

ISSO É TUDO? As limitações do Global/Local, PISA e o dilema da pesquisa sobre currículo transnacional¹

Bernadette Baker
Universidade de Wisconsin-Madison
Madison, Wisconsin, Estados Unidos

Resumo

Sob o rótulo da globalização, as ciências humanas e sociais têm sido forçadas a rever seu pensamento para encontrar novas maneiras de falar sobre as situações de mudança ao nosso redor e para reorientar-se conceitualmente em um aparente ‘mundo sem fronteiras’. Este artigo analisa algumas dessas formas, sugerindo que a pesquisa em currículo transnacional como tarefa, como talvez inclusiva de algo para além dos estudos curriculares como subárea, tem preocupações, pontos de entrada e horizontes de promulgação amplos, inconstantes, imprevisíveis, que levantam uma série de questões e considerações éticas que exigem maior compromisso nos espaços em que as fronteiras percebidas forem transgredidas no ato da investigação. Usando os relatórios sobre os resultados do PISA como disparador intelectual, este artigo discute quatro questões que surgem no ato investigativo em currículo transnacional: a comparação como princípio de produção de conhecimento; as estratégias de agrupamento onto-teo-filosóficas e a delimitação da ética; o retorno do sujeito centrado, humanista, racional e as críticas a esse sujeito inspirado no Iluminismo; as questões relativas à causalidade, ou seja, como os processos de atribuição são forjados e que tipos de ‘legitimação via procedimento’ operam na crítica social. Em vez de sugerir uma nova ordem, este artigo busca um questionamento mais profundo dos repetitivos pressupostos ocidentalistas.

Palavras-chaves: Currículo Transnacional; Globalização; PISA

Abstract

Under the label globalization, the humanities and social sciences have been forced to revise their thinking to find new ways to speak about the changed circumstances around us and to reorient conceptually in an apparent ‘world without frontiers’. This paper examines some of those ways, suggesting that transnational curriculum research as a task, as something perhaps inclusive of yet beyond curriculum studies as a subfield, has broad, shifting, and unpredictable concerns, points of entry, and horizons of enactment that raise a series of questions and ethical considerations that call for deeper engagement where perceived borders are transgressed in the act of investigation. Using reports on PISA outcomes as an intellectual springboard, the paper elaborates four issues that emerge in the act of transnational curriculum inquiry: comparison as a principle of knowledge-production, onto-theo-philosophical strategies of grouping and the bounding of ethics, return of the centered, humanist, rational subject and critiques of such an Enlightenment-inspired subject, and, issues concerning causality, i.e., how processes of attribution are forged and what kinds of ‘legitimation through procedure’ operate in social criticism. Rather than providing a new ordering the paper ultimately calls for a deeper interrogation of repetitive occidentalist assumptions.

Keywords: Transnational Curriculum; Globalization; PISA

Introdução

Sob o rótulo da globalização, as ciências humanas e sociais têm sido forçadas a rever seu pensamento para encontrar novas maneiras de falar sobre as situações de mudança ao nosso redor e para reorientar-se conceitualmente em um aparente ‘mundo sem fronteiras’. Os apelos à retórica da globalização refletem-se em mudanças nas formas básicas de compreensão de pertença, nos objetivos atribuídos à educação e nas projeções para o futuro. Mudanças significativas já aconteceram em três referenciais tradicionais de base europeia na educação obrigatória: a religião, o Estado-nação, e a noção de si mesmo e/ou de subjetividade. Essas mudanças, por sua vez, afetaram a política educacional, o conteúdo curricular, a reforma escolar, os esforços de liderança, os programas de doutorado, e as populações das salas de aula. Nas pesquisas contemporâneas de estudos do currículo, tais mudanças têm sido cada vez mais reconhecidas como parte integrante das questões colocadas e dos enfoques adotados (CHOO, 2011; COULBY, 1995; GOUGH, 2000; OSLER, 2011).

Como parte desse reconhecimento, por exemplo, surgiram novos centros de organização, estruturas institucionais e projetos de pesquisa, incluindo a Associação Internacional para o Avanço de Estudos Curriculares, o periódico *Transnational Curriculum Inquiry* e os volumes editados recentemente dedicados à ampliação e/ou ao questionamento de perspectivas anteriormente nacionalistas (BAKER, 2009; MALEWSKI, 2010). Este trabalho oferece uma sondagem filosófica oportuna de questões recorrentes e que a pesquisa em currículo transnacional como parte do campo educacional agora implica, confronta, e trabalha. Defendo aqui que os pontos sensíveis não são domesticados ou eliminados pela mera divisão do registro analítico entre o global e o local. A questão torna-se ainda mais controversa, quando se entende o global como dispersão de uma versão já dominante ou privilegiada do local em coordenadas mais amplas que garantem a continuidade de formas de representação e de quadros de referência conhecidos, privilegiados e/ou super expostos (CHAMBERS, 2001).

A tendência a domesticar fenômenos múltiplos e distintos através de sua redução a um par gerenciável não é nova, como Michel Foucault, entre outros, já observou. Em *As palavras e as coisas*, por exemplo, o mesmo regionalismo usado para nomear Ocidente é necessário e questionado já nas primeiras linhas do prefácio: o pensamento, o nosso, aquele “[...] que tem nossa idade e nossa geografia –, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a profusão dos seres, fazendo vacilar e inquietando, por muito tempo, nossa prática milenar do Mesmo e do Outro” (FOUCAULT, 1999, p.IX; 1970, p.54)².

Seja qual for o ‘nosso’ imaginado na citação, ele só é articulável como parte de um impulso de ordenação que possibilita, como afirma Foucault, que se nomeie *isto*, *isso* e *aquilo*, uma estratégia de pensamento, uma prática de ordenação, que não é tautologicamente única – existem diferentes práticas de ordenação, que podem ser ainda mais ordenadas, pois “uma coisa pode ser absoluta sob certo aspecto e relativa sob outro.”(FOUCAULT, 1999, p.74; 1970, p.60).

Meu objetivo aqui não é *oferecer uma outra ordem*, nem replicar histórias e relatos contemporâneos de estudos de currículo que já estão disponíveis, nem repetir debates do século XX sobre as especificidades do Norte, tais como as tradições britânicas da sociologia do conhecimento, os movimentos americanos de reconceitualização, os referenciais socialistas russos, as tradições alemãs de *Bildung-Didaktik*, etc. Ao contrário, quero sugerir que, como tarefa, como talvez inclusiva de algo para além dos estudos curriculares como subárea, a pesquisa em currículo transnacional tem preocupações, pontos de entrada e horizontes de promulgação amplos, inconstantes, imprevisíveis, que levantam uma série de questões e considerações éticas que exigem maior compromisso nos espaços em que as fronteiras percebidas forem transgredidas no ato da investigação. Usando os relatórios sobre os resultados do PISA (Programme for International Student Assessment³) como disparador intelectual de uma sondagem mais associativa, evocativa e rizomática, este artigo recusa a afirmação cartesiana de um método *a priori* e a produção de verdade processual, e joga, ao contrário, com a relação forma-conteúdo, liberando muitas lebres ao mesmo tempo, esperando que o leitor seja capaz de absorver suas guinadas inesperadas e rápidas. Mais especificamente, este artigo destaca esboça experimentalmente quatro questões que podem surgir na pesquisa em currículo transnacional. As quatro questões não têm a pretensão de serem definitivas nem são apresentadas aqui a fim de desenvolver uma unidade linear, retórica. Elas sugerem o oposto, que, a partir de diferentes pontos de entrada ou daquilo que Gough (2007) chama de planos rizosemióticos, a pesquisa pode ser mais produtiva se a abordagem se fizer como uma tarefa fluida e incerta, não como um subcampo tímido. Este deslocamento espera evitar a exigência de um caráter essencializado que um subcampo geralmente pede, que poderia ser isolado, “guetorizado” e alocado em ambientes profissionais, e que correria o risco de reafirmar como “globais” certas formas de dizer em modos de ver “locais” e provincianos.

Comparação como princípio de produção do conhecimento

A Finlândia, com uma média de 563 pontos, foi o país com melhor desempenho na escala de ciências do PISA 2006. Seis outros países com alta pontuação apresentaram médias de 530 a 542 pontos: o Canadá, o Japão e a Nova Zelândia e os países/economias parceiras Hong Kong-China, Taipé Chinesa e Estônia. A Austrália, a Holanda, a Coreia, a Alemanha, o Reino Unido, a República Tcheca, a Suíça, a Áustria, a Bélgica e a Irlanda, e os países/economias parceiras o Principado de Listenstaine, a Eslovênia e Macau-China também ficaram acima da média da OCDE, de 500 pontos (OCDE, 2007, n.p.).⁴

Um dos pressupostos-chave que a pesquisa em currículo transnacional como uma tarefa questiona é que comparar duas ‘entidades’ nos diz algo em vez de nada. Os nomes das nações nos relatórios do PISA são usados livremente como unidades entificadas, assumindo o papel de atores personificados que podem, então, ter suas essências

caracterizadas. A entificação é diferente da essencialização. Refere-se ao processo do vir-a-ser de uma coisa, às condições de possibilidade de sua coisificação. Seria totalmente ultrapassado agora observar como os debates pós-kantianos eram intensos e nunca resolvidos em relação ao vir-a-ser de algo como uma coisa que pudesse ser nomeada e comparada, incitando, por exemplo, o retorno recorrente na fenomenologia e na filosofia da consciência de certas questões como: a mente mapeia o mundo ou o mundo mapeia a mente? O que permanece obscuro em uma crença na entificação dedicada a fins de comparação que busca essencializar características de algo é que a fé na comparabilidade, na verdade, precisou ser forjada, especialmente no século XIX e, primeiramente, na astronomia. Olhar para o céu a partir do ponto de vista de diferentes cidades inicialmente levava a um problema de validade e precisamente porque as idiosincrasias não podiam ser anuladas ou encobertas. As observações a partir de ângulos diferentes podiam ser combinadas, mas não podiam ser comparadas (STIGLER, 1999).

Dificuldades parecidas existem em abundância na pesquisa em currículo transnacional. As batalhas sobre a ordem das coisas, mesmo circundadas pelas chamadas tradições ocidentais, apontam para regimes de classificação distintos que fazem suspeitar da generalização do termo currículo, até mesmo da sua traduzibilidade para línguas de raiz indo-europeias. Hamilton (2009) mostra, por exemplo, como está esquecido e ainda é potente o elo de ligação entre a invenção das classes, organizando o trabalho dos alunos através de algo chamado currículo, e os novos significados dados ao método, na produção de verdades. Ele traça a reemergência do termo currículo (do latim *curre* significando curso ou pista de corrida) no século XVI tardio e no início do século XVII a partir do contexto dos debates sobre autoridade em administração universitária na Europa continental, no que diz respeito a preocupações mais amplas com o controle social e com a sujeição da educação a um exame mais externo, e, especialmente, considerando a afinidade que o calvinismo e o ramismo tiveram em relação à disciplina, ordem e redenção do humano. A historicização de Hamilton (2009) evidencia como é delimitada, provinciana e arbitrária a relação entre currículo, conhecimento, autoridade, método e crença na perfeição dos seres humanos. Sua pesquisa explicita uma série de amplos investimentos cosmológicos que circulam pelas práticas cotidianas como se fossem neutras ou inócuas.

O pressuposto de que a escolaridade em geral e os estudos curriculares em particular devem sempre e em todo lugar se preocupar com a política do conhecimento, então, pode ser entendido como parte de uma certa herança fortemente estabelecida pelo cristianismo e, em seguida, por um compromisso protestante de base mais ampla. Ainda que as formas de saber tenham mudado, a preocupação que une uma vontade de saber a reivindicações de autoridade tem sido mais resistente. O vir-a-ser de uma variedade de regimes classificatórios na Europa continental em termos de epistemes renascentistas, clássicas e modernas confirma isso. Foucault (1970) afirma que, em uma episteme renascentista, o princípio do saber (em termos de adivinhação) foi a semelhança; na idade clássica, posterior, a produção do conhecimento (em termos de proto-ciências da Ilustração) foi alcançada através da separação das palavras e das coisas e de sua disposição em tabelas ordenadas; e em uma episteme moderna era a busca pelas origens históricas que formaram

a base da organização do conhecimento em disciplinas isoladas. Ciente da circularidade de se trazer práticas de divisão para uma análise das práticas de divisão, Foucault postula que, a menos que *isso* possa ser completamente separado *daquilo*, não existe a “coisa” chamada “conhecimento”.

Isso passa a ser relevante quando alguém se volta, a partir de uma episteme moderna, para a história-como-origem para entender o sucesso ou não em pesquisas comparativas, como o PISA. O sucesso dos alunos da Finlândia em instrumentos de avaliação é bastante conhecido e elogiado. Se esse sucesso fosse considerado em termos históricos, onde começaria a história finlandesa? Com a primeira menção feita por Tácito de um povo do norte chamado Fenns? Naquele momento, no ano de 1155, quando os administradores da Suécia decidiram formalizar a conexão? Deveria ela, então, ser chamada de Suécia, ou Suécia-Finlândia, colônia, ou principado, etc.? A história deve ser vista culturalmente, ou pode ser relatada somente a partir da presença de um Estado formal? Se for culturalmente, a história finlandesa começa com Mikhail Agricola e seus escritos medievais que trazem o finlandês oral para a gramática latina? Como é possível localizar a fronteira cultural nos períodos anteriores à formação de um exército permanente, o que dizer da Carélia, dos Sami, e de Viipuri (Vyborg) depois da formação de um exército permanente? Se a história for estatal, a narrativa começa com a autonomia concedida a um Grão-ducado da Rússia no início de 1800? Com a independência em 1917? Depois da guerra civil de 1918? E assim por diante.⁵

Essas questões básicas historiográficas não são resolvidas por processos de purificação e alertam o pesquisador para a arbitrariedade de como as linhas são desenhadas em torno de sentidos muito sensíveis de pertencimento contemporâneo. Apontam para o hibridismo que já estava presente, quando algo passa a ser considerado distinto como um modo de vida, cultura, Estado, categoria, adjetivo ou substantivo, e demonstram o que Homi Bhabha (1990) chamou de jogo do performativo e do pedagógico muitas vezes inerente na mudança de Estado para Estado-nação. Bhabha afirma que o *pedagógico* são as narrativas que gostamos de contar a nós mesmos sobre como um país se formou, por exemplo, o que é ensinado aos alunos nos livros de história, o conteúdo de estudos sociais, a educação para a cidadania e as tarefas da escola, etc., que narram como a nação foi criada. O *performativo* são as narrativas que perfuram essa aparente unidade desde o início, as narrativas das minorias, dos migrantes, e tudo mais que desautoriza o fechamento do círculo em seu ponto de início.

Bhabha argumenta que, enquanto as narrativas performativas perfuram as pedagógicas, o pedagógico absorve o performativo em novas narrativas de criação da nação, criando novas fronteiras no processo que, por sua vez, serão perfuradas novamente e forçarão a reescrita de como uma nação se formou.

Essa é uma questão difícil, que aponta também para os limites da linguagem na medida em que à linguagem é concedido o estatuto de sistema, pós-Saussure, não há nenhuma maneira em inglês, por exemplo, que eu saiba, de ultrapassar as dificuldades gramaticais. Quando algo é rotulado, por exemplo, de didática alemã, de educação finlandesa, ou de pragmatismo americano, e assim por diante, a essencialização faz com que se percam os

inícios confusos e incontáveis que levaram à solidificação do Eu. Mudar as expressões para “na Alemanha”, “na Finlândia” ou “nos Estados Unidos” apenas adia questões mais profundas, pois tais mudanças ainda dependem de uma concepção geográfica moderna do mapa que dá forma e conteúdo à observação. Para Foucault, via Nietzsche, o ato de análise não se dedica a essa solidificação, mas à recusa daquilo que nos dizem que somos, à dissociação do Eu, que não nos permite qualificar o que é grego ou inglês que sugere, ao contrário, redes densas e difíceis de serem desfeitas.

Herkunft é o tronco de uma raça, é a *proveniência*; é o antigo pertencimento a um grupo – do sangue, da tradição, de ligação entre aqueles da mesma altura ou da mesma baixaza. Frequentemente a análise da *Herkunft* põe em jogo a raça, ou o tipo social. Entretanto, não se trata de modo algum de reencontrar em um indivíduo, em uma idéia ou um sentimento as características gerais que permitem assimilá-los a outros – e de dizer: isto é grego ou isto é inglês; mas de descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele e formar uma rede difícil de desembaraçar (...). Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos. (FOUCAULT, 1979, p.20; 1978/2000, p.373-374).⁶

Tanto Schriewer Juergen (2006) quanto Jonathon Culler (1986/1988) identificaram mudanças importantes nas estratégias de análise das ciências sociais do final do século XIX: um deslocamento na ênfase analítica que passou da identificação de seres ou coisas em termos de origem para um primado de relações, uma mudança de sentido no que o pensamento comparativo poderia realmente dizer. Mudou-se de um pensar comparativo em que se contrastava termos mutuamente exclusivos, quase autárquicos, para um pensamento comparativo via analogias, relações e funções – uma mudança significativa, por fim, na própria conceituação de realidade.

Sinaliza-se uma volta evidente, nas categorias do PISA e nas descrições comuns da globalização, a um acontecimento binário, tanto poroso quanto nacionalista, tanto geral quanto particular. O PISA, como muitos estudos comparativos mais amplos de educação, é um vestígio de que a substituição na conceituação da realidade – que troca a busca da origem e da essência por um primado de relações, estrutura e função – não foi completa. Os relatórios do PISA estão entre essas versões de pensamento comparativo, não permitindo a dissociação do Eu, graças a suas próprias pretensões demasiado analíticas, buscando a essência de diferentes versões nacionalizadas da escolaridade através de suas próprias estruturas e funções, ao mesmo tempo em que unem todas as versões em uma forma final de representação (o Estado-nação, mesmo quando e onde os alunos não se identificam com ele ou com a forma como ele é representado). A linearidade do método ramista-calvinista,

que se baseia na *ordo* (uma ordem rigorosa), em pontos de apoio sequenciados ligando partes, e em *disciplina*, em técnicas prescritivas que são facilmente comunicadas e retiradas, reaparece nas estratégias comparativas. As estratégias presumem que a produção do conhecimento reside na medição do desvio de uma norma, e que a diferença pode ser apenas diferença em relação ao estado já existente no centro ou no mais velho. Afinal, então, o que a comparação de duas ‘entidades’ pode nos dizer além da verificação da superfície da diferença que já faz parte de uma redução ao Mesmo/Outro? O que é que funciona como aquilo que pré-seleciona, predetermina, isola e estabiliza o que pode ser considerado motivo de preocupação ou algo capaz de ser comparado?

Estratégias de agrupamento onto-teo-filosóficas e a delimitação da ética

Na Austrália, no Canadá, na Finlândia, no Japão e na Nova Zelândia, pelo menos um em cada sete alunos atingiu os dois níveis mais altos de competência científica. Na Grécia, na Itália, no México, em Portugal, na Espanha e na Turquia, por outro lado, a proporção foi menor do que um a cada 20. (OCDE, 2007, n.p.).

Analisar o significado da mudança do pensamento comparativo e da comparação historicizada como um princípio de produção de conhecimento (em oposição à afirmação de sua origem pura) diz pouco sobre por que tais buscas realmente têm importância. É aqui que se tem de escavar mais fundo pelas fontes (confusas e incontáveis) dessas mudanças na conceituação da realidade, e chegar em especial ao momento em que Ocidente afirma-se como diferente do resto, quando, por exemplo, a religião, a ciência e a filosofia tornaram-se buscas e disciplinas separadas e quando a loucura e a razão passaram a ocupar uma posição de oposição em relação à produção de verdade. O que muitas vezes passa despercebido, no entanto, no reconhecimento daquilo que Derrida (1968/1982) chama de onto-teo-filosofia, a interpenetração das heranças ontológicas, teológicas e filosóficas que agora entendemos como ocidentalismo, é que a Ciência, a Nação e o Ocidente surgiram como conceitos contemporâneos e interligados no século XIX. Os esforços para unir os estudos de globalização, os estudos pós-coloniais e os estudos da ciência e da medicina, como o trabalho de Warwick Anderson, Itty Abraham e Roy MacLeod, já apontaram essa intersecção, ressaltando como a aliança entre o realismo, a racionalidade e o colonialismo moldou visões desenvolvimentistas do mundo. Ao fazê-lo, percebe-se como aquilo que vem a ser chamado de ética e de ético passa a ser isolado e restrito a sensibilidades específicas e até a certos domínios.

Para Anderson, por exemplo, a questão já não é mais quem possui ou inventou o quê, mas, mais importante, como as coisas, como a ciência, vão de um lugar para outro:

O estudo pós-colonial da ciência e da tecnologia leva a uma forma de se escrever uma ‘história do presente’, a um acordo a respeito da turbulência e da incerteza

de fluxos globais contemporâneos do conhecimento e da prática. Como afirma Stacy Leigh Pigg, “precisamos saber mais sobre como a ciência e a tecnologia vão de um lugar a outro, não se elas pertencem a uma cultura ou outra.” (ANDERSON, 2002, p. 644).

Para Itty Abraham, no entanto, só podemos nomear os lugares como nações ou identificar culturas distintas por causa da invenção das ciências.

Modernidade, Nação e, mais tarde, Estado, todos passam e são interpelados pelas instituições e pelas culturas da ciência ocidental moderna. No entanto, a ciência colonial, e depois pós-colonial, foi sempre uma formação contraditória. Embora a ciência apresente-se como conhecimento universal, nunca se consegue fazer isso de forma inequívoca em um local distante de suas supostas origens na Europa Ocidental. A história da ciência unida ao poder colonial e imperial implica uma representação constante de sua condição, a fim de passar como conhecimento universal na colônia (ABRAHAM, 2006, p. 211).

Seguindo um caminho distinto, Thongchai Winichukul argumenta que só temos a modernidade, a nação, o Estado e a *ciência*, porque fomos convencidos a acreditar em outra coisa – em noções específicas de tempo e espaço que permitiram que os historiadores presumissem o que é um Estado:

Uma das grandes questões que ainda assombram os primeiros historiadores do sudeste da Ásia diz respeito à formação dos Estados. Para ser mais específico, como se pode falar sobre a formação de um Estado sem pressupor o que um Estado é – os critérios geralmente prescritos por cientistas sociais, não pelos povos do sudeste asiático. (WINICHAKUL, 1994, p. 14).

Essa certeza *a priori* parece inerente às teorias do Estado em qualquer lugar a que tenham se deslocado:

Uma história ortodoxa de rei-e-batalha assume uma definição antiquada e estática do Estado-nação tailandês e aplica-a ao passado. Uma história alternativa propõe dinamismo e processo, mas apenas de acordo com certos critérios escolásticos encontrados fora da história que ela descreve. Na verdade, os estudiosos tentaram, ao longo da história de Estados-nação europeus, determinar a constituição verdadeira e natural de uma nação, isto é, a verdade da sua identidade. Toda a história de uma nação presume a existência de tal entidade ou pressupõe sua qualificação definitiva, como se sua identidade já tivesse sido dada. (WINICHAKUL, 1994, p. 14).

Enquanto Benedicte Anderson (1991) aponta para a nova consciência temporal que ajuda a formular o sentido de uma comunidade compartilhada na linhagem histórica (como distinta das comunidades imaginadas anteriores), isto é, como um novo sentido de tempo

linear e homogêneo moldou a comunidade imaginada do Estado-nação, Winichakul concentra-se em outra tecnologia – o geo-corpo, descrevendo as operações da tecnologia da territorialidade que criou espacialmente a nacionalidade. Para Winichakul, a substituição dos conceitos espaciais indígenas por outros geográficos e modernos *produziu* instituições e práticas sociais que *criaram* a nacionalidade. Enquanto a crença no tempo linear fornecia o sequenciamento que permitia que os Estados-nação parecessem homogêneos e unificados, ou seja, em torno do mesmo sentido de tempo que rege as interações e os encontros, apenas diferentes dias especiais marcando o calendário, o geo-corpo, a tecnologia da territorialidade e do mapeamento, permitiu que uma outra forma de sequenciamento se organizasse. Conceitos espaciais geográficos modernos produziram a ideia de que somos todos parte de um mesmo todo, apenas diferentemente localizados no mapa. De forma semelhante ao geo-corpo que ajudou a produzir as instituições e práticas sociais que criaram a nacionalidade, a reemergência do termo classe, como uma subdivisão de alunos, ajudou a produzir a ideia da escola moderna. A ausência do conceito de limites físicos no ‘Sião pré-moderno’ foi especialmente subteorizada ou mal colocada:

Nenhum estudo foi feito sobre as relações – transformações, mudanças ou confrontos – entre o discurso geográfico pré-moderno e o moderno. A ausência de fronteiras definitivas do reino do Sião pré-moderno não é levada a sério, como se acontecesse devido a alguma razão prática ou técnica. (WINICHAKUL, 1994, p.18).

A maioria dos estudos sobre os conceitos de espaço do Sião pré-moderno indicam que os mapas nem sempre eram concebidos como apoios para viagens, mas como formas de representar as relações entre entidades sagradas ligadas à doxologia budista. Tais estudos tendem a concentrar-se na cosmografia budista conhecida como cosmografia *Traiphum*. *Traiphum*, que literalmente significa três mundos, era uma tradição doutrinária importante do Budismo Theravada. O texto mais conhecido dessa tradição é o *Traiphum Phra Ruang*, considerado o grande tratado do reino Sukhotahi no alto vale do Chao Phraya, no século XIII. Há trinta e um níveis nos três mundos em que o nível humano é simplesmente um e, nesse mapa, os seres são classificados por mérito e destinados a viver em níveis específicos de acordo com o merecimento que acumularam. O mérito pode ser acumulado ou diminuído de acordo com os atos de um indivíduo e valem para o seu nascimento posterior. Segundo essa lógica, uma existência presente é resultado da anterior.

Ao mesmo tempo em que os textos sobreviventes descrevem concretamente os três mundos e especialmente o do ser humano, bem como os movimentos do Sol, da Lua e as mudanças de estação, o espaço é conceituado no *Traiphum* como uma manifestação qualitativa da existência, do mérito e da relação entre entidades sagradas (WINICHAKUL, 1994).

A análise de Winichakul é dedicada, então, à pergunta “que efeitos dramáticos acontecem quando as pessoas param de imaginar o espaço em termos de relações ordenadas de entidades sagradas e começam a concebê-lo a partir de um conjunto totalmente novo de

sinais e de regras?” (WINICHAKUL, 1994, p.36). Quanto à variedade de mapas pré-modernos, para Winichakul a geografia moderna não é objetiva, mas tem efeitos reais e funciona como uma espécie de mediador. A Terra e os mapas modernos não são objetos dados, espalhados por aí. Ao contrário, a geografia moderna é apenas um tipo de conhecimento, uma abstração conceitual de uma realidade supostamente objetiva, um conjunto sistemático de sinais, um discurso. Na análise de discursos pré-modernos e modernos de espaço e na revelação daqueles momentos em que o novo e o velho colidiram, surgem questões de ‘especificidade’ em termos provinciais, em termos de medição, de precisão, de empirismo, por exemplo.

Os mapas pré-modernos não tinham interesse na precisão de medidas e não demandavam métodos científicos, empíricos. Um mapa apenas ilustrava o fato ou a verdade que já fosse conhecida, uma cosmografia, um ensinamento moral ou uma rota de viagem. Um mapa moderno, ao contrário, rejeita as abordagens imaginárias e sagradas do mundo profano. Estabelece a nova forma de perceber o espaço e oferece novos métodos de imaginar o espaço que impedem a imaginação ‘irreal’ e permitem que apenas o espaço legítimo sobreviva depois do processo de decodificação (WINICHAKUL, 1994, p.55).

Como observa Winichakul, entretanto, o mundo humano do *Traiphum* tem sido tratado como se fosse a visão do nativo do planeta Terra, distorcida ou primitiva, contaminada por falsas crenças ou falta de conhecimento. Duvida-se, no entanto, que a representação simbólica tivesse sido de fato projetada para representar o planeta Terra. O fato de as descrições serem variadas, por exemplo, quadradas e achatadas e redondas, não remete ao desenvolvimento local do conhecimento sobre a Terra nem à falta dele. Mais provavelmente, sugere que a materialidade do mundo humano seja imaginada de mais de uma maneira, desde que o significado espiritual dos três mundos seja obedecido. Sob essa perspectiva, a dimensão espiritual é a ‘realidade’ do espaço *Traiphum* e, portanto, o conhecimento mais importante que precisava ser corretamente transmitido.

Além disso, havia outras concepções indígenas do espaço, pelo menos quatro, incluindo o conceito de uma terra profana, material, na qual pequenas localidades ou rotas militares fluviais foram retratados. Se admite-se o fato de que um mapa não tem que ser uma representação da superfície da Terra, mas que pode representar outras relações, torna-se mais fácil entender que registros distintos foram desenvolvidos com objetivos diferentes. Os mapas da superfície da Terra para fins de viagem, ao contrário dos cosmográficos, inspiraram-se em tradições daquilo que agora é chamado de China para o mapeamento de áreas costeiras e nos quais o território sempre foi retratado na parte superior ou na inferior da página. Essas tradições cederam lugar a técnicas de mapeamento comuns naquilo que é agora chamado de Europa através da influência dos jesuítas nos séculos XVI e XVII. Mapas diferentes, com ideias diferentes sobre ‘espaços’, portanto, coexistiram e o ponto crucial aqui é que isto quer dizer que não se tratava apenas de uma forma de representar o mundo, mas, sim, que havia mais do que um mundo, mais de um domínio imaginário.

A imaginabilidade de uma nação em termos de tempo linear e de um mapa geográfico moderno envolve uma série de mudanças, então, que vão além do vocabulário – em conceitos/práticas concernentes aos domínios e limites de um país. A condição prévia mais importante, no entanto, é a concepção/prática de linhas de contorno, que distinguem uma unidade de espaço soberano de outra. Ser representado por esse código significava entrar em um novo tipo de espaço terrestre, que tinha outro conjunto de regras e convenções, um outro modo de relações. Se um mapa é mais do que um meio de registro ou de orientação, então, como Winichakul acertadamente aponta, a transformação pode ser mais complexa do que se poderia esperar.

Assim como o ressurgimento do termo currículo no final de 1500 e no início de 1600, como Hamilton (2009) observa, onde a nova prática de sequenciação de experiências educacionais a formar-um-todo exigia linhas limites entre grupos de estudantes chamadas classes, assim também as linhas de fronteiras criaram as unidades para sequenciação de territorialidade nacional, como se todos fizessem parte do mesmo todo. No caso da cartografia moderna, no entanto, desenhar as linhas também significou a codificação do desejo, a construção de nações e de etnias como entidades políticas cujos limites definem ‘identidade’ e quem deve se reproduzir ‘ali dentro’.

As linhas fronteiriças são indispensáveis para um mapa de uma nação existir – ou, em outras palavras, um mapa de uma nação pressupõe a existência de linhas de fronteira. Logicamente, isso significa, inevitavelmente, que as linhas de contorno devem existir antes de um mapa, uma vez que um meio simplesmente registra e refere-se a uma realidade existente. Nesse caso, porém, a realidade foi uma inversão dessa lógica. É o conceito de Nação no sentido geográfico moderno que faz surgir a necessidade de ter linhas de fronteira claramente demarcadas. Um mapa pode não apenas funcionar como um meio; poderia muito bem ser o criador da suposta realidade. [...]A fronteira de uma nação funciona de duas maneiras ao mesmo tempo. Por um lado, oferece um limite claro em uma unidade soberana; por outro, impõe uma divisão nítida entre pelo menos duas unidades de espaço. (...) Consequentemente, muitos conceitos e práticas de relações interestaduais devem ser alteradas para se conformarem à nova geografia de um país. Os conceitos indígenas devem ser banidos. (WINICHAKUL, 1994, p.56).

Ainda que tais análises possam parecer fora do âmbito da pesquisa em educação de hoje, entendo que a colisão das técnicas de mapeamento no sudeste asiático é esclarecedora pelo menos de duas maneiras que são relevantes aqui. Primeiro, nas técnicas pré-modernas que Winichakul observa, o objetivo não era compreender a si mesmo como uma unidade menor dentro de um todo mais amplo que constituiria o contexto de uma localização presente. Em segundo lugar, a importância da mudança para um plano de referência ‘global’ é que a realidade espacial que o mapa moderno almeja apresentar nunca é experimentada diretamente em sua totalidade – é impossível fazê-lo – assim, o mapa moderno é um mediador indispensável para se perceber e conceituar o macro espaço como

se fosse uma totalidade, uma função que nenhum dos mapas pré-modernos teve antes.

Isso transforma drasticamente o significado e as estratégias que podem ser atribuídas a ‘Ser’ ou a ‘relacionamentos’, por exemplo, e também introduz novas estratégias de representação que se tornam naturalizadas e cuja naturalidade se faz pouco familiar devido a outras estratégias:

O isolamento de um pedaço da superfície da Terra do mundo inteiro pode ser comparado ao isolamento da Terra de toda a galáxia em nossas mentes de hoje. Em outras palavras, a classificação de uma geografia local e de todo o globo como categorias separadas no conhecimento indígena sobre o espaço é comparável à classificação em separado na ciência moderna de hoje da geografia e da astronomia ou astrofísica. (WINICHAKUL, 1994, p.31).

De acordo com Winichakul, então, não seria suficiente perguntar onde as fronteiras ficam, e em que período, quando se investiga o sucesso finlandês no PISA, nem perguntar quando a Tailândia se tornou Tailândia. Essas duas questões têm relação com uma física newtoniana e uma concepção moderna de geografia que pressupõem o que deveria ser explicado – ou seja, a revolucionária mudança para um tempo linear, a suposição de que o espaço é apenas tridimensional, o pressuposto de que existe apenas um mundo em sua totalidade, e de que o Ser só pode ser definido através da compreensão do eu como uma pequena parte de um macro espaço.

Críticas como as de Anderson, Abraham e Winichakul podem, às vezes, ser encontradas, no entanto, em gritos sobre a perda de agência, a perda do ser humano, até mesmo a perda da razão, o que leva a uma terceira questão que a pesquisa em currículo transnacional precisa enfrentar.

Retorno do sujeito centrado, humanista, racional e críticas a esse sujeito inspirado no Iluminismo

Com base em testes realizados entre 400 mil alunos em 57 países em 2006, o estudo mais recente do PISA centra-se sobretudo na capacidade de estudantes de compreender e resolver problemas científicos. (OCDE, 2007, n.p.).

Uma forma de se alcançar estratégias onto-teo-filosóficas de agrupamento e de delimitar a ética na combinação Ciência, Nação e Ocidente é através da promoção sutil não apenas do mapa como uma tecnologia de mediação e criação, mas através da promoção de conceitos de competência. O foco em habilidades no PISA e a sua relação com pertença nacional poderiam ser repensados se considerarmos que um sistema muitas vezes subjuga aquilo sobre o que ele se sustenta.

A cartografia geográfica moderna, como abordada por Winichakul, pressupõe, em um nível básico, um observador visual que possa produzir e se envolver com mapas-documentos. Em outros relatos da modernidade e do mapa, o caminho para o saber e o

conhecer a si mesmo amarra o observador visual ainda com mais força ao texto, evidenciando o portal visual como um aspecto necessário no desenvolvimento de uma cultura centrada no olhar (CLARK, 2007; DE CERTEAU, 1997; RABASA, 1999). Mas, para uma série de estudiosos como Owen Wrigley, Lennard Davis e Baynton Douglas, há outro estado sobre o qual se baseia a solidez atribuída aos quadros de referência, religião, Estado-nação e ‘eu’ tradicionalmente europeus, trata-se do estado da surdez.

O colonialismo é geralmente retratado como uma ressaca cultural em que se cai enquanto se desperdiça a recompensa obtida pelas viagens heróicas de descoberta e pela exploração concomitante de populações nativas. Como a dominação ocidental e outras ‘descobertas’ estrangeiras, a relação de culturas auditivas com culturas surdas tem sido principalmente de colonialismo pastoral naturalizado há tanto tempo que parece ter desaparecido em um ‘normal’ consensual. Portanto, a dominação e a opressão são mais complexas do que poderia sugerir uma narrativa simples de exploração de nativos por colonialistas. Essa economia estruturada pelo reconhecimento torna visível, em novas formas críticas, uma relação mais complexa entre as práticas de exclusão e inclusão. (WRIGLEY, 1996, p.07).

Wrigley argumenta que o papel da surdez na constituição do que é um Estado-nação, do que é um vernáculo, do que é uma habilidade, foi esquecido. Para esses fins, ele afirma que a surdez é mais epistemológica do que a audição.

A percepção da branquidade, tão naturalizada na teoria política ocidental para marcar a única raça que raramente precisa de ser nomeada, não é diferente do reconhecimento da audição como uma categoria social que não é totalmente inclusiva, que é diferente de simplesmente ‘normal’. Esse reconhecimento acontece lentamente e permanece a altos custos para os nomeados como Outros-dos-Auditivos. Os tratamentos atribuídos aos Outros-dos-Auditivos incluem ‘mudo’, ‘surdo-mudo’, ‘deficiente auditivo’, uma série de outros eufemismos politicamente corretos, e aquele que é preferido pela maioria das pessoas que se identificam assim: ‘Surdos’. (WRIGLEY, 1996, p0.4).

A Consciência Surda e os Movimentos Culturalistas da Surdez explicitam ainda mais sobre o que exatamente se sustenta a formação do Estado-nação, especialmente ao apontar para a possibilidade de um Nacionalismo Surdo que evita as características estandardizadas de nacionalidade praticadas no geo-corpo e na tecnologia da territorialidade. No capítulo intitulado “A surdez é um grande país [...]”, Wrigley pondera:

Mas, obviamente, a surdez não é um país...ou é? A surdez é democrática em sua ocorrência. A adesão, ou a ‘cidadania’, atravessa todas as fronteiras de classe, gênero ou raça. Diferentemente da maneira como o indivíduo comum define a surdez – isto é, como uma deficiência audiológica – as pessoas surdas se definem cultural e linguisticamente. A população mundial é atualmente de cerca

de 15 milhões – comparável a uma nação de dimensões modestas. No entanto, trata-se de um ‘país’ sem um ‘lugar’ próprio. É uma cidadania sem origem geográfica.

[...] Sem a pretensão de um lugar específico, e sem as agências jurídicas e de policiamento que nos fazem reconhecer as nações no final do século XX, a surdez não é reconhecida como nação. De acordo com o modelo médico do corpo herdado do século XIX, a surdez é geralmente vista como uma mera ‘condição’. Mas a reivindicação de uma identidade ‘étnica’ distinta que tem acompanhado a ressurgência da Consciência Surda nas últimas duas décadas força uma reavaliação desta e de outras identidades excluídas da equação do ‘normal’.

[...] As pessoas surdas – suas experiências e suas representações como ‘surdas’ – representam um entrecruzamento peculiar de questões que ressoam em terrenos aparentemente longe de terem sido removidos. (WRIGLEY, 1996, p.13-14).

Lennard Davis (1997) afirma que a Europa descobriu a surdez no século XVIII e que, antes disso, havia pouca menção aos surdos como um grupo populacional único. Com a invenção da imprensa, as crianças surdas, que antes eram consideradas candidatas ao inferno, porque não podiam ouvir a palavra de Deus, foram promovidas – a leitura da Bíblia, então, garantiu a sua inclusão ténue nas categorias de humano e de redenção.

Na virada do século XX, as tensas disputas para saber se as chamadas crianças surdas e mudas deveriam aprender a língua de sinais (gestualidade) ou ler os lábios e pronunciar (oralização) são um indicativo do espaço vazio em que muitas políticas de Estados-nação as posicionaram. Se tal nação não podia ser marcada na voz e no sotaque, então como essas crianças seriam forçadas a se identificar com a nação e como elas seriam reconhecidas como pertencentes a tal grupo?

A histórica proibição da língua de sinais e a promoção da oralização são hoje consideradas como uma violação dos direitos humanos, mas só recentemente é que a UNESCO e a Associação de Línguas Modernas passaram a defender os Sinais como linguagem e como primeira língua de uma criança surda. Juntos, a Consciência Surda, o Nacionalismo Surdo e os Movimentos Culturalistas da Surdez indicam os limites da versão antiga da soberania nacional em pesquisas como o PISA. Quem é ou não incluído no teste expõe quem é considerado constituinte do espaço público nacional.

Isto é, a problematização, as fórmulas e as tensões já existentes nos mais amplos debates filosóficos sobre o ‘sujeito’ voltam a surgir de modo um tanto diluído em avaliações educacionais comparativas como o PISA. Elas suscitam a discussão sobre o que/quem pode ocupar o lugar do avaliado e do teorizador, como sugere Gayatri Spivak (2000), e o que/quem se torna o espaço utópico de uma nova aliança de normatividades que não parece tão novo afinal. Spivak lembra que escondida nas dobras do inquestionável homem humanista existe uma figura a quem ela se refere como ‘homem-em-estado-bruto’, um modelo ‘europeu’ (ela coloca o termo em suspensão), que exige o trabalho textual específico de transformar o(s) ‘informante(s) nativo(s)’ como irracional(is) para cristalizar ‘o’ sujeito. Esse sujeito é agora um pensamento capaz de reivindicar seus direitos *falar em*

nome de um lugar, progredir em sua causa, demonstrar sua racionalidade deliberativa, ou ainda, mais atualmente, forjar um país.

Pode-se com razão perguntar, então, nas tentativas de se recentralizar o sujeito, ou de se sustentar o apelo a uma natureza essencializada de humano, ou nas manifestações para que se elevem as vozes racionais e deliberativas do contrato social e das filosofias políticas, que tipos de *outros* são obscurecidos em tais fabulações. A especificidade da Consciência Surda, do Movimento Culturalista da Surdez e do Nacionalismo Surdo, indica, portanto, uma série de questões filosóficas mais amplas já abordadas por Jean-Luc Nancy e Jacques Derrida sobre a natureza da comunidade, também pensadas, por outros caminhos, por Wrigley. A ‘comunidade’ é necessária? A ‘comunidade’ está sempre próxima? A ‘comunidade’ produz novas formas de colonialismos em si mesma?

O universalismo projetado ou ‘vivido’ que reivindicam os ativistas surdos é uma tentativa de constituir memórias imaginéticas. Esse universalismo baseia-se na experiência de muitas pessoas surdas que, em sua surdez, encontram um traço comum que transcende as distinções de raça, etnia ou nacionalidade. No entanto, (...) novos pedidos de homogeneidade produzem colonialismos endógenos também. (WRIGLEY, 1996, p.07).

Da mesma forma que Wrigely, os autores Nancy e Derrida observam desafios adjacentes ao vínculo que amarra a dominação cultural à identificação da comunidade e às reivindicações pela racionalidade científica. Assim, eles nos oferecem uma maneira interessante de debater se a disseminação de tópicos como língua falada, ensino obrigatório, escola inclusiva ou movimentos de retorno ao básico, pode ser considerada transnacional ou ‘imperialista’ ou algo completamente diferente.

O cosmopolitismo destrutivo não implica, para Derrida (1993, 1998, 2006), nem uma crítica profunda ao Estado-nação nem uma celebração sem reservas do transnacionalismo. Destacando o fluxo desigual de forças no qual a violência é conduzida em nome da segurança nacional, o pensamento de Derrida sobre o cosmopolitismo finalmente revela a aporia que atravessa o Estado quando ele se constrói tanto como interioridade soberana quanto como parte da mundialização. Não se procura determinar outro conjunto de regras para inventar o futuro, mas se trabalha para explorar a aporia criada na abertura estrutural entre o constituído e o incondicional, ‘entre a ordem e além dela’.

Para Nancy, por outro lado, a formação e a criação do mundo acontecem no momento da retirada e não no da entrada em um lugar desconhecido. A retirada é a de ‘Deus’, habilitando um mundo sem um outro exterior a ele. Esse mundanismo de globalidade, finito e absoluto, que Nancy não lamenta mas cujas condições de possibilidade descreve, resulta em um mundo que destrói a si mesmo e a seu próprio objeto. A globalidade torna-se a busca pelo perfeitamente transparente, pela maestria completa. Não se trata aqui, Nancy esclarece, nem de uma questão de hipérbole, medo, ansiedade ou algo catastrófico, nem de uma hipótese para reflexão. Ao contrário, para Nancy, é um fato, na verdade ‘o’ fato, que

dá origem ao pensamento: “O fato de que o mundo está se destruindo não é uma hipótese: é, de certa forma, um fato a partir do qual se torna possível qualquer pensamento sobre o mundo [...]” (NANCY, 2007, p.35). O ser-mundo do mundo é, portanto, possibilitado, paradoxalmente, quando ‘Deus’ é retirado da cena e o mundo torna-se um sistema fechado para análise.

O aumento das comparações ‘internas’ resulta em parte de uma objetificação e de uma delimitação em que se atribui ao mundo uma ideia de ser sem nenhum fora. Ambas as abordagens funcionam para alertar os pesquisadores de currículo para a responsabilidade perpétua de repensar as alegações de verdade feitas em nome de uma comunidade. Em uma visão imanentista, a proximidade é destacada e naturalizada, como são os pressupostos de características comuns. Essa ideia de comunidade tornou-se fundamental para muito do pensamento filosófico educacional e político. Para Nancy, as noções imanentistas de comunidade não ampliam o pensamento político, como seus proponentes afirmam, ao revelar a origem da organização coletiva ou dos interesses pessoais, mas sim circunscreve ou impede o pensamento sobre o ato político, atribuindo-lhe um fundamento restrito e essencialista. Para Derrida, oferecer uma alternativa para a oposição insustentável entre uma particularidade nacional e um internacionalismo generalizado permite que o Estado-Nação seja repensado como um espaço que está sempre em excesso de si mesmo. Lembrar que a comunidade não é mais concebível como autologicamente interior e que os grupos não podem mais ser definidos somente de acordo com seus anexos territoriais não significa necessariamente uma rejeição indiscriminada da identificação nacional, mas sim uma possibilidade de falar de forma diferente sobre o que constitui o político e uma teoria. O desprestígio do próximo, da violência das fronteiras cercadas, do narcisismo e do preconceito, que tem sido tão primordial para a ideia de comunidade, e sua dependência em relação ao não-racional para reivindicar seu agrupamento racionalizado estão, para Derrida, há muito tempo ultrapassados.

Entender o sujeito como centralizado, descentralizado, humanista ou pós-humanista, no entanto, ainda parece ser um debate preso ao mesmo tipo de logocentrismo que exige do pesquisador fazer um fenômeno admitir sua verdade a fim de ‘conhecê-lo’. Tudo isso sugere, e termo específico ‘sugere’ é importante aqui, uma quarta questão levantada por meio de pesquisas em currículo transnacional como tarefa.

Causalidade: como os processos de atribuição são forjados e que tipos de ‘Legitimação via Procedimento’ operam na crítica social

Em um tempo em que o conhecimento científico e tecnológico está ajudando a impulsionar o crescimento nas economias avançadas, os resultados do PISA 2006 revelam grandes variações nos níveis de habilidades. A atitude dos estudantes em relação às ciências será crucial para o potencial econômico dos países no mundo de amanhã, e o PISA 2006 oferece uma imagem detalhada de

como os estudantes do mundo todo têm se preparado para os desafios de uma sociedade do conhecimento (OCDE, 2007, n.p.).

Um grito faz-se ouvir:

Se não podemos contar com o fundamentalismo da nação, do caracteristicamente humano, com a razão e com a racionalidade, não haverá caos? O que aconteceria se todos os nossos objetos de análise começassem a vazar? Como podemos controlar as coisas, identificar suas origens e, se não origens, suas causas? Como algo poderia ser abordado, as coisas mudarem para melhor, as doenças tratadas ou os desastres evitados? Afinal, quando você entra em um avião, não quer que ele aterrisse onde você acha que vai aterrissar?

A questão não é classificar de ‘ruim’ o que é considerado ciência e estudos científicos de habilidades, mas talvez aquilo que passe por ciência não tenha sido aberto a todas as perguntas que poderiam ser feitas pelo coração humano, como observou Frederick Myer, figura central da Sociedade de Pesquisas Psíquicas da Universidade de Cambridge, no século XIX. Segundo Chertoke Stengers, a psicanálise enfrenta essa percepção talvez mais do que qualquer outra disciplina e precisamente por falhar: “A grandeza da psicanálise reside, acreditamos, no fato de que seu fracasso nos obriga a colocar o problema da ‘razão’ em si e, mais precisamente, o problema do modelo de racionalidade que orienta as ciências modernas.” (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992, p.viii).

Chertoke Stengers afirmam que o que inicialmente ajudava a separar as ciências teórico-experimentais daquelas ético-redentoras foram as versões diferentes de racionalidade. Além disso, versões distintas dessas ciências surgiram em lugares variados. Na comparação que fizeram dos significados da ciência e da causalidade na França em relação aos EUA, por exemplo, eles argumentam que um sem número de práticas da psicanálise surgiram do outro lado do Atlântico, com algumas técnicas banidas na França, que foram normalizadas nos EUA. Isso foi apenas parte de um movimento disciplinar mais amplo, de separação e de aproximação na construção do conhecimento. As ciências exatas, por exemplo, apostaram sua reivindicação à fama em narrativas construídas em torno da purificação:

As ciências teórico-experimentais distinguem-se pela prática de fazer sua versão de ‘razão’ depender do poder de ‘dar razões’ ou de explicar fenômenos. Essa versão da razão, portanto, pressupõe o poder de prever resultados, de controlar a fim de replicar, ou de purificar para garantir a implicação de uma teoria – o poder, em suma, de fazer um fenômeno ‘admitir’ sua verdade. (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992, p.xvi).

A verdade admitida, às vezes, permanece, no entanto, evasiva. O fenômeno que ajudou a moldar tanto as ciências teórico-experimentais quanto as ético-redentoras e que ainda as confunde é chamado de magnetismo animal ou hipnose: “A crítica da razão científica para

a qual o fracasso da psicanálise nos leva [...] tem como correlato o problema da hipnose.” (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992, p.ix). William Stone, superintendente das escolas públicas de Nova York, teve que enfrentar uma série parecida mas distinta de aporias desconcertantes em 1837, quando teorizou sobre como uma pessoa parecia viajar sem sair da cadeira em sua frente, fato que aconteceu quando viu Miss Loraina Brackettser hipnotizada em Massachusetts e simplesmente descrever o conteúdo de sua casa, na cidade de Nova York, onde ela nunca tinha estado – os quadros na parede, os livros sobre a mesa, os móveis em sua sala de estar, a bengala encostada perto da entrada.

A inferência a partir de sua carta é que eu, de repente, tenha me tornado um adepto do Magnetismo Animal, como reivindicado e praticado por Frederick Anthony Mesmer (*sic*), o fundador da arte, e disputado por Wolfarte Kluge, e outros entusiastas alemães e franceses, que já escreveram para explicar e apoiar o sistema. Isso é um erro. Eu não sou um crente convicto no sistema, porque não sei em que acreditar; porém, sou livre para confessar que testemunhei recentemente fenômenos, em circunstâncias em que a fraude, o conluio, o logro e a impostura estavam fora de questão, se não impossibilitados, o que me levou de cético assumido à posição de pausa. A partir da evidência dos meus próprios sentidos, fui obrigado, se não a renunciar, pelo menos a modificar bastante profundamente a minha descrença; e não posso mais negar, embora não possa explicar, os fenômenos extraordinários produzidos pelo exercício da energia mental de uma pessoa sobre a mente do outro, quando em estado denominado sono magnético (STONE, 1837, p.5).

A confusão de Stone prefigura a separação das ciências e sua busca por uma lógica específica para explicar dinâmicas invisíveis e para as quais Chertok e Stengers apontam do outro lado do Atlântico mais de cento e cinquenta anos depois. Essa busca hoje também preocupa a literatura transnacional e comparativa. Esquematisações de causa-efeito que procuram origens e fazem auditoria de pistas sustentam as tentativas práticas de fazer um fenômeno admitir sua verdade, com a primordial oferta de razões para a sua presença/ausência. A tendência geral dessa literatura remonta pelo menos ao platonismo – se algo se move, deve haver uma causa – influenciadas de novas formas pela metafísica da presença, pela filosofia da consciência e pela reconfiguração de uma linha visível/invisível em relação à produção de verdade que a popularidade do empirismo proporcionou. Juntos, tais vetores ajudaram a formar o que Niklas Luhmann (1995) chama de ‘medida paliativa’, usada para lidar com o choque da modernidade em sua própria contingência – a invenção da cisão sujeito/ambiente e do conceito do futuro.

No entanto, enquanto as chamadas ciências duras buscavam a causalidade de purificação de uma única variável, as ciências suaves sempre foram provocadas pela intersubjetividade, a ideia de que a relação do bebê com seu cuidador já é turvada por sugestionabilidade, o que faz com que atribuições puras para indivíduos isolados sejam impossíveis (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992).

A sugestão coloca a ‘verdade’ em xeque, isto é, problematiza a possibilidade de se construir uma teoria com base no experimento ou na experiência. A sugestão é impura, é por excelência o incontrolável. [...] A questão da sugestão sempre surge quando o ‘coração’ e a ‘razão’ já não são mais concebidos em oposição, quando o ‘coração’ não é mais considerado um obstáculo para o poder legítimo da razão (teórico-experimental) (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992, p.xvi-xvii).

Isso gera todo um terreno em que proclamações de conquistas racionais são alternadas com admissões de derrota, um terreno hoje conhecido como as ciências sociais ou humanas, em que é possível encontrar mudanças entre apelos à causalidade mecânica (partes moventes conectadas) e à causalidade química (ligadas a explosões ou alquimia) para explicar assuntos atuais.

O magnetismo animal é inseparável do projeto de constituição de uma ciência. Da mesma forma, a hipnose, que sucedeu o magnetismo, ativou uma relação *purificada* de qualquer crença em uma causalidade sobrenatural; ela tinha como objetivo explicar o que anteriormente tinha parecido sobrenatural em termos de conhecimento científico, descobrir a verdade científica além dos transe, êxtases, possessões, prodígios taumatúrgicos, etc. No entanto, tanto a hipnose quanto o magnetismo tiveram dificuldades com a razão científica. A invenção prática da relação hipnótica, que se esforça para submeter o ‘coração’ a uma leitura racional, teve o efeito de criar um terreno privilegiado onde o ‘coração’ e a razão científica se enfrentam, um terreno onde as proclamações de conquista racional alternam-se com reconhecimentos de derrota (CHERTOK; STENGERS, 1989/1992, p.x).

Esses novos relatos de causalidade na pesquisa em currículo que seguem modelos mecânicos ou químicos muitas vezes servem de pivô do desejo de um meio sólido ou transportador, especialmente nos referenciais inspirados por estudos mais sociológicos e de políticas. Por exemplo, o segredo do sucesso finlandês no PISA é pesquisado agora por todos os tipos de visitantes que estão à procura de uma explicação ‘material’ e de pistas de auditoria que estariam evidentes em ‘práticas de sala de aula’. Quando o transportador visível que está sendo procurado se revelar esquivo, então os descritores comuns vão surgir: a Finlândia misteriosa, mágica, estranha, etc. A promoção do material e da prática surgem, no entanto, nos séculos de debate na Europa sobre o *locus* da verdade e as condições da prova, o que sugere uma volta final a algumas conclusões que ampliam o entendimento dos fenômenos contemporâneos para além da microfísica da sala de aula e para a própria organização/redefinição de autoridade nos mundos em que habitamos e que criamos.

Conclusão

I. Formação do mundo Ocidental como derivado da busca pelo olho apolíneo

O sonho do voo humano suficientemente elevado para oferecer uma perspectiva global é um tema constante da filosofia estóica, na qual ver atinge o duplo sentido de vista (*noein*), como uma verificação empírica contra a especulação, uma garantia de verdade nas descrições da terra, e de visão, a capacidade de compreensão poética para além do mundano ou da vida cotidiana na Terra, de um conhecimento verdadeiro, imaginativo. Essa é a implicação de toda a literatura da Terra como um todo de Cícero, Lucan, Seneca, que oferece aos seus heróis masculinos seus destino sem visão sinóptica. Seus *télos* combinam um desejo imperialista de dominar as contingências da superfície global comum reconhecimento irônico da insignificância pessoal em relação à escala do globo e do cosmos. (COSGROVE, 2001, p.53).

A projeção do Ocidente ou do Oeste como o Mundo, ou como modelo de como o Mundo deveria ser descrito e analisado, é muitíssimo problemática em vários níveis. Denis Cosgrove lembra-nos que o formato mutante que o desejo assumiu, de visão acima das outras, não é inócuo nem inocente. Cosgrove desvenda as relações entre a literatura da Terra que antecedeu a geografia moderna, a mudança na arte da cartografia, a invenção do voo aéreo, e as estruturas de subjetividade e de regionalização já disponíveis.

Ter visão superior aos outros pontos de vista é ter a vocação para pintar um quadro maior, que discipline e ordene as outras imagens em seu interior. Cosgrove caracteriza esse movimento de apolíneo, ‘centrado no homem’, ‘eurocêntrico’ e ‘transcendente’ em suas qualidades, o que permite a fusão do Oeste como Mundo, a esfera, o olho, o seio materno, e como globo, o globalismo e a globalização. Como a tecnologia cartográfica, a pretensão a todos os saberes não pode ser subestimada quanto a seus efeitos transformadores nas ciências humanas e sociais.

O que a pesquisa em currículo transnacional enfrenta, no entanto, é muito mais do que os debates entre o oeste e o resto do planeta. A pesquisa em currículo transnacional como tarefa emana de planos e platôs já desunificados que confrontam, por exemplo, uma série de associações em que o Oeste já é considerado irrelevante, antiquado, do século XIX, onde o Ocidente não é o foco, onde qualquer conversão de nomenclatura do Oeste para o Norte não vai ressuscitá-lo, e onde a análise assume seu ‘lugar’ entre eixos únicos e irreconciliáveis de análise em um mundo pós-americano e pós-europeu.

Para Cosgrove, o que está em jogo à luz de tais reconhecimentos, então, é a questão da autoridade, autoridade nas chamadas formas ocidentais, que só se tornam reconhecíveis como tais por serem irremediavelmente ligadas ao exercício e à legitimação de forças em mundos sociais e naturais que parecem subordinados ou fazem-se assim. Essa, naturalmente, não é a única forma de reconhecer ou de organizar a autorização, mas, para Cosgrove, ela assume o nome de globalização, estabelecendo tanto o campo do discurso

quanto a forma de resistência a ele.

Hoje, o mundo continua a sustentar ricamente associações imaginativas variadas e poderosas. A globalização – econômica, geopolítica, tecnológica e cultural – é amplamente reconhecida como uma característica marcante da vida no segundo milênio, atualizando a visão apolínea através de uma superfície em rede, virtual. A resistência no terreno sólido da Terra, caracteristicamente localizada nos limites espaciais e sociais sob tutela convencional de Apolo, protesta as limitações de seu eurocentrismo centrado no homem, um globalismo irremediavelmente obrigado a exercer e legitimar a autoridade sobre mundos sociais e naturais que lhe são subordinados. A crítica é histórica e moralmente procedente. A questão, porém, não é tão simples. A perspectiva apolínea suscita questões éticas sobre a vida individual e social em toda superfície do globo que incomodam o confortável patriarca do ocidental com a mesma frequência que o garantem. (COSGROVE, 2001, p.03).

O esforço de reconfigurar um olhar apolíneo teve dois resultados antagônicos, segundo Cosgrove, efeitos os quais não são totalmente deterministas: o primeiro é que tentar reconfigurar um olho apolíneo tranquiliza o cômodo patriarcado ocidental e cristão; o segundo é que frequentemente o perturba. Isso é, de certa forma, esperado em um movimento analítico que tenta ver a ‘diversidade’ apenas em relação ao desvio de uma norma e que, portanto, sugere uma nova forma de reaproximar sistemas de valores e formas de dominação cultural inerente sem programas como o PISA.

II. O PISA como instância de um olho apolíneo e o esforço de ressuscitar o Oeste

As estratégias de recuperação e as restritas possibilidades analíticas vão sendo transmitidas através de diferentes representações espaciais que se devem à onto-teo-filosofia ocidental e a modernas técnicas geográficas. Cosgrove mostra que tanto a ascensão quanto a dispersão se tornam possibilidades cristalizadas em novas versões de um olho apolíneo e, indiscutivelmente, a estrutura e os pressupostos do PISA aproveitam-se de ambas.

O olhar apolíneo, que atrai a vida diversa na terra para uma visão de unidade, é uma ideia individualizada, divina e dominante de perspectiva única. Trata-se, desde o início, de uma percepção visionária e de poder, porque implica a ascensão da esfera terrestre às regiões dos planetas e estrelas. O tema da elevação liga a Terra às esferas do Cosmo, pois estar acima da Terra em voo é uma característica invariável do pensamento e da imaginação globais. A crença na ascensão da alma – no destino da vida humana como transcendência a um céu acima da superfície da Terra – liga-se à metafísica da harmonia envolvida pelo

*somnium*⁷. Por outro lado, o olhar apolíneo confere a si mesmo autoridade divina, irradiando poder a toda a superfície do globo a partir de um centro sagrado, localizando e projetando a autoridade humana imperialmente em direção a todos os lugares da Terra. Nas narrativas de Cristo como Deus-homem, refletidas pela herança da Grécia e de Roma, essas duas vertentes foram entrelaçadas a uma teleologia universalizada do cristianismo ocidental. (COSGROVE, 2001, p.xi).

As duas trajetórias podem ser ligadas, dissociadas, ou contemporâneas. O tema da ascensão liga a Terra a esferas do Cosmo, elevar-se acima da superfície terrestre em voo é um elemento característico do pensamento e da imaginação entendidos como globais. A crença na ascensão da alma – no destino da vida humana como transcendência a um céu acima da superfície da Terra – liga-se à metafísica da harmonia envolvida pelo sonho. Pode-se entender assim a posição transcendente (bem-intencionada) do especialista em currículo que, em vez de residir em um lugar outro do mundo de um Deus, torce e formata a análise de ‘distintos’ sujeitos-como-objetos neste mundo em direção a uma unidade, sem anunciar o provincianismo de sua própria posição – o conhecimento como algo flutuante, expulso do corpo, que vê sem ser visto.

O tema da dispersão refere-se a uma estratégia diferente, em que o olhar apolíneo confere a si mesmo autoridade divina, irradiando poder a toda a superfície do globo a partir de um centro sagrado, localizando e projetando a autoridade humana imperialmente em direção a todos os lugares da Terra. Ela se corporifica em noções de simulacros e de distribuição, seja de bens e serviços ou de justiça – o esforço para fazer das extremidades da Terra algo parecido com seu lar, mas com um agradável toque exótico, uma diferença- apenas-perceptível, de acordo com Fechner – suficiente para deleitar e estimular, mas não para perturbar a energia emitida nem sua procedência. É possível, sem exagero, reaproximar-se do PISA, então, como um programa que implicitamente lida com ambas as formas de espacialidade: no primeiro caso, os dados são fixados a uma estrutura universalizada de Estado-nação que transcende qualquer esforço contrário (“não há nada além da nação”) – a ascensão prefigura-se como completa e neutralizante, com especialistas delineando o problema e a solução; e no segundo, a ação radial acontece no esforço para se recrutar cada vez mais participantes e divulgar os resultados, estabelecendo correlações entre as estruturas educacionais e resultados dos exames, o que faz de cada localidade nacional uma variação do mesmo (“não há nada além das diferenças entre as nações”). Para esse objetivo, tais formas de representação e tais movimentos não são exclusivos do PISA, ao contrário, apenas o sinalizam como um dos muitos projetos sociais da modernidade/do nacionalismo.

III. O PISA como um dos projetos sociais da Modernidade / do Nacionalismo

É produtivo entender o PISA como um dos projetos sociais da modernidade/do

nacionalismo nos quais a dispersão em um macro espaço presumido da Terra e o desejo de transcender coabitam na noção de performatividade e de instrumentalidade, ou seja, na redução dos propósitos da educação ao Produto Interno Bruto (PIB). Filiado à OCDE, o PISA busca avaliar se o aumento das despesas federais com a educação podem ser relacionadas a um aumento do PIB. Se não for possível estabelecer essa correlação de maneira geral ou em casos específicos, então há sempre a possibilidade de se argumentar que as instituições de ensino, como as escolas públicas, não deveriam ser financiadas nos níveis atuais e assim por diante. O balanço entre os níveis gerais e particulares, entre a igualdade e a diferença, é uma das artes de distribuição que as sociedades disciplinares materializaram na vida institucional, o que posiciona a distribuição agora, em grande parte, como estatística. Assume-se que a distribuição é a natureza *a priori* das coisas e algo que pode ser identificado por meio da descoberta ou fabricação de uma norma. A suposição surge (lógica *estad-tística* e distributiva) contemporânea à formação de intuições múltiplas e novas que se intensifica principalmente entre os nacionalismos do século XIX. As escolas compulsórias, os hospitais, os exércitos permanentes, as famílias nucleares, os asilos, etc., surgiram em massa, como parte da dissolução de versões anteriores da autoridade absolutista, entre outras coisas. A ‘distribuição’ da autoridade fora das concepções de soberania, a distribuição de bens e serviços, a distribuição de Vida por toda uma extensão gerenciada por novas instituições reescreveram as coordenadas do Ser. Um impulso logocêntrico incorporou-se nesses momentos e nessas novas coordenadas. Como um médico ruim, as ‘modernidades’ criam as condições que ‘nós’, depois, diagnosticamos e cujo resultado assumimos como ferramenta.

Além disso, sob as novas coordenadas do Ser forjadas pela institucionalização, a suposição que as acompanha, de que toda análise precisa começar e terminar, cortesia de Descartes, com o pensamento consciente e definido, tornou-se senso comum e ainda é. Em um viés mais sociológico, Delanty e O'Mahoney (2002) afirmam que tais projetos de institucionalização e seus pressupostos constituíram-se de quatro dinâmicas principais – formação do Estado, democratização, capitalismo, e racionalização da cultura – todas contendo em si a lógica da diferenciação e da integração e responsabilizando-se pela recalitrância do nacionalismo tanto como uma força mobilizadora quanto institucional da modernidade.

A cristalização desses quatro vetores aparece em todos os três níveis que Delanty e O'Mahoney identificam: em *trajetórias históricas específicas* (o que se pode ver, por exemplo, nos temas de ascensão e dispersão contidos nas trajetórias do olho apolíneo e na cartografia geográfica moderna); nos *ideais que ‘se dispersaram’ de projetos culturais* da modernidade e da construção das nações (por exemplo, na ascensão de línguas faladas, nas religiões reformadas e no descrédito da surdez); e nas *formações e dinâmicas institucionais* (tais como fazer a escolaridade obrigatória e organizar o currículo e as classes a fim de reassegurar a pertença e o controle).

Como um dos projetos sociais da modernidade, no entanto, o PISA localiza-se no século XXI ao lado de algumas redefinições interessantes e perturbadoras daquilo que constitui uma democracia e a própria natureza da distribuição da autoridade em contratos

sociais mais frágeis. Isso indica a necessidade de se repensar a pesquisa currículo como uma tarefa fluida e incerta, cujos termos, incluindo o termo currículo, não são previamente fixados e acordados e que, portanto, apontam para uma série final de perguntas e preocupações relevantes para este debate.

IV. O Currículo Transnacional como tarefa

As quatro questões apresentadas anteriormente e relacionadas à pesquisa em currículo transnacional não são nem exclusivas a ‘ela’, como uma prática, nem são definitivas, no que diz respeito à sua própria substância na pesquisa em currículo. O hibridismo e o provincianismo – que não são mutuamente exclusivos – e que pedem distinção, turvam os apelos ao isolacionismo e ao imanentismo. Apontam, portanto, para direções múltiplas simultaneamente, sendo que nenhuma questionaria a redução do currículo à política do conhecimento, de um lado, e sua (in)traduzibilidade, de outro. Assim, reaproximar-se das questões éticas e dos dilemas que surgem com a pesquisa em currículo transnacional envolve talvez várias recusas e afirmações que, longe de serem prescritivas, surgem *in situ* como as próprias ‘coisas’ a serem consideradas quando a territorialidade fronteiriça das nações esmorece e a canalização do encerramento-no-sujeito vaza. Pode-se incluir aqui, por exemplo, a recusa à centralização e à normatividade de segunda ordem em uma definição apriorística de termos; a afirmação de versões distintas de o que poderia significar ‘trans-’ ou ‘internacional’; um questionamento mais profundo sobre a possibilidade de o ‘conhecimento’ ser redutível a um ‘lugar’ e o currículo ao ‘conhecimento’; e uma retomada do dilema de nomear-e-presenciar. Considerar o dito e o não-dito do que Ulrich Beck (2000) chama de ‘teorias de *containers*’ das nações, culturas, tradições, categorias populacionais, etc., é uma das estratégias de enfrentamento que surgiu à luz de tais tarefas. Dar mais atenção ao que Iain Chambers (2001, p.196) afirma que muitas vezes “excede e escapa” ao nosso alcance, em última análise, vai sugerir muitas outras, que colocam no limiar da observabilidade um questionamento já expirado da aparente autoridade do ocidentalismo, do jogo de logocentrismo, e das implicações práticas da aporia genuína encontrada no cotidiano do trabalho educacional.

Notas

¹ Uma versão deste artigo foi apresentada na conferência anual da FERA (Associação Finlandesa de Pesquisa Educacional), na Universidade de Turku, em 2009; uma versão modificada está em vias de ser publicada como capítulo de STONE, L.; MARSHALL, J. (Orgs.). *Essays for education in poststructuralist veins. (Ensaio para Educação em Veias Pós-estruturalistas)*. Rotterdam: Sense Publications, 2012 (no prelo); e alguns aspectos da versão original foram mais elaborados em BAKER, B. Provincializing curriculum? On the reparation of subjectivity for globality. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 2010, p.221-240. Tradução de Davina Marques.

² N.T. Quando for possível apontar uma versão brasileira da citação, ela será indicada, entre parênteses, antes da referência do texto em língua estrangeira. A tradução é nossa sempre que a citação tiver uma única referência.

³ N.T. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

- ⁴ O relatório da OECD – PISA 2006 – utilizado pela autora está disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/pisa2006results.htm>. As citações foram retiradas do *OECD's PISA survey shows some countries making significant gains in learning outcomes*, 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/oecdspisasurveyshowssomecountriesmakingsignificantgainsinlearningoutcomes.htm>. [Há uma versão do relatório em português disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/980701ue.pdf>. Nota da Tradutora..
- ⁵ Para mais informações sobre esses temas, veja KIRBY, D. *A concise history of Finland*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- ⁶ Foucault discute aqui três estratégias para rever origens puras como inícios conflituosos, com Nietzsche. Ele critica a tradução de *Ursprung*, *Herkunft* e *Erstestehung* de Nietzsche para um único termo, origem.
- ⁷ N.T. Palavra latina usada pelo autor. Significa “sonho”.

Referências

- ABRAHAM, I. The contradictory spaces of postcolonial techno-science. *Economic and Political Weekly*, p.210-217, 2006.
- ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. London: Verso, 1991.
- ANDERSON, W. Postcolonial technoscience. *Social Studies of Science*. 32, p.643-658, 2002.
- BAKER, B. (Ed). *New curriculum history*. Rotterdam: Sense, 2009.
- BAKER, B. Provincializing curriculum? On the reparation of subjectivity for globality. *Curriculum Inquiry*, 40(2), p.221-240, 2010.
- BHABHA, H. K. DissemiNation: Time, narrative, and margins of the modern nation. In: BHABHA, H. K. (Ed.). *Nation and narration*. New York: Routledge, 1990, p.291-322.
- BECK, U. *What is globalization?* Cambridge, UK: Polity Press, 2000.
- CHAMBERS, I. *Culture after humanism: History, culture, subjectivity*. London: Routledge, 2001.
- CHERTOK, L.; STENGERS, I. *A critique of psychoanalytic reason: Hypnosis as a scientific problem from Lavoisier to Lacan*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1989/1992.
- CHOO, S. On literature's use(ful/less)ness: reconceptualizing the literature curriculum in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies*, vol 43, no. 1, p.47-67, 2011.
- CLARK, S. *Vanities of the Eye: vision in Early Modern European Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- COSGROVE, D. *Apollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the Western imagination*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2001.
- COULBY, D. Ethnocentricity, postmodernity, and European curricular systems. *European Journal of Teacher Education*, Vol.18, Issue 2, p.143-153, 1995.
- CULLER, J. *Ferdinand de Saussure*, Ithaca: Cornell University Press, 1986/1988.
- DAVIS, L. Universalizing marginality: How Europe became deaf in the Eighteenth century. In: LONGMORE, P.; UMANSKY, L. (Eds.). *The disability studies reader*. New York: Routledge, 1997. p.110-127.
- DE CERTEAU, M. *Culture in the plural*. Translated by Tom Conley. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.
- DELANTY, G.; O'MAHONY, P. *Nationalism and social theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.
- DERRIDA, J. *The politics of friendship (radical thinkers)*. London: Verso, 2006.

- _____. *Monolingualism of the other: or, the prosthesis of origin (cultural memory in the present)*. Translated by P. Mensah. Stanford, CA: Stanford University Press, 1998.
- _____. *Aporias*. Translated by T. Dutoit. In: HAMACHER, W.; WELLBERY, D. E. (Eds.), *Meridian: crossing aesthetics*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1993.
- _____. *La différance*. In: _____. (Ed.). *Margins of Philosophy*. Translated by Alan Bass. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1968/1982. p.01-28.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.15-37.
- _____. *Nietzsche, genealogy, history*. In: FAUBION J. D. (Ed.), *Essential works of Foucault, 1954-1984: Power (Vol. III)*. New York: The New Press, 1978/2000, p.369-391.
- _____. *The order of things: an archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books, 1970.
- GOUGH, N. Locating curriculum studies in the global village. *Journal of Curriculum Studies*, vol 32 no. 2, p. 329-342, 2000.
- HAMILTON, D. On the origins of the educational terms class and curriculum. In: BAKER, B. (Ed), *New curriculum history*. Rotterdam: Sense, 2009.
- KIRBY, D. *A concise history of Finland*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- LUHMANN, N. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press, 1995.
- MACLEOD, R. (Ed.). *Nature and Empire: Science and the Colonial Enterprise*, *Osiris* 15, Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- MALEWSKI, E. *Curriculum studies handbook: the next moment*. New York: Routledge, 2010.
- NANCY, J.-L. *The creation of the world or globalization*. Albany, NY: State University of New York Press, 2007.
- OCDE. *PISA 2006: Competências em ciências para o mundo de amanhã*. Volume 1: Análise. Tradução de B & C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2008. Disponível em: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/980701ue.pdf>>. Acesso em 12 ago, 2012.
- OECD. *PISA 2006 results*. 2006. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/pisa2006results.htm>>.
- OECD. *OECD's PISA survey shows some countries making significant gains in learning outcomes*. 2007 Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/oecdspisasurveyshowssomecountriesmakingsignificantgainsinlearningoutcomes.htm>>.
- OSLER, A. Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, vol 43, no. 1, p.01-24, 2011.
- RABASA, J. Historical and Epistemological Limits in Subaltern Studies. *Interventions* 1, n.2, p.255-264, 1999.
- SCHRIEWER, J. Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), p.299-336, 2006.
- SPIVAK, G. C. *A critique of postcolonial reason: toward a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- STIGLER, S. M. *Statistics on the Table*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- STONE, W. L. *Letter to Doctor A. Brigham on animal magnetism, being an account of a remarkable interview between the author and Miss Loraina Brackett while in a state of somnambulism*. New York:

George Dearborn & Co., 1837.

WINICHAKUL, T. *Siam mapped: a history of the geo-body of a nation*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1994.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1996.

Correspondência

Bernadette Baker – Professora na Faculdade de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA, no Departamento de Currículo e Ensino. Especialista em Teoria e Pesquisa do Currículo, em Estudos Internacionais em Currículo, Pedagogia e Formação de Professores, e em Educação Multicultural.

E-mail: bbaker@education.wisc.edu

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
Tradução de Davina Marques
