, a querer difundir e instalar no resto do mundo” (Saramago, 2003, p. 8).

Se Mouffe (2000) e Fairclough (2000) puxaram o debate para a forma como o neoliberalismo ao nível do senso comum tem tentado diluir as fronteiras de ‘direita-esquerda’, em que Estado e Democracia se edificam como obstáculos (Paraskeva, 2004b), o facto é que a análise em torno do momento social contemporâneo complexificar-se-ia com a obra *Império* de Michael Hardt e António Negri (2004a), para muitos tida como ‘a próxima grande ideia’ (Jessop, 2005), ‘o próximo Manifesto Comunista’ (Cox, 2001), ‘um raio-x do presente’ (Ludmer, 2001).

Numa obra que curiosamente parece começar da mesma forma que Louis Althusser iniciou o seu *Pour Marx*, - “O império está se materializando diante dos nossos olhos (Hardt e Negri, 2004a, p. 11) – Michael Hardt e Antonio Negri (2004a) obrigam-nos a um novo debate em torno do contexto social contemporâneo perante o que denominam uma nova forma de soberania:

“Muita gente sustenta que a globalização da produção e da permuta capitalistas é a prova de que as relações económicas tornaram-se mais independentes de controles políticos, e, conseqüentemente, que a soberania política está em declínio. Há ainda quem comemore essa nova era como uma libertação da economia capitalista de restrições e distorções que as forças políticas lhe impunham; e não falta quem veja e lamente nisso o fechamento de canais institucionais que permitiam aos trabalhadores e cidadãos influenciar e contestar a fria lógica do lucro capitalista. É fato que em sintonia com o processo de globalização, a soberania de Estados-nação, apesar de ainda eficaz, tem gradualmente diminuído” (p. 11).

A globalização, prosseguem Michael Hardt e Antonio Negri (2004a, p. 12) viria a impor o “declínio da soberania dos Estados-nação” sem que contudo a noção e necessidade de [uma outra] soberania esteja em declínio. Assim, “a soberania declinante dos Estados-nação, e sua crescente incapacidade de regular as permutas económicas e culturais, é certamente um dos símbolos primários da chegada do império” (Hardt e Negri, 2004a, p. 12). Os autores (2004a, p. 12) fazem ainda a distinção – quiçá polémica - entre ‘imperialismo’ e ‘império’, adiantando que se a “soberania dos Estados-nação era a pedra angular do imperialismo que as potências europeias construíram na idade moderna”, a diluição desta soberania assume-se como a pedra de toque do império. Ao contrário do imperialismo cujos “limites territoriais do país delimitavam o centro do poder a partir do qual era exercido o controle sobre territórios externos por meio de um sistema de canais e barreiras que, sucessivamente, facilitavam e obstruíam o fluxo de produção e circulação” (Hardt e Negri, 2004a, pp. 12-13), o império “não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas [sendo sim] um aparelho de *descentralização* e *desterritorialização* [em que] a transformação da moderna geografia imperialista do mundo e a realização do mercado global marcam uma mudança no modo capitalista de produção”. Perdeu assim qualquer sentido, para Hardt e Negri (2004a, p. 13) olhar de uma forma espartilhada para os – ditos - três mundos uma vez que “a qualquer momento nos deparamos com o Primeiro Mundo no Terceiro, o Terceiro no Primeiro, e o Segundo, a bem dizer em parte alguma”.

Império, que os autores (2004a, p. 14) trabalham “como conceito e não como metáfora” opõe-se a imperialismo não deixando, no entanto, de fazer parte do projecto capitalista e não tem centro, sendo de daqui incorrem em erro os que identificam os “Estados Unidos como autoridade definitiva de rege o

processo de globalização e a nova ordem mundial” (Hardt e Negri, 2004a, p. 13). Segundo os autores (2004a, p. 14), estamos perante um conceito que se caracteriza fundamentalmente “pela ausência de fronteiras [territoriais e o] seu poder não tem limites”, um conceito que se apresenta “não como um regime histórico nascido da conquista [mas sim] como uma ordem que na realidade suspende a história e dessa forma, determina, pela eternidade, o estado de coisas existente”.

Império trata assim a “existência de uma nova ordem mundial” (Hardt e Negri, 2004a), uma ordem que não surge

“*espontaneamente* da interação de forças globais radicalmente heterogêneas, como se essa ordem fosse um concerto harmonioso orquestrado pela mão neutra e oculta do mercado mundial [nem é ditada] por uma única potência e um único centro de racionalidade *transcendente* para as forças globais, guiando as diversas fases de desenvolvimento histórico segundo um plano consciente e onisciente, algo assim como uma teoria conspiratória da globalização” (p. 21).

No fundo, e como nos alerta José Saramago (2003, p. 9) “em outro e inalcançável lugar está o poder, o poder real, o poder económico, esses cujos contornos podemos perceber em filigrana por detrás das tramas e malhas institucionais mas que invariavelmente se nos escapa quando tentamos chegar-lhe mais perto e que inevitavelmente contra-atacará se alguma vez tivermos a veleidade de reduzir ou disciplinar o seu domínio, subordinando-o às pautas reguladoras do interesse geral”.

Na verdade, para Hardt e Negri (2004a, p. 26) foi a ordem internacional que a modernidade europeia pretendeu impor que sempre esteve em crise e que se assumiu como “um dos motores que empurraram continuamente em direção ao império”. Assim, e ao contrário do que muitos fazem crer, a globalização deve ser vista como uma novidade. Pese embora, desde os seus primórdios o capitalismo ter sempre funcionado na base e propensão de uma economia mundial, o facto é que, para Hardt e Negri (2004a, p.26) verifica-se hoje “uma ruptura ou mudança da produção capitalista contemporânea e as relações globais de poder”, uma mudança que torna “perfeitamente claro e possível o actual projecto capitalista de unir o poder económico ao poder político, para materializar, em outras palavras, uma ordem convenientemente capitalista”. Para os autores (2004a, p. 32) o império representa uma mudança de paradigma que é definida “pelo reconhecimento de que só um poder estabelecido, superdeterminado com relação aos Estados-nação e relativamente autónomo é capaz de funcionar como centro [descentrado] da nova ordem mundial, exercendo sobre ela um norma efetiva e, caso necessário, coerção”.

Assim, “o Império não nasce por vontade própria; é *convocado* a nascer e constituído com base na capacidade de resolver conflitos [e a sua primeira obrigação] é ampliar o domínio dos consensos que dão apoio a seu próprio

poder” (Hardt e Negri, 2004a, p. 33). É no âmbito da sua análise a esta nova ordem mundial que Hardt e Negri (2004a) – de alguma forma influenciados pelas abordagens de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, trazem à colação as noções de ‘biopolítica’, ‘biopoder’, ‘êxodos’ e um novo protagonista - ‘multitude/multidão *vs.* Povo’.

Para Hardt e Negri (2004a, p. 13) a passagem do imperialismo ao império (ou se me posso aqui atrever do moderno ao pós-moderno) faz com que “a produção de riqueza tend[a] cada vez mais [à] produção biopolítica”, ou seja “a produção da própria vida social, na qual o económico, o político e o cultural, cada vez mais se sobrepõem e se completam um a outro”. Segundo os autores (2004a, pp. 41-60) o pensamento de Michel Foucault e também de Deleuze e Guattari e Paolo Virno ‘preparam o terreno’ para compreendermos categorias como ‘biopolítica’ e ‘biopoder’.

Ancorados em Foucault, Hardt e Negri (2004a, pp. 42-43) destacam a necessidade de se reconhecer a preponderância das mutações que se operaram na transição de ‘sociedade disciplinar’ para ‘sociedade de controle’ para melhor se compreenderem dinâmicas como ‘biopoder’ e ‘biopolítica’. O novo paradigma de poder tem, segundo Hardt e Negri (2004a, p. 43), uma “natureza biopolítica”. Ou seja, estamos perante um “biopoder [que] é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e rearticulando” (Hardt e Negri, 2004a, p. 43). Assim, “a função mais elevada desse poder é envolver a vida totalmente” e o biopoder refere-se “a uma situação na qual o que está directamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida”. Para estes autores (2004a) não restam dúvidas,

“Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como reino do biopoder. [Na sociedade disciplinar] a disciplinaridade fixou indivíduos dentro de instituições mas não teve êxito em consumi-los completamente no ritmo das práticas produtivas e da socialização produtiva. (...) Na sociedade disciplinar, portanto, a relação entre poder e o indivíduo permaneceu estável: a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo. Em contraste com isso, quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades (...) Nessa passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, portanto, pode-se dizer que a relação cada vez mais intensa e mútua implicação de todas as forças sociais que o capitalismo buscou durante todo o seu desenvolvimento foi plenamente realizada” (pp. 43-44).

Em essência, o Império – ao contrário do Imperialismo - assenta nas concepções de sociedade de controle e de biopoder. É aliás com base nesta

premissa que Hardt e Negri (2004a) partem para o desnudar da ‘produção da vida’, não deixando de denunciar debilidades nas análises de Foucault, Deleuze e Guattari e inclusivamente Virno. Assim, não obstante ser irrefutável que o poder – como Foucault destacou – não se expressa apenas nas manifestações ideológicas, mas também ‘no corpo e com o corpo’, o facto é que, segundo os autores (2004a, pp. 46-47), Foucault queira ir bem para além das versões do materialismo histórico, mas não teve “êxito em afastar seu pensamento da epistemologia estruturalista que orientou a sua pesquisa desde o início [e não entendeu] a dinâmica real de produção na sociedade biopolítica”. Já Deleuze e Guattari apresentam um “entendimento adequadamente pós-estruturalista do biopoder que renova o pensamento materialista e se apoia firmemente na questão da produção do ser social” (Hardt e Negri, 2004a, p. 47). Ou seja, para Deleuze e Guattari o cerne da questão repousa na “substancia ontológica da produção social [até porque] as máquinas produzem [e] o constante funcionamento das máquinas sociais em seus diversos aparelhos e montagens produz o mundo juntamente com os sujeitos e objectos que o constituem” (Hardt e Negri, 2004a, p. 47). Virno promove um novo contributo para a compreensão ‘da relação entre produção social e biopoder’. Segundo Hardt e Negri (2004a, pp. 47-48) Virno e um conjunto de marxistas italianos “reconhecem a dimensão biopolítica em termos da nova natureza do trabalho produtivo e de seu desenvolvimento vivo na sociedade, usando termos como ‘intelectualidade de massa’, ‘trabalho imaterial’ e o conceito marxista de ‘intelecto geral’”. Virno e os seus colegas apoiam a sua análise nas “recentes transformações do trabalho produtivo e sua tendência de se tornar cada vez mais, imaterial” (Hardt e Negri, 2004a, pp. 48). Dito de outro modo, “o papel central previamente ocupado pela força e trabalho de operários de fábrica na produção de mais-valia está sendo hoje preenchido, cada vez mais, por força de trabalho intelectual, imaterial e comunicativa” (Hardt e Negri, 2004a, pp. 48).

Todavia, segundo Hardt e Negri (2004a, pp. 48-49) as análises de Foucault, Deleuze e Guattari e Virno e colegas, se por um lado restabeleceram a “importância da produção dentro do processo biopolítico da constituição social”, por outro lado cometem o erro de “tratar as novas práticas trabalhistas na sociedade biopolítica *apenas* em seus aspectos intelectuais e corpóreos”. Não deixando de ser um passo em frente na investigação não deixam, no entanto, de ser inofensivas.

Para Hardt e Negri (2004a, p. 51) esta nova ordem mundial funciona como ‘uma colmeia’, que “produz não apenas mercadorias, mas também subjectividades”. Dito de outra forma “produzem subjectividades agenciais dentro do contexto biopolítico [e] produzem necessidades, relações sociais, corpos e mentes – ou seja, produzem produtores” (Hardt e Negri, 2004a, p. 51).

Não obstante o *Império* descrever uma nova ordem mundial e o modo como se vai legitimando, o facto é que não deixam de existir alternativas de resistência no seio do próprio império. É neste âmbito que Hardt e Negri

avançam com o conceito de êxodo e propõem um novo protagonista – multidude/multidão até porque como deixam transparecer ‘não podemos voltar a ser povo’ (Hardt e Negri, 2004a, Negri, 2002, p. 179). O seu raciocínio (2004b) relativamente ao novo protagonista como factor crucial na transformação social merece destaque,

“Uma solução política que vise a transformação e a libertação só na base da multidão pode ser hoje conduzida. Para apreendermos o conceito de multidão na sua forma mais geral e abstracta, poderemos começar por contrastá-lo com o conceito de povo. O povo é uno (...) a multidão é composta de um conjunto de singularidades” (p. 107).

Tentamos aqui tratar o contributo de Hardt e Negri (2004a, 2004b) na análise daquilo que identificam como nova ordem mundial. É óbvio que estamos perante uma abordagem que revela muitas debilidades. Por exemplo, não será assim tão líquida a diluição das fronteiras entre os três mundos, julgo algum optimismo em torno da dinâmica transformadora da multidão, prevejo e percebo algum perigo em estarmos perante um novo protagonista quase domesticado em termos de classe(s), raça e género, temo algum perigo em domesticar os Estados Unidos como ‘centro descentrado’ da nova ordem mundial, julgo que a cesura nacional supranacional não poderá ser vista em termos tão antinómicos. Mais, o conceito de ‘trabalho imaterial’ carece de completo fundamento quando estamos perante realidades como a África austral. O próprio conceito-estratégia do ‘êxodo’ leva-nos a poder questionar ‘quem’ tem o poder para tal ‘êxodo’? A marginalização do *Império* relativamente à China e à Europa é também problemática. Importa compreender a China em todo este puzzle contemporâneo, importa não minimizar como não tem sido fácil destruir o Estado social europeu. Todavia e de mão dada com Josefina Ludmer (2001, p. 170) questiono: “O que fazer com este Império? Lamentá-lo, aplaudi-lo ou usá-lo?” Não ignorá-lo, digo eu.

Não obstante estas e outras problemáticas, queria, no entanto, recuperar aqui a abordagem de Hardt e Negri (2004a, 2004b) e sobre ela repensar o que tem – ou não - a oferecer à teoria curricular crítica. Uma nova ordem mundial que não elimina a exploração, mas redefine-a e que oferece possibilidades de construção de uma contra-ordem terá provavelmente – ou não - muito a oferecer à teorização curricular crítica. Importa assim deixar aqui identificadas algumas questões.

Não será preocupante, pergunto, perante a construção de uma nova soberania, bem distinta da dos Estados-nação, que a maior parte dos textos da investigação curricular continue a tratar questões ligadas aos objectivos e às competências? Não será alarmante, questiono, perante uma ‘nova ordem mundial’, vermos como o texto da investigação curricular segue sendo algo que não se consegue descolar da pastoral dos objectivos, actividades e avaliação? Não será confrangedor, pergunto, perante o perigo de um

capitalismo que se vai reorganizando nos ritmos e compassos da globalização, teimarmos numa pastosa teoria e desenvolvimento curricular que ao nível da formação docente se obriga a cartografias administrativas e normativas? Não será confrangedor continuar a olhar o currículo vergado a um anémico gemido teórico completamente hipotecado ao discurso da administração? Estamos, de facto, neste particular 'bem mais atrasados do que uma crítica', fazendo justiça a Latour (2006). Não teremos de estar perante duas concepções teóricas distintas – ainda que críticas e necessariamente não divorciadas – face a um período moderno e 'não moderno', ou 'contra moderno'? Será que perante duas realidades de alguma forma diferenciadas – uma pautada pelo projecto de modernidade assente no progresso, verdade e emancipação, outra repousada na ideia de 'não-modernidade' em que o amo do homem deixa de ser exclusivamente a razão e se aceita a pluralidade do mundo, não como algo passageiro e um caminho até à perfeição, mas como a essência desse mundo – a teoria curricular se arruma e desarruma da mesma forma (Dahlberg, Moss e Pence, 2005). No fundo, que relação entre a teoria curricular e uma sociedade disciplinar e uma outra de controlo – sendo que uma se assume como embrião da outra? Que relação podemos encontrar entre a teoria curricular crítica e biopolítica e biopoder? Qual a posição da teoria curricular crítica perante a 'imaterialidade' do trabalho? Que teoria curricular crítica perante um novo protagonista – a multidude ou multidão, que, em essência, não se limita a ser um novo protagonista, mas sim um novo protagonista que vem substituir 'povo' como categoria traçada pelos vectores de classe, raça e género? Que teoria curricular crítica perante um novo protagonista – multidude ou multidão – que é a chave para a construção de uma 'contra-ordem' mundial? Como tratar a questão multicultural perante este complexo quadro social? Que teoria curricular perante 'práxis de êxodos' como uma nova geografia de resistência(s)? Qual o papel da teorização e práticas curriculares perante a luta por uma democracia económica que se vai pervertendo dando lugar a um mercado promíscuo e perante a luta por uma democracia cultural que vai sendo preenchida por uma demagógica massificação cultural? Mais, que teoria curricular perante aquilo Ulrich Beck (2004) denomina por novas realidades transnacionais? Qual o contributo das noções de 'multidão', 'êxodos' para uma educação multicultural crítica? Como se posiciona a multiculturalidade crítica perante a persistência dos grupos dominantes que perante o emergir de novas soberanias teimam na defesa de uma escolarização ancorada na falácia de uma cultura comum?

Provavelmente o grande passo não estará no encontrar de respostas – necessárias é óbvio – a todas estas questões mas sim no fundamento da sua formulação. O grande passo é saber compreender para onde nos levam tais questões. É que abrem-nos a porta para pensarmos a teorização curricular crítica de outra forma e assim pensarmos numa outra teorização curricular crítica. Estamos a querer abrir espaço para uma 'pedagogia da negação' não propriamente uma meta-teoria, mas uma contra-teoria que começará sempre por assumir uma posição desterritorializada como forma de se renovar. As análises de Dwayne Huebner (1961, 1964, 1966, 1967, 1968a,

1968b, 1975, 2001), Deleuze (1990, 1994) e Deleuze e Guattari (1987) são extremamente importantes para a fundamentação da nossa análise.

DESTERRITORIALIZAÇÃO DA TEORIA CURRICULAR

Num dos seus mais brilhantes trabalhos, que tem como base um artigo apresentado num *Elementary Guidance Workshop*, Huebner (1964) sustenta a ideia de que a linguagem curricular se encontra imersa em dois mitos tirânicos: “um é o da aprendizagem – o outro é o do propósito, [...] elementos quase mágicos que o “trabalhador curricular” tem medo de ignorar, quanto mais de questionar” (Huebner, 1966, p. 10). Defende Huebner (1966, p. 10) que “a aprendizagem é meramente um conceito postulado, não uma realidade, e os objectivos nem sempre são necessários à planificação educativa”. Neste sentido, para Huebner (2001), o principal problema no mundo da educação, que tem sido curto-circuitado por objectivos comportamentais, pelas ciências e pela teoria da aprendizagem, residia no facto de que não estávamos a lidar com a autobiografia, não estávamos a lidar com a vida e com a inspiração.

Esta excessiva submissão do campo à teoria da aprendizagem e ao modelo centrado em objectivos é o resultado da linguagem na qual o campo curricular se construiu. É uma linguagem que está repleta de “mitos perigosos e não-reconhecidos [e jamais desafiados]” (Huebner, 1966, p. 9), que impossibilita que questionemos se “os tecnólogos talvez estivessem a seguir o rumo errado” (Huebner, 2001). Isto torna-se bem mais complexo e alarmante numa sociedade em que “o problema não mais é o de explicar a mudança, mas o de explicar a não-mudança” (Huebner, 1967, p. 174), e que se vê confrontada com um ser humano que, pela sua condição transcendente, “tem a capacidade de transcender aquilo em que se tornará, algo que não é” (Huebner; 1967, p. 174).

Huebner (1966) ilustra o reducionismo da teoria da aprendizagem neste exemplo soberbamente conseguido:

“Durante séculos, o poeta cantou as suas infinitudes próximas; o teólogo pregou a sua depravação e insinuou a sua participação no divino; o filósofo debateu-se para o enquadrar nos seus sistemas, apenas para o ver escapar repetidamente; o romancista e o dramaturgo captaram os seus momentos efémeros de dor e pureza em formas estéticas inolvidáveis; e o [homem] dedicado ao currículo possui a temeridade de reduzir este ser a um único termo – aluno”. (p. 10).

Assim, “a aprendizagem parece inadequada enquanto o conceito-chave para o currículo e aponta para o que deve preocupar o educador, nomeadamente o facto de que o homem é, acima de tudo, um ser preso na sucessão e

duração, ou na mudança e continuidade” (Huebner, 1967, p. 175). Desta forma, continua Huebner, (1967, p. 175) “a aprendizagem [...] preocupa-se apenas com uma parte deste fenómeno total [...] empurra o homem para fora do seu mundo e congela-o num estágio da sua própria evolução biográfica”. Em reacção a este reducionismo insultuoso, Huebner (1966, p. 20) propôs cinco sistemas de valores que comportam “formas de racionalidade que podem ser usadas para falar acerca da actividade na sala de aula”. Estes sistemas de valores incluem: o técnico (expresso, quase na sua totalidade, na “ideologia curricular actual”), o político (“toda a actividade educativa é valorada politicamente; [...] o professor, ou outro educador, assume uma posição de poder e controlo), o científico (“a actividade educativa pode ser valorada pelo conhecimento que produz acerca dessa actividade”), o estético (“a actividade educativa seria vista como tendo significados simbólicos e estéticos”) e o ético (“a actividade educativa como um encontro entre os homens” (Huebner, 1966, pp. 14-18). Para Huebner há, na verdade, uma diferença entre as linguagens curriculares que modelam o pensamento do especialista curricular e a necessidade de entender o acto educativo teorizado como um acto devoto, tal como o proposto por James Macdonald, Bernice Wolfson e Ester Zaret (1973). Não obstante o facto de que “o currículo enquanto estratégia de orientação exige que a actividade educativa seja valorada principalmente em termos de categorias morais”, a aprendizagem era vista como “o conceito norteador do pensamento educativo, [...] um alicerce de importância fulcral na ideologia [educativa]” (Huebner, 1964, pp. 1-15). Com base nisto, Huebner (1968b, pp. 5-7), num período posterior, dividiu o uso efectivo da linguagem curricular em seis categorias: “descritivo, explicativo, controlador, legitimador, prescritivo e a linguagem da afiliação”.

Segundo Huebner (2001), a sua ideia “não era a de transformar o mundo. O que eu estava a tentar transformar era a linguagem por meio da qual falamos de educação, que depois conduz à transformação do mundo”. Para Huebner (2001), “o problema crucial residia e ainda reside no modo como todos os dias as pessoas falam de educação. Elas não têm consciência do quanto isso lhes está a limitar a visão e a acção, ou o controlo”.

Com base no pensamento de John Dewey (1902) – ‘a função do educador é a de determinar o ambiente da criança’ – Huebner (1966: 8) propôs um conceito amplo e humano para o processo curricular que toma em consideração o facto de que “o educador participa na estrutura paradoxal do universo”. Na verdade, “o homem e a sua linguagem formam uma relação paradoxal” (Huebner, 1968b, p. 4) que o coloca numa constante relação dialéctica com o mundo (Huebner, 1967). Neste sentido, para Huebner (1967, p. 177), o currículo tem de ser compreendido como um ambiente “que incorporaria as formas dialécticas valoradas pela sociedade”; um ambiente como este “tem de incluir componentes que provocarão respostas dos alunos, [tem de] ser reactivo [e] tem de dar oportunidades ao aluno para que ele se torne consciente da sua temporalidade, para que participe numa história que é um horizonte do seu presente” (Huebner, 1967, p. 177).

Assim, somos confrontados pelo “currículo como uma forma de praxis humana, o dar forma a um mundo [o que significa] que os indivíduos responsáveis estão comprometidos com a arte e com a política” (Huebner, 1968b, p. 16). Basicamente, “a educação não é a totalidade da vida [...]; contudo, a parte do dia passada na escola é uma porção de vida; é uma parte da vida, não está à parte da vida; [então] falar do ensino [...] é falar da vida” (Huebner, 1962, p. 12).

Somos confrontados com um conceito curricular – cujas raízes já haviam emergido na tese de doutoramento de Huebner (1959) – que se baseia no indivíduo, na sociedade e na cultura ou tradição e que se opôs (e ainda se opõe) ao modelo curricular existente baseado numa linguagem que é “inconscientemente promovida e desenvolvida pelo estudo científico da criança, um estudo que ignorou o lugar do adulto no mundo da criança, a política das relações adulto-criança, a participação da criança na construção de mundos públicos e arte da interpretação do significado da vida tal como ela é vivida em conjunto pelas pessoas, crianças ou adultos” (Huebner, 1974b, p. 39).

É dentro desta conceptualização que Huebner (1968a) defende a educação como um acto político que transmite fortes dinâmicas de poder. Segundo Huebner (1968a, 1974b, p. 1), “a educação é inerentemente política, sempre o foi e sempre o será [uma vez que] implica que alguém ou algum grupo social (ab)use (d)o poder como recurso para intervir na vida de outrem”. Então, o uso do poder para intervir na “vida de outrem é um acto político” (Huebner, 1974a, p. 1). Naturalmente, e dada a essência política da educação, Huebner (1979, p. 2) defendia a necessidade de “destruir o mito dominante de que a educação pode ser imune ao conflito, [um mito] que é reforçado pelos chamados métodos de avaliação objectivos e pelo movimento no sentido da responsabilidade, presentes nos Estados Unidos”.

Nesta linha de pensamento, e naquele que entendemos ser o seu melhor trabalho, propõe “o materialismo dialéctico como um método de fazer educação” (Huebner, 1977). Embora “os métodos de ensino actuais impeçam o desenvolvimento da consciência dialéctica ou do método dialéctico, e destituam os alunos e professores do seu poder de viver temporalmente, de viver educativamente” (Huebner, 1977), Huebner (1977) defende a necessidade de um método dialéctico. Como ele mesmo realça, “a base materialista do método de fazer educação é a aceitação da asserção de Marx que nos diz que não é a consciência do homem que determina a existência, mas a sua existência social determina a consciência”. Neste sentido, para Huebner (1967, p. 176), os educadores deviam compreender que a fundação materialista dialéctica extensiva a toda a vida humana “não é futura [...] nem é passada, mas antes um presente feito de um passado e de um futuro trazidos ao momento”. Dito de outra forma, “o homem é temporal [ou seja, ele] é [um ser] histórico”.

Huebner (1961, p. 10) sustenta não tanto a noção de educação como uma arte mas antes como uma “arte criativa”, na qual alunos e professores interagem “como num quarteto de Jazz. Cada um encontra a sua própria forma de acrescentar beleza à forma do Jazz”. Consequentemente, a sala de aula “é um espaço atarefado mas não um espaço insubordinado”. Do mesmo modo que “o poeta não pode escrever sem controlar as palavras, o artista não pode pintar sem conhecer símbolos”, também no “estúdio da sala de aula parte do tempo é dedicada a aprender acerca das ferramentas da arte e sua limitação” (Huebner, 1961, p. 11). Huebner (1961, p. 1) acreditava que “a acção na sala de aula [constituía] o principal meio de educação” e que as interações na sala de aula “não surgem meramente da junção de crianças e materiais”.

Parece-nos claro que o tipo de abordagem defendido por Huebner interferia substancialmente no poder instituído no campo. A crença nas ideias que sustentava conduzi-lo-iam, nos últimos tempos em que esteve no *Teachers College*, a confrontos acesos (e indesejáveis) com alguns dos seus pares. Na verdade, desde o início, as tensões já haviam começado a multiplicar-se. Huebner sentia que o campo se tinha rendido a uma demagogia perigosa (“não me fales de individualismo psicológico. Não pregues os imperativos morais de Kant tingidos com uma doutrina religiosa da salvação. Isso é maltratar a linguagem” (Huebner, 1975, pp. 276) que explicava a acentuada e alarmante fragilidade teórica. Tendo três importantes documentos² como referência, Huebner (1968b, p. 2) realçou “a falta de organização das ideias e os esforços relacionados com a teorização acerca do currículo e com o problema que os ‘curricólogos’ têm com a sua própria história de teorização”. O campo curricular seguiu um curso perigoso a diferentes níveis:

“Penso que o principal problema reside no facto de que tanto ao nível da escola local, como ao nível da escola de educação não há uma compreensão real de qual é o verdadeiro problema educativo. Estão tão ocupados a resolver problemas de uma forma tão positivista, que não são capazes de assumir uma posição de forma a convidarem as pessoas a falarem com eles acerca do que possa estar a acontecer ao seu próprio nível, ou com professores e alunos. [...] O problema da escola é basicamente o de uma falta de respeito pela individualidade dos professores e do aluno. Quando se constrói um sistema que ignora a dimensão humana das interações, isso torna-se a raiz dos problemas. A escola não é gerida no sentido do benefício das crianças. A alienação que se vê nas escolas é a origem dos problemas. É a alienação das crianças em relação a si mesmas, das crianças em relação aos professores, das crianças em relação à sua sociedade. [Também] parte da dificuldade reside no facto de que o investimento na educação ocorreu nas universidades, ao nível da investigação. E o dinheiro direccionado para a construção da superestrutura do estudo da educação, com milhares de pessoas envolvidas, traduz-se na escassez de dinheiro para as escolas locais. Os professores das escolas

têm problemas; não têm tempo para resolvê-los e as pessoas das universidades “usurpam” esses mesmos problemas desses mesmos professores e, na sua atmosfera rarefeita, fazem uso das suas técnicas empíricas para tentar resolvê-los. Estamos, claramente, em face de um problema teoria-prática. O problema teoria-prática é de âmbito político, em termos de quem estuda os problemas da leccionação. Os professores não estudam os seus problemas e é esse o problema. Subjacente a esta questão repousa [...] o ataque continuado aos professores, parcialmente justificado pela qualidade da Formação de Professores, representa outro problema fulcral, e o pressuposto de que se pode melhorar a qualidade da leccionação através da redução da energia e do entusiasmo dos professores é um erro profundo. O uso da linha de produção de Henry Ford na escola [representa] uma ideologia sem o menor sentido” (Huebner, 2001).

Descrente relativamente ao curso dos acontecimentos, Huebner atacou e fez críticas incisivas às instituições com fortes responsabilidades no campo, como a *Association for Supervision and Curriculum Development* - ASCD. Para Huebner (1975, p. 280), a ASCD era já uma caricatura do projecto inicial da década de 40. Ao renunciar à visão da escola como “uma manifestação da vida pública”, não entendendo, assim, os educadores como “activistas políticos que almejam um mundo público mais justo” (Huebner, 1975, p. 280), a ASCD era uma instituição com morte anunciada. Declara o óbito do campo curricular, uma visão que não poderia ser compreendida em face do que havia sido proposto, em anos anteriores, por Joseph Schwab. O futuro viria, contudo, a provar que ele estava certo, como atesta o seguinte excerto transcrito:

“Se o currículo (1918) marcou a maturidade inicial do campo curricular, então os últimos dez a quinze anos foram a sua época áurea. Agora o fim está aqui. Muitos indivíduos e grupos com intenções várias juntaram-se em torno desta agora envelhecida empresa, o ‘currículo’. Reconheçamos a sua morte, juntemo-nos no despertar, celebremos jovialmente o que os nossos antepassados tornaram possível – e depois dispersemo-nos para fazermos o nosso trabalho, porque não mais somos membros de uma família”. (Huebner, 1976, pp. 154-155).

Olhando para o estado em que o campo se encontra no início deste século - por mim tratado num outro espaço (2005d) - , somos forçados a concordar que Huebner foi, na verdade, um ‘curricólogo’ *avant la lettre*. Incisivo, ‘Ciceroniano’ e contemporâneo, Huebner (2001) “estava a escrever num idioma e a usar uma linguagem com os quais [o *status quo* do campo] não estava familiarizado, porque [ele] estava a colocar em questão a estrutura predominante, nomeadamente as ciências comportamentais”.

Depois de denunciar a ausência de uma dinâmica crítica e histórica (algo que Joseph Schwab também havia denunciado), Huebner afastou-se gradualmente do campo da educação secular e aproximou-se da educação religiosa onde conseguiria, curiosamente levar a cabo um projecto muito mais crítico. Huebner (2001) lutava por uma linguagem “que a educação secular não gostava de ouvir”.

Se Huebner lutou por novas formas de compreender a escolarização, formas estas que consequentemente levariam a uma linguagem diferente através da qual pensamos e falamos sobre a educação e que nos levará à transformação do mundo, a perspectiva de Deleuze permite-me perceber a teoria curricular como (a) uma forma de desterritorialização, (b) um acto de se tornar, (c) um simulacro. Na verdade, Deleuze apela-nos à necessidade ‘de pensar diferente e de sentir diferente’.

Ler Deleuze (1990, 1994) e sobre Deleuze – por exemplo, Kaustuv Roy (2003) e Patrick Hayden (1988) – permite-nos – entre tantas outras questões - perceber como “é crucial mudar a própria imagem de pensamento que tem dominando ao longo da história da filosofia” (Roy, 2003, p. 19). A grande questão, como destaca Deleuze (1990) consiste em iniciar uma subversão do mundo, questionando a tradição dominante no seio da história do pensamento humano – o representacionalismo. O representacionalismo “assume que o pensamento é uma representação interior fiel de um ‘exterior’ no seio de um sujeito autónomo e, consequentemente, o reconhecimento torna-se uma ferramenta chave do pensamento” (Roy, 2003, p. 19). Assim, na perspectiva de Deleuze a grande questão é “libertar o pensamento da sua imagem representacionalista que, no seu entender, subjogou o pensamento o próprio pensamento inibindo-o de actuar de uma forma mais livre” (Roy, 2003, p. 19). Seguindo a abordagem de Deleuze (1994: 54) o “representacionalismo não capta o mundo da diferença”.

Numa tentativa de contextualização do raciocínio de Deleuze aos campos teóricos e práticos da educação e do currículo, poder-se-á argumentar que a abordagem que nos propõe Deleuze se revela preponderante para compreendermos a formação inicial e contínua de professores. A esmagadora maioria dos programas de formação docente são profundamente insensíveis perante a diferença. Como salienta Kautov Roy (2003, p. 20) “os docentes esfalfam-se para produzirem ‘similitudes’ no meio de uma cada vez mais diversidade multiplicadora”. Necessitamos, no entender da abordagem *Deleuzeana*, de uma formação docente livre do quadro representacionista, permitindo aos jovens docentes “pensarem diferente e compreenderem o poder produtivo da diferença” (Roy, 2003, p. 20). Na verdade, “é a diferença e não a semelhança (...) que comando toda a mudança” (Roy, 2003, p. 20). O grande desafio é trabalhar no seio da teoria e da prática curricular crítica “tentando encontrar mecanismos que associem docentes e alunos compreendo a diferença como um aspecto positivo” (Roy, 2003, p. 21).

Basicamente, para nos socorrermos da abordagem de Deleuze, importa lutar por uma teoria e prática curriculares “que se afastem do território corrente [que] se afastem dos espaços regulados pelos sistemas dominantes de significação que nos mantêm confinados e determinados quadros”. Numa palavra, importa desterritorializar a teoria curricular. Se formos capazes de o fazer, conseguiremos também revelar que cada brecha ou fissura no xadrez dominante produz também diferenciação que expande os nossos poderes de actuação e de afectos” (Roy, 2003, p. 21). Assim, a teoria curricular deve ser lida como “um acto de vira ser [ou seja] algo que procura produzir a diferença e assim articulando novos mundos” (Roy, 2003, p. 21).

Defendo que a teoria curricular necessita de compreender que “a educação deve supostamente tirar-nos do espaço e tempo em que nos encontramos, mas os seus efeitos podem aprisionar-nos numa racionalidade técnica, como forma única de pensamento”. [Resumindo], “a educação ignora o saber ontológico (...) um saber que inclui sentimentos, sensibilidades vagas e pensamento nada articulados. (...) Aqui fala a linguagem do imprevisível, da imaginação, das paixões, nenhuma delas podendo ser reduzidas discreta ou objectivamente a entidades analisáveis”. (Hartley, 1997, p. 72). Tomando a formação docente como exemplo, desterritorializar a teoria curricular é tentar “explorar novas formas de pensar e sentir e encontrar novas formas de produzir novos e diferentes efeitos no pensamento” (Roy, 2003, p. 23). Em essência a teoria curricular deve dar voz a uma ‘engenharia da diferença’, desterritorializando-se e procurando novas formas de pensar e sentir a educação. Importa que a teoria curricular pise outros espaços e tempos algo que quer Huebner e Deleuze nos estimulam.

Na verdade, Huebner e Deleuze desafiam-nos a pensar que as práticas educacionais devem deslocar-se do senso comum tradicional criando novos valores e novos sentidos. Os conceitos *Deleuzianos* de ‘encontros’ e ‘simulacro’ - (Deleuze, 1994) - são muito importantes neste contexto. Como argumenta Deleuze (1994, p. 139) “algo no mundo nos força a pensar [e] esse algo não é objecto de um reconhecimento, mas de encontro fundamental”. A teoria curricular carece de assumir um encontro com as práticas, com o real que a rodeia. Em essência, e para me apoiar em Deleuze (1990, p. 262), a teoria curricular deve contribuir para a inversão da posição Platónica – “que vê o mundo como reprodução de um modelo original” – e colocar o mundo como ‘simulacro’ ou “cópia destituída de original” (Roy, 2003, p. 24). Dito de outra forma, “em vez de nos aproximarmos das coisas como estados ideais, procuramos nelas vantagens das suas variações” (Roy, 2003, p. 25). A educação multicultural crítica promove bem esse encontro, não propriamente numa plataforma de justaposições, mas precisamente num quadro de simulacro que ocorre sempre diferente com base num natural interface cultural.

Lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializadas que privilegia superiormente o culto da diferença, obriga-nos a compreender a educação como um conjunto de relações diferenciadas no qual ‘o pessoal’ desempenha um papel preponderante. Huebner e Deleuze estão bem cientes desse papel. Mais, lutar por uma teoria e prática curriculares desterritorializadas é ter consciência, como avançam Deleuze e Guattari (1987, p. 48) que “o crescimento não ocorre através da aquisição de sistemas, elementos ou componentes, mas pela perda”. Com efeito, se no estrado modernista a aprendizagem surge dissecada “em termos de aquisição, [no diagrama de Deleuze e de Huebner] a aprendizagem torna-se mais numa produção de diferença”. Um e outro deixam-nos a porta aberta para que ao desterritorializarmos a teoria curricular construamos uma nova linguagem na qual pensamos educação como mola crítica na construção de uma sociedade mais justa e que nos levará à transformação do mundo. Um e outro ajudam-nos a compreender melhor a necessidade da defesa de uma ‘educação multicultural crítica’, como plataforma para uma sustentada democracia económica e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio que se coloca à teorização curricular é, no fundo, - e para trazer Saskia Sassen (2004, p. 126) à colação - tentar perceber como operar numa nova ordem, “num novo sistema ancorado em novas e poderosas formas de articulação não estatais [o que] impõe novas geografias de centralidade”. Pede-se assim à teorização - e prática - curricular que re-escala a(s) sua(s) territorialidade(s), cientes de que ‘nova ordem’ e ‘contra-ordem’ devem ser vistas como relações de força. Não há, segundo Foucault (1994, p. 104) “de um lado o discurso do poder e, em frente, outro que se oponha a ele (...) os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das relações de força”.

As correntes educacionais e curriculares dominantes têm revelado uma profunda irresponsabilidade quando sistematicamente recusam pensar na escolarização desbragada de determinados referentes. Erradamente quando se pensa em escolarização aceita-se como dogma a avaliação, as disciplinas, as horas, os manuais. Esta visão peregrina, faz com que nem sequer se ouse questionar o ensino disciplinar(izado), a avaliação, os objectivos-competências. O testemunho de Wilfred Carr (2005) é, neste particular, lapidar.

“Já aprendi que o tipo de raciocínio apropriado para reflectir sobre o que devo ensinar na prática, não passa por reflectir teoricamente sobre ‘fins’, ‘finalidades’ e ‘objectivos’ da minha prática e pensar depois de uma forma técnica ou instrumental sobre a melhor forma para atingir tais ‘objectivos’” (p. 342).

Aceita-se - perigosamente - que não pode haver escolarização sem que sejam cumpridas tais condições. ‘Objectivos’, ‘avaliação’, ‘disciplinas’, manuais

escolares' são a linguagem curricular oficial. A este respeito o trabalho de Pierre Bourdieu (2001) é extremamente importante. Para Bourdieu (2001, p. 45) “a linguagem oficial (...) impõe-se a toda uma população como a única linguagem legítima”. Adaptando o raciocínio de Bourdieu (2001, p. 45) ao campo teórico e prático curricular – ‘esta linguagem oficial surge produzida e defendida por autores que conseguem autoridade para escrever, por curricólogos e curriculistas que a fixam e codificam e por professores que têm como tarefa espriar o ensino perante tais códigos’.

Há que pensar a educação e o currículo de outra forma, até porque como destaca Latour (2006) ‘não há maior crime intelectual do que enfrentar um desafio do presente com equipamento do passado’. Segundo o autor (2006) há que ‘lidar com as questões de interesse e não com as questões de facto [até porque] a realidade não se define pelas questões de facto’. Acrescenta ainda o autor (2006) que ‘as questões de facto não são tudo o que nos dá a experiência (...) são apenas muito parciais e, diria mesmo, versões muito polémicas e muito políticas de questões de interesse e apenas uma fracção do que poderia também chamar-se estado de coisas’. A visão e a defesa dogmática de uma escolarização disciplinar(izada), vergada aos ritmos de classificação, compartimentalizada, rendida a horas, comandada pelas dinâmicas espúrias e de todo segregadoras da avaliação vigente desnudam-se como ‘uma questão curricular de facto’ (Latour, 2006). No fundo, a grande questão *Latouriana* passa por podermos ou não ‘gizar outra ferramenta descritiva poderosa que se ocupe ‘das questões de interesse’, questões estas que nos colocarão em condições de produzir novos enunciados, novas ‘palavras de ordem’ (Deleuze e Guattari, 1987).

Desterritorializar, para me socorrer da terminologia de Deleuze e Guattari (1987) é a ‘palavra de ordem’ da teoria curricular contemporânea algo que temos vindo a perseguir e que é aliás muito bem explícita nos trabalhos de Torres Santomé (2006), Steinberg e Kincheloe (2001) e McLaren (2001). Uma desterritorialização que necessariamente não remete para a construção de uma nova territorialização convencionalmente delimitada; pelo contrário a desterritorialização deve ser entendida como um processo dinâmico que promove uma renovada teoria curricular que não se encontra ancilosada no espartilho redutor de um determinado território. A estabilidade – a ‘sobrecodificação’ - desta “palavra de ordem” passa por exemplo, por uma abordagem que compreenda o multiculturalismo, com base naquilo que Latour (2004) apoiado no raciocínio de Gabriel Tarde denomina plano da ‘sociologia das mobilidades’, ou seja, importa compreender o multiculturalismo tento em conta “que o social não se encontra atado a uma concepção estática de sociedade, mas emerge de associações móveis entre ‘coisas’.

NOTAS

1. Encontro-me em dívida para com o Jurjo Torres Santomé, Donaldo Macedo, Álvaro Hypólito, Jarbas Vieira, Manuel António, para com os meus alunos das licenciaturas em Ensino de Estudos Portugueses, Portugueses -Franceses e Portugueses - Ingleses, da Universidade do Minho e ainda para com os meus alunos do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, por alguns dos argumentos construídos no texto.
2. Edição de 1967 de *Theory into Practice*. Johnson, M. (1968). *The Translation of Curriculum into Instruction*. Paper prepared for an invitational pre-session on curriculum theory at AERA, em Fevereiro; e Mann, John. (1968). *Toward a Discipline of Curriculum Theory*. Baltimore: The John Hopkins University, The Center for the Study of Social Organization of Schools (policopiado).

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2002). Endireitar a Educação: As Escolas e a Nova Aliança Conservadora. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), 55-78. (<http://www.curriculosemfronteiras.org>)
- Barthes, R. (1987). *Criticism and truth*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Beck, U. (2004). The Cosmopolitan Turn. En N. Gane (ed.), *The future of social theory* (pp. 143-166). London: Continuum.
- Biko, S. (2004). *Steve Biko: I write what I like*. Johannesburg: Picador Africa.
- Bourdieu, P. (2001). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Butler, J. (2004). Reanimating the social. En N. Gane (ed.), *The Future of Social Theory* (pp. 47-76). London: Continuum.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 13 (3), 333-346.
- Cox, L. (2001). Barbarian resistance and rebel alliances: Social movements and empire. *Rethinking Marxism*, 13 (3-4), 155-167.
- Dahlberg, G; Moss, P. e Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1994). *What is philosophy*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. e Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minesota Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. London: Blackwell Publishers.

Fairclough, N. (2000). *New labour, new language?* London: Routledge.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I - A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água.

Friedman, M. (1990). *Free to choose: A personal statement*. New York: Harcourt.

Hall, S. (1988). The toad in the garden: Thatcherism among theorists. En C. Nelson e L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 35-57). Urbana: University of Illinois Press.

Hardt, M. e Negri, A. (2004a). *Império*. Rio de Janeiro. Editora Record.

Hardt, M. e Negri, A. (2004b). *Multidão: Guerra e democracia na era do império*. Lisboa: Campo das Letras.

Hartley, D. (1977). *Re-schooling society*. Washington: Falmer Press.

Hayden, P. (1988). *Multiplicity and becoming: The pluralist empiricism of Gilles Deleuze*. New York: Peter Lang.

Huebner, D. (1959). *From classroom action to educational outcomes: An exploration in educational theory*. Madison: University of Wisconsin-Madison.

Huebner, D. (1961). *Creativity in teaching*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1962). *The complexities in teaching*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1964). *Curriculum as a guidance strategy*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meanings. En J. Macdonald e R. Leeper (eds.), *Language and meaning* (pp. 8-26). Washington: ASCD.

Huebner, D. (1967). Curriculum as concern of man's temporality. *Theory into Practice*, 6 (4), 172-179.

Huebner, D. (1968a). *Teaching as art and politics*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1968b). *The Tasks of the Curricular Theorist*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1974a). *Curriculum... With liberty and justice for all*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1974b). The remaking of curriculum language. En W. Pinar (ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution and curriculum theory* (pp. 36-53). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Huebner, D. (1975). Poetry and power: The politics of curriculum development. En W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 271-280). Berkeley: McCutchan Publishing Company.

Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 153-167.

Huebner, D. (1977). *Dialectical materialism as a method of doing education*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (1979). *Perspectives for viewing curriculum*. Trabalho não publicado.

Huebner, D. (2001). *Entrevista*, gravada em 3718 Seminary Rd, Alexandria, VA 22304, Washington. EUA.

Jessop, B. (2005). *Globalização e o império da informação (Discursos: cadernos de políticas educativas e curriculares)*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

Kristol, I. (2003). *Neoconservadorismo. Autobiografia de uma ideia*. Lisboa: Quetzal Editores.

Latour, B. (2004). The Social as association. En N. Gane (ed.), *The future of social theory* (pp. 77-90). London: Continuum.

Latour, B. (2006). *O poder da crítica (Discursos: cadernos de políticas educativas e curriculares)*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.

Ludmer, J. (2001). An agenda for the multitudes. *Rethinking Marxism*, 13 (3-4), 168-172.

- Macdonald, J; Wolfson, B. e Zaret, E. (1973). *Reschooling society: A conceptual model*. Washington D.C: ASCD.
- Macedo, D. (2005). *O colonialismo da língua inglesa (Discursos: cadernos de políticas educativas e curriculares)*. Viseu: Livraria Pretexto Editora.
- Mclaren, P. (2001). Preface. En S. Steinberg (ed.), *Multicultural conversations: A reader* (pp. xi-xvii). New York: Peter Lang.
- Milligan, J.A. (2001). *Multiculturalism and the idolatry of inclusion*. En S. Steinberg (ed.), *Multicultural conversations: A reader* (pp. 31-48). New York: Peter Lang.
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Negri, T. (2002). Império e multidude na guerra. *O Império em Guerra. O Mundo depois do 11 de Setembro* (pp. 175-180). Lisboa: Campo das Letras.
- Paraskeva, J. (2000). [Pre]texto e contexto da integração curricular em Portugal. *Cadernos da Educação*, 9 (15), 35-56.
- Paraskeva, J. (2001). El currículo como práctica de significaciones, *Kikiriki, Revista Cooperación Educativa* 62-63, 8-16.
- Paraskeva, J. (2002). (D)escolarização: Genotexto e fenotexto das políticas curriculares neoliberais. *Cadernos de Educação*, 11 (18), 7-67.
- Paraskeva, J. (2004a). *Here I stand: A long [R]evolution. Ideology, culture and curriculum. Michael Apple and progressive critical curriculum studies*. Braga: Universidade do Minho.
- Paraskeva, J. (2004b). O nome a coisa ... e o currículo. Perversos notes da perigosa glosa neo-centrista radical. *Psicologia e Sociedade, Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*, 16 (2), 101-113.
- Paraskeva, J. (2005a). Portugal will always be an African nation: A calibanian prosperity or a prospering caliban? En D. Macedo e P. Gounary (eds.), *Globalizing Racism* (pp. 241-268). Boulder: Paradigm Press.
- Paraskeva, J. (2005b). Circunlóquios de silêncios sobre os conteúdos curriculares. En J. Paraskeva, C. Rossatto e R. L. Allen (eds.), *Reinventar a pedagogia crítica* (pp. 89-106). Lisboa: Edições Pedagogo, pp., 89-106.
- Paraskeva, J. (2005c). Da Mente como músculo ao rapto (e não repto) da escola pública. En J. Paraskeva (ed.), *Um século de estudos curriculares* (pp. 97-140). Lisboa: Plátano Editora.

Paraskeva, J. (2005d). Dwayne Huebner: Curricólogo avant la lettre. A necessidade de uma outra linguagem curricular. En D. Huebner. *Mitografia da Abordagem Curricular. Reconhecimento e Desafios* (pp. 6-21). Lisboa: Plátano Editora.

Queiroz, E. e Ortigão, R. (2005). *As farpas*. Lisboa: Principia.

Ravitch, D. (2001). *Left back: A century of battles over school reform*. New York: Simon and Schuster.

Ravitch, D. (2003). *The language police: How pressure groups restrict what students learn*. New York: Vintage Books.

Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces*. New York: Peter Lang.

Sabato, E. (2005). *Resistir*. Lisboa. D. Quixote.

Saramago, J. (2003). O Nome e a Coisa. *Le Monde Diplomatique*, (Julho), 1 e 8-9.

Sassen, S. (2004). Space and power. En N. Gane (ed.), *The future of social theory* (pp. 125-142). London: Continuum.

Schweickart, D. (2001). Son compatibles la libertad, la igualdad y la democracia? Sí, pero no bajo el capitalismo. En R. Gargarella e F. Ovejero (comps.), *Razones para el socialismo* (pp. 131-152). Barcelona: Paidós.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?*. New York: Peter Lang.

Steinberg, S. e Kincheloe, J. (2001). Setting the context for critical multi/interculturalism: The power blocs of class elitism, white supremacy and patriarchy. En S. Steinberg (ed.), *Multicultural conversations: A reader* (pp. 4-30). New York: Peter Lang.

Torres Santomé, J. (2006). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Edições Afrontamento.

Valenzuela, A. (2005). Escola subtractiva, relações de comprometimento e capital social na formação escolar da juventude mexicana dos – nos EUA. En J. Paraskeva, C. Rossatto e R. L. Allen (eds.), *Reinventar a pedagogia crítica* (pp. 9-29). Lisboa: Edições Pedagogo.

Villalobos-Ruminott, S. (2001). Empire, a picture of the world. *Rethinking Marxism*, 13 (3/4), 31-42.

Wright, E. O. (2001). Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza. En R. Gargarella e F. Ovejero (comps.), *Razones para el socialismo* (pp. 195-221). Barcelona: Paidós.

Zizek, S. (2001). Have Michael Hardt and Antonio Negri rewritten the communist manifesto for the twenty-first century? *Rethinking Marxism*, 13, (3-4).

Zizek, S. (2005). O Waterloo liberal – ou finalmente algumas boas notícias vindas de Washington. *Manifesto – Práticas, Direitos, Poderes*, 27, 96-100.

DETERRITORIALIZATION OF CURRICULUM THEORY

ABSTRACT

In this paper we rely on the problematic of multiculturalism as a political key to put forward the need to fight for a renewed curriculum theory. In so doing we claim for what one calls deterritorialization of curriculum theory as well. In order to edify our argument we suggest, the need not only to understand both curriculum theory and its deterritorialization within the context of the current social political moment – a moment paced by the mergence of new sovereignties, but also to defend a critical multiculturalism or a critical multicultural education. We will end this analyzes claiming for a deterritorialized curriculum theory that aims the development of a renewed curriculum theory, a theory that exhibits new tools to face the new and complex challenges of our current society.

KEY WORDS: Multiculturalism - Curriculum - Curriculum Theory