

Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante

Against epistemological blindness in the direction of itinerant curricular theory

João M. Paraskeva

Professor Catedrático - Educational Leadership and Policy Studies, Universidade de Massachusetts Dartmouth, EUA.

Maria Luiza Sússekind

Professora do PPGEdu-UniRio/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
luli551@hotmail.com

Resumo

Este artigo é fruto de conversas entre pesquisadores e teorias que demarcam o campo do pensamento à esquerda explorando as características de abissalidade e cegueira epistemológica acusada no pensamento moderno tendo o dissenso como rota. Utiliza a metáfora do rio num movimento, em direção ao Sul, de enfrentamento da cegueira epistemológica argumentando como essas tradições fluem juntas e por si na história do campo das teorias curriculares e é inegável o quanto eles contribuíram para a luta por um currículo mais justo. Investiga a dialética da colonialidade esgarçando-a até questionar a colonialidade das dialéticas num contexto descrito como um rio caudaloso das teorias curriculares. Conclui que precisamos interrogar mais os modos de ver e conhecer o mundo, que, por serem manipuladores de cegueira, coagulam a luta dos que almejam criar e existir em copresença fazendo uso de uma teoria curricular itinerante.

Palavras-chave: Teoria dos Currículos Itinerantes. Cegueira epistemológica. Abissalidade. Dialética.

Abstract

This article presents results of conversations between scholars and theories that demarcate the field of left-wing-critical-thinking by exploring the characteristics of abyssality and epistemological blindness accused in modern thought guided by dissensus. It uses the river metaphor in a movement towards South to confront epistemological blindness arguing how these traditions flow together and individually in the history of the field of curriculum theories and it is undeniable how much they have contributed to the struggle for a curriculum of justice. It investigates the dialectic of coloniality by pulling strings to question the coloniality of the dialectics in a context described as a flowing river of curricular theories. It concludes that we need to question more ways of seeing and knowing the world, which, because they are manipulators of blindness, coagulate the struggle of those who seek to create and exist in co-presence by making use of an itinerant curricular theory.

Keywords: TCI. Epistemological blindness. Abyssality. Dialectics.



Começamos este trajeto, provavelmente, admitimos, de uma forma abrupta. Olhando para o quadro histórico da colonialidade – e como ele é imenso e truncado – afirmamos, sem eufemismos, de que o mesmo se urdiu (e, conseqüentemente urdiu também) com base em desenvolvimentos sucessivos e complexos de uma racionalidade instrumental, ou como alguns preferem situar através da ‘instrumentalização da dialética da razão’, nem que para isso fosse imperioso vergar a humanidade à normalização de práxis eugênicas¹ e genocidas. Defendemos que as cores que se estampam na tela desses processos históricos – atirando para o patamar do desumano a existência de milhões de oprimidos - não ilibam de culpa, tanto os movimentos e/ou os grupos de interesses hegemônicos, quanto os contra hegemônicos (PARASKEVA, 2018a; SANTOS, 2014). Infelizmente, não é este o espaço para uma análise cronológica minuciosa aos tornos e contornos da colonialidade que ao abrigo da instrumentalização da razão (HORKHEIMER, ADORNO, 2002) e conseqüente reificação da realidade (LUKÁCS, 1968) medrou uma dialética que esvaziou o sujeito da sua consciência de classe, ou como preferem as abordagens mais moderadas, adulterou essas mesmas noções de ‘classe’ e ‘consciência’ fetichizada pela ideia de alienação.

Defendemos aqui, ainda que de forma breve, como a querela beligerante entre movimentos e correntes de pendor dominante e contra dominante, na matriz da modernidade ocidental eurocêntrica, em prol de matrizes instrumentais e emancipatórias, não só acabaria por reforçar o culto de uma dialética eugênica que historicamente estrutura o projeto da colonialidade, como também, paradoxalmente, viria a traçar o princípio do seu fim. Nesse sentido sendo ela mesma produtora e legitimadora de cegueira - quando produz conhecimentos diferentes como qualitativamente diferentes e, portanto, hierarquizáveis e, conseqüentemente vitimados pela inexistência. Num movimento teórico-metodológico de desconstrução das teorias empreendemos nossa viagem metodológica pelas ruínas das estruturas, seguindo sussurros e pistas não ignorando inclusive prefácios e rodapés de grandes debates teóricos que forjaram o (tal) campo das teorias que se posicionaram à esquerda, uma esquerda muito urdida na e pela teia ocidental eurocêntrica. Desse lugar, defendendo que a justiça social é vazia se não enfrenta os epistemicídios, navegamos de modo ‘itinerante’ ‘rumo ao Sul’ (PARASKEVA, 2016; SÜSSEKIND, 2017a; 2017b)

enfrentando o escatologismo, a indolência e o teleologismo das razões do Norte para defender que há decolonialidade possível quando movemos as linhas abissais (SANTOS, 2013), de dentro da dialética.

No contexto atual do campo de estudos do currículo, e tal como tivemos ocasião de deixar analisado em outros espaços (PARASKEVA, 2011; 2014; 2016; 2018; 2018A; SÜSSEKIND, 2017b; OLIVEIRA, SÜSSEKIND 2017), na luta contra o funcionalismo de uma racionalidade instrumental defendida pelos movimentos e grupos de tendência tradicional, os movimentos e grupos a operar num quadro contra hegemônico, não obstante os inúmeros sucessos, acabaram por cair na armadilha funcionalista que tão violentamente e justificadamente criticaram e tentaram destruir. A denúncia desta armadilha ‘antifuncionalista funcionalista’ e a conseqüente frustração de não conseguir aniquilar o culto funcional de uma racionalidade instrumental apoiada numa dialética reificada, e o emergir de uma matriz dialética emancipatória, surgiram entre os ‘neogramscianistas’ e em pleno auge do ‘neogramscianismo’ (PARASKEVA, 2011; 2014; 2016; 2018a). Os gritos de revolta no rio curricular radical crítico eclodiam de vários quadrantes.

Daniel Liston e Kenneth Zeichner (1987) denunciavam a falta de definição do significado da pedagogia radical ou crítica na própria educação crítica. Phil Wexler (1987) insurgiu-se veementemente contra o rumo ‘desgovernado’ e descontextualizado que as abordagens contra hegemônicas de pendor radical crítico haviam assumido. Wexler (1987, p. 127) criticou impiedosamente a ênfase na ‘reprodução’ e na ‘resistência’, a seu ver e de acordo estamos com essa cegueira, erros históricos e imperdoáveis e que estrumavam uma “nova sociologia da educação historicamente retroativa e ideologicamente reacionária”. Ele ergue a sua voz desafiando neogramscianistas, no rio curricular crítico, a prestarem justificada atenção a nuances pós-estruturais e pós-modernas para entender melhor as escolas e os currículos, avenidas epistemológicas contra hegemônicas das entranhas da própria modernidade ocidental eurocêntrica que intelectuais como William Pinar, Janet Miller, Madeleine Grumet, Henry Giroux, e tantos outros não menosprezaram – bem pelo contrário. No entender de Wexler (1976, p. 8) não só

a ciência ocidental começou a perder seu significado, como também se sentia uma mudança na defesa da ciência como um único padrão de conhecimento a favor de uma pluralidade de formas válidas de igualdade de conhecimento.

Daniel Liston (1988) reage frontalmente contra determinados silêncios barulhentos e inaceitáveis dentro do rio crítico do currículo progressista. Segundo ele (1988, p. 15), determinadas abordagens da tradição neogramsciana encontram-se inflamadas de um funcionalismo atroz e persistem em “negligenciar investigações empíricas cruciais”. Elizabeth Ellsworth (1989) vai ainda mais longe na autocritica – injustificadamente mal

recebida no rio curricular radical e crítico – ao movimento e abordagens críticas. Segundo ela (1989) a plataforma crítica esta inundada de um impulso reacionário do político. A pedagogia crítica pugnada pelos neogramscianos era assim tão funcionalista quanto o funcionalismo que criticavam e tentavam destruir uma vez que os próprios investigadores neogramscianos, em tese, sucumbiam a uma racionalidade instrumental. Mais, (p. 299) importava examinar e debater “que diversidade silenciávamos em nome da pedagogia liberatória?”. Silêncios, cegueiras, abismos e epistemicídios onde o rio curricular crítico se fez e se faz movediço.

Antonia Darder e Rudolfo Torres (2004) denunciam ainda a forma como a purga Marxista contra o ‘essencialismo da base’ – num entendimento de superestrutura que dava lugar a outros essencialismos perigosos na plataforma crítica. Ambos erguem a sua voz contra a forma como, por exemplo, a teoria crítica da raça caíra no mesmo pântano essencialista e funcionalista que tanto criticava. Ou seja, as dinâmicas de pobreza, exploração e segregação tão estruturais no epistemicídio não podem ser separadas dos modos de produção capitalistas e despojadas de seu osso ideológico (PARASKEVA, 2018b). Darder e Torres (2004, p. 98) reagem violentamente ao perigo de se fazer da “raça a unidade central de análise da opressão racializada e do racismo”. Essa centralidade anula a dinâmica ideológica que aduba o capitalismo. A falácia da centralidade da raça produz uma “circularidade da lógica da raça” (DARDER & TORRES, 2004, p. 5) que legitima o culto erroneamente que “o racismo existe porque existe tal coisa chamada raça” (DARDER, TORRES, 2004, p. 100). Na busca de uma centralidade da teoria, seja qual for, afogam-se no rio caudaloso.

Estas abordagens críticas – ou melhor dito, ‘as críticas da crítica’ (PARASKEVA, 2011; 2016; 2018A; SÜSSEKIND; 2017a; 2017b; OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2017) viriam trazer para a ribalta algo que Gramsci havia denunciado em relação ao Marxismo ortodoxo. Ou seja, o “primitivismo infantil teórico” que Gramsci (1971, p. 43) havia rotulado às abordagens Marxistas redutoras anquilosadas numa matriz completamente errônea de base-superestrutura, era agora também o adequado pano de fundo que contextualizava a pena dos demiurgos do ‘crítico do crítico’ nos debates considerados neogramscianos, relativamente aos fluxos seguidos pelas abordagens nas correntezas do rio curricular radical crítico.

Entendemos que, nesse momento, diante dessas questões, estava-se perante um redemoinho irreversível no rio curricular radical crítico. Giroux, Aronowitz, e outros não esconderam a sua frustração destacando a necessidade de romper abertamente com análises “ortodoxas entre escolaridade e economia política” (GIROUX, 1992, p. 201) olhando para a pedagogia crítica como um movimento não monolítico que não poderia, contudo ser separada das realidades do cotidiano (OLIVEIRA, 2007, ARONOWITZ,

GIROUX, 1991), embora muitos dos seus seguidores defendam o contrário. Era assim importante ir para além das plataformas de reprodução e resistência acantonadas apenas e tão só nas dinâmicas de classe e repensar a “as políticas culturais da linguagem, diferença e identidade” (GIROUX, 1992, p. 209), uma vez que “as formas ideológicas não eram reduzíveis apenas a classe” (APPLE, WEIS, 1983, p. 24). Categorias como gênero, raça, idade e ainda etnicidade “eram parte integrante do momento ideológico” (APPLE, WEIS, 1983, p. 24). Desta purga viria a emergir a necessidade de se examinar a educação e o currículo no âmbito das dinâmicas de produção ideológica nas quais classe, raça, gênero, e orientação sexual gozam de autonomia relativa e interferem com categorias como economia, cultura, política, entre outras (MCCARTHY, 1988). Paulo Freire (1992, p. 47) é, neste aspecto, também implacável:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque.

Ou seja, do dirimir de argumentos entre movimentos hegemônicos e contra hegemônicos que se digladiaram pela (des)construção de uma racionalidade específica – os primeiros instrumental e os segundos emancipatória – obviamente que se vieram a verificar sucessos, insucessos e ainda baixas em ambos os lados da trincheira; todavia, vir-se-ia também a verificar uma contenda – em muitos casos feita mesmo – na própria plataforma contra hegemônica no seu fluir rumo a uma sociedade e sujeitos enquadrados numa matriz emancipatória, uma chaga, uma ferida aberta que viria a teimar em não sarar - o que necessariamente não é um mau presságio. Desse modo, a exigência do pensamento ‘não alienado’ se torna a matriz abissal a desenhar linhas de ignorância e até inexistência (SANTOS, 2014). A força do tempo único e linear, do pensamento único, narcísico, não permite ao rio fluir, coagula até a racionalidade emancipatória.

Então, confrontos seculares entre as tradições dominantes e contra dominantes e dentro de cada uma dessas tradições, viriam por um lado a reforçar uma dialética abissal que apaga qualquer imagem emancipatória e fertiliza a instrumentalidade da razão, por outro a despoletar aquilo que José Gil (2009) designaria por ‘involução’. E a linha curricular abissal aprofunda-se, temem alguns, de uma forma irreversível. É que ‘tanto os movimentos dominantes quanto os contra dominantes operam - e persistem em continuar a fazê-lo - no âmbito das estruturas da colonialidade do ser, poder, conhecimento e trabalho’ (PARASKEVA, no prelo).

Assim, as disputas entre movimentos hegemônicos e contra hegemônicos e dentro de cada um deles, não só viriam agudizar a matriz da colonialidade assente numa dialética abissal da modernidade que se outorga a impulsos totalitários fascistas e eugênicos, como consequentemente não provocaram qualquer ‘tragédia’ (GIL, 2009; PARASKEVA, no prelo) e a ‘transformação’ acabou piedosamente por ser cooptada numa teia reificada da realidade e da linguagem reforçando a própria instrumentalidade da razão e confundindo-se tantas vezes com ‘inovação’. Não deixa de ser interessante como em meados do século passado, Dwayne Huebner (1966) denunciava já como um dos grandes problemas do campo estava não na mudança em si, mas na não-mudança, sendo que tanto se fazia para mudar e nada mudava. Ao invés de uma ‘tragédia’ no sentido de verdadeira ‘transformação’ (GIL, 2009; PARASKEVA, no prelo) deu-se “uma involução do currículo” (Idem) onde as formas de conhecer permaneceram ativas produtoras e legitimadoras de cegueiras. Nos tempos atuais, em que mais uma vez as políticas de currículo caminham para o reformismo unificador só nos cabe denunciar os fluxos epistemicidas e eugênicos que os nutrem ao esfaimar o *outro*, os *Sules*.

Ou seja, “as grandes realizações contra hegemônicas do passado e do presente não estão apenas em risco de estagnação, mas de anulação” (PARASKEVA, no prelo). Esta “involução curricular” (GIL, 2009; PARASKEVA, no prelo) medra e medra-se numa muito torrencial cegueira epistemológica (SANTOS, 2003; OLIVEIRA, 2007), em que não obstante as grandes conquistas dos grupos contra hegemônicos e movimentos dos mais diversos quadrantes de oprimidos na sociedade mina, contamina e congemma um alinhamento curricular abissal reforçado por um violento pensamento abissal que, pese embora custe a muitos admitir, fervilha e estrutura a maior parte dos sectores afetos a ambos os movimentos (PARASKEVA, 2018a; SÜSSEKIND, 2017; SANTOS, 2014). Ou seja, o abissal na dialética instrumental da racionalidade da modernidade ocidental eurocêntrica – bula papal da colonialidade – assenta e move-se certificado por uma cegueira epistemológica que impõe uma práxis epistemológica parcial como total e única, unificadora – e por isso também eugênica – com base “na crença em verdades absolutas e universais que derivam dos limites impostos pela cegueira emocional, cultural e epistemológica desenvolvida” (ALVES, OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003).

Defendemos assim que esta coagulação curricular é também uma forma gritante e preocupante de cegueira epistemológica dos movimentos de tendência contra hegemônica que sempre se revelou incapaz de ir para além do território epistemológico da modernidade ocidental eurocêntrica e prestar atenção a plataformas epistemológicas não-

machopatriarcais e não-ocidentais em si e para além da geografia do ocidente eurocêntrico e metafórico. E foi um número muito reduzido de vozes na plataforma contra hegemônica que foram prestando atenção correntes feministas, não-ocidentais, não-eurocênticas mas, faziam-no de uma forma titubeante e minimizando, por exemplo, a importância do metafísico, da espiritualidade aspectos estruturantes, também, em muitas das plataformas epistemológicas não-ocidentais, não-eurocênticas. Assim sendo, os movimentos contra hegemônicos teimam em não perceber que a luta contra o sistema de dominação da colonialidade imposto por uma instrumentalização da razão, só poderia acontecer através de um radical deslocamento da matriz epistemológica da colonialidade (GROSGUÉL, 2007; MALDONADO TORRES, 2008; MIGNOLO, 2012; PARASKEVA, 2018a; SÜSSEKIND, 2017b) O tradicional e o crítico, o hegemônico e o contra hegemônico outorgam-se e conseqüentemente outorgam na colonialidade do ser, poder, conhecimento e trabalho. A colonialidade é também a dialética da cegueira, do epistemicídio e dos genocídios, ocorridos e atuais.

A modernidade ocidental eurocêntrica, racista e machopatriarcal, ainda, é o que sempre foi: uma punição devastadora para a humanidade, uma sanguessuga cuja existência trucidou milhões de oprimidos, que tem a ousadia inclusive de nos proibir pensar 'com um mundo que sempre sonhamos' (AMIN, 2008). E, que enfrenta o remar irreversível e avassalador de muitas das perspectivas epistemológicas não-ocidentais não eurocênticas - inclusive em sua própria geografia epistemológica -, colocando a nu o princípio do seu fim. Ou seja, agudização da dialética abissal da colonialidade é ela mesma o traçar do seu próprio fim. Como tivemos oportunidade de examinar em outros espaços (PARASKEVA, 2011; 2014; 2016; 2018a) o dialogismo Schwab-Huebner seria uma opção muito interessante para compreender o estado atual da modernidade apontando assim para novas direções (dentro e necessariamente para além dela própria). Ou seja, no contexto atual, Joseph Schwab (1978) provavelmente diria que (...) o campo da [modernidade] está moribundo. (p. 287).

O projeto da instrumentalização da razão, trava mestre da matriz da modernidade ocidental eurocêntrica, bateu no fundo, é um projeto esgotado (SANTOS, 2005; 2007; PARASKEVA, 2018A; JUPP, 2017). A insustentabilidade da instrumentalização da razão dialética abissal da modernidade fica ainda mais exposta perante os principais desafios impostos pelas exigências predatórias da terceira fase hegemônica do capitalismo (ARRIGHI, 2005), e conseqüentes impulsos do 'tsunami neoliberal global e conservador'

(SÜSSEKIND, 2014) com todas as suas consequências locais por vezes *quasi* irreversíveis (SANTOS, 2013; BAUMAN, 1998). Como disse Huebner (1976, p. 154, 155)

agora o fim está próximo, reconhecamos a sua morte, façamos o velório, celebremos com alegria o que [o modelo de modernidade ocidental cartesiano] tornou possível e depois dispersemos indo cada um para o seu trabalho, porque não somos mais membros da mesma família.

A modernidade está debaixo de fogo cerrado dada a impossibilidade de submissão perpétua por parte do 'outro' (PARASKEVA, 2018a). Ou seja, "a exclusão, opressão (e *quasi* extermínio) da alteridade Africana, Asiática e Latino Americana, assim como a sua vontade indomável para sobreviver" (DUSSEL, 2013, p. 40) empurrou modernidade abissal para um insustentável abismo. Mais, a própria "meta-narrativa da 'objetividade científica' e o desenvolvimento do progresso através da nossa compreensão do passado" está hoje em dia claramente em questão (MUNSLOW, 1997, p. 17; entre outros).

a modernidade, até agora, não conseguiu atingir a multi-dimensionalidade exigida pela sociedade humana [ou seja] a sua promessa fascinante de uma vida melhor encobriu uma preocupação cada vez menor com a auto-realização humana através do desenvolvimento espiritual e material (SABET, 2008, p. 31).

A modernidade perdeu-se (intencionalmente?) entre 'o real' (realidades) e representações do real (realidades) (PARASKEVA, 2018a; 2016). A modernidade foi e ainda é um "sonho enganador" (HARDING, 2008, p. 23), um sonho disfuncional oriundo da parcialidade da visão que desenvolvemos em qualquer "cultura, também ela sempre parcial" (SANTOS, 2003). Por isso somos sempre, de algum modo, cegos (OLIVEIRA, 2007).

A sentença final da modernidade foi determinada parcialmente pela própria modernidade e pelo seu culto verdadeiramente totalitário, um *napalm* cultural e econômico que tentou apagar todas as outras manifestações epistemológicas, que, paradoxalmente, acabaram por vir a ser sistematicamente reforçadas e fortalecidas a partir dos confrontos bélicos com a modernidade (PARASKEVA, 2018a; 2016). Se o colonialismo é um crime contra a humanidade, e tanto o colonialismo como o imperialismo não têm existência fora da modernidade, então a modernidade também não é inocente de tal crime contra a humanidade (PARASKEVA, 2018a; 2016). Não porque era inconsequente em evitar políticas e práticas de genocídio, mas precisamente porque a sua própria existência depende da sua capacidade de perpetuar o genocídio.

A história não está e não irá absolver o modelo da Modernidade ocidental cartesiano (PARASKEVA, 2018a; 2016). Grandes realizações em áreas, como a conquista e

tecnologias espaciais foram reduzidas a uma inconsequência pálida para a esmagadora maioria da população mundial face à escravidão, genocídio, holocausto, pobreza, desigualdade, apartheid social e cognitivo, injustiça intergeracional, e temeridade para mudar a natureza, entre outras questões (PARASKEVA, 2018a; 2016). De uma forma chocante, todas estas sagas sociais estão intimamente ligadas aos avanços tecnológicos da sociedade moderna. (PARASKEVA, 2018a).

Provavelmente Bruno Latour (1993) não estava de todo errado quando defendeu que ‘jamais fomos modernos’ dando apoio à metáfora de Terry Eagleton (2003) “parece que Deus não era [moderno]” (p. 1). O século XX, Goran Therborn (2010) destaca, “foi o último século eurocêntrico” (p. 59). Resta-nos – atrevemo-nos aqui ao conselho – prestar atenção ao que nos propõe Slavoj Žižek (2009) e mais do que olhar para o momento, olhar para o ‘punctum’ (BARTHES, 1981) e começar de novo. Não pelo início pois a copresença radical exige também a desconstrução das linearidades, mas, por outro começo. Esmiuçemos agora o abissal que reside na dialética da colonialidade.

‘Não existem pecados para lá do Equador’²

Admitamos sem quaisquer eufemismos ou convenientes adversativas ideológicas, sempre tão comuns sobretudo em tantas vozes do Norte Global, de que o pensamento moderno ocidental é, inquestionavelmente, “um pensamento abissal” (SANTOS, 2007, p 45), que se traduz

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo as invisíveis o fundamento das visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo do ‘outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como não-existente. Não-existente significa não existir sob qualquer forma relevante ou compreensível ‘de ser’. Tudo o que é produzido como não-existente é excluído de forma radical, pois está para além do universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Na medida em que predomina, este lado da linha só prevalece esgotando o campo da realidade relevante. Além dela, só há não-existência, invisibilidade e ausência não-dialética. (Idem)

Se o ser e o estar do lado de lá da linha é não existente, ou seja, ‘se o que existe é tornado não existente’, estamos então no domínio do absolut(o)(amente) nada, um nada do lado de lá, que ao invés do tudo do lado cá, é precisamente isso, nada. Assim sendo, não há mesmo sequer espaço para congeminções sobre o lado de lá como vazio, *vacuum*. O nada anula espaços e tempos. É este nada, e aqui torcemos um pouco o conceito de

Boaventura de Sousa Santos (2007) transportando-o assim para outro plano, que se é isso mesmo, nada, nem pecados contém. O Sul metafórico é uma possibilidade de itinerância do tudo ao nada.

Estas linhas abissais – cuja primeira “provavelmente dá-se em 1494 com o Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha e que se agudizam de uma forma mais violenta em meados do século XVI com as Amity Lines, linhas da amizade” (SANTOS, 2007, p. 7) – promovem também uma racionalidade não necessariamente assente “no que é legal e ilegal mas na sim lei” (SANTOS, 2007, p. 11). E, como nos deixa dito Santos (2007), é na matriz desta lei que o verdadeiro e o falso se constroem e legitimam com base num conhecimento apoiado apenas numa visão única de ciência condenando ao ostracismo conhecimentos *outros* no âmbito das matrizes teológicas e filosóficas. O que é produzido como não existente é também, obviamente, produzido como não visível. Se o que não vemos não existe e nossa visão é narcísica, não vemos o outro numa dimensão bem mais que fenomenológica.

De certo modo, e como tivemos ocasião de examinar num outro contexto, estamos perante uma postura cega (OLIVEIRA, 2007; SÜSSEKIND, LIMA, 2007), eugênica, que não percebe sequer a alteridade (PARASKEVA, 2018a), que vai muito para além da noção do ‘incompleto outro’ (TODOROVA, 1997) porque reclama a inexistência de um ‘outro’ uma vez que não há nada além da linha abissal. A não-existência de um *outro*, justifica não só a não-existência de uma matriz ‘outra’, como também legitima e perpétua a eugenia do eu racional instrumental moderno ocidental eurocêntrico homem branco como único e totalizante. Ou seja, a dialética abissal, estrume do epistemicídio transpira assim uma cegueira epistemológica atroz, cegueira essa que reflete uma construção social eugênica na qual assenta o modelo da modernidade ocidental eurocêntrica.

Esta cegueira epistemológica eugênica pavimenta o que ‘é’ e não ‘é’, o ser e o não ser, essência primordial do invisível e por exclusão de partes do que é visível Ou seja, como defendem eloquentemente Santos (2007) e Inês Barbosa de Oliveira (2003; 2007; 2014) a invisibilidade e não-existência de ‘um lado’ são precisamente produto e causa da visibilidade e da existência do ‘outro lado’, um monopólio que ao produzir outras formas de conhecimento como não-existentes - uma vez que não equipado com a cientificidade científica do pensamento moderno ocidental - apaga o seu próprio relativismo e o relativismo da ‘verdade científica’ (SANTOS, 2007b, p. 47) e perpétua a hegemonia de abordagens instrumentais da racionalidade (LUKÁCS, 1968; HORKHEIMER, ADORNO, 2002).

Mas, como pode a modernidade ocidental eurocêntrica produzir-se e produzir um senso comum ‘eugênico sem eugênicos’? Percebe-se assim como temos um currículo – quer como campo de estudos, quer como veículo de criação e transformação de conhecimentos – que promove racismo, classismo, e genderismo sem racistas, classistas e genderistas (BONILLA SILVA, 2003). William Pinar (2001) foi mesmo um dos pioneiros a ir ao fundo desta questão ao colocar com toda a violência, mais do que justificada diga-se, o vituperado e vilipendiado terreno da sexualidade como epicentro do debate curricular quando denuncia a crise da masculinidade, linchamento e violações nas prisões no âmbito da genderização das políticas e violência racial nos Estados Unidos.

Defendemos assim que este racismo, classismo, e genderismo sem racistas, classistas e genderistas (BONILLA SILVA, 2003) permeia o currículo – também enquanto campo de estudos - institucionalizado de uma cegueira epistemológica eugênica que produz sujeitos reificados da construção social da realidade, uma construção social assente na ‘ausência de ausências’. Dito de outra forma, os sujeitos ‘curriculados’ apoiam-se não na inexistência de existências, mas na inexistência de inexistências, porque dialeticamente mergulhados numa (in)existência toda ela racionalmente instrumental e, por isso, não emancipatória. E estatelamo-nos assim em mais uma abissalidade do lado de cá!

Justo no lado de cá, que ao negar a existência de um lado de lá anula a prisão à uma matriz esquartejada em lados, uma vez que se o lado de lá é inexistente, não há lados. O lado de lá, que não é lado, nunca foi, é sim o todo. Estamos perante um todo que é falso, não apenas por assentar numa dialética eugênica que produz como inexistente o lado de lá, mas também por negar gritantes ‘abissalidades’ nega a existência de inexistências – falsas - no lado de cá. Somos e estamos reféns de um currículo que deixa traçado de uma forma muito bem vincada de, no limite, ser possível uma realidade eugênica sem eugênicos. Esta é mesmo uma questão que nos parece importante no combate ao epistemicídio curricular (PARASKEVA, 2011; 2016; 2018a), até porque, como alertou Noam Chomsky (1971, p. 3) um dos “problemas centrais na interpretação do mundo é determinar como, de fato, os seres humanos fazem essa interpretação”.

Ora esta cegueira epistemológica coloca em causa não apenas o conhecimento, mas a própria pergunta / resposta ‘o que é pensar’ como encontrando-se totalmente vendida. Ou seja, como pode ‘alguém’ outorgar-se o saber que reivindica saber se há uma dada plataforma epistemológica imensa que congrega uma infinidade de outras formas de *episteme* que foi e continua a ser violentamente ‘produzida como não-existente’ (PARASKEVA, 2011; 2018a; SÜSSEKIND, 2014; OLIVEIRA, 2007; SANTOS; 2013)

através de domesticados processos de reificação do(s) conhecimento(s) e da(s) realidade(s) (LUKÁCS, 1968; HORKHEIMER, ADORNO, 2002).

Não estamos perante uma matriz meramente geográfica, nem tampouco a linha abissal dever ser percebida como um traço perpétuo fixo, hirto. São múltiplas linhas e movem-se, movediças. Embora “em cada momento histórico, estas linhas se fixem” (SANTOS, 2007, p. 11) vão se “deslocando de acordo com os processos históricos de dominação, exclusão e segregação” (Idem). Como nos documenta Santos (2007, p. 11), nos últimos sessenta anos, estas linhas abissais “sofreram dois abalos tectónicos” profundamente contraditórios. Um primeiro abalo, muito associado aos movimentos globais anticoloniais e decoloniais das décadas de 60 do século passado, revelando um crescimento avassalador e ‘sublevação’ do paradigma da regulação/emancipação confrontando abertamente as práticas eugênicas e de opressão impostas pelo paradigma da apropriação/violência (SANTOS, 2007). Um segundo, que paradoxalmente transpira o reverso do anterior, ou seja,

(...) a lógica da apropriação/violência tem vindo a ganhar força em detrimento da lógica da regulação-emancipação de tal forma que o domínio da regulação-emancipação não só está a encolher, como também está a ficar contaminado internamente pela lógica da apropriação-violência (SANTOS, 2007, p. 12).

A abordagem de Boaventura de Sousa Santos (2007) mancomunada-se visceralmente, com o que pode ser visto como processos de involução e regressão (GIL, 2009; PARASKEVA, 2018a; 2016). Inegavelmente há um quadro abissal que promove uma ‘mono-dimensionalidade’ (MARCUSE, 1964) que parece muito concreta “na medida em que elimina eficazmente quaisquer realidades que estão do outro lado da linha” (SANTOS, 2007b, p. 48). Além disso, a negação de copresença reforça a afirmação da diferença radical que, deste lado da linha, separa o verdadeiro do falso, o legal e ilegal. O *outro* lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, como agências e agentes, e sem uma localização territorial fixa (SANTOS, 2007b, p. 48). Bem-vindo, leitor, à ‘zona colonial’, uma zona que engloba “tudo o que não poderia ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, legal ou ilegal” (SANTOS, 2007b, p. 48). Onde se pode tudo, e nem pecado não há, porque o Sul não existe. Manipuladores de cegueiras o pensamento abissal e a dialética da colonialidade precisam enfrentar a colonialidade e as abissalidades da própria dialética se almejam produzir e produzir-se em copresença.

A ‘dialética da colonialidade’ e o ‘pensamento abissal’ são as duas faces da mesma moeda, e as políticas de conhecimento, culturais e económicas de negação radical foram sucessivamente atualizados desde o seu surgimento. Tal nexos permite pedagogias e

currículos de dominação e violência baseados no culto de uma dada cultura Eurocêntrica tida como superior, promovendo uma falácia de desenvolvimento que abre assim o caminho para a violência necessária como o preço do desenvolvimento (PARASKEVA, 2018a).

Naturalmente, as “vítimas são culpadas da sua própria conquista violenta e da sua própria vitimização” (DUSSEL, 1995a, p. 66). Como deixamos dito anteriormente, estas linhas abissais que estruturam o pensamento moderno e o mundo ocidental tampouco expressam um movimento monolítico. Há impulsos contraditórios no próprio pensamento ocidental moderno eurocêntrico nos domínios da filosofia e da religião, bem como entre ambos. Com o advento nefasto da globalização neoliberal (HARVEY, 2007; BAUMAN, 1998) outras globalizações, em múltiplos sentidos, inclusive contra hegemônicos (SANTOS, 2013), se opõem, assim estas contradições agudizam-se abrindo ainda mais espaço para o surgimento de um pensamento pós-abissal propulsionado pelos “cosmopolitismos subalternos” (SANTOS, 2007b, p. 55), que de alguma forma não deixa de ser uma prática a perseguir para todos aqueles que como nós se preocupam com uma justiça social e cognitiva curricular e que conscientemente tem a noção de o que caminho esta no ‘começar-se de novo pelo começo’ (ŽIŽEK, 2009). Como tivemos oportunidade de deixar analisado em outros espaços (PARASKEVA, 2018a; 2016), a resistência, no presente, da plataforma crítica passa por uma crítica da crítica que não podem ser mais, apenas e tão só, as mesmas críticas.

Reconhecendo as limitações de determinados impulsos modernos contra hegemônicos ocidentais, Nancy Fraser (2014) reclama que falta-nos “uma teoria tão crítica” (FRASER, 2014, p. 542) que implica recuperar a teoria crítica do estertor da colonialidade de poder, conhecimento, ser e trabalho e remapeá-la no âmbito de processos de descolonização. Caso contrário, ‘é inconsequente. Ou seja, teoria crítica deve revelar a ousadia de ser pós-abissal. Isto é, ser não-abissal.’ (PARASKEVA, 2016).

Assim, a crítica da crítica, enquanto momento próximo da crítica, é na sua multitude, pós-abissal, em que, não obstante continuar a luta contra a cegueira epistemológica da dialética eugênica que define a racionalidade instrumental da modernidade ocidental eurocêntrica, confronta e desafia também a cegueira epistemológica radicada no seu próprio território e que de muitas formas impede um projeto emancipador global e epistemologicamente justo (PARASKEVA, 2018a; 2016). Este confronto da crítica da crítica no e com o terreno do crítico implica a necessidade de des-eurocentricizar a crítica, descolonizá-la através de metamorfoses racionais ‘não-derivativas’ (SANTOS, 2007).

Talvez, assim, possamos navegar itinerantemente pelo pós-abissal rumando ao não abissal, o perpétuo mais do que o perfeito (PARASKEVA, 2019, no prelo).

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas consoante seja determinado por uma linha abissal ou por uma linha não-abissal, e enquanto persistir uma exclusão abissalmente definida, há muita dificuldade em perceber uma alternativa progressista pós-capitalista. Durante algum tempo, enfrentar a exclusão abissal será um pré-requisito para abordar de forma eficiente as muitas formas de exclusão não-abissal que têm dividido o mundo moderno 'deste lado da linha'. Uma concepção pós-abissal de Marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) defende que a emancipação dos trabalhadores deve ser conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul Global, que são oprimidos, mas não diretamente explorados pelo capitalismo global. Reivindicará ainda que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos continuarem a ser tratados como sub-humanos. (SANTOS, 2007b, p. 65).

Mais, ao reconhecer o pensamento abissal como um cartel epistemológico hegemônico, o pensamento crítico vai desempenhar um papel enorme em desconstruir o semblante eugênico e funcionalista de tal plataforma (PARASKEVA, 2016; 2018a). Ou seja, “sem esse reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, mesmo que se reclame anti-abissal” (SANTOS, 2007b, p. 65). O pensamento pós-abissal “é um pensamento não-derivativo; envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensar e agir” (Idem). Pensar em termos não-derivativos “significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente porque o outro lado da linha tem sido o domínio do impensável na modernidade ocidental” (Ibidem).

A compreensão da complexidade de tal abismo exige um esforço hercúleo que “nenhum estudioso pode fazê-lo sozinho, como um indivíduo” (p. 66). Como Samir Amin (2008) argumenta, “a globalização das estratégias do capital dominante exige uma resposta global [coletiva] por parte das suas vítimas” (p. 77). O pensamento pós-abissal é uma forma alternativa de pensar em alternativas de

“aprender com o Sul através de uma epistemologia do Sul confrontando a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes [que é] fundada na ideia de que o conhecimento é inter-conhecimento” (SANTOS, 2007b, p. 66).

O pensamento pós-abissal implica em copresença radical, ou seja, “as práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos iguais” (SANTOS, 2007b, p 66.) gerando assim a impossibilidade epistemológica hierarquizada ou no singular. O pensamento pós-abissal implica uma ecologia de saberes “apoiada na ideia da diversidade epistemológica do mundo e no reconhecimento da existência de uma

pluralidade de conhecimentos para além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007b, p. 67). Vai muito além de plataformas decoloniais como as da transmodernidade (MALDONADO TORRES, 2008) e pensamento de fronteira (TLOSTANOVA, MIGNOLO, 2012). Ao fazê-lo, o pensamento pós-abissal exige a copresença epistemológica radical num sentido (contra)hegemônico, portanto, renuncia uma epistemologia geral, reivindicando a decisão política de que “nós provavelmente precisamos de uma epistemologia geral residual: uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007b, p. 67). Torres (2008, p. 7) sublinha a importância desta guinada decolonial como

uma resposta simultânea à crise da Europa e à condição dos sujeitos racializados e colonizados na modernidade. Destaca a relevância epistêmica por parte dos escravizados e colonizados na busca do humanismo. Procura abrir novas fontes de pensamento e interromper com o apartheid de domínios teóricos através de formas renovadas de crítica e creolização epistêmica.

O momento pós-abissal que reclamamos para a crítica da crítica, como metamorfose para o ser e estar não-abissal, faz também perceber como perspectivas ocidentais eurocêntricas dominantes e contra dominantes encontram-se encurraladas no mesmo “túnel da história” (HARDING, 1999) e devido a isso não imunes ao ‘vírus funcionalista’ (PARASKEVA, 2011). Enquanto que as primeiras são as grandes mestres do epistemicídio, as últimas, não obstante em alguns casos terem liderado a luta contra a limpeza epistemológica no cerne do projeto capitalista da modernidade, em muitos casos e ocasiões pouco ou nada têm feito contra. O epistemicídio é endêmico da modernidade ocidental (PARASKEVA, 2016). Dito de outra forma, a modernidade é uma plataforma moribunda para desafiar a ‘limpeza epistemológica’. Se devemos um pouco das nossas vitórias na luta contra o epistemicídio a determinadas plataformas contra dominantes, pelo visto (e pelo não visto), não é também pelas ferramentas epistemológicas da modernidade que se interrompe e reverte o epistemicídio. Então, como enfrentamos essa cegueira epistemológica que é imensa dívida para com certas tradições contra dominantes da mesma modernidade? (PARASKEVA, 2016). Entendemos que a Teoria Curricular Itinerante (tci) ajuda a responder a esta questão e, ao fazê-lo, confronta a cegueira epistemológica nas suas gêneses, sendo o (des)caminho itinerante, não-derivativo e não abissal uma possibilidade a seguir rumo a uma teoria (indissociável da *práxis*) justa contra os epistemicídios.

A cegueira epistemológica e a Teoria Curricular Itinerante

Os debates sobre as cegueiras construídas pela visão do Norte global - e por muitas das visões do sul do norte e do norte do sul - branca, masculina, científica, eurocêntrica, capitalista ou não, nos levou a discutir os modos de conhecer do grande Norte (não monolítico) como um pensamento binário e dialético, hierarquizante, a partir da possibilidade de outras dialéticas possíveis no esgarçamento da noção de copresença radical de Santos (2010). Defendemos que a copresença radical advogada por Santos (2010) obriga-nos fatalmente à itinerância (PARASKEVA, 2011). Assim, movendo-nos pela itinerância (PARASKEVA, 2011), que nos remete para a volatilidade, perecibilidade, incompletude e invisibilidade alegamos que o reconhecimento da existência do Sul, metaforicamente, exige o enfrentamento do geral, um 'geral' que tem sido secularmente mapeado e legitimado através dos 'aparelhos ideológicos e repressivos' da modernidade ocidental cega e epistemicida.

A itinerância é (apenas) um fluxo possível rumo à "epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral" (SANTOS, 2007b, p. 67). Nesse sentido, sugerimos como aposta epistêmica, que a teoria curricular itinerante, a partir daqui, intimamente, tci (PARASKEVA, 2011) ao convidar à existência e à copresença radical permite uma série de deslocamentos dialéticos hegemônicos e contra hegemônicos com, para e no Sul, abalando, por exemplo, a preponderância da cientificidade do conhecimento científico, a crítica na crítica e a própria noção de dialética. Tais deslocamentos, guinadas em muitos casos, no entanto, fazem-se impondo concomitantemente de uma forma itinerante as diversas matrizes autóctones anti e decoloniais, não só do Sul global, como também 'dos sul do norte e dos nortes do sul' (PARASKEVA, no prelo).

Argumentamos que enfrentar a linearidade, desconstruir a suposta evolução das teorias e apagar as linhas abissais às braçadas no rio caudaloso das teorias curriculares itinerantes arrasta-nos para uma miríade de redemoinhos – dominantes e contra dominantes - que importa enfrentar, ou seja, descolonizar. Inquestionavelmente, muitos desses redemoinhos retratam um dos capítulos mais importantes da história moderna ocidental eurocêntrica contra hegemônica – a questão marxista, ou as questões marxistas, sua gênese e seu inquestionável impacto global. Entendemos, que a importância dos movimentos contra hegemônicos que se inspiram em Marx na luta contra o epistemicídio rumo a uma sociedade justa e emancipada, passa pela sua descolonização – o que implica uma desconexão, um 'de-link' (MIGNOLO, 2012): MALDONADO TORRES, 2008; GROSGOUEL, 2007), um desprender da matriz da colonialidade em que opera(m) – algo

que não nos surpreenderia nada que Karl Marx (1980), perante o contexto atual, provavelmente não discordasse. Retomando uma das questões por nós tratadas anteriormente, argumentamos que o projeto teórico itinerante, ao reconhecer o terreno contra hegemônico como embrenhado no epistemicídio da modernidade, não deixa, contudo, de perceber a importância que teve e poderá ter na interrupção e reparação dos danos provocados por esse mesmo epistemicídio. Importa assim, arregaçar as mangas e, navegando no dissenso, chafurdar na matriz Marxista, abrindo as suas veias e perceber por exemplo as trombozes que bloquearam alguns dos seus argumentos (JANSON, PARASKEVA, 2016).

Os processos curriculares itinerantes advogam assim uma copresença radical (SANTOS, 2010), uma 'itinerantologia' (PARASKEVA, no prelo), que passa, por exemplo, por perceber quão comprimidas são determinadas posições dialéticas do Marxismo, ou de alguns marxismos, obliterando processos justos e inclusivos de análise. Não pode haver justiça social sem copresença radical, sem enfrentamento às cegueiras, cremos. Nesse caminho, a transformação social e a emancipação são processos de reinvenção do presente além de investimento futuro. São as tessituras de emancipação cotidianas desinvisibilizadas diante da cegueira ocidental eugênica machopatriarcal que nos fazem caminhar na construção de um mundo outro possível, para além do capital e do colonialismo em que possamos vivenciar a emancipação humana. Para tanto é preciso criar, nas pesquisas e nos cotidianos, conhecimentos e currículos rebeldes, itinerantes, rompendo com o conformismo e a acomodação.

Porém, se a interpretação que subjaz às intenções transformadoras é eugênica e machopatriarcal, no mínimo, resta afogada nas correntes de uma atroz consciência parcial, cega e indolente (SANTOS, 2007). Assim, há que desmontar as teorias que reclamam para si a interpretação do mundo de diferentes maneiras e que não só 'apenas' falharam na sua transformação.

Muito embora, a questão Marxista tenha se desdobrado em múltiplas avenidas e assim promovendo uma multitude de interpretações do fenômeno social a partir do propõe Karl Marx numa das suas teses sobre Ludwig Feuerbach, - a XI "os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo" (ENGELS, MARX, 1987, p. 128), a nós interessa interrogar os fluxos que confinaram essa transformação à redutora matriz da modernidade ocidental eurocêntrica, relegando para o nimbo do não existente (SANTOS, 2012) e portanto não visível (OLIVEIRA, 2007), um manancial epistemológico não ocidental e não eurocêntrico, não machocrata. Isso,

conferiu-lhe visão enviesada, tolhida e truncada da realidade e do mundo e viria a se constituir como obstáculo ao seu papel de desconstrutor das linhas abissais escavadas pela modernidade e colonialidade. Reclamar esta posição não é declarar um antiMarxismo. Pelo contrário, é admitir que no rio curricular crítico não se pode recusar a atravessar suas correntes.

Santos (2018) parece-nos, também aqui, importante. Segundo ele, na célebre Tese XI sobre Feuerbach há que reter, não só que o termo ‘filósofos’

é usado num sentido amplo, como referência aos produtores de conhecimento erudito, podendo incluir hoje todo o conhecimento humanista e científico considerado fundamental por contraposição ao conhecimento aplicado. (SANTOS, 2018, p. 1)

Mas, também, outros conhecimentos que compõem uma ecologia de saberes e diversidades epistemológicas. Portanto, a tese em si levanta dois problemas:

O primeiro é que não é verdade que os filósofos alguma vez se tenham dedicado a contemplar o mundo sem que a sua reflexão tenha tido algum impacto na transformação do mundo. E mesmo que alguma vez isso tenha ocorrido, deixou de ocorrer com a emergência do capitalismo ou, se quisermos um termo mais abrangente, com a emergência da modernidade ocidental, sobretudo a partir do século XVI. O segundo é que para enfrentar os gravíssimos problemas do mundo de hoje – dos chocantes níveis de desigualdade social à crise ambiental e ecológica, ao aquecimento global irreversível, desertificação, falta de água potável, desaparecimento de regiões costeiras, acontecimentos “naturais” extremos, etc. – não é possível imaginar uma prática transformadora que resolva estes problemas sem uma outra compreensão do mundo (SANTOS, 2018, pp. 1 -2)

Perante este reenquadramento, importa perceber que não só “as interpretações do mundo dominantes numa dada época são as que legitimam, possibilitam ou facilitam as transformações sociais levadas a cabo pelas classes ou grupos dominantes” (SANTOS, 2018, p. 1), como também importa e muito formas alternativas de pensar em alternativas relativamente à compreensão do mundo (Santos, 2014). É neste sentido que Santos (2018, p. 4) defende uma nova Tese XI, “menos elegante, todavia bem mais útil”,

os filósofos, filósofas, cientistas sociais e humanistas devem colaborar com todos aqueles e aquelas que lutam contra a dominação no sentido de criar formas de compreensão do mundo que tornem possível práticas de transformação do mundo que libertem conjuntamente o mundo humano e o mundo não-humano. (Santos, 2018, p. 4)

Embora a tumultuosa atual realidade global e local nos assale, é possível subscrever a tese de que Karl Marx poderá não ter estado de todo errado (EAGLETON, 2011) e, pese, embora não seja possível, compreender-se as contradições do sistema capitalista à margem das teorias Marxistas (HARVEY, 2014), o fato é importa que o Marxismo se

perceba nos erros e sucessos dos seus textos e contextos da época e atuais, até porque se exige hoje é “uma transformação paradigmática da Sociedade” (SANTOS, 2018, p. 4).

Ao navegar no rio caudaloso das teorias curriculares itinerantes e nos processos de descolonização das teses marxistas percebemos também, e não só, porque caíram as plataformas de gênese Marxista no terreno das concepções elitistas (RICCI, 2017, p. 86) e acabando por fracassar na concretização da hipótese comunista (BADIOU, 2010), mas também o que ainda pode oferecer ou não ao campo do currículo. Não há mesmo mais espaço para “arrogância de um único saber e a incapacidade de estar disponível para filosofias que chegam das nações empobrecidas” (COUTO, 2009, p. 21).

Sabemos que a plataforma Marxista não é de todo alheia a este desafio, um desafio que provavelmente foi até percebido – mas não resolvido – por alguns dos seus demiurgos que cedo temeram que os acontecimentos históricos e a tese Marxista teimavam em começar a fazer fluxos multidirecionais. Ou seja, há um reconhecimento de um Marxismo em crise clamando pela necessidade de se construir como uma teoria de vanguarda, que foi mutilada, no entanto, no aprisionamento/fundamento ideológico ‘classe e economia’ (LENIN, 1986; ENGELS, MARX, 1987; ENGELS, 1975) e acabou negando a existência de outras dinâmicas e epistemologias - cruciais para outra compreensão, não cartesiana, não-eurocêntrica, do mundo. Não porque desejamos, mas porque

não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. (SANTOS, 2004, p. 787)

A transformação do mundo exige muito mais do que o reconhecimento de outros modos de pensar, exige sim ‘formas alternativas de pensar de uma forma alternativa’ (SANTOS, 2014) ao modo de pensar. É por aqui que a tci se assume como o fluir de ‘armas e bagagens’ para o sul, procurando a visibilidade dos

conhecimentos produzidos do outro lado da linha abissal, o lado colonial da exclusão, de modo a poder integrá-los em amplas ecologias de saberes onde poderão interagir com os conhecimentos científicos e filosóficos com vista a construir uma nova compreensão/transformação do mundo. Ora esses conhecimentos, até agora invisibilizados, ridicularizados, suprimidos, foram produzidos, tanto pelos trabalhadores que lutaram contra a exclusão não abissal (zona metropolitana), como pelas vastas populações de corpos racializados e sexualizados em resistência contra a exclusão abissal (zona colonial) (SANTOS, 2018, p. 4)

A tci é assim também o ser, estar e pensar de como rumar ao sul, de como se é no sul, de como se aprende com o sul (SANTOS, 2014), respeitando e reconhecendo os que foram

sempre tratados como “sub-humanos, aqueles e aquelas que foram considerados mais próximos da natureza”. Respeito e reconhecimento que passam por perceber que

os conhecimentos produzidos por esses grupos, pese embora a sua imensa diversidade, são estranhos ao dualismo cartesiano e, pelo contrário, concebem a natureza não-humana como profundamente implicada na vida social-humana, e vice-versa. (SANTOS, 2018, p. 4).

Ou seja, a itinerância procura conhecer para além do totalitarismo da epistemologia moderna ocidental eurocêntrica. A sua itinerância permite interrogar o porquê da imposição, certificação e legitimação da de/re/codificação de determinadas metamorfoses que estruturam cada formação social e alimentam os nexos opressor–oprimido (PARASKEVA, 2016, p. 229).

Pugna-se por um modo de pensar que não exclua, não negue, não subsuma. Um modo de pensar que não naturalize a eugenia. Que reconheça que são “os grupos mais radicalmente excluídos pela sociedade capitalista, colonialista e patriarcal (...) [que] do ponto de vista das epistemologias do Sul estão a nos indicar uma saída” (SANTOS, 2018, p. 4). Um modo de pensar que se comprometa com a copresença e não se realize na negação e obliteração e que permita serem visíveis as epistemologias e práticas emancipatórias que são produzidas como invisíveis e, assim, tornadas inexistentes (OLIVEIRA, 2007). A tci é assim um “desrespeito deliberado pelo cânone, uma luta contra a ortodoxia epistemológica” (SANTOS, 2005, p. xxv) e tenta

“colocar o conhecimento científico cara a cara com o conhecimento não-científico, conhecimentos explicitamente locais, saberes fundamentados na experiência dos líderes e ativistas dos movimentos sociais estudados por cientistas sociais” (SANTOS, 2005, p. xxv).

A tci pretende um exercício de “cidadania e solidariedade” (SANTOS, 2005, p. xxiv) que flui na direção da

necessidade de uma epistemologia da libertação que exige a libertação da própria epistemologia advertindo ainda para a necessidade de desafiar qualquer forma de ‘indigenidade’ ou a romantização das culturas e saberes indígenas, e não está enquadrada em qualquer esqueleto dicotômico. (PARASKEVA, 2016, p. 253).

Há na tci um inequívoco compromisso com ‘outro ser e estar teórico’ que nos atira para uma “escrita para além da já aprendida” (ALVES, 2008, p. 30) e fatalmente desafia a veneração e adoração do livro (TSE TUNG, 2007, p. 45) e do próprio pensar.

A teoria curricular itinerante (tci) confronta e atira com o sujeito para uma questão permanentemente instável: “o que é pensar?” Além disso, a teoria curricular itinerante (tci) obriga-nos a reflectir à luz do futuro, bem como a questionar como podemos “nós”

realmente afirmar que conhecemos as coisas que dizemos que conhecemos se “nós” não estamos preparados especificamente, ‘para pensar o impensável’, para ir além do impensável e dominar assim o infinito – ou poder-se-a dizer, o finito do infinito vs. o infinito do finito. A teoria curricular itinerante (tci) é ser (ou não ser) radicalmente impensável. (Paraskeva, 2016, p. 254).

Rumar ao Sul é des-pensar. É desestabilizar, descentrar e por isso, avolumar a crítica mesmo quando isso nos demanda buscar desditos nas entrelinhas, desconstruindo os textos a partir deles mesmos (DERRIDA, 2014; LOPES, 2015; SÜSSEKIND, 2017a; 2017b). O processo teórico curricular itinerante é assim um rumo ao Sul epistemológico, na direção de reconhecer e enfrentar

“as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres e “sentires” diversos daqueles que formam, a cada momento, as redes de subjetividades que somos” (OLIVEIRA, 2007, p. 65).

E, temos a ‘consciência’ de que estamos movendo as linhas abissais, linhas essas que estruturam as políticas educativas, curriculares assim como a formação docente. A tci nos ajuda entender não só que os ‘currículos são criados cotidianamente’ (OLIVEIRA, 2012) como uma conversa e que por isso há a necessidade de ouvir o que os ‘praticantes da vida cotidiana’ (CERTEAU, 1994) têm a dizer se queremos entender os conhecimentos como condição de existência na relação entre as pessoas e não como uma propriedade individual (SÜSSEKIND, 2012). E, se não queremos produzir invisibilidades e inexistências. A tci busca ser ‘um ser e estar’ que move as linhas abissais. Enfrenta como o currículo e formação docente são entendidos como campos sacralizados, “escriturísticos” (CERTEAU, 1994, p. 270) com capacidade de estocar significados e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, mantida por “funcionários autorizados” (CERTEAU, 1994, p. 270). Abissalidade reside na hegemonia conquistada por estes significados estocados na tessitura da sociedade e que faz nos cotidianos as políticas para as escolas produtoras de currículos de cegueiras e dores.

Às vezes eu me sinto uma máquina, garota. Pega isso, faz aquilo, aplica desse jeito. A gente vai pro curso de formação eles não entendem que as crianças daqui são diferentes. Que as coisas não funcionam do jeito que a gente programou. Eu tô cansada! [sic] (SÜSSEKIND; SANTOS, W. 2016).

A tci exige um compromisso com as diferentes existências legitimadas pelas inexistências, com as presenças soldadas pela ausências, é um compromisso de (im)poderar os poderes, por isso é um movimento ético-político de (des)estruturar e (des)conceituar, (des)analizando e (des)interpretando, cifrando sem decifrar (DERRIDA, 2014, p. 251), sociologizando as emergências e arqueologizando as inexistências

(SANTOS, 2004) de vozes locais e conhecimentos invisibilizados, tornados invisíveis, e, por isso inaudíveis e inexistentes pelos modos abissais de conhecer e pesquisar.

Nos seus processos de concepção e fluxo, a tci questiona assim as noções oficiais de desenvolvimento promulgadas pelos cartórios eurocêntricos da modernidade que promovem e impõem uma 'praxis' monocultural classista, racializada e machopatriarcal ocidental de desenvolvimento 'necessária' para o Sul-Global. Ao constituir-se como munição na luta contra o epistemicídio curricular (PARASKEVA, 2011) a tci é uma desconstrução em ensaio teórico sobre 'o ver [sentir] curricular', "até porque sempre somos parcialmente cegos" (OLIVEIRA, 2007, p. 56). A copresença radical (SANTOS, 2010) impõe e promove concomitantemente outros 'veres'. Ou seja, estamos perante uma teoria que empurra o campo para um 'espaçotempo' (ALVES, 2001) radicalmente criativo e ecológico, um espaço e tempo inter e transnacional, que engaja o norte Global a partir de perspectivas do sul epistemológico (OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2007).

Ao defender o compromisso por um pensamento não-abissal a tci apresenta um paradigma outro que "não se encaixa numa história linear de paradigmas ou epistemes [que] vai contra as grandes narrativas modernistas [e] abarca a possibilidade de modos não-europeus do pensamento" (ESCOBAR, 2013, p. 34). Este paradigma outro assenta e da vida "a uma teoria de mudança de forma que vive dentro de nós e é recriada em cada situação encontrada" (SCHUBERT, 2017, p. 13).

A tci é assim uma "abordagem anti-bunker" (Gil, 2009), que trabalha sob uma plural gramática conceitual (JUPP, 2017) que permite pensar 'um conhecimento prudente para uma vida decente' defendendo o epistemológico como político (OLIVEIRA, 2003). Neste contexto, a tci promete uma percepção de respeito pela diversidade epistemológica. Assim, é a reivindicação de uma teoria justa que

vê a 'luta coletiva pelo o conhecimento' como uma luta que deve ir muito para além da plataforma epistemológica Ocidental. A teoria curricular itinerante (tci) é um claro apelo contra a precariedade de qualquer posição teórica ossificada e fixa. (PARASKEVA, no prelo).

Não foi esse alias o desafio que Karl Marx atravessava? A necessária reforma de consciência que Marx (1844) defende, arriscamos, implica fazer com que as pessoas do mundo 're-conheçam suas próprias consciências e cegueiras', assim, percebendo-se nas múltiplas formas de opressão. O que nos obriga a enfrentar um começo, pelo começo.

No fim: comecemos pelo Sul

Tentamos até aqui ‘traduzir’ (SANTOS, 2007) a forma como a dialética da colonialidade, na tela da modernidade ocidental eurocêntrica, imbuiu e imbuu-se de uma cegueira epistemológica abissal, e, ainda, de fascismos epistemológicos atrozes promovendo um eugênico espartilho abissal hierarquizante e maniqueísta, que, no fundo, ousa apenas a institucionalização e legitimação de um absolutismo epistemológico. Defendemos ainda que o projeto da modernidade ocidental eurocêntrica, apoiado numa racionalidade instrumental que promove uma reificação da existência dos sujeitos, difamou realidade, pensamento e linguagem e falhou redondamente. Desenhou um abismo ainda mais aprofundado com o advento da globalização neoliberal. Analisamos também, como movimentos de pendor contra hegemônico, não obstante notáveis conquistas, não conseguiram impor tal *práxis* social emancipatória que desafiasse e desafiasse a dialética instrumental da razão por terem se deixado por vezes aprisionar na mesma colonialidade. O hegemônico e o contra hegemônico anularam-se no embate dos projetos de ‘regulação/emancipação e apropriação/violência’ (SANTOS, 2007); esta esgrima, quase olímpica, se por um lado não deixou paradoxalmente, de sedimentar um fascismo e cegueiras epistemológicas aos quais os campos da educação e do currículo não foram imunes, por outro lado é ela própria o adubo do próximo momento.

O projeto da modernidade faliu, ‘o jogo Europeu terminou, camaradas educadores e leitores, há que encontrar outra coisa qualquer’ (FANON, 1963). A civilização capitalista, colonialista e machopatriarcal, Santos (2018, p. 3) destaca,

não tem futuro, e o seu presente dá de tal modo testemunho disso que ela só prevalece por via da violência, da repressão, das guerras declaradas e não declaradas, do estado de exceção permanente, da destruição sem precedentes do que continua a designar como recurso natural e, portanto, disponível sem limites (Santos, 2018, p. 3)

Todavia, o fracasso rotundo deste jogo, não significou concomitantemente o triunfalismo do projeto emancipador global perseguido e liderado pela multiplicidade de movimentos, grupos de interesse e intelectuais críticos em nuances contra hegemônicos. Bem pelo contrário, a cegueira não estava prevista. Todavia, apesar de o projeto emancipatório ter também falhado em sua aspiração de destruir todo e qualquer sistema de dominação alicerçado numa racionalidade instrumental e impor uma sociedade mais justa assente numa *práxis* emancipatória, o que importa é perceber que o argumento por uma sociedade com base num projeto regulador-emancipador continua mais pertinente do que nunca, até porque nunca como agora a humanidade se viu de braços dados com alarmantes quadros de fascismo e desumanização. No começo, em 1902, Lenin (1986) denunciava que não

interessa a teoria que não se comprometa a “reagir contra TODO abuso” (p. 55). Vivemos um momento paradoxal (SANTOS, 2005), por um lado,

o nosso tempo atual é marcado por enormes desenvolvimentos e mudanças tendências, uma era chamada de revolução eletrônica de comunicações, informações, genética e biotecnologia. Por outro lado, é um momento de regressões inquietantes, um retorno dos males sociais que pareciam ter sido ou sobre vencidos. (SANTOS, 2005, p. vii).

Importa sim perceber que se por um lado o argumento crítico contra hegemônico é mais válido do que nunca, por outro, não pode incorrer nos erros que incorreu. Acusamos a forma como movimentos de tendência contra hegemônica se atolaram no mesmo lodo funcionalista que criticavam e tentaram destruir. Importa também perceber que ao não prestarem cuidada atenção às plataformas epistemológicas para além do seu território epistemológico, não só enfraqueceram o seu argumento, como se mancomunaram perigosamente a metamorfoses de fascismo social e cegueira epistemológica. Nisso falharam redondamente. Olhamos assim, ainda que cegos, para esta falha num movimento de começar por algo, um outro começo, mesmo que não seja o início. Slavoj Žižek (2009) é-nos aqui muito importante.

quando os bolcheviques, depois de vencerem a Guerra Civil contra todas as vicissitudes, optam por enveredar por uma Nova Política Econômica abarcando de uma forma muito mais ampla a economia de mercado e propriedade privada. Vladimir Ilyich Ulyanov, Lenin, socorre-se da analogia de um alpinista que deve retroceder da sua primeira tentativa de alcançar *outro* pico na montanha para descrever o que a retirada significa num processo revolucionário e como isso pode ser feita sem se trair a causa revolucionária de uma forma oportunista. (ŽIŽEK, 2009, p. 43)

Segundo Lenin, o alpinista,

é forçado a voltar para trás, descer, procurar outro caminho, provavelmente mais longo, mas um caminho que o permita alcançar o cume. A descida do pico em que se encontra e que ninguém antes jamais alcançara poderá, talvez, ser mais perigosa e difícil para o nosso viajante imaginário do que a própria subida - é mais fácil escorregar; não é tão fácil escolher um ponto de apoio; não há essa alegria que se sente em ir para cima, o subir direto para o objetivo. É preciso amarrar uma corda a sua volta, passar horas com ferramentas apropriadas para cortar pontos de apoio ou uma projeção para a qual a corda poderia ser amarrada firmemente; o alpinista tem que se mover ao ritmo de um caracol, e encaminhar-se para baixo, ir descendo, afastando-se do objetivo; e não se sabe onde essa descida extremamente perigosa e dolorosa terminará, ou se há um desvio razoavelmente seguro pelo qual se pode ascender mais audazmente, mais rapidamente e mais diretamente ao topo da montanha. (apud ŽIŽEK, 2009, p. 43).

Esta filosofia ‘de começar novamente pelo começo’, no entender de Žižek (2009) parte da ideia de que perante um fracasso flagrante e avassalador, há que começar novamente, e há que tentar fazê-lo mesmo no âmbito dos constrangimentos que possamos sentir de, momentaneamente nos afastarmos do alvo pretendido. A tci implica-se neste mote de

começar, sempre, de novo pelo começo rumo a uma sociedade social e cognitivamente justa com base numa matriz itinerante não derivativa que lidera a batalha contra os fascismos e cegueiras epistemológicas no seu compromisso inegociável com a defesa das epistemologias dos oprimidos- através da libertação da própria epistemologia (SANTOS, 2014) promovendo a copresença radical onde os territórios epistemológicos não-ocidentais, não-machocratas e não-eurocêntricos ocupam o seu justo protagonismo, re-existindo numa humanidade cuja vitalidade repousa na diversificação epistemológica.

Referências

- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
- ALVES, N. G. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet, v. 1, p. 131-145, 2008.
- AMIN, S. *The World We Wish to See: revolutionary objectives for the twenty-first century*. New York: Monthly Review Press, 2008.
- APPLE, M.; WEIS, L. (Eds). *Ideology and the Practice of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1983.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Postmodern education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- ARRIGHI, G. *The Long Twentieth Century: Money, Power and the Origins of Our Times*. London: Verso, 2005.
- BADIOU, A. (2010) *The Communist Hypothesis*. New York: Verso.
- BARTHES, R. *Camera Lucida*. New York: Will , Wang, 1981.
- BAUMAN, Z. *Globalization: The Human Consequences*. London: Blackwell, 1998.
- BONILLA-SILVA, E. *Racism without Racists: Color-Blind Racism and Persistence of Racial Inequality in America*. Lanham: Rowman , Littelfield, 2003.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: As artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. Tradução de Ephraim Ferreira Alves.
- CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 2012.

- Chomsky, N. (1971) *Problems of Knowledge and Freedom*. New York: The New Press.
- COUTO, M. *E Se Obama Fosse Africano , Outras Interinvenções*. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.
- DARDER, A.; TORRES, R. *After Race: Racism After Multiculturalism*. New York: New York University Press, 2004.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DUSSEL, E. *Filosofia da Libertação: Crítica à Ideologia da Exclusão*. São Paulo: Editora Paulus, 1995a.
- DUSSEL, E. *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*. Durham: Duke University Press, 2013.
- EAGLETON, T. *After Theory*. New York: Basic Books, 2003.
- EAGLETON, T. *Why Marx was Right?* Yale: Yale University Press, 2011.
- ELLSWORTH, E. Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, vol. 59, n.3, p. 297–324, 1989.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto, Editora Afrontamento, 1975.
- ENGELS, F.; MARX, K.. *A ideologia Alemã: I - Feuerbach*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.
- ESCOBAR, A. Words and Knowldges Otherwise. In W. Mignolo and A. Escobar (eds) *Globalization and the Decolonial Turn*. New York: Routlegde, pp., 33 – 64, 2013.
- FANON, F. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove, 1963.
- Fraser, N. Can Society Be Commodities All Way Down? Post Polanyian Reflections on Capitalist Crisis. *Economy and Society* 43 (4), pp., 541–58, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIL, J. *Identidade*. Lisboa: Relogio D'Água, 2009.
- GIROUX, H. *Border Crossings*. New York: Routledge, 1992.
- GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971. Edited by Quentin Hoare and Geoffrey Nowell Smith.
- GROSGOUEL, R. The Epistemic Decolonial Turn: Beyond Political Economy Paradigms. *Cultural Studies*, vol. 21 n. 2-3, p. 211-23, 2007.

- HARDING, S. *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities and Modernities*. Durham: Duke University Press, 2008.
- HARVEY, D. *A Brief History of Neoliberalism*. Cambridge: Oxford University Press, 2007.
- Harvey, D. *Seveteen Contradictions and the End of Capitalism*. Cambridge: Oxford University Press, 2014
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. *Dialectic of Enlightenment*. Stanford: Stanford University Press, 2002.
- HUEBNER, D. The Moribund Curriculum Field: It's Wake and Our Work. *Curriculum Inquiry*, vol. 6, n. 2, p. 153–167, 1976.
- HUEBNER, D. Curricular Language and Classroom Meanings. In: MACDONALD, J.; LEEPER, R. (Orgs). *Language and Meaning*. Washington: ASCD, p. 8–26, 1966.
- JANSON, E. & PARASKEVA, J. Curriculum Counter Strokes and Strokes. Swimming in non-existing epistemological rivers. A Dialogue with Sousa Santos. In J. Paraskeva (ed) *The Curriculum. Whose Internationalization?* New York: Peter Land, pp., 203 – 216, 2016.
- JANSON, E. e MOTTA SILVA, C. Itinerant Curriculum Theory. Navigating the Waters of Power, Idendity and Praxis. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12 (1), pp., 1 -16, 2017.
- JUPP, J. Decolonizing and De-Canonizing Curriculum Studies. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. v. 12, n. 1, p. 1- 25, 2017.
- LATOUR, B. *We have never been Modern*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- LENIN, V. I. *Que fazer?*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, v. 169, n. 3 p. 117–37, 1987.
- LISTON, D. *Capitalist Schools: Explanation and Ethics in Radical Studies of Schooling*. New York: Routledge, 1988.
- LOPES, A. C. . Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade , culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LUKÁCS, G. *History and Class Consciousness*. Cambridge: The MIT Press, 1968.
- MALDONADO-TORRES, N. *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press, 2008.
- MARCUSE, H. *One-dimensional man: the ideology of advanced industrial society*. United Kingdom: Routledge , Kegan Paul, 1964.
- MARX, K. For a Ruthless Criticism of Everything Existing. Letter from Marx to Arnold Ruge, Dresden. *Marxist Internet Archives*, 1844, Acessado em Marco 2018.

- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro I, v. 1, 1980.
- MCCARTHY, C. *The Uses of Culture*. New York: Routledge, 1998.
- MIGNOLO, W.; ESCOBAR, A. (Eds). *Globalization and the Decolonial Turn*. New York: Routledge, 2013.
- MIGNOLO, W. *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- MUNSLOW, A. *Deconstructing History*. New York: Routledge, 1997.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP, A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educ. Soc.*, vol.28, no.98, p.47-72, Abr 2007. ISSN 0101-7330
- OLIVEIRA, (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2010.
- OLIVEIRA, I.B. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii, 2012.
- OLIVEIRA, I. B. Dar a escrever: reaprendendo a ler as escritas docentes. *Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)*, v. 1, p. 52-65, 2014.
- OLIVEIRA, I. B. Itinerant Curriculum Theory Against The Epistemicides. A Dialoge Between the Thinking of Santos and Paraskeva. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp., 1 -22, 2017.
- OLIVEIRA, I. B.; SUSSEKIND, M. L.. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 22, n. 71, p. 65, 2017.
- PARASKEVA, J. *Conflicts in Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemicides. New York: Palgrave, 2011.
- PARASKEVA, J. *Conflicts in Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave, 2014. Upgrade paper back edition with new afterword from Antonia Darder.
- PARASKEVA, J. *Curriculum epistemicides*. New York: Routledge, 2016.
- PARASKEVA, J. *Towards a Just Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge, 2018a.
- PARASKEVA, J. ¿Qué sucede con la teoría crítica (currículo)? La necesidad de sobrellevar la rabia neoliberal sin evitarla. Rosa Vázquez Recio (Comp.) *La educación desde el Reconocimiento y el Bien Común*. Madrid. Morata, no prelo.
- PARASKEVA, J. Against the Scandal: Itinerant Curriculum Theory as Subaltern Momentum. *Qualitative Research Journal*, 2018b.

- PARASKEVA, J. *The Geneartion of the Utopia*. New York: Routledge, no prelo.
- PINAR, W. *The Gender of Racial Politics and Violence in America. Lynching, Prison Rape and the Crisis of Masculinity*. New York: Peter Lang. 2001.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación Social. *Journal of World Systems Research*, vol. 6 n. 2, p. 342–386, 2000.
- RODNEY, W. *How Europe Undeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture Publications, 1973.
- SABET, A. *Islam and the Political: Theory, Governance and International Relations*. London: Pluto Press, 2008.
- SANTOS, B.S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 427-462, 2003.
- SANTOS, B. S. (Orgs). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. S. *Democratizing Democracy: Beyond the Liberal Democratic Canon*. London: Verso, 2005.
- SANTOS, B. S.; Ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, p. 137-165, 2006
- SANTOS, B. S. *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*. London: Verso, 2007.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007b.
- SANTOS, B. S.. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, n. 6/7, p. 15-36, 2008.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010.
- SANTOS, B. S. *Se Deus fosse um activista dos direitos humanos*. Coimbra: Ed. Almedina, 2013.
- SANTOS, B. S. *Southern Epistemologies*. Boulder: Paradigm, 2014.
- SANTOS, B. S. A nova tese onze. *Carta Maior*, jan. 2018. Disponível em <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-nova-tese-onze-/4/39082>>. Acessado em 03 Maio 2018.
- SCHUBERT, W. Growing Curriculum Studies: Contributions of João M. Paraskeva. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 12, (1), pp., 1 – 22, pp., 1- 21, 2017.

SCHWAB, J. The Practical: A Language for Curriculum. In: WESTBURY, I.; WILKOF, N. (Eds). *Joseph Schwab, Science, Curriculum and Liberal Education, Selected Essays*. Chicago: The University of Chicago Press, p.287–320, 1978.

SÜSSEKIND, M. L. ; LIMA, A. G. . Os estudos do cotidiano ajudam a desinvisibilizar as práticas educativas emancipatórias?. In: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim. (Org.). *Passagens entre moderno para o pós- moderno: ênfases e*. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2007, v. , p. 10-16.

SÜSSEKIND, M. L.. O Ineditismo dos Estudos Nosdoscum os Cotidianos: Currículos e Formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio De Janeiro, Brasil. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 9, p. 1-21, 2012.

SÜSSEKIND, M. L.. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. *Momento-Diálogos e Educação*, v. 25, n. 1, p. 273-288, 2016.

SÜSSEKIND, M. L. Layers of Internationalization and Poststructuralism: William F. Pinar and Curriculum Studies in Brazil. In: Doll, M. A. *The Reconceptualization of Curriculum Studies: A Festschrift in Honor of William F. Pinar*. New York: Routledge, p. 144-151, 2017a.

SÜSSEKIND, M. L. Against Epistemological Fascism. A Reading of Paraskeva's Itinerant Curriulum Theory. *Journal for the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*.v. 12, n. 1, p. 1–18, 2017b.

THERNBORN, G. *From Marxismto Post-Marxism*. New York: Verso, 2010.

TLOSTANOVA, M. and MIGNOLO, W. *Learning to Unlearn. Decolonial Reflec- tions from Euroasia and the Americas*. Ohio: Ohio State University, 2012.

TODOROVA, M. *Imagining the Balkans*. Inglaterra: Oxford University Press, 1997.

TSE, TUNG, M. Oppose Book Worship. In Slavoj Žižek. *Slavoj Žižek Presents Mao on Practice and Contradiction*. London: Verso, pp., 43–51, 2007.

WEXLER, P. *The Sociology of Education: Beyond Inequality*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, INC, 1976.

WEXLER, P. *Social Analysis of Culture: After the New Sociology*. Boston: Routledge , Kegan and Paul, 1987.

ŽIŽEK, S. How to Begin from the Beginning. *New Left Review*, v. 57, p. 43–55, May-June, 2009.

¹ Paraskeva (2011; 2016) usa o termo no sentido amplo de um pensamento eurocêntrico, abissal e que justifica praticas genocidas.

² Remetemos ao pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2007) quando trabalha a abordagem de Pascal (1966) e foi título de artigos anteriormente publicados por ambos autores, coincidentemente. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6199/3743>
<https://journals.openedition.org/ras/1142>

Submetido em 19/05/2018, aprovado em 12/06/2018.