

‘Existem [mesmo] pecados para lá do Equador’. Por uma nova teoria crítica

Sins Really Exist Beyond the Equator.

João M. Paraskeva



Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/ras/1142>

DOI: 10.4000/ras.1142

ISSN: 2312-5195

Editora

Sociedade Angolana de Sociologia

Edição impressa

Data de publicação: 1 Junho 2011

Paginação: 11-34

ISSN: 1646-9860

Reférendia eletrónica

João M. Paraskeva, « ‘Existem [mesmo] pecados para lá do Equador’. Por uma nova teoria crítica », *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 7 | 2011, posto online no dia 12 outubro 2016, consultado no dia 03 maio 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ras/1142> ; DOI : 10.4000/ras.1142

Este documento foi criado de forma automática no dia 3 Maio 2019.

© SASO

'Existem [mesmo] pecados para lá do Equador'. Por uma nova teoria crítica

Sins Really Exist Beyond the Equator.

João M. Paraskeva

NOTA DO EDITOR

Artigo pedido ao autor

Artigo recebido a: 29/Maio/2011

Conclusão da revisão: 1/Julho/2011

Normalizar a exceção¹

- ¹ Durante muito tempo, precipitadamente se defendeu (e, porventura eu próprio, em determinados momentos, incorri nessa precipitação também) que a globalização neo-liberal tinha como um dos seus escopos a redução do papel do Estado, e, em alguns casos o extermínio do próprio Estado. Não obstante não ser uma leitura errada, a questão é todavia mais complexa. Se por um lado, isto não deixa de ser verdade, ou seja, vive-se um latente ataque ao 'que é Estado', por outro, eventos como as soluções encontradas para a recente desintegração e quase falência do sistema financeiro mundial viriam a comprovar que se laborava analiticamente numa meia verdade e que por isso mesmo era imperativo uma profunda complexificação da análise em torno do papel do Estado, no âmbito da globalização neo-liberal, algo que aliás alguns de nós já vinham a alertar [cf. Sommers 2000, Paraskeva 2009]. Na verdade, já nos finais da década de 90 se ia tropeçando em algumas abordagens (radicais e críticas) que davam conta ser o Estado aquele que pavimentava o terreno para o triunfalismo do fundamentalismo mercantilizador [cf. Sommers 2000, Paraskeva 2009, 2010a, 2010b, Harvey 2005].

- 2 Este fundamentalismo mercantilizador, mais do que reforçar a ideia da necessidade de se promulgar uma outra concepção e prática de Estado, abre a porta para aquilo que Giorgio Agamben [2005] denuncia por Estado de excepção, criando assim condições para o emergir daquilo que tenho vindo a denominar por neocentrismo radical [Paraskeva 2010a, 2010b]. Se, por um lado o centrismo radical, como adverte muito bem Janet Newman [2001: 46], ancorado “num discurso emergente de *best value*, parcerias, consultas públicas e permanente renovação democrática parece oferecer um amplo conceito de ‘gestão pelo (e para o) bem público’, indo além das formas organizacionais redutoras apoiadas no culto da eficiência, ‘downsizing’, quase mercados” promovendo uma ‘determinada’ modernização que “oferece uma imagem dinâmica do processo de gestão em si” [Newman 2001: 46], resolvendo e sedimentando determinadas prioridades que colocavam ‘esquerda e direita’ em trincheiras opostas, por outro lado o neocentrismo radical refina toda a cartografia do senso comum que servia de base ao centrismo radical. O que agora está em causa neste neocentrismo radical não é propriamente o dirimir de argumentos, por exemplo, em torno da modernização do Estado e forma(s) de governo onde determinados direitos do Estado de direito foram sendo brutalmente beliscados, mas sim a sobreposição da força ao direito. A questão vai para além da análise levantada por John Clarke e Janet Newman [1997] no seu clássico *Managerial State* (que tem por base estudos desenvolvidos anteriormente desde os finais da década de 80 e inícios da de 90 do século passado) onde desafiam a tensão ‘*welfare* sem Estado’. A grande questão é o sucumbir do Estado ante a tirania da transformação – aliás de alguma forma pronunciada na análise de Clarke e Newman [1997; cf. Clarke & McLaughlin 2001]. Consubstanciado e sedimentado que está o *welfarecídio* – ao abrigo de um punhado de estratégias complexas – em essência, o grande desiderato do centrismo radical – o neocentrismo radical surge como resposta a um amplo quadro de necessidades despoletadas precisamente pela consequência desse *welfarecídio*. Para o bloco hegemónico direitista se o centrismo radical não pode ser visto como uma crise, mas antes uma resposta à crise, o neocentrismo radical não pode ser visto como uma necessidade, mas sim uma resposta à(s) necessidade(s).
- 3 Como deixa dito Giorgio Agamben [2005: 1] apoiado no raciocínio de Carl Schmitt [1922], “a necessidade sobrepõe-se à lei”. Assim sendo o Estado de excepção, mais do que trazer a púlpito a contenda *Schmittiana* “Estado de excepção vs. soberania do Estado”, cria “um ponto de desequilíbrio entre lei pública e facto político” [Agamben 2005: 1]. No fundo, Giorgio Agamben [2005: 1] prossegue, o Estado de excepção surge como forma legal para o que não tem forma legal”. É precisamente este um dos grandes argumentos do que definimos por neocentrismo radical, ou seja, uma espécie de “terra de ninguém entre lei pública e factos políticos” [Agamben 2005: 1-2], sendo que ambos não podem ser analisados como se não se tratassem de construções sociais. Se olharmos com o devido cuidado para os mais recentes desenvolvimentos das sociedades contemporâneas (tão bem desnudado, por exemplo, nos últimos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos [2006]) nos quais, entre outros, aspectos como *oilgate*, *foodgate*, *biodieselgate*, devem ser apreendidos como pontas de um atrabiliário iceberg que ousam colocar ainda mais em perigo o pouco que vai restando do murmúrio democrático, percebemos como “o Estado de excepção se impõe cada vez mais como paradigma dominante de governo das políticas contemporâneas, [uma] zona emaranhada de indeterminações entre democracia e absolutismo” [Agamben 2005: 2]. No momento coetâneo e através da construção de um amplo quadro de necessidades de defesa de determinados valores que muito edificam

uma insultuosa eugenia ocidental, legitima-se o Estado de excepção, criando-se assim condições, não só para a naturalização e legalização da tortura e do genocídio, permitindo-se encarceramentos em massa, extermínio massivo de determinadas categorias de indivíduos, reconstrução de novas identidades (por exemplo, ganha sentido a palavra ‘detido’ e não ‘prisioneiro de guerra’, ganha sentido o sujeito colectivo como inimigo do ‘grande e imaculado ocidente, como ‘talibans’, ‘alqaeda’, ‘terroristas’), como ainda para o emergir de um amplo quadro discursivo político que atraca ainda mais o desenvolvimento social a uma mera equação económica. No fundo, como documenta Giorgio Agamben (2005, p. 4) o Estado de excepção não é uma lei especial ou específica (como, por exemplo, uma lei de guerra); pelo contrário é a suspensão (em nosso entender anulação *ad eternum*) da ordem judicial em si. Como documenta David Harvey [2005: 64] numa das análises mais bem conseguidas sobre a questão neo-liberal, o Estado (neo-liberal) usa o seu monopólio da violência para preservar a (sacrossanta) liberdade (do mercado) a todo o custo e a soberania do Estado sobre os bens e movimento de capitais capitula perante um mercado global. Com efeito, e como adiantam Edgar Grande e Thomas Risse [2000: 244], a globalização neo-liberal não pode ser percebida como um puro e cru aniquilamento do Estado, bem pelo contrário,

em muitas áreas da política internacional – tais como políticas ambientais e dos direitos humanos – os actores transnacionais têm vindo a exigir uma maior regulação por parte do Estado e uma cooperação internacional; mais, as diferentes respostas dadas pelos sistemas políticos nacionais revelam que a globalização económica não elimina liminarmente determinadas instituições históricas; finalmente, a pressão levada a cabo pela globalização tem efeitos díspares na capacidade e autonomia do Estado.

- 4 No fundo, o neocentrismo radical impõe-se como um neofundamentalismo [Todorov 2003: 20], em que mais do que uma sobreposição da naturalização da força e genocídio ao Direito, “a força [e podíamos acrescentar o genocídio] transforma-se em Direito” [Todorov 2003: 20]. Não estamos, prossegue Tzvetan Todorov [2003: 21], perante um bloco hegemónico “conservador, ou neoconservador ou paleoconservador, mas sim perante um bloco hegemónico neofundamentalista”. Fundamentalista porque “se reclama de um Bem absoluto que querem impor a todos e “neo” porque esse Bem é constituído já não por Deus, mas pelos valores da democracia liberal.” Estamos perante uma nova família política e “não é por acaso que vamos encontrar entre eles, tanto nos Estados Unidos, como na França (e nisto Portugal não é também excepção) um grande número de antigos trotskistas e maoistas” [Todorov 2003: 21]. Como tive ocasião de deixar dito em outro espaço [Paraskeva 2006], os melhores Marxistas encontram-se hoje na direita. Esta tensão entre força – genocídio e direito torna-se mais pantanosa, sobretudo perante a anemia dos Estados nação e o emergir de uma ainda tenra transnacioanализação.
- 5 Um dos bons exemplos que revela a forma como se edifica este ‘Estado de excepção’ surge bem desnudado no excelente trabalho de Naomi Klein [2007]. A autora descreve a forma como Milton Friedman (*Uncle Miltie* para os mais próximos) não hesitou, perante a tragédia que afectou New Orleans, aquando do furacão Katrina, em defender no *Wall Street Journal* (naquele que foi provavelmente o seu último escrito) que a tragédia deveria ser vista como a grande oportunidade de reformar radicalmente o sistema educativo. Ou seja, prossegue Naomi Klein [2007: 5], que, no entender de Milton Friedman, “em vez de o Estado investir na reconstrução do sistema público de ensino de New Orleans, deveriam ser entregues *vouchers* às famílias para que pudessem ‘gastar’ em instituições privadas, muitas com fins lucrativos e subsidiadas pelo Estado”. Para Milton Friedman, esta

mudança fundamental deveria ser vista como uma “reforma permanente” [Klein 2007: 5]. Obviamente, prossegue Naomi Klein [2007: 5], um punhado de *think tanks* da direita ‘agarrou’ a oportunidade e a “administração de George W. Bush apoiou esta estratégia, injectando centenas de milhões de dólares para a conversão das escolas de New Orleans em *charter schools*, instituições geridas por entidades privadas, de acordo com as suas regras e financiadas com dinheiros públicos”. Acontecia assim mais um raid violento ao sistema de educação pública – no caso em New Orleans.

- 6 Segundo Naomi Klein [2007], tal *raid* insere-se naquilo que denomina doutrina de choque, uma ferramenta política conceptualizada e utilizada pelos movimentos neoliberais e que emerge com o advento do conflito no Iraque, um acontecimento onde as ‘forças aliadas’ colocaram em prática uma espécie de terapia de choque. Na verdade, o Iraque foi o ‘palco teste’ para esta terapia que se estruturou em três fases: uma primeira que acontece na sequência da própria invasão em si; uma segunda relacionada com o choque económico que advém da invasão; e uma última que se desnuda no choque que acresce das torturas em massa [Klein 2007]. Importa como aliás argumenta Naomi Klein [2007] questionar porque razão os arquitectos desta invasão se socorreram da metáfora ‘terapia de choque’? Segundo Naomi Klein [2007], vários ficheiros secretos da CIA (agora divulgados ao público) demonstram como os serviços secretos do Ocidente olhavam para a terapia de choque como uma arma política infalível e perpétua. Na verdade, em estado de choque ninguém racionalmente protege convenientemente os seus interesses. Assim, prossegue Naomi Klein [2007], promove-se a crise para implementar uma determinada terapia de choque, cientes de que só uma verdadeira crise (financeira) pode convocar a urgência de uma dada mudança abrindo assim espaço para uma determinada terapia de choque. Por exemplo, com a guerra ao terrorismo lançou-se também uma nova economia, um novo plano de negócio, rentável como nunca, um plano sempre em aberto, que nunca pode ser interrompido (pois há que acabar com o terrorismo), com fundos ilimitados, uma parte nova e permanente da economia. [Klein 2007]. Mais, segundo uma das últimas edições da Revista TIME (2011), Bin Laden acaba por o grande responsável pelo *boom* da indústria relacionada com mecanismos de segurança que se encontrava em crise no Ocidente. Por exemplo, hoje em dia, só nos Estados Unidos, existem 30 milhões de câmaras de segurança. A L-3 *Communications*, por exemplo, passou de 1,9 bilião de dólares em vendas para 16 biliões de dólares. Mais, segundo a TIME [2011: 12], ‘mesmo a estratégia para a ‘caca’ a Bin Laden criou um novo mercado para *unmanned aerial vehicles*, mais conhecidos por drones. A General Atomics, responsável pela produção de *unmanned aerial vehicles* facturou no ano de 2011 5,9 biliões de dólares.
- 7 Esta teia de choque estende-se aos mais variados sectores da sociedade, entre eles o da educação.
- 8 O facto é que, depois de uma determinada crise estoirar quem estiver com as ideias preparadas assume o controlo da situação e lidera a mudança para o rumo que pretende. É aqui que entram instituições como a Escola de Economia Universidade de Chicago (*The Chicago Boys*) que ao longo dos anos vão produzindo teorias e ideias que só precisam de uma crise (crise essa fabricada) para que se tornem realidade [Klein 2007]. Obviamente que não se está aqui a querer edificar a ideia de que ‘deliberadamente se fomentam crises’; todavia, o facto é que o golpe do Chile foi uma crise fabricada e constituiu-se assim como o primeiro caso de terapia de choque (económica) liderada pelos *Chicago Boys*. A guerra do Iraque foi planificada também; mais, se dermos crédito ao ex-Governador do estado do Minnesota Jesse Ventura, o 9/11 foi também ‘fabricado’, pois poderia ter sido

perfeitamente evitado. Todavia, por mais paradoxal que seja, na maior parte dos casos, não se trata de fomentar uma crise deliberadamente, mas de estar num apurado estado 'permanente de preparação intelectual para as catástrofes'. Pese embora severas resistências, o facto é que estas terapias de choque e de excepção vão sendo mastigadas como se não houvesse outro alfitete e progressivamente vão naturalizando a tragédia e diluindo toda a sua nuance de excepção. A normalização desta excepção, ou seja a naturalização da tragédia, não deixa de ser também muito bem explícita em alguns Estados membros da União Europeia. Perante a crise, as classes mais oprimidas de determinados Estados nação (Irlanda, Grécia, Portugal e Espanha) têm de vindo a sofrer de um conjunto de medidas de choque para enfrentar a crise. Como denunciou bem Joseph Stiglitz "vivemos num mundo peculiar em que os pobres continuam na verdade a subsidiar os ricos" [*apud* Harvey 2005: 74]. Na verdade, o capitalismo precisa mesmo de socialismo para não fracassar, como demonstram as mais recentes políticas de *bailout* nos Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, entre outros. No caso, mais do que pavimentar os caminhos para o mercado, o Estado tem-no salvo da falência. Vem aqui a propósito destacar o reforço da mais recente posição de Terry Eagleton [2011] para quem, nunca como agora, o Marxismo se revela um quadro teórico importante para a compreensão da recente crise mundial. Como adverte Terry Eagleton [2011: 2], o Marxismo "é uma crítica ao capitalismo, a mais apurada, rigorosa e abrangente crítica alguma vez elaborada. É ainda a única crítica que foi capaz de operar transformações em muitas zonas do globo".

- 9 É importante que a educação e o currículo incorporem nas suas agendas a problemática da financialização do capital e a forma como, pelas escolas e pelos conteúdos que estas transmitem, consegue o sistema capitalista estruturar os seus mecanismos de reprodução iníqua de classe, raça e género. Isto significa que a autonomia relativa da cultura no sistema de produção capitalista seja percebida mesmo dessa forma – como autonomia relativa – e que, como argumentam Teresa Ebert e Mas'ud Zavarzadeh (2008), o teórico público não trate as dinâmicas de classe como algo inócuo, mas sim como uma interferência decisiva nas relações sociais iníquas que têm vindo a matar a democracia todos os dias. Jacques Rancière [2006: 1] é-nos aqui muito útil.

Um grupo de jovens recusa-se a retirar o gorro na escola. A segurança social vive em deficit permanente. Os trabalhadores protestam com cartazes reclamando a defesa das suas reformas. O liceu cria vias alternativas de acesso. *Reality shows*, casamentos de homossexuais, inseminações artificiais aumentam de popularidade. Livro após livro, artigo após artigo, programa após programa, centenas de filósofos e sociólogos, cientistas políticos e psico-analistas, jornalistas e escritores já nos forneceram a resposta. Todos os sintomas, dizem eles, são oriundos da mesma doença. Tudo isto tem uma mesma raiz: A democracia

- 10 Precipitado será dizer que estamos perante um Jacques Rancière em pura apologia ou até elogio ao extermínio da democracia. O que está em causa, para Jacques Rancière, é esta democracia, este "reino do desejo individual sem limites na sociedade moderna" [Rancière 2006: 1]. Esta preocupação é também bem visível em Noam Chomsky [2001], Tony Negri [2002], entre outros. O facto é que e retomando o anteriormente exposto, perante a iminência de colapso das democracias Europeias, o estado de excepção encontra terreno fértil para medrar. Em nome da defesa dos princípios democráticos do Ocidente, vai-se matando lentamente a sociedade democrática. É este Estado de excepção (também ele muito urdido ao nível das políticas do senso comum) que tem relegitimado o reforço de medidas para um ataque ainda mais requintado e feroz a todas as instituições de bem público e seus agentes substantivos – no qual se inserem as escolas e universidades

públicas, e nisto Portugal não constitui excepção. Para nos socorrermos do raciocínio de Christian Gilde [2007: 25], “se a educação [já era] vista como terreno muito vulnerável à comercialização (aqui no sentido da mercantilização)”, não é menos vulnerável a constituir-se como dispositivo político ao abrigo das complexas políticas de excepção desenhadas pelo bloco hegemónico neocentrista radical. De ora avante produzir-se-á e será produzida ao abrigo desse Estado de excepção (como aliás têm demonstrado as mais recentes medidas educativas do actual governo português) e não só.

- 11 No fundo, a agenda neoliberal é uma tentativa de agarrar os ganhos históricos (ainda que momentâneos) de um capital móvel global e político e fixá-lo institucionalmente [Beck 2005]. No entender de Ulrich Beck [2005: 5], faz-se crer que “o que é bom para o capital é bom para todos; todos ficarão mais ricos e mesmo os pobres, em última análise beneficiarão em muito. A ideologia neoliberal seduz, não porque se apoia no culto do individualismo, competitividade e egoísmo cego, mas precisamente porque promete uma justiça global”. Grande parte desta estratégia de sedução passa pelas políticas de sologanização da realidade. Com efeito, o consentimento dos oprimidos para mais opressão é conseguido através das políticas do senso-comum. É no seio destas políticas (onde os *media* desempenham um papel preponderante) que devemos inserir as políticas culturais de sologanização da educação, em geral e do currículo, em particular.

Slogans educacionais

- 12 Uma das grandes estratégias dos movimentos propulsionadores desta globalização negativa [Giroux 2009], tem sido a de inundarem o discurso educacional e curricular de *buzzwords*, vergando as políticas educacionais e curriculares a uma *sologanização* sem precedentes na história da educação. De entre os variadíssimos perigos desta estratégia, encontra-se um claro processo de de/ahistorização. Um dos trabalhos mais importantes no âmbito da linguagem da educação e decerto de entre os pioneiros, é o do convenientemente esquecido Israel Scheffler *The Language of Education*. Como define o filósofo norte-americano, os slogans,

contrariamente às definições, não são sistemáticos [fogem até disso], não são sóbrios na forma e procuram a força do popular, vitalizam-se na e pela repetição de uma forma calorosa e têm muito pouco a ver com a ponderação. A teoria educacional conferiu-lhes sempre um lugar menor. Não têm uma forma estandarte e não evocam qualquer argumento servindo apenas para facilitar o discurso [e, claro as políticas, ou a sua ausência] ou para explicar determinados significados. Os slogans empurram o sujeito para o [conveniente] campo dos símbolos [Scheffler 1960: 36].

- 13 Os slogans colocam os sujeitos e a consequente interpretação que os sujeitos fazem da realidade que esses mesmos slogans pretendem construir (sempre uma construção social [Berger & Luckman 1966, Whitty 1985, Wexler 1977]) num estuário desprovido de um significado preciso, dificultando a edificação de qualquer tipo de crítica, independentemente de poderem vir a ser usados de uma forma inadequada, inapropriada e, até nalguns casos, insultuosa. Não deixa de ser verdade, no entanto, que, “com o decorrer do tempo os slogans frequentemente começam a ancorar-se numa interpretação mais literal tanto por parte dos apoiantes, como por parte dos críticos que representam” [Scheffler 1960: 36]. Assim, à medida que vão perdendo a capacidade de trabalhar o sujeito no campo dos símbolos, vão, concomitantemente, assumindo-se como doutrinas ou penetrando no terreno perigoso dos dogmas.

- 14 Na verdade, os slogans educacionais são o perfeito exemplo desta perspectiva dual. Daí que, adianta Scheffler [1960: 37] “importa lutar por uma crítica tanto do aspecto literal, como do aspecto prático dos slogans”, sobretudo porque os slogans operam no tálamo construído pela linguagem que lhes confere a sua existência e essência. Ora, a linguagem em si, como propôs António Gramsci [1957: 58], “deve ser sempre compreendida como a totalidade de determinadas noções e conceitos e não apenas como palavras gramaticalmente vazias de conteúdo”.
- 15 Não obstante a dimensão contextualizada da linguagem (a linguagem não é neutra), o facto é que o projecto de globalização neoliberal tem sido capaz de domesticar e naturalizar determinados conceitos, abordagens e perspectivas teóricas. Tornou-se hoje um lugar-comum em qualquer texto educacional a defesa da democracia, justiça social, igualdade, multiculturalismo, liberdade, responsabilização, mérito, meritocracia, ‘res cidadã’ e todas as suas metamorfoses ‘escola cidadã’, ‘universidade cidadã’. Quase não tem sentido escrever hoje sobre educação sem se propor ou se falar da ‘necessidade de reforma’. E no enxurro de todos estes lugares comuns grela uma nova simbologia que promove e convida os sujeitos para novas penumbras semânticas – competências, *bullying*, abandono, standards, cultura de esforço, plano tecnológico, crítico, reflexivo, mediador educacional, etc.
- 16 No que tange às competências e como deixa bem vincado José Gimeno Sacristán [2008] não há nada de novo na educação por competências. Mais, o universo semântico em que medra “o discurso das competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade, [expressa] uma estratégia de convergência rumo a uma política comum de educação” [Sacristan 2008: 17-34] e desvia o foco de atenção da importância de se debater a relevância dos conteúdos da escolarização. Esta falta de inocência da ‘sloganização da educação’ é bem explícita ainda, por exemplo, no arame farpado que rodeia conceitos como meritocracia e competição. Nas palavras de Amartya Sen [2007: 6], “a meritocracia e, de uma forma mais geral, a prática de recompensar o mérito encontra[-se] essencialmente subdefinida e não podemos ter certezas quanto ao seu conteúdo, e deste modo, quanto às pretensões em relação á sua justiça”. Mais, prossegue o Nobel da economia [Sen 2009: 18]: “o acto de recompensar o mérito e o próprio conceito de mérito dependem da forma como vemos uma boa sociedade e os critérios que invocamos para avaliar os sucessos e insucessos das sociedades”. Ora, estamos perante dados viciados no que tange a formas de competição endógena e exógena [cf. Ball 2008].
- 17 Os slogans tomaram conta dos corredores educacionais. Humanizaram-se, genderizaram-se, assexuaram-se, classaram-se, adquiriram uma espécie de cidadania educativa e curricular, mancomunando-se nas vísceras da biopolítica, como diria Foucault [1980] e encontram-se reféns de determinados cartéis epistemológicos, sobretudo nas ‘suciudades’ académicas.
- 18 E, naturalmente, hoje em dia, por exemplo, ao abrigo do crítico, (ou mesmo do, nefelibaticamente, pós-crítico), do reflexivo, do mediador, da igualdade, da justiça social, da liberdade, da democracia, cometem-se os maiores *historicídios*. A verdade é que, se somos todos tão críticos, ou pelo menos a maioria, por que razão a teoria crítica e a prática reflexiva nunca foram nem são hegemónicas? Quem é afinal não-crítico, ou anti-crítico? Como se explica o clamor pelo pós-crítico se nunca se conseguiu (chegar a) ser crítico? Porque razão os não-críticos não se querem afirmar fora da guarida do crítico?

Voltaremos a estas questões mais adiante. O que se está a passar actualmente, nos Estados Unidos permite perceber a pertinência das questões colocadas.

- 19 No estado do Arizona, não só se assiste a uma das leis de imigração mais 'eugénicas' nos Estados Unidos, como muito recentemente o governo estadual aprovou uma lei que proíbe os estudos étnicos nas escolas públicas. Segundo Tom Worn, superintendente das escolas públicas do estado de Arizona e candidato a Juiz do Tribunal Supremo, os estudos étnicos 'estão minados pela filosofia de um bem conhecido comunista brasileiro Paulo Freire que escreveu a *Pedagogia do Oprimido* onde se percebe muito bem as suas influências de Marx, Che, Engels, Lenine e que em vez de se ensinar às minorias que a América é um país de plena oportunidade para todos, ensina-se-lhes que são oprimidos e que a América é um país racista'. Segundo este Superintendente, os estudos étnicos são revolucionários, os alunos só percebem que são oprimidos neste tipo de cursos e tudo isto é um puro abuso dos dinheiros do erário público'. Para a história fica a imposição da lei que impede 'as pessoas de serem violentas, agressivas e pouco tolerantes porque um dia leram um livro [entre muitos] e perceberam que são oprimidos' [Worn 2010]. Como se isto não bastasse, o estado do Arizona vai classificar o sotaque do seu corpo docente. Os professores que revelarem um acentuado sotaque na língua inglesa serão penalizados, sendo afastados da leccionação da 'língua materna' e podendo inclusive ser despedidos [Wall Street Journal 2010]. Os estudos étnicos, assegura Worn, 'vão contra o ideal de Martin Luther King Jr., que na sua célebre marcha sobre Washington, desafiou a nação estado-unidense a julgar as pessoas pelo seu carácter e não pela cor da pele'. Worn desafiou a nação a seguir o exemplo de King até porque 'não somos a pessoa que a cor da pele revela'. Se isto não bastasse 'a maioria' do cidadão até acha que Worn *has a point*. No fundo, o governador do estado do Arizona e Worn limitam-se a socorrer do 'pensamento do oprimido para oprimir'. No meio desta estratégia, não se diz, que não são todos os estudos étnicos que são proibidos. Os estudos irlandeses continuam a poder ser leccionados. Só os estudos das minorias étnicas (latinos) são proibidos. Nem Paulo Freire pensou que havia escrito uma obra tão perfeita, nem Martin Luther King Jr. julgaria que todo o seu ideal (que serviu para ajudar a libertar milhões da opressão e do racismo), servisse, anos mais tarde, para legitimar políticas contra as quais o líder dos direitos civis perdeu a vida. Ao ancorar-se uma política puramente racista num discurso que tem uma maternidade e um contexto precisamente inverso, Worn nada mais faz do que actuar ao nível do senso comum, domesticando, naturalizando e desideologizando mais do que um conceito, todo um ideal que mexeu com o mundo, conseguindo neutralizar a historicidade do conceito, ou melhor, conferindo-lhe imediatamente, no acto, um outro processo histórico. A história não é necessariamente de quem a escreve. Felizmente.
- 20 Com efeito, todo este processo de domesticação e de/ahistorização, que é no fundo uma tentativa de desideologização, é a espinha dorsal da estratégia dos movimentos hegemónicos neo radicais centristas pelo controlo do senso comum. Com efeito, como eu e outros temos vindo a deixar dito [Paraskeva 2010a, 2010b, Apple 1996, Giroux 2000, 2009] a globalização negativa, como descreve Giroux [2009] têm-se conseguido impor hegemonicamente pois tem ganhado a batalha do senso comum. Esta batalha, que tem muito a ver com o que se passa nas salas de aulas (forma e conteúdo) não é só cultural [Hall 1988]. É também económica e infelizmente, durante muito tempo, a esmagadora maioria dos teóricos críticos minimizou a importância que a financialização do capital tem no âmbito das políticas educacionais e curriculares [cf. Foster 2007, 2008]. Não é aliás por acaso que hoje em dia se assiste ao ressurgir da investigação no âmbito da 'política

económica e educação', uma área de investigação muito ignorada no âmbito do campo do currículo [cf. Huebner 1981]. É que, como muito bem, adiantou Enguita [2008], importa um sério debate sobre o que se entende por 'economia', até para clarificar, não propriamente o seu grau de menoridade no que diz respeito a categorias como a cultura, mas a autonomia relativa que os vários quadrantes sociais, económicos, políticos, e culturais têm nas dinâmicas de produção ideológica [cf. Apple & Weis 1983, McCarthy & Apple 1988, Paraskeva 2010c, 2010d, 2011 *in press*). Sobretudo numa era em que a educação é colocada no eixo 'custo-retorno' como forma de combater o desperdício social a política económica e a dimensão económica da educação desempenham um papel decisivo nas políticas educativas e curriculares [cf. Carnoy 2009].

- 21 Outras vítimas há destes processos de ahistoricidade para além de Paulo Freire e Martin Luther King Jr, como é o caso de John Dewey que chegou mesmo a insurgir-se contra a forma como algumas das suas ideias eram deturpadas convidando as pessoas a lerem e reflectirem melhor sobre o que escrevia [Scheffler 1960]. Por exemplo, se por um lado, há conceitos de Dewey que convenientemente se silenciam (*habitus* é um caso indiscutível), por outro há um 'naco de conceitos *deweyanos*' que foram sendo vilipendiados (*ensina-se crianças e não sujeitos; público; opinião pública; experiência; democracia*), isto para não dizer a forma como muitos dos estudos curriculares e da formação de professores (mesmo alguns que se abrigam no sempre interessante vocábulo 'de avançados') continuam a não reflectir sobre o contributo curricular de Dewey.
- 22 Inserida nesta estratégia de desenraização de conceitos, de cesura da sua historicidade e do conferir de uma outra mais conveniente, encontra-se um processo de esterilização ideológica, ou seja, de desideologização pura, tentando forrar o conceito numa dimensão neutra. O compromisso com o processo de desideologização dos conceitos pretende determinar a agenda de como e quem pode decidir sobre a função social da educação. Por paradoxal que pareça, de alguma forma estamos perante um 'existencialismo de (ou essencialismo) possibilidade impossível'; ou seja a ideologia só pode ser combatida ideologicamente. Qualquer acto de desideologização é em si próprio um acto ideológico. Só a ideologia pode matar a ideologia. Sendo isto verdade, percebe-se bem um outro processo de adulteração, de esvaziamento ideológico, que não obstante estouvado, segue namorando as consciências de muitos – o exaurir de público do público e no público.

Uma educação pública *publicness*

- 23 Num trabalho muito importante e, por vezes, precipitadamente interpretado, Mariano Enguita [2008] questiona "se será pública a educação pública". Ou seja, perante a crise da escola pública que tem as suas raízes nas sistemáticas políticas de desinvestimento e privatização no e do bem público levadas a cabo pelos movimentos neo-radicalistas centristas [Paraskeva 2010a], importa "questionar se a escola estatal é pública, se a escola pública serve o interesse público ou se se encontra subordinada a outros interesses não públicos ou até se a escola pública funciona como um verdadeiro serviço público" [Enguita 2008: 97].
- 24 As políticas de privatização na educação têm sido amplamente tratadas [Apple 2010, Giroux 2009, McLaren 2004, 2007, Paraskeva 2010a, 2010b, Anyon 2009, Lipman 2004] e fazem já parte do estuário educacional por esse mundo fora [Miron 2008]. Este movimento global apoia-se na visão peregrina de que o sector privado, contrariamente ao público, presta um melhor serviço (ao) público chamando a si slogans como *accountability*

(responsabilização e prestação de contas). No fundo, o que está em cima da mesa e a noção de que as instituições públicas podem ser mais eficazes e eficientes (de novo os slogans) se se ancorarem em modelos determinados por um mercado auto-regulado. O questionar do 'público no público' e do 'público do público' abre a porta para uma outra questão extremamente complexa: *publicness* que se impõe já como uma dos grande slogans dos movimentos hegemónicos líderes de uma, cada vez mais, negativa globalização [Giroux 2009].

25 Muito influenciadas pelo trabalho teórico de Milton Friedman [1953, 2002] que defendia a colonização do mercado na educação pública, as políticas de privatização desaguam na educação, não só sob a forma de *vouchers*, *charters*, *homeschooling*, como ainda sob a forma de *disestablishment* de escolas (desmantelamento) (movimento que está chegar ao ensino superior, como é o caso da *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education*), e reforço das políticas de desinvestimento. A ideia da privatização ancora-se fundamentalmente em três grandes pilares. Os mercados nas escolas implicam o emergir de diferentes mecanismos. Um primeiro mecanismo é o da competição. Em teoria, a ideia de competição é a ameaça de que os consumidores podem adquirir bens e serviços de outros fornecedores cria um grande incentivo [para as escolas]. Um segundo mecanismo prende-se com a escolha. Ou seja os consumidores poderão escolher de entre uma oferta variadíssima a que melhor satisfaz as suas necessidades e interesses. Um terceiro mecanismo prende-se com a autonomia das escolas para desenvolver o seu próprio currículo, os seus próprios modelos de ensino e a sua própria gestão, tudo isto melhorando os resultados dos alunos [Miron 2008].

26 No caso dos Estados Unidos, as políticas de privatização têm visto grandes avanços nos últimos anos, com os governos federal e estaduais explicitamente comprometidos com a fabricação de novas políticas tendentes à privatização.

Em 2002, o Tribunal Supremo dos Estados Unidos indeferiu a decisão que proibia o uso de fundos públicos por parte de instituições escolares privadas e religiosas em Cleveland no estado de Ohio – a famosa *Zelman v. Simmons-Harris Act, 2002*). Esta decisão abriu a porta ao financiamento público em massa de instituições não públicas nos Estados Unidos. Finalmente a lei federal *No Child Left Behind* cria a arquitectura legal para que mais fundos públicos sejam canalizados para instituições privadas, uma vez que determina as duas grandes medidas para salvar as escolas em crise: gestão privada e/ou conversão das escolas em escolas *charter*. [Miron 2008: 339]

27 Hoje em dia, as políticas de desmantelamento do bem público conhecem o seu apogeu. A administração de Barack Obama escolheu para Secretário de Estado da Educação o controverso Arne Duncan, ex-*Chief Executive Officer* das Escolas Públicas de Chicago, que durante o seu reinado impôs a ferros um plano de militarização e corporativização do terceiro maior sistema escolar dos Estados Unidos, em que 90% da população escolar é não branca. Duncan colocou as escolas públicas sob um férreo regime de gestão militar, geridas como academias militares, instituiu e expandiu drasticamente as expulsões escolares, instituiu práticas de vigilância e colocação de forças policiais nas escolas, encerrando arbitrariamente escolas e despedindo colectivos de professores das escolas. Clamando por políticas de tolerância zero, Duncan não olhou a meios para dilacerar a estrutura sindical, a desqualificação docente, promovendo desbragadamente a privatização do ensino. Actualmente Duncan tem canalizado milhões de dólares para a promoção das escolas *charter* (onde, na maioria dos casos, o corpo docente não pode ser sindicalizado) e conseqüente desmantelamento do ensino público.

- 28 Estas políticas invadem também o ensino superior. Muito recentemente, a *Arizona State University* em Tempe, no estado do Arizona, por decisão do seu Presidente Michael Crow e pela voz da Provost, Betty Capaldi informa a academia, sobre o 'disestablishment' da sua *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education*. Durante 11 anos consecutivos, a Escola de Educação da *Arizona State University* era, no mui apeteçido ranking estado-unidense, a 11^a no âmbito das Políticas Educativas; 11^a ao nível da Formação de Professores; 12^a em Psicologia da Educação; 14^a na Formação de Professores do Ensino Básico; 17^a em Currículo e Instrução e 17^a em Supervisão e Administração Escolar e com projectos de investigação superiores a 38 milhões de dólares. Esta decisão surge na sequência de instruções recebidas pela *Arizona Board of Regents* que ordenou a cada universidade do Estado que reduzisse o seu orçamento salarial em 2,75% de forma a enfrentar a crise fiscal do estado do Arizona. A escola de figuras míticas da educação, como Thomas Barone, David Berliner, Gene Glass, Alex Molnar, and James Paul Gee, não encerra. Desmantela-se; precisamente, da mesma forma e pelas 'mesmas razões' que anos antes se havia encerrado a *School of Education da University of Chicago*, a escola de figuras míticas como Franklin Bobbitt, John Dewey e mais recentemente Philip Jackson. Não deixa de ser curioso todo o mais recente percurso da Escola de Educação da *Arizona State University* e por nós amplamente tratado num outro espaço [Paraskeva 2010b]. Não deixa ainda de ser surpreendente que bem antes desta abrupta decisão, mais precisamente a 17 de Marco, a *Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education* estava no mercado a contratar o seu novo *Dean*. A Escola identificava-se como tendo "vários programas de doutoramento de prestígio internacional tendo como objectivo preparar a nova geração de investigadores e líderes educacionais inovadores capazes de lidar com a sociedade cada vez mais global" [Chronicle 2010]. Esta decisão tem sido referenciada como o bom exemplo de gestão da *respublicae*.
- 29 Esta enxurrada de acontecimentos coloca em questão a fragilidade da sloganização da educação, uma vez que o que está mesmo em causa é a autonomia das escolas, da classe docente, as liberdades académicas, etc. Não obstante, para muitos, a liberdade pura seja puro terror [cf. Spence 1998], o facto é que o educador crítico jamais pode abdicar de lutar pela tirania da liberdade e da autonomia.
- 30 As políticas de *accountability* têm contribuído para a redefinição da educação pública, assumindo-se como um acto de fé, sem o qual será impossível 'salvar' o público do seu propósito de 'bem público'. Todavia, tal acto de fé, não só ignora que a crítica às políticas de *accountability* não negam a necessidade de *accountability* no sistema educacional público. Pelo contrário, o que os teóricos críticos colocam em causa é que tais políticas não só ignoram as dinâmicas de produção ideológica da escola [Apple 1990, Giroux 1981] como ainda se recusam a responder às seguintes questões: *Accountability* para quem? *Accountability* perante quem? *Accountability* para quê? Estas questões ao serem ignoradas, contribuem para que por mais paradoxal que pareça, se assista ao emergir de um sentimento de *publicness* no próprio âmago do público.
- 31 O movimento neo-liberal, argumenta Miron [2008: 345], promove um mecanismo de controlo educacional centrado na *accountability do mercado*. Ou seja, contrariamente a "uma prestação de contas democrática e política, a prestação de contas do mercado implica que as escolas sejam avaliadas primeiramente pelos consumidores individuais (pais e alunos)". No fundo, "ao colocar alunos e professores (e não a sociedade) no centro da prestação de contas ou responsabilidade escolar, os movimentos neo-liberais promovem uma transformação radical nas políticas educacionais" [Miron 2008: 345]

transmutando por completo o verdadeiro conceito de *bem público*. Público espria-se agora num leito mais funcionalista. O grande objectivo das estratégias de mercantilização da educação (aliás, de alguma forma conseguido) é fazer com que o negócio educação seja controlado pelos consumidores e não por aqueles que o produzem [Ward & Éden 2009: 19].

- 32 É mesmo muito difícil compreender a forma como Barak Obama pretende reconciliar a sua visão de mudança (não só com a nomeação) de Duncan (fervoroso) apoiante de uma reforma escolar mercantilizada com políticas de tolerância zero para com a classe docente, como ainda com o emergir de políticas de *disestablishment* levadas a cabo por instituições públicas [Giroux & Saltman 2008]. No fundo, a administração Obama, neste particular (e não só), confunde-se com as administrações conservadoras (republicanas e democratas), não conseguindo desvincular-se de lobbies poderosos de determinados *think tanks* neo centristas radicais [Paraskeva 2010a, 2010b] como a *Heritage Foundation*, *Cato Institution*, *Fordham Foundation*, *American Enterprise Institute*, não obstante os exemplos de claro fracasso de algumas escolas *charter*, como a *East Palo Alto Academy Elementary School*, concebida, financiada e controlada pela Escola de Educação da Universidade de Stanford e que viu negada a renovação da sua certificação pelos membros da *Ravenswood City School Board* por terem considerado o projecto um falhanço completo – fracasso que coloca numa posição muito delicada uma das fervorosas defensoras e responsáveis pelo projecto Linda Darling-Hamond [Pogash 2010]. Hoje em dia, Dianne Ravitch *think tank* conservadora do todo poderoso *Brooks Institute*, e outrora grande advogada (quicá a mais emblemática) dos projectos *charter*, tem estado na linha da frente, precisamente contra os projectos *charter*. Segundo Dianne Ravitch [2010], afinal os projectos *choice* multiplicam a desigualdade social, não promovem inovação alguma, não criam condições para a autonomia dos professores e deixam muito a desejar no que diz respeito à *accountability*, como aliás sempre comprovaram variadíssimos estudos [cf. Berends & Zottola 2009].
- 33 Tal como a sua antecessora, a administração de Obama parece ignorar que a desigualdade social se combate também nas escolas e pelo currículo não com discursos, mas com políticas [Anyon 1997] e se pugna por discursos transformadores, as políticas não podem ser de foro inverso. Mais, com Obama assiste-se a um *No Chil Left Behind Reloaded*, que é muito mais do que o complexo swing do ‘mais do mesmo’ em que se continua a ignorar como as consequências da pobreza e racismo têm inflamado os sistemas escolares nos Estados Unidos [Anyon 1997]. Ao ignorar as políticas económicas e culturais da educação [cf. Apple 1996, Giroux 2000, McLaren *et al.* 2004], a administração Obama minimiza os nexos complexos das dinâmicas de poder e riqueza e a forma como desequilibradamente se pronunciam via escolarização. Ao criar uma vi[d]a (ainda) mais verde para programas ‘anti-públicos’ o projecto social de Obama, não só reforça os perigosos programas *charter* e *voucher* [Fine 1994, Paraskeva & Au 2010], as políticas de exames nacionais [Hursh 2008], as políticas de genocídio linguístico [Macedo 2000] e o perigoso culto da necessidade da cultura do esforço, como ainda cria condições para a legitimação de um capitalismo académico sem precedentes ao nível do ensino superior público [cf. Paraskeva 2010b, 2010c].
- 34 Na verdade, a (re)produção das desigualdades de classe, raça e género não ocorrem sem a força criativa da cultura, ou ‘consciência prática’ como avançou Willis [1981]. O projecto Obama está ferido de injustiças materiais e não deixa ser um ataque à dignidade humana; Obama ignora que não há ‘redistribuição sem reconhecimento e não há reconhecimento sem redistribuição’ [Fraser 2000]. No fundo, e como propôs Foucault [1980], o poder cria

resistência, e o legado de Obama é já uma evidência da preciosidade da teorização e prática crítica [cf. Anyon 2009] que no momento coetâneo, não só não deve ignorar a riqueza das 'abordagens elípticas' [Leonardo 2003] (em que 'raçaclasse' são tidas como dois tecidos inextricáveis para (um)a hermenêutica crítica educacional), como deve saber ir 'para além delas', desterritorializando-se [cf. Paraskeva 2010d, 2011 *in press*].

- 35 Como metaforiza o ditado africano, 'a árvore quando está a ser cortada observa, com tristeza, que o cabo do machado é de madeira'. Obama está amarrado aos mesmos slogans do seu antecessor. O pior inimigo do democrata Obama é mesmo o conservador Obama. Ou será o melhor amigo?
- 36 Este momento histórico obriga uma teoria crítica que olhe para os novos problemas com novas ferramentas [Latour 2007]. O velho jogo de relações de poder (nacionais e internacionais) foi abruptamente interrompido, iniciando-se um novo jogo [Beck 2005]. Precisamente por isto, provavelmente nunca como agora foi a teoria crítica tão importante. É que é por ela que se desloganiza a educação; é por ela e com ela que se ganha a batalha do contra-senso. A educação e o currículo têm nisto um importante papel. Sheffler [1960], sempre muitíssimo preocupado com as questões epistemológicas subsumidas pelas correntes dominantes argumentava que a racionalidade e o pensamento crítico não eram apenas objetivos centrais do processo educacional, mas eram-no precisamente porque eram a base de tudo aquilo que a educação podia aspirar. [cf. também Van Haaften & Snik 1997: 19]. O pensamento crítico é o centro da educação. As crianças deviam, desde cedo, engajar-se em diálogos críticos que se lhes relacionassem com toda a área da civilização [Sheffler 1960; cf. Van Haaften & Snik 1997].
- 37 Perante uma sociedade fervilhando no estuário da "arquipolítica, da para-política, da metapolítica da ultrapolítica e da pospolítica" [Žižek 2010: 8-9], onde a "invenção democrática promove um *locus* de poder prospectivo" [Žižek 2010: 10] importa uma nova teoria crítica que consiga analisar a complexidade das relações escola sociedade tendo em consideração as relações sociais de produção [Macrine, Hill & McLaren 2010: 2], hoje muito mais intrincadas que num passado recente, quanto mais não seja dadas as nuances da imaterialização do trabalho [Hardt & Negri 2000]. A tarefa não é todavia fácil.

Nova teoria crítica

- 38 Como salienta Boaventura de Sousa Santos [1999: 197], "vivendo nós no início do milénio num mundo onde há tanto para criticar, porque razão se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?" Mais: como perseguir uma teorização crítica que consubstancie o compromisso com uma acção política que lute pela edificação de "uma escola, um hospital, meios de comunicação que correspondam à nossa ideia de liberdade humana e de sociedade democrática?" [Tourraine 1995: 67]. Uma teoria crítica que interrompa a recriação do poder estabelecido, "recrie a sociedade e invent[e] a política [impedindo] a luta cega entre os mercados demasiado abertos e as comunidades demasiado fechadas e [ainda] a dilaceração das sociedades em que aumenta o fosso entre incluídos e excluídos, os *in* e os *out*" [Tourraine 1995: 38-39]. Como é que pelo 'crítico' podemos conseguir uma escolarização e uma sociedade em que o importa não é propriamente "o que o homem é [mas sim aquilo] em que o homem pode vir a ser" [Gramsci 1957: 76]. Que teoria crítica que possa permitir que os indígenas da escolarização "vejam [quase] tudo por si próprios, comparem e comparem e consigam [responder] sempre a três grandes questões; o que é que vês? O que pensas do que vês? O que consegues fazer do que vês? E assim

sucessivamente até ao infinito” [Ranciere 1991: 23]. Como é que também pelo crítico, explicamos às pessoas que não tem sentido reclamar um pós-crítico se a esmagadora maioria nunca esteve, não está e, infelizmente, pelos vistos não estará em breve no crítico? Se a teoria crítica é tão ineficaz, quem tem medo dela?

- 39 Como trabalhar uma abordagem crítica que dilua o fosso entre teoria e investigação? Uma boa hipótese de trabalho para esta questão é-nos dada por Jean Anyon e seus colaboradores [2009] que de uma forma clara destacam a policromia da teoria crítica.
- 40 Segundo Jean Anyon [2009], inserir o crítico na investigação educacional implica não só revelar um invejável à vontade em lidar com as mais variadas formas críticas (e.g. marxismos estruturais e culturais, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo, neo-marxismos, teorias críticas da raça, estudos pós-coloniais, estudos neo-coloniais, teorias do sul, estudos indígenas, estudos *queer*, estudos feministas, etc), como ainda desnudar essas variadas formas teóricas para analisar e resolver os verdadeiros problemas educacionais e curriculares. Todas as contradições e as tensões são parte integrante do trabalho intelectual que não deve nunca conduzir a uma espécie de fascismo social, muito típico em muitas academias. Lidar com tais tensões não pode ser nunca sinónimo de uma rendição às mesmas [Anyon 2009]. Não há uma única via teórica crítica.
- 41 Assim desnudada uma nova teoria crítica, ou uma teoria crítica renovada, não teoriza contra nenhuma outra teoria, mas confronta as contradições na educação e no currículo. O intelectual crítico não (s)vai à procura de um quadro teórico qualquer por ir; não alimenta paroquialismos académicos em que muitos académicos promovem a sua brilhantina intelectual, que é no fundo e tão só o seu frugal capital cultural (Bourdieu, 1988) com o qual fazem a corte ao poder. O intelectual crítico não divorcia a teoria da investigação, não dissocia a complexidade conceptual dos argumentos metodológicos e não foge ao empirismo crítico [Anyon 2009]. Mais, para o intelectual crítico – se quisermos intelectual orgânico [Gramsci 1957], intelectual público [Jacoby 2000], sociólogo público [Burawoy 2005] – a teoria é exactamente a evidência em si, dá-lhe forma e forma, informa, enforma e deforma a intervenção intelectual [cf. Anyon 2009]. Os dados não são ateóricos. A teoria não existe algures num espaço inócuo e inodoro, imune à modorra da putrescência do tempo, e que vamos buscar para a colocar ao serviço dos dados e assim reanimando-a. Nesta dimensão, está-se no plano da agência intelectual crítica e ninguém, como adverte Jean Anyon [2009] vai para o terreno para ver. Vai-se para o terreno para observar. Sendo isto verdade, sendo isto o ‘futuro da teoria crítica’, todo o ostracismo que amordaça, reprime e oprime o ‘mexer’ em quadros epistemológicos não hegemónicos será sempre uma forma de fascismo social. Qualquer acto teórico nunca é, é um constante ‘inter-é’, se assim entenderem um ‘inter-ser’. Mais, é sempre um ponto de partida, uma evasão constante, e quando é algo, é porque já foi. O futuro da teoria crítica passa precisamente pela sua capacidade em aumentar o seu território porque se desterritorializa constantemente e porque estilhaça com o estático. Socorrendo-nos de Deleuze e Guattari [1980] podemos argumentar que o futuro da teoria crítica passa pela sua capacidade em construir-se de uma forma sempre desmontável, revertível, variável, com uma multiplicidade de pontos de partida e de viagem que necessariamente não são fugas. O futuro da teoria crítica é acentrado, anti-genealógico, procurando linhas e não pontos de ancoragem. [Deleuze & Guattari 1980]. É um constante desassossego, um tumulto constante, um palco geográfico de sucessivos teorídeos, uma cuba de ininterruptas linhas teóricas.

42 Teorizar é mesmo um acto de violência; são aliás sucessivos actos de violência. É um despotismo.

43 Uma nova teoria crítica como propus num outro contexto [Paraskeva 2010d] tem de ultrapassar as contendas críticas e pós-modernas e pós-estruturais; tem de perceber as fissuras (precipitação na crítica ao reduccionismo da base-superestrutura; noção de Estado como algo realmente abstracto, fundamentalismo ou totalitarismo discursivo, totalitarismo cultural) e actuar nelas de uma forma, autocrítica e transformadora; tem de assumir uma posição itinerante perene; desterritorializar-se; deve complexificar a batalha pela relevância dos conteúdos da escolarização. Hoje esta batalha é muito mais do que um acto de justiça social, é um acto de justiça cognitiva [Sousa Santos 2006]. Neste âmbito, não perde os seus nobres alicerces – ideologia, hegemonia e poder – para analisar o fenómeno educacional. A nova teoria crítica, assim tratada, assume uma intenção cosmopolita clara:

deve revelar e dismantlar o muro do nacionalismo metodológico construído no seio de categorias sistémicas e rotinas de investigação das ciências sociais, para que assim se consiga trazer à luz o papel legítimo do estado nacional no sistema mais vasto de desigualdades sociais. Esta nova teoria crítica é em última análise teoria autocrítica. Investiga as contradições, dilemas dos efeitos laterais invisíveis da modernidade que se vem tornando mais cosmopolitanistas. Luta por uma definição crítica de poder que reside na tensão entre a autodescrição política e observação científica social. A nova teoria crítica admite que a plataforma cosmopolita abre espaços e estratégias para a acção que a plataforma nacional não consegue” [Beck 2005: 33]

44 Este é o melhor caminho no combate aos espistemicídios. É-nos assim muito difícil compreender por que frequência teórica se outorga a tentativa de logro dos que reclamam a necessidade de ‘trazer de volta o conhecimento’ para as escolas [cf. Young 2009]. O conhecimento que segue difundido nas escolas continua [secularmente] a ser parte de uma tradição selectiva [Williams 1961, Paraskeva 2007]. A escola (re)produz um conhecimento tido como científico que expressa

um realismo ingénuo (segundo o qual o conhecimento científico é o reflexo das coisas como elas realmente são); empirismo bem sucedido (de acordo com o qual todos os conhecimentos científicos derivam directa e exclusivamente da observação de fenómenos); experimentalismo crédulo (que assegura que a experimentação é conclusiva, pois torna possível a verificação de hipóteses); idealismo cego (que acreditam que os cientistas são seres completamente desinteressados e objectivos no exercício da sua actividade profissional), e racionalismo excessivo (argumentam que só a lógica científica nos conduz, gradualmente, à aproximação da verdade [Nadeau & Désautels 1984, Aikenhead 2009]).

45 Perante a trans-secular hegemonia curricular do culto do positivismo [Giroux 1981], perante a trans-secular hegemonia curricular assente na promoção de uma passividade cognitiva [Kincheloe & Steinberg 1997], perante uma trans-secular dieta epistemológica [Kincheloe & Steinberg 2007], perante a trans-secular hegemonia curricular apoiada numa tradição selectiva do conhecimento [Williams 1961], perante uma trans-secular hegemonia curricular que se expressa um massivo genocídio cultural e linguístico; perante uma trans-secular hegemonia curricular que impõe reformas de forma e não de conteúdo, com e em que base se debate *bringing knowledge back in? It never left*. A coerência *freireana* [Freire 1987] não palmilha apenas vértices ‘teoria-prática’. De que valem melhores métodos, melhores tecnologias, se o que está em causa é a relevância dos conteúdos da escolarização, um estuário de águas açudadas, que devem ser percebidos

como puros epistemicídios [Sousa Santos 2006] e que não “permite ao aluno tomar decisões morais e responsáveis” [Scheffler 1977: 504]. Numa altura em que a mercantilização da educação tem arrastado consigo a mercantilização do conhecimento esta batalha é mais importante do que nunca. Perante esta tragédia, não deixa de ser alarmante que nos últimos anos se tenham criado mais museus que universidades [Touraine 1995: 52].

A teoria depois da teoria

- 46 Todos os debates em torno de vazios teóricos e ideológicos são, em essência, debates teóricos e ideológicos. Quando olhamos para a emblemática conferência na Universidade de Chicago em 2003 que debateu o ‘futuro de teoria’ confirmamos como a ‘questão teórica’ é, no campo da educação, uma das questões do momento. Inquirido por um aluno sobre o papel da crítica [teórica], quando intelectuais como Stanley Fish declaram o fim da filosofia, Sander Gilman [apud Beach 2005: 1] destacou: “A maior parte da crítica – e incluo aqui Noam Chomsky – é uma pílula envenenada. Devemos ter muita cautela em assumir que os intelectuais têm alguma perspicácia. Na verdade, se a história algo nos diz, é que os intelectuais não só têm errado quase sempre, como, na maioria dos casos, têm errado de uma forma corrosiva.”
- 47 O trabalho intelectual, entende o actual cognitivismo eugenico dominante, não tem eficácia alguma. Está amputado de uma eficiência social activa [cf. Beach 2005]. Não deixa de ser curioso que, numa altura em que os grupos oprimidos e depauperados economicamente começam a somar pontos na luta pela justiça e igualdade social e cognitiva, ‘se começa a urdir’ a ideia de que ‘ideias’, ‘ideologias’, ‘teoria(s)’, ‘crítica’ não só são dejectos socialmente urdidos, como, na maior parte dos casos, são corrosivos e letais. Vozes minoritárias (na mítica conferência [e não só]) como Homi Bhabha reagiram veementemente contra a posição teórica dominante do carácter ‘enganador’ e letal da teoria e da crítica, destacando ‘o lugar crucial da teoria e dos seus usos’ [Bhabha in Beach 2005: 1]. Não obstante, vai ganhando terreno a condição *passé* da questão intelectual, ou seja, hoje em dia, “a questão intelectual percorre o terreno dos media, dos centros comerciais, das camas e dos *brothels*” [Eagleton 2003: 3].
- 48 Esta questão (que é uma questão teórica) abre a porta para se problematizar o que posso denominar ‘cinismo da negação afirmativa’ que deve ser compreendido no âmbito do choque que está a acontecer, neste momento, não só no pensamento moderno ocidental [hegemónico e contra-hegemonico] que é um pensamento abissal, mas também entre a colonialidade deste notariado epistemológico e outras formas de produzir, divulgar e avaliar o conhecimento [cf. Sousa Santos & Meneses 2009, Sousa Santos 2009a, Paraskeva 2011]. Importa perceber e assumir que a crítica anti-ocidente, a crítica anti-europeísta, a teoria anti-ocidente, a teoria anti-europeísta, particularmente no campo da educação, não consegue deixar de ser ocidental e europeísta (Sousa Santos, 2009b); mais, também no desafio ao pensamento hegemónico ocidental “o conhecimento [ocidental] do outro” [não ocidental] é produzido como inexistente. Segundo Boaventura de Sousa Santos [2009a: 23-24],

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o

universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é ao mesmo tempo produzido como inexistente. Tudo o que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal.

- 49 Assim, “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso; [a] sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer” [Sousa Santos 2009a: 25]. No fundo, prossegue Sousa Santos [2009a: 25], “do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos, ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica”.

As linhas globais do pensamento moderno são abissais no sentido em que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. As linhas globais do pensamento moderno são abissais porque assentam no culto peregrino radical da negação da co-presença. Esta linha abissal separa o verdadeiro do falso, o legal do ilegal, e o outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tais como os seus autores e sem uma localização territorial definida [Sousa Santos 2009a: 26].

- 50 O que aqui temos, compagina-se com “o mito da neutralidade ideológica e a imposição de um modelo ideológico único” [Meszaros 2005: xi-xiv]. Não obstante, prossegue Istvan Meszaros [2005: xii], “todos os avanços nos poderes produtivos da sociedade, as desigualdades tornaram-se incomensuravelmente maiores e estruturalmente mais profundas”. O clássico ‘optimismo persuasor’ de John Manyard Keynes [1963], segundo o qual, o ‘problema económico da sociedade – com uma teorização completamente divorciada das dimensões sociais – será completamente resolvido para sempre de tal forma que o dilema das futuras gerações será não terem com que se ocuparem, pois estarão esvaziadas de pressões económicas que são o verdadeiro motor social’, cai por terra. A grande questão – ou uma das questões cruciais no momento coetâneo – é que a ‘teoria ateorica’ hegemónica neoliberal “quer um ser humano que nunca existiu e que ainda não existe e que provavelmente nunca existirá: um ser humano superiormente prudente no plano burocrático e um consumidor anarca nos *shopings centers*’ [Eagleton 2003: 28].
- 51 Nas sociedades capitalistas ocidentais (e não só), os discursos e teorias de cunho ideológico liberal/conservador, destaca Meszaros [2005: 3], “dominam a avaliação de todos os valores a ponto de não termos a menor suspeita de que tudo se ‘edifica’ para que se aceite de forma incontestável um quadro particular de valores sempre alicerçados num culto científico que domina precisamente porque produz a ausência de outras formas científicas. É óbvio que não estamos a reclamar uma posição fundamentalista. Como avança Terry Eagleton [2003: 6] “nem todos [os intelectuais] são cegos relativamente ao narcisismo da cultura ocidental muito preocupado com a história dos cabelos púb[li]cos enquanto metade do mundo continua destituído de saneamento básico e sobrevive com menos de 2 dólares americanos por dia”. Todavia, também é um facto que muito do modelo contra-hegemonico ocidental assenta numa plataforma ocidental, o que é profundamente problemático, precisamente porque esse modelo consegue a sua ‘hegemonicidade’, produzindo não só amnésias, mas também silêncios e ausências insultuosas para lá da sua plataforma epistemológica. Ou seja, o pensamento moderno

ocidental ergueu-se e solidificou-se produzindo e produzindo-se na esfera das políticas culturais da amnésia e da ingenuidade. A eugénica ideia de que não há pecados para além do Equador, deve ser mesmo vista no âmbito dessas políticas culturais. Mais do que a defesa de um modelo de virgindade cognitiva para lá do terreno ocidental moderno, produz-se e reclama-se uma ausência de qualquer forma de episteme, o que no fundo, só comprova 'os temores' de que sempre houve e de que há mesmo pecados para lá do Equador. Mais do que a desastrosa defesa secular de uma teorização e intelectualidade "sem genitais" [Eagleton 2003: 4], o pensamento moderno ocidental (mesmo o contra-hegemónico) sempre assumiu uma posição ancilosada com muita dificuldade de ir para além de si próprio, de se des-ocidentalizar. Muitas das batalhas entre as correntes hegemónicas e contra-hegemónicas re-ocidentalizaram o ocidente. A nova teoria crítica deve ser vista no tálamo da teoria depois da teoria.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio, 2005: *The State of Exception*. Chicago: The University of Chicago Press.
- AIKENHEAR, Glen, 2009: *Educação Científica para Todos*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ANYON, Jean, 1997: *Getho Schooling. A Political Economy of Urban Educational Reform*. New York: Teachers College Press.
- ANYON, Jean, 2009: *Theory and Educational Research: Toward Critical Social Explanation*. New York: Routledge.
- APPLE, Michael, 1990: *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- APPLE, Michael, 1996: *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- APPLE, Michael, 2010: *Endireitar a Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- APPLE, Michael & Lois WEIS (ed.), 1983: *Ideology and the practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- BALL, Stephen, 2008: *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- BEACH, J. M., 2005: *Studies in Ideology. Essays on Culture and Subjectivity*. Boulder: University Press of America.
- BECK, Ulrich, 2005: *Power in the Global Age*. London: Polity.
- BERENDS, Mark & Genivieve ZOTTOLA, 2009: "Social Persepctives on School Choice", in Mark Brends, Matthew Springer, Dale Ballou e Herbert Walberg (eds) *Handbook of Research on School Choice*. New York: Routledge, pp. 35-53.
- BERGER, Peter & Thomas LUCKMANN, 1966: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- BOURDIEU, Pierre, 1988: *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- BUERAWOY, Michael, 2005: "For Public Sociology", *British Journal of Sociology of Education*, 56, pp. 259-294.

- CARNOY, Martin, 2009: "Policy Research in Education", in Gary Sykes, Barbara Schneider e David N. Plamk (ed.) *Handbook of Education Policy Research*. New York: Routledge, pp. 27-38.
- CHOMSKY, Noam, 2001: *On MissEducation*. Boulder: Rowman and Littlefield.
- CHRONICLE, 2010: *Chronicle of Higher Education*, Job Description, Founding Dean, Mary Lou Fulton Institute and Graduate School of Education. Arizona State University. 11 May.
- CLARKE, John & Janet NEWMAN, 1997: *The Managerial State*. London: Sage.
- CLARKE, John; Sharon GEWIRTZ & Eugene McLAUGHLIN, 2001: "Reiventing the Welfare State", in John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin *New Managerialism. New Welfare?* London: The Open University Press, pp. 1-26.
- DELEUZE, Gilles & Felix GUATTARI, 1980: *Mille Plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- EAGLETON, Terry, 2003: *Theory after Theory*. New York: Basic Books.
- EAGLETON, Terry, 2011: *Why Marx was Right*. New Heaven: Yale University Press.
- EBERT, Teresa & Mas'ud ZAVARZADEH, 2008: *Class in Culture*. Boulder: Paradigm.
- ENGUITA, Mariano, 2008: "Será pública a escola pública?", in João Paraskeva (ed.) *Educação e Poder. Abordagens Críticas e Pos-Estruturais*, vol. 1, Mangualde: Edições Pedagogo, pp., 97-108.
- FINA, Michele, 1994: "Chartering Urban School Reform", in M. Fine (ed.) *Chartering Urban. School Reform: Reflections on Public High Schools in the Midst of Change*, New York: Teachers College Press, pp. 5-30.
- FOSTER, John Bellamy, 2007: "The Financialization of Capitalism. Union for Radical Political Economics", *Left Forum*. New York.
- FOSTER, John Bellamy, 2008: "The Financialization of Capitalism", *Monthly Review*.
- FOCAULT, Michel, 1980: *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- FRASER, Nancy, 2000: "Rethinking Recognition", *New Left Review*, 3, pp. 107-120.
- FREIRE, Paulo, 1987: "The Illiteracy of Literacy in the United States", in Paulo Freire & Donald Macedo (ed.) *Literacy. Reading the Word and the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey, pp. 120-140.
- FRIEDMAN, Milton, 1953: *Essays in Positive Economics*, Illinois: University of Chicago Press.
- FRIEDMAN, Milton, 2002: *Capitalism and Freedom*, Illinois: University of Chicago Press.
- GILDE, Christian, 2007: "The Overcommercialization of Higher Education", in Christian Gilde (ed.) *Open For Business. Higher Education*, Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, pp. 21-39.
- GIMENO SACRISTAN, José, 2008: *Educar por Competencias, que Hay de Nuevo*, Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, Henry, 1981: *Ideology, Culture and the Practice of Schooling*, Philadelphia: Temple University Press.
- GIROUX, Henry, 2000: *Stealing Innocence. Corporate Cultures of War on Children*, New York: Palgrave.
- GIROUX, Henry, 2009: "Obama's Dilemma: Postpartisan Politics and the Crisis of American Education", *Harvard Education Review*, vol. 79 (2), pp. 250-266.
- GIROUX, Henry & Kenneth SALTMAN, 2008: "Obama's Betrayal of Public Education? Arne Duncan and the Corporate Model of Schooling", *Truth Out Perspective*, December.
- GRAMSCI, Antonio, 1957: *The Modern Prince and Other Writings*, New York: International Publishers.

- GRANDE, Edgar & Thomas RISSE, 2000: "Bridging the Gap: Conceptual Challenges for the Analysis of Globalization Process in Political Science", *German Journal of International Relations*, pp. 235-267.
- HALL, Stuart, 1988: "The Toad in the Garden: Thatcherism Among Theorists", in C. Nelson & L. Grossberg (ed.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press, pp. 35-57.
- HARDT, Michael & Tony NEGRI, 2000: *Empire*, Cambridge: Harvard University Press.
- HARVEY, David, 2005: *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- HUEBNER, Dwayne, 1981: "The Political Economy of Curriculum", in Henry Giroux, Anthony Penna e William Pinar (ed.) *Curriculum and Instruction. Alternatives in Education*, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 124-138.
- HURSH, David, 2008: *High-Stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- JACOBY, Russell, 2000: *The Last Intellectuals: American Culture in the Age of Academe*, New York: Basic Books.
- KEYNES, John Maynard, 1963: *Essays in Persuasion*, New York: W.W. Norton & Company.
- KINCHELOE, Joe & Shirley STEINBERG, 1997: *Changing Multiculturalism: New Times, New Curriculum*, London: Open University Press.
- KINCHELOE, Joe & Shirley STEINBERG, 2007: "Cutting Class in a Dangerous Era: A Critical Pedagogy of Class Awareness", in J. Kincheloe & Sh. Steinberg (ed.) *Cutting Class. Socio Economic Status and Education*, Lanham: Rowman and Littlefield, pp. 3-69.
- KLEIN, Naomi, 2007: *The Shock Doctrine. The Rise of Disaster Capitalism*, New York: Metropolitan Books.
- LATOUR, Bruno, 2007: *O Poder da Crítica*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- LEONARDO, Zeus, 2003: "The Agony of School Reform. Race, Class and the Elusive Search for Social Justice", *Educational Researcher*, vol. 32 (3), pp. 37-43.
- LIPMAN, Pauline, 2004: *High Stakes Education. Inequality, Globalization and Urban Education Reform*, New York: Routledge.
- MACEDO, Donald, 2000: "The Colonialism on the English Only Movement", *Educational Researcher*, vol. 9 (3), pp. 15-24.
- MACRINE, Sheila; Peter McLAREN & David HILL, 2010: "Introduction", in Sheila Macrine, Peter McLaren, and Dave Hill (ed.) *Revolutionizing Pedagogies. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*, New York: Palgrave Macmillan, pp.1-13.
- MASZAROS, Istvan, 2005: *The Power of Ideology*, London: Zed Books.
- McCARTHY, Camerin & Michael APPLE, 1988: "Race, Class, and Gender in American Education. Towards a Nonsynchronous Parallel Position", in L. Weis (ed.) *Class, Race, and Gender in American Education*, Albany: State University of New York Press, pp. 3-39.
- McLAREN, Peter, 2007: *Pedagogia Crítica contra o Império*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- McLAREN, Peter & Compañeras y Compañeros, 2004: *Red Seminars: Radical Excursions into Educational Theory, Cultural Politics, and Pedagogy*, New York: Hampton.

- MIRON, Gary, 2008: "The Shifting Notion of Publicness in Public Education", in Bruce S. Cooper, James G. Cibulka & Lance D. Fusarelli (ed.) *Handbook of Education Politics and Policy*, New York: Routledge, pp. 338-349.
- NADEAU, R. & J. DESAUTELS, 1984: *Epistemology and the Teaching of Science*, Ottawa: Science Council of Canada.
- NEGRI, A., 2002: *Império e Multitude na Guerra: O Império em Guerra*, Lisboa: Campo das Letras.
- NEWMAN, Janet, 2001: "Beyond the New Public Management? Modernizing Public Services" in John Clarke, Sharon Gewirtz & Eugene McLaughlin *New Managerialism. New Welfare?*, London: The Open University Press, pp. 45-61.
- PARASKEVA, João, 2009: "Mozambique: Neocolonialism and the Remasculinization of Democracy", in Dave Hill & Ellen Rosskam (ed.) *The Developing World and the State Education. Neoliberal Depredation and Egalitarian Alternatives*, New York: Routledge, pp. 197-215.
- PARASKEVA, João, 2006: "NeoMarxismo com Garantias", in João Paraskeva, David Hursh & Wayne Ross (org.) *Marxismo e Educação*, vol. 1, Porto: Profedições.
- PARASKEVA, João, 2007: *Ideologia, Cultura e Currículo*, Lisboa: Didáctica Editora.
- PARASKEVA, João, 2010a: "Hijacking Public Schooling: The Epicenter of Neo-Radical Centrism", in Sheila Macribne, Peter McLaren & Dave Hill (ed.) *Revolutionizing Pedagogies. Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*, New York: Palgrave Macmillan, pp.167-186.
- PARASKEVA, João, 2010b: *Unaccomplished Utopia. Neoconservative Dismantling of Public Higher Education in the European Union*, New York: Sense Publishers.
- PARASKEVA, João, 2010c: *Capitalismo Académico*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- PARASKEVA, João, 2010d: *Nova Teoria Curricular*, Mangualde. Edições Pedagogo.
- PARASKEVA, João, 2011: *Conflicting Curriculum Theories. Challenging Hegemonic Epistemicides*, New York: Palgrave Macmillan.
- PARASKEVA, João & Wayne AU, 2010: *O Direito à Escolha em Educacao. Cheques-Ensino, Projectos Charter e Ensino Doméstico*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- POGASH, Carol, 2010: "Charter Extension Denied to Low-Scoring Stanford School", *The New York Times*, April 15.
- RANCIERE, Jacques, 1991: *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford: Stanford University Press
- RANCIERE, Jacques, 2006: *Hatred of Democracy*, London: Verso.
- RAVITCH, Diane, 2010: *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, New York: Basic Books.
- SCHEFFLER, Israel, 1960: *The Language of Education*, Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- SCHEFFLER, Israel, 1977: "Justifying Curriculum Decisions", in Arno Bellack & Herebert Kliebard (ed.) *Curriculum and Evaluation*, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 497-505.
- SEN, Amartya, 2007: *Mérito e Justiça*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- SOMMERS, Margaret, 2000: "Fear and Loathing of the Public Sphere and the Naturalization of Civil Society: How Neoliberalism Outwits the Rest of Us", Madison: University of Wisconsin (paper presented at the Haven Center Conferences Series).

- SOUSA SANTOS, Boaventura, 1999: "Porque é tão difícil construir uma Teoria Crítica?", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 54, pp. 197-215.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, 2006: *A Gramática do Tempo*, Porto: Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, 2009a: "Para Além do Pensamento Abissal. Das Linhas Gobais a uma Ecologia de Saberes", in Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Menses (ed.) *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Almedina, pp. 23-71.
- SOUSA SANTOS, Boaventura, 2009b: "Um Ocidente não Ocidentalista? A Filosofia a Venda, a Doutra Ignorância e a Aposta de Pascal", in Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Menses (ed.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, pp. 445-486.
- SOUSA SANTOS, Boaventura & Maria Paula MENESES, 2009: *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Almedina.
- SPENCE, Gerry, 1998: "Easy in the Harness. The Tyranny of Freedom", in Gary Colombo, Robert Cullen & Bonnie Lisle (ed.) *Rereading América. Cultural Contexts for Critical Thinking and Writing*, Boston: Bedford Books, pp. 695-704.
- TIME, 2011: *How Bin Laden Made One Industry Boom*. (May), p. 12.
- TODOROV, Tzvetan, 2003: *A Nova Ordem Mundial*, Porto: ASA.
- Touraine, Alain, 1995: *Carta aos Socialistas*, Lisboa: Terramar.
- VAN HAAFTEN, Wouter & Ger SNIK, 1997: "Critical Thinking and Foundational Development", in Harvery Siegel (ed.) *Reason and Education. Essays in Israel Scheffler*, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, pp. 19-41.
- Wall Street Journal*, 2010: "Arizona Grades Teachers on Fluency. State Pushes School Districts to Reassign Instructors with Heavy Accents or Other Shortcomings in Their English", Abril, 30.
- WARD, Stephen & Christine EDEN, 2009: *Key Issues in Education Policy*, New York: SAGE.
- WEXLER, Philip, 1977: *The Sociology of Education: Beyond Equality*, Indianapolis: Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- WHITTY, Geoff, 1985: *Sociology and School Knowledge: Curriculum theory, Research and Politics*, London: Methuen.
- WILLIAMS, Raymond, 1961: *The Long Revolution*, London: Chatto and Windus.
- WILLIS, Paul, 1981: "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Production", *Interchange*, 12 (2-3), pp. 48-67.
- WORN, Tom, 2010: "Arizona's New Law Bans Ethnic Studies in Public Schools", CNN. *Anderson Cooper 360*, www.syracuse.com/news/index.ssf/2010/05/arizonas_new_law_bans_ethnic_s.html.
- Young, Michael, F. D., 2008: *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*, London: Routledge.
- ŽIŽEK, Slavoj, 2010: *Para uma Apropriação do Legado Europeu pela Esquerda*, Mangualde: Edições Pedago.

NOTAS

1. University of Massachusetts, Department of Public Policy. Program Chair of the AERA Special Interest Group Marxian Analysis of Society, School and Education. Encontro-me em dívida para

com Peter McLaren, Jurjo Torres Santomé, Clyde Barrow, Dennis Carlsson, David Hursh, Richard Quantz e Donaldo Macedo, por alguns dos argumentos aqui tratados. Registo ainda com apreço os contributos recolhidos pelos membros do *Seminar on Critical Readings in Present Day Thought* (SCRIPT) da University of Massachusetts, Dartmouth.

RESUMOS

Este artigo propõe um caminho possível para uma análise crítica em torno dos perigos das políticas de sloganização da educação. Para a consecução deste objectivo, o artigo contextualiza tais políticas no âmbito da estratégia desenhada pelo movimento hegemónico neo centrista radical que se tem empenhado em sucessivas estratégias de desideologização do discurso e das práticas educacionais. O artigo termina propondo ainda uma nova via para a teoria crítica, uma teoria crítica renovada, com forma de reconquistar o crítico no terreno da investigação e de combater seculares epistemicídios.

This article proposes a possible way for a critical analysis about the dangers of the sloganizing politics of education. To achieve this objective, the article contextualizes such policies within the strategy designed by the neo centrist radical hegemonic movement which has been engaged in successive de-ideologization strategies of discourse and educational practices. The article ends by proposing a new path of critical theory, a renewed critical theory, as a way to regain the critical field of research and to combat secular epistemicidiums.

ÍNDICE

Keywords: Neo centrist radical, sloganizing, de-ideologization, new critical theory, epistemicidiums.

Palavras-chave: Neo-centrismo radical, sloganização, desideologização, nova teoria crítica, epistemicídios.

AUTOR

JOÃO M. PARASKEVA

Professor na University of Miami, Ohio (EUA).

Fundador da Revista Currículo sem Fronteiras, coordena colecções na área da educação e do currículo e pertence ainda a vários conselhos editoriais de revistas científicas, entre elas o *The Journal for Critical Education Policy Studies*. Membro fundador do Paulo Freire Special Interest Group na American Educational Research Association. Tem artigos publicados em revistas científicas em Portugal e no estrangeiro e tem traduzido para língua portuguesa inúmeros trabalhos de intelectuais críticos dos Estados Unidos, Inglaterra e Espanha. De entre as suas publicações destacam-se *As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*; *Ventos de Desescolarização – A Nova Ameaça à Escolarização Pública* (em co-autoria com Jurjo Torres Santomé e Michael Apple); *Diálogos Educacionais e Curriculares à Esquerda* (em

co-autoria com Luís Gandin e Álvaro Hypolito); Um Século de Estudos Curriculares; Génese do Campo de Estudos do Currículo (Volume 1), A Gestão Científica do Currículo (Volume 2); O Rio Curricular Progressista (Volume 3); Reinventar a Pedagogia Crítica; Tensões Gerais no Campo do Currículo; General Tensions in the Curriculum Field (Estados Unidos); Currículo, Multiculturalismo e Formação Docente (Volumes 1 e 2) (em co-autoria com Júlio Diniz Pereira e Gloria Ladson-Billings) e Marxismo e Educação (em co-autoria com Wayne Ross e David Hursh). Membro do Conselho Científico da Revista Angolana de Sociologia. É membro do Conselho Científico da Revista Angolana de Sociologia.
jmparaskeva@muohio.edu