

DO POVO À MULTIDÃO: LIMITES DA REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

HUGO MONTEIRO

InEd/ Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
hugomonteiro@ese.ipp.pt

Resumo: O presente artigo reflecte sobre a noção de Escola Pública, incidindo nalguns conceitos-chave que laboram na sua formulação. Pretendendo assumir uma politização do conceito, intenta-se abordar inflexões presentes e ameaças latentes do ensino público, testando os limites das suas noções mais clássicas

Palavras-Chave: Escola pública; Representação; Povo; Multidão.

Abstract: The present paper reflects upon the concept of Public School, analyzing some key concepts that affect its definition. Intending to assume it as a politicized concept, it intends to develop public school's present inflections and eminent threats, testing the boundaries to its classical notions.

Keywords: Public School; Representation; People; Multitude.

ABERTURA: O ACONTECER DA ESCOLA PÚBLICA

Ao tratar-se de *escola pública*, assume-se uma questão que é fundamentalmente política, sendo também política qualquer abordagem à educação, por mais funcionalmente escolar que se afirme. Esta premência do político justifica-se por duas inflexões fundamentais: a ideia segundo a qual o político constitui a interrupção do poder não legitimado; o modo como o direito à educação configura um acesso participado, por parte de todos/as, às formas diversas de governo.

Decorre desta antecipação do político no tratamento da escola pública o reconhecimento da permanente reconstrução da sua definição. Não há hipótese, ou sequer vislumbre, de uma formulação essencialista na definição de escola pública, já que ela não é, mas *acontece*. Este estatuto de acontecimento é o que garante o seu sucesso e eficácia. Tratar politicamente a questão da escola pública implica interrogar as condições do seu acontecimento, numa situação determinada, num contexto a determinar e de acordo com uma metodologia permeável à sua

necessária fluidez. Situação e contexto condicionam e/ou concretizam o direito à educação para todos/as, por não se saber – e por ser necessário saber-se – que “todos/as” engloba este direito, e que “alguns” ainda se excluem desse preceito.

O presente texto parte então de uma desconfiança: assume uma suspeita sobre a estabilidade da ideia de *público*, ao falar-se em ‘escola pública’. Esta estabilidade, para além de condenar à estagnação uma conceptualização necessária, tende a converter o debate político-educativo numa querela dualista, bipartida e vagamente ideológica, mais indutora de equívocos do que vocacionada para a discussão construtiva, de que o espaço *público* tanto carece.

Não sendo senão uma reflexão de cariz fragmentário, ensaísta, leitor, este escrito tem por único intuito o de reclamar uma outra incidência de investigação e uma outra intensidade de acção a uma ideia que entendemos, hoje, como particularmente fragilizada pelo ímpeto agressor de um tempo e de uma conjuntura.

1. GAVROCHE, OU A LÓGICA DE UMA USURPAÇÃO

Propomos, em jeito de parábola inicial, uma pequena incursão literária.

No clássico mundial da literatura, *Os Miseráveis*, assinado por Victor Hugo, surpreendemos o pequeno Gavroche em errância comprometida pela noite amotinada de Paris. Mensageiro das barricadas em fúria, o pequeno aproveitava o passeio para recolher o que fosse de possível proveito para as hostes insurrectas – todo e qualquer artefacto para guarnecer as barricadas. A certa altura do trajecto, o pequeno personagem surpreende um moço de recados, um *aldeão de Alvéria* que dormia em plena rua, embriagado, sobre um carro de mão que lhe servia de ferramenta de trabalho e, naquele caso pontual, de cama improvisada. Logo se aviva a missão de Gavroche quando, deparando com o alvernês adormecido sobre um muito proveitoso carro de mão, toma uma decisão delicada. Decide subtrair o carro ao aldeão embriagado, dizendo de si para consigo: “Pois toma-se o carro para a república e deixa-se o alvernês à monarquia” (Hugo, 1999: 965).

Mas Gavroche sabia, no desembaraço da sua muito tenra idade, que uma expropriação não se faz de ânimo leve, mesmo que a situação extraordinária assim o dite. Decide então esboçar uma justificação, apontada num papel e abandonada junto ao corpo adormecido do pobre despojado. Victor Hugo descreve-a – ou reescreve-a – deste modo:

“República Francesa.

Recebi o teu carro.

E assinou: Gavroche” (Hugo, 1999: 966).

Entre o pequeno delito e uma intuitiva hermenêutica da acção revolucionária, o ímpeto do jovem Gavroche alerta-nos pelo menos para uma subtilidade capaz de ir muito além da caricatura. Esta subtilidade prende-se justamente com a dupla assinatura do bilhete justificativo, do recibo ou do *memorando*, conforme queiramos chamar-lhe. O sujeito é a República, já que é ela que declara ter

recebido o veículo; quem assina, porém, é Gavroche. Perdemos-nos, subitamente, do sujeito político, acaso concordemos, como Gavroche parece concordar, que a subtração do carro de mão ao alvernês se tratou de um *acto político*, porque realizado em nome da *polis*, da *coisa pública*, ainda que seja a mão e a assinatura de Gavroche que ali venha a lume. O nosso personagem, Gavroche, assume a República como sua personagem, levando-nos com ele: a República passa a ser o seu sujeito.

Através de uma iniciativa pessoal, o nosso jovem personagem reclama para o público, para o interesse e usufruto públicos, a propriedade do desafortunado aldeão. E é aqui que a transposição do episódio para o problema que nos ocupa se revela de particular delicadeza. A escola pública debate-se, quotidianamente, com a necessidade de responder ao *interesse público* (referente ao todo da sociedade) e ao *interesse do público* (relativo à fracção específica da comunidade escolar e sua periferia) (Cf. Enguita, 2011: 97), como se este se opusesse ao privado. A imagem desta oposição permite-nos a transposição literária, como se o privado se comportasse como uma espécie de revolta do alvernês para com o acto, precipitado e pretensamente público, de Gavroche.

Podemos ler na expressão *interesse público* o mandato específico, decorrente do conjunto de políticas sociais e educativas precisas, que impende sobre a organização «escola», e que lhe permite usar com adequação o qualificativo «pública». Já um interesse do público pode variar entre o bailado incoincidente entre as realidades e aspirações discentes, docentes, familiares e sociais. A volatilidade do interesse do público, recorrentemente guiado – por vezes mesmo instrumentalizado – por diatribes circunstanciais e/ou ideológicas, raramente se harmoniza com o interesse público, ao qual a escola pública deve responder de forma mais dirigida. Não é de todo raro, então, que um interesse *particular* de determinado público (passe, mas pese a contradição) proceda ao confisco, supostamente justificado, da escola para si mesmo, em nome de uma ideia de público e de interesse público que sublima em si mesmo. Falta o bilhete justificativo de Gavroche, como falta tantas vezes a inocência do acto, como falta constantemente a acutilância literária do episódio original. Fica apenas o confisco, a subtração, a convicção do acto justificado por motivos de estado e de república... Nas margens, assiste-se então ao que se revela como factor genérico mas fundamental para o que se afigura como o grande óbice à construção e aperfeiçoamento de uma escola pública: a degradação do Estado Social, nas lógicas mercantis que cada vez mais se impõem; por outro lado, uma oposição interna, com lógicas de resistência à mudança, conservadorismo, inacção, corporativismo por parte dos mais directos agentes escolares.

Para lá de qualquer inflexão, uma lógica de poder, ainda que referente a um simulado sujeito colectivo, é ainda a que está na base desta pequena caricatura. Ela encena uma lógica de usurpação que, de algum modo, nunca abandonou os entrincheirados argumentos em torno de uma escola pública, em redor do seu currículo e da sua vocação. Ora vejamos.

2. ESCOLA E(M) DEMOCRACIA

Revisitando o relatório da *Comissão Internacional da Educação no Século XXI* (2005), Jacques Delors sublinha que a educação deve fazer com que cada um/a, sem excepção, frutifique “todos os seus talentos e todas as suas potencialidades de criação” (Delors, 2006). Tal desiderato sublinha vincadamente a missão educativa de desencadear capacidades criativas, em vez de reprodutoras, a partir de uma concepção de educação alicerçada em competências transversais, englobantes e sem discriminação entre áreas de saber. Uma escola, qualquer escola, desempenha um papel que não *exclui*, mas também não *se limita*, à propalada tríade *ler, escrever e contar*, por se assumir como âncora e vela de um percurso contínuo de enriquecimento pessoal, político e social. Enraizada neste princípio educativo genérico, a escola de que se fala é pertença e referência de todos/as e de cada um/a.

Pensar a escola pública implica meditar atentamente nas garantias deste princípio genérico, justamente por garantir democraticidade e gerar democracia. Se a escola pública se reporta a um acontecer permanente, as condições que a permitem entroncam solidamente no aperfeiçoamento institucional deste princípio de inclusão. O direito à educação, mais do que um lema ou jargão, nutre-se deste empenhamento inclusivo, em busca permanente de concreção, de tradução numa comunidade específica.

Foi precisamente o princípio transfronteiriço da *escola para todos/as* que se apresentou como um dos mais prementes desafios impostos à realidade portuguesa pós-revolucionária. O ideal democratizante, que desde os anos 70 do século passado, pôde triunfar na sociedade portuguesa, impôs a construção de uma escola aberta e inclusiva, cujo fulgor se refreia a partir da década de 80 (Cf. Ferreira, 2008: 136). Efectivamente, esta época coincide com o esbatimento do discurso democratizador, com a instalação progressiva de uma vertente funcionalista e economicista, numa dialéctica pautada pela divisão entre as exigências de modernização económica relacionadas com a adesão à Comunidade Europeia e a reforma do sistema educativo, corporizada em 1986 com a Lei de Bases (Diogo, 2008: 37-38). A montante, todavia, reinava ainda um paradigma uniformizador, centrado nos conteúdos e conducente a uma lógica curricular compartimentada e hierárquica (Fernandes, 2008: 38-39).

Apesar dos discursos em torno da construção efectiva de uma escola igualitária encontrarem um crescendo, notório principalmente a partir da segunda metade da década de 90, a verdade é que se generalizou a tendência para criar fossos e desarmonias entre práticas e discursos. Se um novo léxico pedagógico, insistente na demanda democratizadora da escola, se fez vingar, também é verdade que nem sempre a prática sucedeu ao verbo. As realidades educativas e os territórios escolares, num fenómeno ao qual não é alheia uma burocratização persistente, cindiram-se entre o dito e o feito, convertendo as palavras em chaves sem correspondência com práticas pedagógicas concretas (Cf. Bettencourt,

Araújo, Cardoso, Many, & Monteiro, 2008). Tal desarticulação permite, entre outras coisas, o convívio contraditório entre uma tentadora e nunca resolvida tendência taylorista e abordagens vividamente pós-modernas, com o toque a rebate para a inovação pedagógica, investida numa estratégia de apagamento de conflitos, conduzida por padrões de eficácia bem determináveis e indutora de confluências artificiais de interesses (Cf. Lima & Afonso, 2002: 30-32).

Persiste a tensão, materializada com progressiva evidência em discursos governativos, entre a Escola Democrática e a Escola Meritocrática, em versão actualizada e agressiva do que Stoer tinha apelidado de *novo vocacionalismo*:

“uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono de preocupações democratizantes que dominaram na década de 1970-1980” (Stoer, 2008: 150).

A tendência uniformizadora de *uma* mundialização em curso, à qual se associa o agudizar de uma crise económico-financeira, que tende a suspender os anti-corpos da democracia expondo-a à incursão patogénica dos mercados, agrava a tendência e agudiza o discurso. A escola pública, se entendida, como vimos, como acontecimento e construção, adquire um curioso sabor de contracorrente, culpada por não garantir ao público aquilo de que o público, supostamente, carece. A escola *pública*, permeável – *como deve ser* – a reivindicações *públicas*, sujeita-se também à pressão de uma certa opinião *pública*, frequentemente manietada por uma certa vacuidade mediatizada e com honras de tele-tribuna, esta maioritária, autóctone, dirigente... privada.

Tudo se passa, pois, como se o *público* da escola pública se fizesse uniforme, total e indivisível – um indivíduo em vez de um sujeito colectivo. Como problematizaremos de seguida, como se uma certa representação de ‘povo’ excluísse uma vocação de ‘multidão’.

3. POVO E MULTIDÃO

A escola pública e massificada é necessariamente uma realidade compósita e artificial. *Compósita*, porque “quantos mais indivíduos entrarem no sistema educativo e quanto mais tempo nele permanecerem, tantas mais variações se acumularão no seu seio” (Sacristán, 2008: 75); e *artificial* dado que, no sentido de uma filosofia contratualista, opõe-se a um estado de natureza na exacta proporção em que vinga, na pessoa, a emergência de uma condição política (Catroga, 2011: 11).

Esta oposição, quando se fala em escola pública, é dupla, por se constituir como espaço onde as diferenças efectivamente convivem e se confrontam, na pluralidade buliçosa que a define. A escola pública, hoje principalmente, escapa à estabilização conceptual patenteada na expressão ‘povo’, tal como nos foi legada por uma tradição política enraizada numa cartografia que, de certa forma, se liquefez. Na constituição moderna da teoria política, de Hobbes a

Rousseau, uma inegável diversidade argumentativa processa-se num plano de relativa estabilidade conceptual. Ora é esta mesma estabilidade que não sabemos se podemos dar como certa, no aqui e agora em que se discute o acontecer de uma escola pública. Exemplarmente, a noção de 'povo', classicamente construída como estado-nacionalista e doméstica, sofre uma profunda derivação, pelos corredores das sociedades de informação, pela franquia sucessiva de barreiras linguísticas e culturais que rapidamente seduzem este conceito unitário para uma ideia de contornos muitíssimo mais indistintos: a ideia de *multidão*.

É claro, para Negri e Hardt (os grandes teorizadores da 'multidão'), que o conceito de 'povo' se subsume directamente de 'nação', como palavras que cimentam e sobrevivem de acordo com o conceito moderno de Estado-Nação (Hardt & Negri, 2002: 160). A solidez identitária com que, do solo da História das ideias políticas, nos surge a noção de povo, prende-se com a sua eficácia, isto é, com a possibilidade directa de se representar esta massa identificável a que se chama povo: *um* povo, *este* povo. Em contraste, em termos já classicamente assinalados por Hobbes, a multidão não é identificável, não é representável e, como tal, não é governável. Daí que, na análise de Negri e Hardt, o povo detenha uma única vontade e acção, o que possibilita o conflito com os desmandos da multidão. Cabe a cada nação, por isso, transformar a multidão em povo (Hardt & Negri, 2002: 160-161). Fácil será reconhecer, neste processo, todo um mandato mais ou menos subtil, mais ou menos encoberto, que se arrisca a recair sobre as organizações, tanto mais evidente quanto mais próximas estiverem do território social e educativo. Este mandato, promovendo a referida conversão da irreduzível multidão para o bem representável povo, redundará numa docilização progressiva e permanente. É possível estudar, como bem viu Foucault, toda uma dinâmica histórica e epistemológica a partir das intensidades variáveis deste processo de docilização (Cf. Foucault, 1997), frequentemente implícito em discursos reformistas, em apelos ao rigor e em clamores pela autoridade aos quais os territórios sociais e educativos se encontram particularmente vulneráveis. A multidão impõe-se aqui, precisamente ao constatar-se a resistência da noção a tais diatribes.

A multidão, neste mesmo contexto, numa abordagem que confere ao pensamento de Negri e Hardt toda a sua originalidade, é um factor irreduzível e permanentemente presente na formulação de um determinado rumo político-social, solidamente ligado à construção de uma democracia.

4. MULTIDÃO COMO LIMITE DA REPRESENTAÇÃO

A distinção imposta a este deslizamento terminológico é decisiva, quando reconhecemos a noção de 'povo' como matriz de conceitos políticos fundamentais na definição de uma democracia representativa. Povo é uma noção agregadora, hipoteticamente desagregada pela palavra 'multidão'. A multidão, que não é a massa, que se opõe ao povo, ergue-se como um desafio real ao pensamento

político e institucional, precisamente pela sua resistência a qualquer abordagem unitária. Se o povo potencia idealmente, no jogo democrático, a harmonia entre cidadãos e Estado – o povo é a instância das cidadanias e garante primeiro e último do Estado em democracia – a multidão exprime-se desarticuladamente e sem agrupamento (Cf. Virno, 2010: 393-395).

Ora, no problema que nos ocupa, a possível deriva terminológica de povo para multidão causa incómodos evidentes, desde logo na referida indistinção entre público e privado: como conceber o público, o direito público e, como tal, a educação pública sem a hipótese de uma agregação não uniformizadora, como tendemos a perspectivar a ideia de povo? Se não há oposição entre público e privado, sendo a construção cívica e política em torno de uma contaminação mútua entre privado e público o que possibilita contornar esta dualidade, há um claro risco de retrocesso democrático na desagregação da multidão. Esta última, na melhor das hipóteses, determina uma construção política desabrigada da noção de Estado, dado que a multidão não se representa, não é representável, sendo antes o resto de qualquer representação possível. Daí que, no que concerne à construção teórica e prática de qualquer serviço público, educação pública ou do próprio público (que não deixa de ser, em si mesmo, uma representação), a multidão não tenha operacionalidade. Lembre-se a noção de Negri:

“No sentido mais geral, a multidão desconfia da representação porque é uma multiplicidade incomensurável. O povo é sempre representado como uma unidade, enquanto a multidão não é representável porque ela é monstruosa *vis a vis* dos racionalismos teleológicos e transcendentais da modernidade” (Negri, 2010: 409. Itálicos do autor).

Porém, como nos avisa Negri, esta resistência à representação não deverá ser confundida com nenhum desespero democrático, com qualquer confissão de ingovernabilidade ou limite da democracia. Em vez de uma mole informe e ingovernável, a multidão é antes um conjunto de singularidades que precisa de projecto para ser posta em comum (Hardt & Negri, 2004: 100). É aqui que a questão adquire uma operatividade política à qual, por hipótese, a própria noção clássica de ‘público’ deixou de poder responder, nomeadamente quando, associada a uma ‘opinião pública’, oculta lógicas de poder e de imposição que, em primeira análise, remetem sempre a quem detém originariamente o discurso. Constitutivamente e num movimento contrário, a multidão resiste ao ímpeto hegemónico e manipulável patente num público, que tende a expressar-se no exterior e à distância dos contextos educativos. A ideia de multidão, policromática, mestiça e plurilingue, atravessa com nitidez os territórios escolares, reclamando ao acontecer de uma escola pública o reavivar do seu mandato, acima de tudo democrático. Esta ideia corporiza um projecto, elemento fundamental para que a noção de multidão se não esvazie (Cf. Hardt & Negri, 2004: 212), e que passa por repolitizar a escola pública em todos os seus agentes. Enquanto a irrepresentabilidade da multidão arredava-a da arquitectónica política moderna, agora o problema passaria por transformar a multidão em sujeito(s) político(s).

A contemporaneidade justifica e exige esta intencionalidade, que se reproduz como imperativo nas organizações justas, abrangentes e inclusivas, dado que a multidão produz e afirma a sua singularidade, construindo-se como um sujeito político de resistência à homogeneização, ao rumo de uma certa mundialização como às lógicas de mercado. Esta tendência condiz com um direito de cidade que se distancia das mais convencionais definições de cidadania, conceito omnipresente que se docilizou em décadas de práticas continuadas e rotineiras; muito concretamente, nos percursos educativos (Cf. Monteiro & Ferreira, 2011). Como tal, a função de representação, ainda que se admita como variável de acordo com os modos como representa, não oculta uma limitação de base: é que a representação, simultaneamente, conecta e separa, num duplo movimento que a associa tanto à fidelidade (plural) para com o representado como com o poder (unitário) do representante (Hardt & Negri, 2004: 247).

Transpondo para o exemplo literário que começámos por evocar, diríamos que o principal padecimento da acção de Gavroche foi justamente a do abuso sobre a noção de representação. O seu acto individual, que lhe legitima um acto de usurpação, reclama-se de uma representação colectiva, quando esta na verdade disfarça um poder. Inversamente, poderíamos supor uma revolta da vítima de Gavroche para com o *público*, para com a acção sonegadora do público, quando o que esteve em causa foi uma acção particular de um indivíduo. O público contra o privado; o privado contra o público: limites da representação.

CONCLUSÃO: PARA UMA PEDAGOGIA (PÚBLICA) DA LATERALIZAÇÃO

Reencontremo-nos com as palavras provocadoras de Michel Serres:

“Se o tribunal da sociologia me condenasse por não ter dito que o mundo é apenas orientado pela projecção das suas partilhas ou pela imposição das próprias escolhas, creio que responderia assim – e contudo ele move-se. O mundo está lateralizado por toda a parte e é assim que existe” (Serres, 1993: 29).

Esta defesa virtual perante um tribunal de sociologia parte, pois, de uma dimensão ontológica do réu, com inegável reflexo epistemológico e, certamente, com assinaláveis consequências ético-políticas. Noutro lugar, dedicar-nos-emos à explanação mais atenta de todas estas vertentes, assegurando para já a amplitude desta afirmação de Serres: o mundo está lateralizado. Implicamo-nos, por conseguinte, na lateralização da própria escola em nome da sua definição pública. Para isto, é necessário combater uma excessiva institucionalização da escola pública, a sua redução ao mercado ou, em suma, a sua domesticação.

Sujeita à instabilidade e fluidez do tempo, a escola enfrenta hoje desafios particulares, como particulares incidências na sua vocação pública. Admitindo que uma modernidade líquida, na expressão de Bauman, se caracteriza pela incerteza e fluidez (Cf. Bauman, 2007: 37-38) traduzidas na reconfiguração das famílias, na mestiçagem cultural e religiosa, na reorganização do trabalho e na reinvenção do lazer, somos forçados a admitir a vulnerabilidade de todo o

cenário educativo perante estes contextos. Quando em todos os domínios – do público ao privado, do pessoal ao social, do real ao virtual, do trabalho ao lazer, etc. – verificamos os efeitos desta lateralização, importaria indagar a necessidade de uma pedagogia da lateralização, nutrida pela reorganização dos saberes, pela reconstrução comunicante das ‘disciplinas’, tanto como a porosidade de todos os redutos dessa instituição moderna a que se chama ‘Escola’ aos modos como a modernidade se reequaciona, mais do que perde validade ou inscrição.

Aí, onde as práticas designadas por ‘cidadania’ ou ‘educação para a cidadania’ – nomes por vezes difusos, mas ainda redentores – tendem a menosprezar-se, é preciso corrigir (não sem uma dose acrescida de coragem) uma definição tendencialmente rectilínea da cidade-escola. Dar cidade à escola e dar escola à cidade implicará sempre uma dupla abertura ou uma obliquidade ao rés dos discursos, para assumir que uma educação pública é uma construção que não se cristaliza nem se define previamente, verificado seu insistente engendramento criativo e permanente lateralização.

Ensaíamos, de modo menos resoluto do que provocador, a ideia de *multidão* por comparação ao conceito de *povo*. Deixando a questão por resolver, alerta-se fundamentalmente para a tarefa de construção pública de uma educação cujo ímpeto público exige lateralização, errância e excedência face à transitividade do que se crê representar. Não há construção participada de escola pública sem uma lateralização patente, pouco dócil, sempre múltipla.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bauman, Z. (2007). *Modernidade e ambivalência*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bettencourt, A. M., Araújo, D., Cardoso, M., Many, E., & Monteiro, H. (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares* Unpublished Report. DGDIC/ Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Catoga, F. (2011). *Ensaio Respublicano*. Lisboa: FFMS.
- Delors, J. (2005). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- Delors, J. (2006). Por uma educação para todos ao longo da vida In J. Bindé (Ed.), *Para onde vão os valores?* (pp. 233-239). Lisboa: Piaget.
- Diogo, F. (2008). *O currículo da democratização da escola básica. A justiça curricular na reorganização curricular do ensino básico* (Tese de doutoramento). Porto: FPCE - Universidade do Porto.
- Fernandes, P. (2008). Perspectivas curriculares de suporte ao ensino básico no sistema educativo português (1989-2005) In A. Lopes & C. Leite (Eds.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 35-53). Porto Livpsic.
- Ferreira, E. (2008). Políticas educativas, governação democrática e autonomias. In A. Lopes & C. Leite (Eds.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil* (pp. 135-152). Porto: CIIE/Livpsic.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Hardt, M., & Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona: Paidós.

- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitude, war and democracy in the age of empire*. New York: Penguin Press.
- Hugo, V. (1999). *Os Miseráveis*. Lisboa: Europa-América.
- Lima, L., & Afonso, A. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento.
- Monteiro, H., & Ferreira, P. (2011). Unpolite Citizenship: The non-place of conflict in political education. *Journal of Social Science Education*, 3 (Critical Civic & Citizenship Education: Is There Anything Political About It?), In press.
- Negri, T. (2010). Para uma definição ontológica da multidão. In B. P. Dias & J. Neves (Eds.), *A política dos muitos. Povo, classes e multidão* (pp. 407-418). Lisboa: Tinta da China.
- Sacristán, J. G. (2008). A construção do discurso da diversidade e as suas práticas. In J. Paraskeva (Ed.), *Educação e poder. Abordagens críticas e pós-estruturais* (pp. 69-95). Mangualde Edições Pedagogo.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Piaget: Lisboa.
- Stoer, S. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26 (Stephen R. Stoer: Textos escolhidos), 149-173.
- Virno, P. (2010). Multidão e princípio de individuação. In Bruno Peixe Dias & José Neves (Eds.), *A política dos muitos. Povo, classes e multidão* (pp. 393-405). Lisboa: Tinta da China.