

O Que Aconteceu Com a Teoria Crítica do Currículo? A Necessidade De Ir Além Da Raiva Neoliberal, Sem Evitá-la¹

João M. Paraskeva

Universidade de Massachusetts-Dartmouth

Estados Unidos da América

<https://orcid.org/0000-0002-4060-2896>

RESUMO

Este capítulo examina algumas dificuldades mais óbvias em torno da teoria crítica, que levam à sua incapacidade de se impor como uma nova teoria cultural hegemônica. Investiga também, o papel dos principais educadores críticos na resolução de contradições flagrantes dentro da própria plataforma crítica. Assim sendo, coloco certos quadrantes da plataforma educacional contra hegemônica na rota do "epistemicídio" denunciada por Sousa Santos (2014), inserida no grande terreno da modernidade eurocêntrica ocidental. Argumenta que a construção social, realizada pelas políticas neoliberais, é um cobertor muito curto para cobrir 'os problemas' da teoria crítica e da pedagogia. Defende que as abordagens críticas posteriores, apesar das conquistas significativas mostram insuficiências claras, sendo incapazes de impedir a produção massiva de "Ocidentóticos" e esmagar os "mecanóticos" do currículo. Aponta como a luta entre movimentos educacionais e curriculares dominantes e contradominantes criou uma "involução" (GIL, 2009), um estado de regressão abrindo o caminho para o teorocídio, um legado fatal destinado a perpetuar uma limpeza epistemológica cirúrgica. Conclui defendendo a necessidade de curriculistas e curricólogos para liderarem a luta justa contra o epistemicídio. Para tanto, é decisivo continuar trabalhando em teorias e pedagogias itinerantes da sociedade – ICT - (PARASKEVA, 2016), defendendo diálogos não relativistas entre o norte e o sul globais, no Norte e no Sul (SANTOS 2014).

Palavras-chave: Currículo. Teoria Crítica. Teorocídio

WHAT HAPPEN TO (CURRICULUM) CRITICAL THEORY? THE NEED TO GO ABOVE AND BEYOND NEOLIBERAL RAGE WITHOUT AVOIDING IT

ABSTRACT

This chapter examines some of the most obvious difficulties around critical theory, which lead to its failure to impose itself as a new hegemonic cultural theory. It also dissects the role of leading critical educators in resolving blatant contradictions within the critical platform itself. In this particular, I place certain quadrants of the counter-hegemonic educational platform in the route of 'epistemicide' denounced by Sousa Santos (2014), and inserted in the great terrain of Western Eurocentric Modernity. I argue that the social construction carried out by neoliberal policies is a very short blanket to explain 'the problems' of critical theory and pedagogy. I argue that critical and post all approaches, despite significant conquests, show clear insufficiencies and were incapable of stopping the mass production of 'Occidentotics' and smashing curriculum 'mechanotics'. I examine how the struggle between dominant and counter dominant educational and curriculum movements created what an 'involution' (Gil, 2009), a state of regression, paving the way for a theoricide a lethal devise aimed to perpetuate a surgical epistemological cleansing. I end arguing for the need for curriculists and curricologos to lead the just struggle against the epistemicide. In order to do that it is crucial to keep working within an itinerant educational and curriculum theory and pedagogy of society -ICT - (Paraskeva, 2016) champion non-relativist dialogues between the global north and south and within the north and south (Santos, 2014).

Key-words: Curriculum. Critical Theory. Theoricide

¹ Tradução de Nelson Santiago. Revisão Técnica de Maria Luiza Sússekind.

¿QUÉ SUCEDIÓ CON LA TEORÍA CRÍTICA DEL CURRÍCULO? LA NECESIDAD DE IR MÁS ALLÁ DE LA RAIVA NEOLIBERAL, SIN EVITARLA

RESUMEN

Este capítulo examina algunas de las dificultades más obvias en torno a la teoría crítica, que llevan a su fracaso para imponerse como una nueva teoría cultural hegemónica. También analiza el papel de los principales educadores críticos en la resolución de contradicciones flagrantes dentro de la propia plataforma crítica. En este particular, coloco ciertos cuadrantes de la plataforma educativa contrahegemónica en la ruta de "epistemicida" denunciada por Sousa Santos (2014), e insertada en el gran terreno de la Modernidad Eurocéntrica Occidental. Sostengo que la construcción social llevada a cabo por las políticas neoliberales es una manta muy corta para explicar "los problemas" de la teoría crítica y la pedagogía. Sostengo que los enfoques críticos y posteriores a todos, a pesar de las importantes conquistas, muestran claras deficiencias y fueron incapaces de detener la producción masiva de 'Occidentotics' y el currículo aplastante 'mecanotics'. Examiné cómo la lucha entre los movimientos educativos y curriculares dominantes y contrarios fue lo que creó una "involución" (Gil, 2009), un estado de regresión, que allanó el camino para un teorema, un dispositivo letal destinado a perpetuar una limpieza epistemológica quirúrgica. Termino argumentando la necesidad de que los curriculistas y los curricólogos lideren la lucha justa contra el epistemicida. Para hacer eso, es crucial seguir trabajando dentro de una pedagogía y una pedagogía de la sociedad, curricular e itinerante, la ICT - (Paraskeva, 2016) defiende diálogos no relativistas entre el norte y el sur globales y en el norte y el sur (Santos, 2014).

Palabras-clave: Currículo. Teoría Crítica. Teoricidio

O GRANDE RETROCESSO

Sugiro que aprendamos a pensar sobre o fim do capitalismo sem assumir a responsabilidade de responder à pergunta sobre o que se colocar em seu lugar. (STREECK, 2014, p. 44)

Uma vez um cozinheiro decidiu reunir todas as aves do mundo e perguntou com que tipo de tempero elas gostariam de ser preparados, quando fossem cozidos e comidos. Diziam que o cozinheiro era democrático e uma das galinhas respondeu, "nós, as aves, não queremos ser devoradas de maneira alguma e ponto final." Ao que o chefe respondeu, "isto está fora de cogitação." A democracia não vai tão longe assim e esta história descreve muito bem a metáfora do nosso mundo globalizado, organizado de tal maneira onde temos apenas o direito de escolher de que modo queremos ser 'temperados' antes de sermos consumidos. Tal mundo nos foi 'vendido' como um mundo democrático onde, paradoxalmente, a soberania de cada nação é peça de museu. A pequena história, compartilhada por Eduardo Galeano (2010), é um exemplo vivo da brutalidade e sadismo do capitalismo global tardio, fazendo deste, junto com a democracia, igualdade, liberdade e justiça, realidades mutualmente excludentes e assim, objetos de divisão social. Vejamos algumas características do presente momento.

Entre 1900 e 1999, o Estados Unidos consumiu 4.500 milhões de toneladas de cimento. A China entre 2011 e 2013 consumiu 6.500 milhões de toneladas de cimento, ou

seja, em apenas três anos a China consumiu 50% a mais do que todo cimento consumido no século anterior pelos Estados Unidos, onde 0,1% do topo da população acumulou mais riquezas que a totalidade dos 90% da parte inferior. Com a chegada da globalização, a desigualdade se torna um pesadelo. A globalização globalizou uns poucos em detrimento do restante localizado (BAUMAN,1998). A desigualdade global é muito maior do que a desigualdade dentro de um mesmo país. No verão de 2017 nos EUA, em diferentes estados, pela primeira vez na história um número significativo de estabelecimentos comerciais não foram adiante devido às altas temperaturas que oscilaram entre 50^oC/51^oC em um momento que o Presidente Trump se retira do Acordo de Paris. No EUA uma criança abandona a escola a cada 41 segundos e o conceito 'da escola para prisão', de alguma forma se naturalizou; em 2014, o débito do empréstimo estudantil era de aproximadamente 1.3 trilhão de dólares, que afetou 44 milhões de devedores que tinham um saldo médio pendente de 3,172 dólares. O que é surpreendente, pois por uma dívida menor, "a União Européia e o FMI quebraram a Grécia rapidamente. Por valores inferiores ou iguais a estes, recessão, medidas de austeridade, sacrifícios pessoais, desemprego e pobreza são impostos aos milhões de cidadãos dos países devedores" (LAZZARATO, 2015, p.65)

No Texas, o castigo corporal foi restaurado por um distrito escolar e estudantes, por mal comportamento, podem agora ser punidos até melhorarem suas notas. Palmatórias estão sendo enviadas aos professores para que sejam usadas em casos de mal comportamento (SMITH, 2017). Também no EUA, um número alarmante de minorias e afrodescendentes são assassinados pela polícia e encarceramento tem sido a norma; a taxa de pobreza na infância quase dobrou, passando de 18% para 33%.

No Brasil, o legado dos governos do Partido dos Trabalhadores por mais de uma década, apesar de todas as controvérsias, corrupção, acusações e realizações não seria capaz de 'evitar' a carnificina política. Duas décadas mais tarde, a mesma nação que elegeu Lula da Silva e Dilma Rousseff, deu uma meia volta e elegeu um ex-capitão, Jair Bolsonaro, de extrema direita. Na Venezuela, a conquista e liderança míticas de Hugo Chavez se encontram em colapso com Nicolás Maduro sob constantes ataques, tanto interna quanto externamente.

Allepo, Bagdá, Srebrenica, Ruanda, Matabelelândia, Criméia e a chamada guerra às drogas 'no México', para mencionar apenas alguns exemplos, reforçam uma 'subjetividade' que nunca deveria ter sido construída: emigrantes, refugiados. Ondas maciças de seres

humanos que, como nunca antes, têm direito à liberdade e fugir de guerras e fome, desintegram o bem-estar social do Ocidente. Nova York, Washington, Paris, Londres, Madri, Bruxelas, Frankfurt, Istambul, Cairo, pouco a pouco, o espectro da 'anormalidade' torna-se naturalizado. Hoje em dia, ataques terroristas podem ainda fazer manchetes nos principais jornais, mas já não causam, infelizmente, tanta surpresa.

De todas as pessoas sem acesso à água potável no mundo, quase 40% vivem na África; 589 milhões de africanos subsaarianos vivem sem eletricidade e, cozinham queimando qualquer coisa que possam encontrar. A expansão dos assentamentos judeus na Cisjordânia, sob qualquer governo israelense, se tornou normal. Israel é, provavelmente, o único país do mundo sem fronteiras definidas. Para botar mais lenha na fogueira, recentemente o presidente americano, Donald Trump, decidiu de forma arrogante reconhecer Jerusalém como capital de Israel. O Reino Unido optou bravamente pelo 'Brexit'. Já se cansou do 'outro'. O que eles ignoram, é que todos sabemos que eles têm o privilégio de 'saída' da União Européia. Como sempre, o 'outro' é descartado. Dois anos depois, Brexit se parece mais com 'Nexit', da Holanda, já que ainda não foi aprovado pelo Parlamento Britânico. A China decidiu avançar em direção ao Consenso de Beijing, um novo gerenciamento político da economia, uma 'nova' política econômica socialista com características chinesas (ENFU; XIAOQUIN, 2017); na Índia, o governo eleito de Modi representa "uma força de extrema-direita com inegáveis características neofascistas" (VANAIK, 2018, p.40).

Apesar de tais acontecimentos apocalípticos no Ocidente e além, a segunda década do século XXI está preparando o caminho para uma agenda bem sucedida de extrema direita, como podemos ver na França, Alemanha, Bélgica, Áustria, Holanda, Hungria e Finlândia as 'massas' estão votando em candidatos que insultam pessoas com deficiências, mulheres e pessoas de cor não branca, assim como desencadeando um ataque aberto contra os emigrantes. O erro de votar em candidatos "apenas" com base na dinâmica de raças, classe ou gênero ainda persiste. Bem-vindos ao reinado da baixa política identitária. Bem-vindos às cores verdadeiras do epistemicídio. A democracia está sendo usada para matar a democracia (WOLF, 2007). Estamos diante da normalização do choque, do caos, do cinismo flagrante do fascismo e autoritarismo, condimentados com ironia sublime. Para jogar mais lenha na fogueira Ocidental, a Catalunha votou para se emancipar da Espanha.

Como se tal pandemônio não fosse suficiente, grande parte da esquerda educacional e política persiste em aderir a um quadro obsoleto, embarcando em um 'compartilhamento

de tempo teórico', que ajuda a direita radical a usufruir de um prolongado e robusto período sabático. Chocante, como argumenta-se, as pessoas falam mais sobre o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Um caos que revela uma mecânica Polanyic desencadeada por uma matriz ideológica neoliberal globalizada, que conduziu a sociedade ao que foi definido como um caminho para frente, inevitável, apesar de suas consequências fatais (GEISELBERGER, 2017, p.12). Estranhamente, em um momento que estamos testemunhando, “o notável ressurgimento dos movimentos ideológicos em todo o mundo, em algum lugar na margem esquerda [ocidental], é anunciado que o conceito de ideologia é agora obsoleto” (EAGLETON, 1991, p. Xi). A afirmação de que vivemos em um momento não ideológico é, de fato, uma reivindicação ideológica (PARASKEVA; TORRES SANTOMÉ, 2012). Não seria razoável sugerir que essas transformações econômicas, culturais, epistemológicas e sociais não interferissem nas 'políticas e Política' educacionais. De fato, a educação tem sido usada para apoiar um dos principais argumentos dos impulsos globais neoliberais - especialmente desde a queda do Muro de Berlim - que é o enfraquecimento da “cortina de ferro da ideologia e o vigoroso surgimento da cortina de veludo da cultura” (ŽIŽEK, 2008, p. 661).

O ressurgimento global da extrema direita é a lava do novo vulcão capitalista neoliberal. É o resultado de um sintoma social perpetuamente ignorado ao longo dos séculos, e precisa ser visto como a materialização contínua da "estrutura eugênica" que fixa a modernidade e solidifica o eurocentrismo ocidental moderno; em uma palavra, o Império. Bem-vindo ao retorno do fascismo - como veremos mais adiante, numa refinada dimensão populista, a entrada do atual eugenismo hegemônico neoliberal que solidifica 'o epistemicídio' (SANTOS, 2014), e o que chamei de educação e currículo epistemicidas (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2014; 2016); esse ímpeto cria um novo nexos entre educação e economia política e os leva a um nível diferente, pondo de joelhos a educação pública e os educadores em novos modos de produção capitalistas e, conseqüentemente, novas condições de classe, gênero, raça, etnia, exploração sexual, desigualdade e segregação exigido pelos desejos do mercado. Não há capitalismo sem dinâmicas perpétuas de exploração, desigualdade e segregação. O capitalismo, uma sociedade e democracia justas são oximoros contundentes.

A história do sistema capitalista é de uma crise perpétua. Entretanto, o que se tem de novo na crise atual é que o neoliberalismo, é que tanto as opções de centro-esquerda ou centro-direita se esgotaram, estimulando uma importante transformação no espectro

político da direita (PORTA, 2014, pg.73) que alimenta e abarca "uma onda populista perigosa, cuja característica fatal apoia-se não apenas no impulso nacionalista conservador, mas sim em sua crença eugenista reacionária" (KRASSTEV, 2014, p.130). A globalização neoliberal "é uma gigantesca releitura - colocar o velho vinho filosófico em novas garrafas ideológicas"(STEIGER, 20012, p.65). Nos defrontamos com um colapso que não está simplesmente relacionado com fatores culturais e econômicos, que também mostra "uma crise de imaginação social sobre o futuro" (BERARDI, 2012, p.8). Na verdade, estamos nos defrontando com o reinício de uma revolução ideológica da humanidade, que enquadra o nosso tempo no Moderno Eurocentrismo Ocidental, um tempo paradoxal.

Por um lado, nosso tempo atual é marcado por enormes desenvolvimentos e mudanças dramáticas, uma era que é chamada de revolução eletrônica das comunicações, informação, genética e biotecnologia. Por outro lado, é um tempo de regressões inquietantes, um retorno dos males sociais que pareciam ter sido superados. O retorno da escravidão e do trabalho escravo; o retorno da alta vulnerabilidade à velhas doenças que pareciam terem sido erradicadas e aparecem agora vinculadas a novas pandemias como o HIV/AIDS; o retorno das revoltantes desigualdades sociais que deram nome à questão social no final do século XIX; em suma, o retorno do espectro da guerra, talvez agora mais do que nunca uma guerra mundial, se fria ou não é ainda indizível.

Estamos testemunhando uma era de "sintomas de regressão aleatória" (GEILSELBERGER, 2017, p. 10). Esse paradoxo revela graficamente como a modernidade e o culto totalitário do arcabouço epistemológico do Eurocentrismo Ocidental Moderno estão superados. Em uma homenagem a Marx e Engels (2012), alguém poderia afirmar que "um [novo] espectro está assombrando o Eurocentrismo Ocidental Moderno - o espectro da alteridade [e] todos os poderes da modernidade [EUA, China, Rússia, UE] formaram uma santa aliança para exorcizar esse espectro"(p. x). Talvez seja esse o momento de ousar "aprender a pensar que o capitalismo chega ao fim, sem assumir a responsabilidade de responder à questão do que se propõe a colocar em seu lugar" (STREECK, 2014, p. 44).

FIM DE JOGO!

Vamos camaradas, o jogo Europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa (FANON, 1963, p. 239).

A modernidade está sob pressão da impossibilidade de uma perpétua submissão do "outro". Isto é, "a exclusão e o encurralamento na pobreza (melhor dizendo, quase

extermínio) da alteridade Africana, Asiática, Latino-Americana e outras alteridades não Ocidentais e suas indomáveis vontade de sobreviver” levou a modernidade a um ponto insustentável (DUSSEL, 2013). A modernidade se perdeu irremediavelmente entre o real e as representações do real. Para todos os efeitos práticos, o modelo da modernidade cartesiana ocidental, como uma matriz hegemônica, com sua arrogante reivindicação de abordar questões sociais globais, não está apenas moribundo e sim, morto. A modernidade foi/é um “sonho enganador” (HARDING, 2008, p.23). A sentença final da modernidade foi determinada, em parte, pela própria modernidade e seu culto verdadeiramente totalitário, como um *napalm* cultural e econômico, que tentou apagar todas as outras manifestações epistemológicas e que, paradoxalmente, acabaram sendo sistematicamente reforçadas e fortalecidas a partir dos conflitos antagônicos com a modernidade. Se o colonialismo é um crime contra a humanidade, e o colonialismo e o imperialismo não existiriam fora da modernidade, então a modernidade também não é inocente em tal crime contra a humanidade. Não porque fosse irrelevante evitar políticas e práticas genocidas, mas precisamente porque sua própria existência depende de sua capacidade de perpetuar o genocídio em massa. O intelectual peruano Quijano (1991) cunhou este moderno sistema de dominação eurocêntrica ocidental, *el patron colonial de poder*, a "matriz de colonialidade do poder" (MIGNOLO, 2018).

Grandes realizações em áreas como a conquista do espaço e tecnologias se tornaram inconsequentes e pálidas para a grande maioria da população mundial frente à escravidão, genocídio, holocausto, pobreza, desigualdade, apartheid social e cognitivo, injustiça intergeracional e a audácia para mudar a natureza, entre outras questões. Dolorosamente, todos esses dramas estão na base de tais avanços modernos da tecnologia na sociedade. O século XX “foi o último século eurocêntrico” (THERNBORN, 2010, p. 59). Como Frantz FANON (1963) declarou lindamente, “vamos camaradas, o jogo europeu está definitivamente terminado, é necessário encontrar outra coisa” (p. 239). O eugenismo eurocêntrico é inegável, um eugenismo que “afirma que só os europeus podem progredir e que os povos indígenas estão paralisados no tempo, guiados por sistemas de conhecimento que reforçam o passado e não olham para o futuro” (BATTISTE, 2002, p. 4).

É desnecessário mencionar como o sistema educacional em geral, e o currículo em particular, estão profundamente implicados em tal epistemicídio. Na verdade, ao identificar formas particulares de conhecimento como "oficiais", a escolarização participa de forma contundente desse epistemicídio (SANTOS, 1997; PARASKEVA, 2011a) - uma ferramenta

fatal que alimenta a dinâmica da supremacia branca e um império eugenista (HOOKS, 1994). Precisamos nos engajar em uma batalha contra o moderno eurocentrismo ocidental, "monocultura do conhecimento científico eurocêntrico ocidental [e lutar por uma] ecologia de saberes" (SANTOS, 2004, p. 432), que é um convite "para a promoção de diálogos não relativistas entre os saberes, promovendo igualdade de oportunidades aos diferentes saberes engajados em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, que visam maximizar suas respectivas contribuições para construção de uma sociedade mais democrática e justa e em decolonizar o saber e o poder" . É, portanto, crucial desafiar *el patron colonial de poder* (Quijano, 1991) e seu jugo de multiculturalismo que é profundamente "eurocêntrico, [que] cria e descreve a diversidade cultural dentro da estrutura dos Estados-nação do Hemisfério Norte" (SANTOS, 2004, Idem). Imperialismo e colonialismo são as formações específicas pelas quais o Ocidente veio para "ver", para "nomear" e para "conhecer" comunidades indígenas (SMITH, 1999, p. 60). O eurocentrismo e seu pensamento abissal são muito mais do que uma visão de ignorância e medo, e "implica em uma teoria da história mundial, que legitima ao mesmo tempo a existência do capitalismo como sistema social e a desigualdade mundial que o acompanha" (AMIN, 2008, p. 156). O eurocentrismo é o epistemicídio. É o reforço de uma Occidentosis severa. O eurocentrismo não é realmente uma teoria social, é de fato "um preconceito que corrompe as teorias sociais" (AMIN, 2008, p. 166).

O pensamento eurocêntrico ocidental moderno "é um pensamento abissal, um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo os invisíveis a base dos visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois domínios, o "deste lado da linha" e o do "outro lado da linha". (SANTOS, 2007b, p. 45). Tais linhas abissais constituem o cerne do "fundamento epistemológico da ordem capitalista e imperial que o Norte global tem imposto ao Sul global" (SANTOS et al. 2007, p. I). Não existe "outro incompleto" (TODOROVA, 1997). Invisibilidade e inexistência do "um lado" são as raízes da visibilidade e existência do "outro lado". Em tal contexto, não apenas o conhecimento, mas a própria pergunta/resposta "o que é pensar", é totalmente corrompida. Como alguém pode afirmar, de fato, que realmente sabe as coisas que afirma saber, se uma imensa plataforma epistemológica congrega uma miríade de outras formas de episteme que foram violentamente produzidas como não existentes? Bem-vindo à zona colonial, que é *par excellence*, o domínio de crenças e comportamentos incompreensíveis, que de modo algum podem ser considerados conhecimento, sejam verdadeiros ou falsos.

A modernidade por si só "não é apenas uma revolução cultural" (AMIN, 2008, p. 88); não se pode desvincular o pensamento abissal, da economia política e da cultura das condições materiais do epistemicídio subjacente à emergência e ao desenvolvimento do capitalismo. Na verdade, é o carburador de tal sistema. A reivindicação moderna ocidental de que "não existe pecados além do equador", foi um beijo de morte para o outro lado da linha (SANTOS, 2007b, p. 49-50). O colonialismo é "o ponto cego sobre o qual as concepções modernas de conhecimento e direito são construídas" (SANTOS, 2007b, p. 50). Assim, "a humanidade moderna não é concebível sem a sub-humanidade moderna" (SANTOS, 2007b, p. 52).

Precisamente por isso, por que é tão difícil destruir tal fera social? Por que a criação do mundo que desejamos ver é tão eloquentemente desfeita, por exemplo no *Apelo de Bamako*, que "afirma a solidariedade do povo do norte e do sul na construção do internacionalismo sobre um alicerce anti-imperialista" (AMIN, 2008, p.111) parecem inacessíveis? Por que a impossibilidade de ter uma teoria e pedagogia crítica sustentável diante de tal destruição social? De fato, "parece que não faltam problemas que promovam a raiva, o desconforto e a indignação" (SANTOS, 1999, p. 22). A agressividade das políticas neoliberais causou graves mutilações na criação de uma teoria crítica e pedagogia vigorosas, e nada se questiona sobre isso. Os ataques sistemáticos à educação pública, o estrangulamento financeiro e cultural das instituições públicas, a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, a sua má preparação, os ataques ao bilinguismo, a condescendência aos programas de educação especial, a adulteração e a militarização do ensino superior público, destruição da estabilidade profissional, a multiplicação de professores adjuntos, ataques às artes liberais, a fé cega em programas do tipo STEM², a eliminação de todos os programas que não interessam ao mercado, a precariedade do trabalho dos professores, ataques aos sindicatos, a manipulação de conselhos docentes, todo esse conjunto causou sérias dificuldades ao projeto crítico. Não deveria este "caos" ser mais que suficiente, para propiciar o surgimento de uma pedagogia e teoria crítica dominantes? O que mais será preciso para que uma teoria social crítica seja estabelecida como hegemonia cultural, diante de tal tragédia social?

O paradoxo é que conheço alguns poucos educadores, que não se identificam como defensores do pensamento crítico e se engajaram no desenvolvimento de habilidades

² Metodologia de Ensino que alia Ciências, Engenharia, tecnologias e Matemática. (Nota da Revisão Técnica/NRT)

críticas em seus alunos. Se alguém escolher aleatoriamente as ementas de qualquer programa de graduação ou pós-graduação, certamente irá notar nos objetivos de aprendizagem "o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades críticas". Como fonema e grafema, o "crítico" colonizou a academia. Agora, se "somos todos críticos", porque a teoria crítica e a pedagogia são sempre marginais? Parece que a teoria crítica e as pedagogias também mostraram uma incapacidade de "sustentar uma crítica convincente da atual formação social, diante da necessidade de tal crítica" (POSTER, 1989, p. 1).

Eu argumento que a letal construção social realizada pelas políticas neoliberais, é um cobertor muito curto para explicar "os problemas" da teoria e da pedagogia críticas. O quase Armagedom neoliberal não é suficiente para explicar uma série de insuficiências naturais dentro da própria plataforma hegemônica contrária, apesar das enormes realizações. É crucial uma análise séria e profunda no cerne da pedagogia e da teoria social críticas, para entender essas insuficiências e formas de avançar. Isto implica, como diria Amílcar Cabral, a honestidade intelectual.

O QUE ACONTECEU COM A TEORIA CRÍTICA?

No dia seguinte, ninguém morreu (SARAMAGO, 2009, p. 1)

A idade de ouro da teoria crítica, como Terry EAGLETON (2003) colocaria, está passando. Por quê? Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Essa questão levantada por Boaventura de Sousa SANTOS (1999) alimenta também a inquietude intelectual de diversos estudiosos importantes da crítica, especialmente os de inclinação marxista ou neomarxista - que sempre tiveram uma noção clara de certas incoerências em suas próprias abordagens. Em "um mundo onde há tanta coisa para criticar, por que se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica?" (SANTOS, 1999, p. 197). Mesmo antes de tal retrocesso, como examinamos anteriormente, isso deveria "causar-nos bastante desconforto ou indignação, para obrigar-nos a questionar de forma crítica sobre a natureza e qualidade moral de nossa sociedade e buscar alternativas que são teoricamente baseadas nas respostas que damos para tais interrogações" (SANTOS, 1999, p. 199), dolorosamente, e por mais estranho que possa ser, não tem sido fácil erigir tais alternativas teóricas (SANTOS, 1999, p. 200). Inegavelmente, ao longo das duas últimas décadas, "as rupturas se multiplicaram no panorama planetário, mas não produziram uma mudança no paradigma dominante, um movimento consciente de auto-organização ou uma reviravolta

revolucionária" (BERARDI, 2012, p.11). Independentemente dos inúmeros esforços notáveis, da sofisticação conceitual e realizações, a partir de "enfoques críticos estruturalistas, existencialistas, psicanalíticos e fenomenológicos", é indiscutível que as teorias críticas têm sido incapazes de serem hegemônicas. Por quê?

A teoria crítica, entre várias questões, erroneamente discernia "a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe" (SANTOS, 1999, p. 201). Isto é, "não existe um princípio único de transformação social e mesmo aqueles que continuam acreditando em um futuro socialista, o veem como um futuro possível em competição com futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos ou uma forma única de dominação" (SANTOS, 1999, p. 202). Nesse contexto os pensadores decoloniais denunciaram forte e vigorosamente, a modernidade eurocêntrica ocidental em suas formas dominantes e especificamente contradominantes, e mesmo assim inconsequentes para atender às necessidades globais e locais (SANTOS, 1999, 2014; PARASKEVA, 2014; 2016a; GROSGOUEL; 2010; 2011; MALDONADO-TORRES; 2003; 2008; WALSH, 2012). Além disso, muitos dos conceitos que foram fundamentais "não têm mais a centralidade que antes desfrutavam ou eram internamente tão retrabalhados e diferenciados, que perderam muito de sua força crítica". (SANTOS, 1999, p. 200). A teoria crítica precisava fugir das estruturas mecanicistas e avançar em direção a uma grande reconstrução teórica, para abordar os problemas do presente (LUKÁCS, 2011). Em termos de Terry EAGLETON (2003),

Estruturalismo, marxismo, pós-estruturalismo e afins, não são mais os tópicos sensuais que foram um dia. O que é sexy é sexo. Nas margens mais amplas da academia, o interesse pela filosofia francesa deu lugar ao fascínio pelo beijo francês. Em alguns círculos culturais, a política da masturbação exerce muito mais fascínio do que a política do Oriente Médio. O socialismo não está fora do sadomasoquismo. Entre os estudantes de cultura, o corpo é um tópico totalmente na moda, mas geralmente é o corpo erótico e não o corpo faminto. Há um grande interesse em corpos copulando, mas não em corpos de trabalho (p. 2).

As grandes utopias argumenta Frederic Jameson (2014), prometidas e perseguidas por movimentos políticos e intelectuais poderosos ao longo dos séculos passados, ou seja, comunismo, socialismo e social democracia, já que muitas pessoas, hoje, são um monte de conceitos e práticas obsoletas nos subúrbios da teoria do ferro-velho, um espécime de sucata ideológica que, para a maioria, até funciona como um pesadelo, que nada oferece aos trilhos da utopia. De fato, a intenção de acreditar em uma utopia pintada com certos

tons, era uma das maiores armadilhas da modernidade e um sintoma inegável do epistemicídio. Ou seja, até mesmo a forma de combater o epistemicídio apareceu proposta e defendida na forma de outro epistemicídio. A plataforma crítica pós-crítica foi curta para o caminho utópico (AHMAD, p. 38). Há necessidade de uma nova lógica utópica. Tal lógica não emergirá em uma *ágora* crítica, que é inundada por especialistas burlando, ou não, batalhas entre "política de classe ou de identidade, política social ou cultural, igualdade ou diferença, redistribuição ou reconhecimento" (FRASER, 1997, p. 3). Tal vacuidade corrói a condição pós-socialista, que é "a ausência de qualquer projeto emancipatório de sobrealcance confiável apesar da proliferação de frentes de luta; uma dissociação geral das políticas culturais de reconhecimento das políticas sociais de redistribuição; e uma descentralização de reivindicações por igualdade, em face da mercantilização agressiva e aumento acentuado da desigualdade material" (FRASER, 1997, p. 3). Nas articulações de Nancy Fraser (2003, p. 9) "nem a redistribuição sozinha, nem o reconhecimento sozinhos podem ser suficientes para superar a injustiça hoje". De fato, elas são falsas antíteses. Uma teoria abrangente de justiça requer ambos (FRASER, 2003). O afastamento da "concepção mecanicista e positivista da ciência moderna, juntamente com o repúdio ao otimismo iluminista, a fé na razão e a ênfase nos valores transculturais e na natureza humana" (BEST; KELLNER, 2001, p. 6), que poderiam moldar uma virada pós-moderna, por sua vez mostrou-se insuficiente para o estabelecimento de uma teoria crítica hegemônica da sociedade.

Uma teia de complexidades variadas sustenta as dificuldades e os "impossíveis" que os cientistas sociais enfrentaram e enfrentam na estruturação de uma teoria crítica. Primeiro, "a teoria crítica moderna concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade que existe" (SANTOS, 1999, p. 201). Segundo, para Santos (1999) a industrialização não equivale necessariamente ao progresso e desenvolvimento (p. 203). Em suma, SANTOS (1999) fala das dificuldades de construir uma teoria crítica hoje:

As promessas da modernidade, por não terem sido cumpridas, tornaram-se problemas para os quais parece não haver solução. No entanto, as condições que produziram a crise da moderna teoria crítica, ainda não se tornaram condições para superar a crise. Enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas. De acordo com uma posição, que podemos denominar por reconfortar a pós-modernidade (pós-modernidade reconfortante), o fato de que não há soluções modernas e indicativo de que provavelmente não há problemas modernos, assim como não havia promessas de modernidade antes deles. Portanto, aceite e

celebre o que existe. Conforme outra posição, que denomino pós-modernidade inquietante ou de oposição, a disjunção entre a modernidade dos problemas e a pós-modernidade das possíveis soluções deve ser plenamente assumida e deve ser transformada em um ponto de partida para enfrentar os desafios de construir uma crítica pós-moderna. E esta é a minha posição (p. 204).

Além disso, a própria dinâmica revolucionária da mudança "mudou". A revolução, como filosofia da práxis, apresenta mais problemas do que soluções (DEAN, 2017). A ideia de que a mudança revolucionária enquadrou 'apenas' e 'somente' através de um 'partido' é, de fato, um dos maiores desafios, especialmente quando testemunhamos as vitórias bem-sucedidas realizadas por inúmeros movimentos sociais em interromper e derrotar a "matriz de poder capitalista" (QUIJANO, 1991; 2000a) e suas 'falsas' crises, inovações e transformações.

Enquanto a crise do capitalismo contém em si enzimas para promover a mudança revolucionária, a verdade é que essa crise envolve múltiplos desafios para a teoria e a pedagogia críticas. O desafio não é apenas conciliar a incongruência entre as sagas da modernidade e as soluções exigidas pela pós-modernidade. Isto significa que a tarefa não é reconciliar este abismo. Justo o contrário, a tarefa é desafiar a própria base sobre a qual a modernidade foi sustentada e impôs uma matriz de poder totalitário não abrangente específica, baseada inteiramente em um quadro epistemológico eugenista que visava eliminar todas as outras realidades epistemológicas (SANTOS, 1999; PARASKEVA, 2017). Boaventura de Sousa Santos (2014) chamou este inferno de "o epistemicídio". Assim, o caminho a seguir não é assumir uma espécie de "posição de verdade e reconciliação" entre as frustrações da modernidade e os desafios da pós-modernidade.

As teorias e pedagogias críticas enfrentam, assim, um desafio gigantesco. Uma espécie de beco sem saída no que eu chamaria de "cinismo da teoria", de acordo com Peter Sloterdijk (1988). Ou seja, as teorias e pedagogias críticas da sociedade precisam assumir abertamente não apenas a necessidade de "conciliar a incongruência entre as sagas da modernidade e as soluções exigidas pela pós-modernidade" (SANTOS, 1999), mas também o fato concreto de que são partes integrantes de tal incongruência. Admitir isso, não irá obscurecer suas grandes e notáveis realizações. É exatamente o oposto: negar essa "incongruência", na verdade, está minando suas realizações.

De alguma forma, o futuro força um doloroso encontro com o passado, um passado cheio de grandes conquistas, mas o fato é que tais conquistas - muitas delas - não duraram

tempo suficiente para destruir o poder da modernidade capitalista. Dado este contexto, como a teoria do currículo responde a este desafio de Santos e outros intelectuais decoloniais? Qual é o caminho a seguir? Em que córregos e rios adjacentes iremos nadar? Qual é o futuro leito de rio do currículo radical crítico? Onde deve o *rio curricular crítico radical* (PARASKEVA, 2011a; 2011b) nos conduzir? Devemos abandonar o rio? Como duelar com um passado, que também é cheio de conquistas? Como enfrentar epistemicídios curriculares? Como examinar o papel da teoria do currículo nesse epistemicídio? Como podemos explicar como poderíamos ser tão desatentos ao 'nosso' próprio funcionalismo que, paradoxalmente, criamos em nossa luta contra as teorias funcionalistas dominantes? Qual a nossa resposta enquanto um campo de estudo? Qual é o papel da teoria do currículo em uma época em que a verdade é pós-verdade? É óbvio que nenhuma dessas perguntas permite uma resposta fácil, mas deveria nos fazer pensar seriamente sobre a importância da teoria crítica e da pedagogia, particularmente em termos de contribuições atreladas à justiça social e cognitiva. Em outros espaços (PARASKEVA, 2011a; 2011b; 2104; 2016), sugiro caminhos possíveis para o nosso campo teórico. Eu argumento que existe a necessidade de uma desterritorialização mesmo assim, e de assumir uma perspectiva teórica curricular itinerante - um imperativo para o projeto de decolonização.

GERAÇÃO DA UTOPIA: "NÃO ATIREM!"

A vida social torna-se um enxame e no enxame não é impossível dizer "não". É irrelevante! (BERARDI, 2012, p. 15).

Surgindo de uma vasta e complexa multidão de trabalhos de intelectuais como Carl Grünberg, Max Horkheimer, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Eric Fromm, Jürgen Habermas e muitos outros através do Institut für Sozialforschung (Instituto de Pesquisa Social), a teoria crítica logo instituiu um sólido terreno de contestação e alternativas às teorias tradicionais da sociedade e se impôs como “uma teoria da sociedade contra a dominação em todas as suas formas” (HELD, 1999, p. 35). No campo da educação, tal estrutura de dominação foi abordada em uma das obras mais influentes da segunda metade do século passado - A Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. A teoria crítica desafia a falsa noção de ciência desconectada e corre "contrária aos hábitos predominantes de pensamento" (HORKHEIMER, 1989, p. 218). Surge como uma importante arma ideológica contra o conhecimento-regulação em direção

ao conhecimento-emancipação (SANTOS, 1999), consciência crítica e autorreflexão, cruciais nas lutas para interromper e romper o culto científico da objetividade (ARATO; GEBHARDT, 1985). É uma teoria não unificada, portanto (KELLNER, 1989, p. 7) espalhando-se por uma variedade de abordagens que envolvem uma vasta rede de críticas sobre “as crises do capitalismo, autoritarismo, nazismo e fascismo, manipulação de áreas da cultura e relações sociais e desenvolvimento individual, o marxismo e o Estado” (HELD, 1999, p. 35). É inerentemente um modo “supradisciplinar” e não “interdisciplinar” de pensar, viver e compreender a realidade. Isto é, “recusou-se a situar-se em uma divisão acadêmica arbitrária ou convencional do trabalho. Atravessa e se infiltra nas fronteiras entre disciplinas concorrentes, interconectando filosofia, economia, política, cultura e sociedade” (KELLNER, 1989, p. 7).

Tais abordagens críticas variadas tiveram um enorme impacto nos campos educacional e curricular. Durante as décadas de 1970 e 1980, o campo do currículo foi inundado por uma pluralidade de estudiosos, exibindo uma miríade de abordagens críticas distintas, embora fundamentalmente baseada em uma matriz epistemológica eurocêntrica ocidental (algumas delas extremas), com repercussões dentro e além do “norte global”, especialmente na Europa e na América Latina (PARASKEVA, 2014, 2016, 2017). A luta desta geração segue os embates históricos por um currículo justo desde Parker, Adaams, Dewey, Bode, Rugg, Counts, DuBois, através do Movimento dos Direitos Civis, a Revolta dos Estudantes, os críticos Românticos, o movimento Black-power, Anti Guerra do Vietnã e contra guerra antinuclear, bem como campanhas de guerras anticoloniais, direitos da mulher, entre outros (KLIEBARD, 1995; PINAR, ET AL, 1995; SCHUBERT, 1980; PARASKEVA, 2011a; 2011b). O que se viu foi uma mistura de eventos nacional-globais que influenciaram profundamente novas perspectivas culturais e sociais impulsionando transformações radicais. Universidades “se tornaram campo de batalhas da cultura como uma luta política” (EAGLETON, 2003), quando a sociedade se deparou com uma arquitetura educacional que, provavelmente, estava “em desacordo com burgueses insensíveis e sem noção que governam o mundo, cujo léxico se estende apenas a palavras como óleo, golfe, energia e *cheeseburger*” (pp. 25-26). Embora a insatisfação social estivesse em seu nível mais alto, “havia uma esperança visionária” (EAGLETON, 2003, p. 24), aquela quando um grupo de estudiosos, inegavelmente, se responsabiliza por defender nosso campo.

Alguns dos intelectuais dessa geração da utopia também foram notoriamente influenciados pelos trabalhos de Gramsci, Williams, Freire dentre outros, tornando mais definida uma abordagem neomarxista na educação, ao dedicar mais atenção à questões como ideologia, poder, hegemonia, identidade, discurso; outros tentavam ir além dessas perspectivas e outros reagiam contra essas plataformas, por se verem em armadilhas de compromissos ideológicos e culturais perigosos, comprometidos por interesses econômicos eugenistas, em uma visão também eugênica da 'cientificidade da ciência' e sua questionável objetividade. Estávamos testemunhando o apogeu do neogramscismo (Paraskeva, 2011a; 2011b).

Para promover uma melhor compreensão do trabalho desse grupo conflitante de acadêmicos críticos, conceitualizei um mapa com suas contribuições teóricas - que chamei de 'rio do currículo crítico' (PARASKEVA, 2011a, 2014, 2016). A metáfora, tirada do romance *Existe um Rio*, de Vincent Harding, é uma carta ideológica usada para revelar os vários afluentes críticos, que levaram os teóricos do currículo crítico em várias direções. Embora esse grupo não monolítico de acadêmicos não tenha nunca ocupado uma posição preponderante no campo, o quanto eles contribuíram para a luta por um currículo mais justo é inegável. Como Mia Couto (2008, p. 89) argumenta “nenhum rio separa ninguém, muito pelo contrário, tece o destino dos vivos”

Estamos diante de uma geração de estudiosos que lutaram vigorosamente por uma educação e um currículo justos, que nunca deixaram de ver no horizonte, a conquista da justiça social, igualdade e liberdade. Falamos de um grupo de intelectuais que ousaram sonhar, desafiaram os poderes eugênicos instituídos e, muitos deles sequer desfrutaram de áreas de conforto acadêmico e, em alguns casos, enfrentaram demissões fascistas. Estamos diante de uma geração que, em muitos casos, foi fundamental nas batalhas acirradas por direitos civis que desfrutamos hoje - principalmente no meio acadêmico - um fato que muitos de nós ignoramos ou menosprezamos. Estamos falando de um grupo de pensadores e ativistas sociais que ousaram a abrir o peito para as balas por um "mundo que todos desejamos ver" (AMIN, 2008), que sabiam muito bem que para fazer justiça no mundo o currículo, da maneira como foi produzido, teria que passar por uma reformulação radical. Tal grupo de intelectuais, como diria Ondjaki (1992), "deu-se a tarefa de inventar uma luta contra uma educação que já existia e uma que deveria vir a existir" (p. 9); um grupo de estudiosos dentro e além de nosso próprio campo, que mirava na justiça social e a igualdade como horizonte, cavalcando contra tudo em direção a esse horizonte. Estamos

falando de uma geração de intelectuais que "nasceu em uma época em que o tempo não acontece" (COUTO, 2008, p. 23), que sabia muito bem que "o que realmente importa é a jornada" (COUTO, 2008, p. 32), e que precisavam "acreditar que havia uma causa nobre, um motivo pelo qual valeria a pena" (COUTO, 2008, p. 95).

Eu chamo esse punhado de lutadores, seguindo o romance de Pepetela (1992), *A Geração da Utopia*. No livro, a geração da utopia revela o papel dos intelectuais angolanos e sua relação complexa com outros intelectuais africanos, intelectuais antifascistas portugueses, grupos e o partido comunista na luta contra 500 anos do sangrento colonialismo lusitano, buscando liberdade e justiça. É uma exegese que examina os feitos e frustrações de uma geração que busca a utopia de uma nação independente, que luta tenazmente por tal utopia e que, se perdeu quase três décadas depois em uma distopia dolorosa de um regime totalitário, com todas as suas consequências. Tal geração, defende Pepetela (1992, p. 22), "logo entendeu, bem no coração do Império, que os batuques que ouviram na infância apontavam para outra jornada que não era a jornada imposta pelos fados portugueses". Uma geração que vivia uma dialética extremamente natural entre o nacionalismo e o internacionalismo, o marxismo e o comunismo, uma utopia que forçava expurgos dolorosos nas dinâmicas de classe, raça e gênero.

Há uma ligeira diferença entre "geração utópica" e "geração da utopia". Considero a geração de estudiosos da Educação como a "geração da utopia", ao vislumbrarem a possibilidade de um outro mundo através da educação, assim como um currículo mais justo e relevante para tornar este sonho mais próximo de se realizar. Em nosso campo, porém, como examinarei mais adiante, acabamos mudando da utopia para o que chamo de involução. Apesar disso, é importante entender que nossa dívida com essa geração será, sem dúvida alguma, para sempre. Como diria Mia Couto (2008, p. 27), essa geração foram os *Naparamas*, "vingadores das tristezas do meu povo, lutadores contra aqueles que fazem a guerra, guerreiros da justiça".

Tal geração da utopia reflete uma época em que "o conflito irrompeu nas ruas pelos usos do conhecimento" (EAGLETON, 2003, p. 25). O impulso para a emancipação social impulsionou a própria ideia de revolução cultural, que migrou não apenas do chamado terceiro mundo, para o Ocidente opulento" (EAGLETON, 2003, p. 25), mas também de outros Panteões do poder hegemônico moderno ocidental. em uma "mistura inebriante de Fanon, Marcuse, Reich, Beauvoir, Gramsci e Godard" (EAGLETON, 2003, p. 25). A insustentabilidade da moderna opressão Ocidental Eurocêntrica, segregação e exploração

eram o composto orgânico que alimentava uma crença coletiva sobre a 'possibilidade de impossibilidade ainda assim, possibilidade'. A utopia de um mundo que se desejava ver (AMIN, 2008) foi naturalmente sustentada nas ruas, numa teia de grande resistência contra as batalhas do colonialismo e do imperialismo da África Austral e do Norte da África, Oriente Médio, Ásia, América do Sul e Central, Europa Oriental e Ocidental para os EUA. Nem será preciso dizer que, nessas batalhas, "as humanidades perderam sua inocência" (EAGLETON, 2003, p. 26). É inegável que essa mistura de eventos culturais e sociais viraram a mesa lembrando, até mesmo aos da esquerda, que as batalhas entre produção e consumismo exigiam uma equação à esquerda mais sofisticada.

A geração da utopia ajudou a galvanizar e materializar a justiça social e a relevância do currículo como a utopia, dentro e além de uma geração de educadores. Ou seja, tal geração não apenas desenhou um quadro utópico no horizonte perdido, ela ousou traçar múltiplos caminhos epistemológicos ocidentais, que levariam a esse horizonte. A utopia foi envolvida como real. A geração da utopia foi responsável pela construção e estimulação de uma utopia fantástica e mais do que apenas utópica, em uma dada geração. A geração utópica foi, de certo modo, de autoria de uma complexa geração não monolítica da utopia. No entanto, como em qualquer batalha política, as lutas travadas pela "geração da utopia" tiveram avanços, retrocessos, contradições, vitórias e derrotas que acabariam por levar ao enfraquecimento e à crise da geração utópica. A reversão entre a geração da utopia e a geração utópica seria fatal para teorias e pedagogias críticas. Apesar dos enormes sucessos evidentes, sempre foi um caminho elevado para os defensores de teorias e pedagogias críticas. Seu auge não durou muito tempo. Essa proeminente liderança coletiva enfrentaria severas críticas, não apenas da tradição dominante, mas também do cerne da própria tradição progressista. Concentrarei meu foco nos desafios devastadores de suas próprias fileiras.

Por exemplo, Liston e Zeichner (1987) expressaram a necessidade urgente de perceber com precisão o significado da pedagogia radical ou crítica dentro da plataforma de educação crítica. Wexler (1987) critica impiedosamente a ênfase excessiva da teoria crítica na reprodução e resistência, que tornou "a nova sociologia da educação historicamente retrógrada e ideologicamente reacionária" (p. 127), reivindicando a necessidade de incorporar ferramentas pós-estruturais e pós-modernas para melhor entender a sociedade, escolas e currículo - uma avenida epistemológica succulenta explorada por estudiosos, como Giroux, McLaren, Pinar, Doll, Grument, Miller e outros.

No entanto, uma grande explosão foi bem articulada por Liston (1988). Ele argumentou que as obras de uma determinada tradição marxista radical dentro deste rio (incluindo as obras de Apple e Wexler), exibem uma "abordagem funcionalista e negligenciaram investigações empíricas cruciais" (p. 15). As alegações da Liston de que determinadas abordagens marxistas críticas, criticavam as tradições funcionalistas dominantes e contra dominantes, baseadas precisamente em uma abordagem funcionalista. Para jogar mais lenha, Ellsworth (1989, p. 299) denuncia um impulso reacionário do aspecto político (relacionado com a abordagem funcionalista) e edifica uma crítica ácida das deficiências da pedagogia crítica, argumentando: "Que diversidade nós silenciemos em nome de pedagogia libertadora?" (DARDER, 2001) As contradições dentro da plataforma crítica também não foram ignoradas por Giroux (1996, p. 691-695), que abertamente desafia o reducionismo de correspondência e reprodução de narrativas ultrapassadas e a capacidade de criar uma linguagem, que permita solidariedades competitivas e vocabulários políticos que não reduzam as questões de poder, justiça, luta e desigualdade a um único roteiro, uma narrativa mestra que suprima o contingente, histórico e o cotidiano como objeto sério de estudo. Além disso, Apple e Weis (1983), McCarthy (1988), Apple e Carlson (1998) e outros, tentaram abordar alguns silêncios enigmáticos produzidos pela plataforma crítica, em relação a classe, raça, gênero e sexualidade, fugindo assim de qualquer teoria unidimensional na qual a forma econômica era a categoria determinante (FREIRE, 1990). A teoria crítica não pôde, portanto, resistir ao seu funcionalismo exacerbado de desafiar uma grande narrativa com outra narrativa mestre, que destruía a ciência de ligação, a sociedade e o sujeito (POPKEWITZ, 1978), e precisava reconhecer uma outra dimensão da batalha política, ou seja, o genocídio lingüístico (DARDER, 2001)

Não se engane. A "geração da utopia" alcançou muitas conquistas. No entanto, eles foram incapazes de interromper o epistemicídio. Esta não é uma questão menor e estabelece uma linha clara entre as teorias críticas pós-estruturais, pós-modernas, feministas, os intelectuais decoloniais e anticoloniais, que consideravam as teorias críticas pós-estruturais, pós-modernas e feministas como fundamentalmente parte da matriz epistemológica eurocêntrica ocidental, contaminada com o mesmo vírus que produziu e legitimou outras epistemologias eurocêtricas não ocidentais como "não existentes" (SANTOS, 2014; PARASKEVA, 2016; SMITH, 1999). Dizer que as teorias e pedagogias radicais e críticas são "parte do epistemicídio" pode ser lido como uma afirmação pesada. No entanto, o fato é que eles impiedosamente ignoraram que a luta contra os grupos

dominantes e especificamente contra o neoliberalismo nunca poderia ser completamente vitoriosa, trabalhando apenas dentro de uma plataforma epistemológica ocidental eurocêntrica, afinal o primeiro e último responsável pelas principais atrocidades cometidas historicamente. Há claramente uma convivência inconsciente que é urgente interromper. É inegável que através do currículo em sua forma e conteúdo, o neoliberalismo está se impondo cada vez mais como uma pedagogia pública que tem sido responsável pela produção do que Berardi (2012, p. 15) chama de "enxames", o que torna nossa tarefa cada vez mais complexa. Um enxame, ele (2012) afirma, "é uma pluralidade de seres vivos cujo comportamento segue (ou parece seguir) regras embutidas em seu sistema neural. Os biólogos chamam um enxame de uma multidão de animais de tamanho semelhante e orientação corporal, movendo-se juntos na mesma direção e realizando ações de forma coordenada, como abelhas construindo uma colmeia ou movendo-se em direção a uma planta onde podem encontrar recursos para fazer mel" (p. 15-16). Dentro do caos social, isto é, "em condições de hipercomplexidade social, os seres humanos tendem a agir como um enxame. A vida social torna-se um enxame e no enxame não é impossível dizer não. É irrelevante"(BERARDI, 2012, p. 15).

Não obstante a violência e a crueldade do neoliberalismo que não devemos minimizar em nossas análises, precisamos também perceber as contradições que emergem no âmago das plataformas contra dominantes, isto é, na batalha entre grupos dominantes e contra dominantes, independentemente das realizações dos últimos, também acabaria produzindo um surto dentro da própria tradição contra-hegemônica, expondo as feridas criadas, entre outras, por uma infinidade de aspectos críticos, pós-estruturalistas, pós-modernista, feminista, enfim discussões cruciais. Tais discussões acabariam sendo provadas como insuficientes. Eu defendo essa insuficiência como uma das enzimas para nos ajudar a avançar. A batalha entre os movimentos hegemônicos tradicionais e a "geração da utopia", apesar das conquistas notáveis da segunda, tendeu a criar uma zona difusa e opaca, uma espécie de putrefação teórica, um argumento teórico, um impasse profundo. Paradoxalmente, os grandes e inconfundíveis avanços da geração da utopia criaram um momento longo e hesitante. A grande e maciça evolução teórica e o desenvolvimento - dominante e contra dominante - levou à uma involução, uma involução do currículo. Evolução significava involução, um estado de regressão que atrasa nossa epistemologia, apenas caminha em direção à utopia. A utopia do campo deveria ser

baseada em uma teoria utópica? Que ótima avenida para explorar de maneira itinerante, num futuro.

INVOLUÇÃO CURRICULAR

O capitalismo precisa de um ser humano que ainda não existiu - alguém que é prudentemente contido no escritório e amplamente anárquico no shopping.
(EAGLETON, 2003, pg. 28).

Como pude argumentar em outro lugar (PARASKEVA, 2017), os embates entre as tradições dominantes e contra dominantes específicas e dentro de cada uma dessas tradições alimentaram o que eu chamaria, tirando de José Gil (2009), uma "involução do currículo". Em tais lutas, às vezes implacáveis, nem as tradições dominante nem a contra dominante foram capazes de reivindicar a vitória plena; assim, continuamos experimentando um vazio crescente entre, de um lado, a ausência da consolidação de um currículo totalmente segregado - temos inúmeros exemplos de vitórias contra dominantes - e , por outro lado, a completa ausência do surgimento de o novo ser humano. E dentro de tal impasse, o epistemicídio continua sendo perpetuado. Há, portanto, um vazio definido por um paradoxo: nem o "velho ser humano" morreu, nem a "criação" do novo ser humano foi totalmente materializada. Nem a velha ordem social permaneceu segura, nem a nova ordem social emergiu. Ou seja, enquanto o capitalismo precisa e busca “um ser humano que ainda não existiu - aquele que é prudentemente contido no escritório e amplamente anárquico no shopping” (EAGLETON, 2003, p. 28), movimentos contra hegemônico e grupos hegemônicos, embora capazes de muitas maneiras bem-sucedidas, desconstruírem quão letal é essa omelete social capitalista, também têm sido incapazes de quebrar os modos e condições de produção, impulsionando a matriz capitalista e, ao fazê-lo, favorece ao surgimento de um novo ser humano autônomo, livre das cadeias sociais e cognitivas da opressão, segregação e desigualdade. A incapacidade de estabelecer completamente "o ser humano deles" é o mal-estar que afeta as plataformas dominantes e contra dominantes. Os movimentos contra dominantes foram incapazes de destruir completamente a tradição dominante, e, impor não apenas uma plataforma curricular alternativa, mas um currículo não abissal, que respeite as estruturas epistemológicas eurocêntricas não ocidentais. Para confiar na estrutura de José Gil (2009), essas batalhas não representaram uma tragédia "real", pois foram despojadas de sua dimensão trágica. Em vez disso, ocorreu uma involução do currículo (GIL, 2009), que de muitos modos aponta para uma "regressão".

Nenhuma transformação ocorreu. A melhoria levou à regressão. Tal involução reflete um “feedback positivo” que define o ambiente epistemológico hipercomplexo de nossos tempos (BERARDI, 2012), que é um “tempo moderno sem soluções modernas, uma época de fortes questionamentos e respostas sensatas” (SANTOS, 2009, p. 3). Ao contrário do feedback negativo, o feedback positivo “aumenta a magnitude de uma perturbação em resposta à perturbação em si” (BERARDI, 2012, p. 12).

Essas batalhas beligerantes que se opunham a movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos e também as disputas dentro de tais movimentos, promoveram uma espécie de golpe de estado teórico, um ataque ao espaço e ao tempo da teoria, um golpe teórico, um teoriciídio, abrindo caminho para um intelectualismo anti-intelectual perigoso, uma das enzimas da desqualificação de professores. O anti-intelectualismo é a nova forma de intelectualismo que obriga os educadores a cumprir os modelos corporativos de escolarização e a formar parcerias com o perigoso culto de banalizar o ensino como uma mera habilidade técnica. Em uma espiral tão perigosa de desastre social e pedagógico, testemunhamos ataques abertamente concertados à teoria - honestamente de qualquer tipo - , em um campo povoado por lendas sedentas baseadas em chavões como “modelos de reviravolta”. O intelectualismo está se tornando um raro colecionável na configuração escolar (PARASKEVA, 2013). Tal teoriciídio, alimentado pela involução do currículo (GIL, 2009) nos obriga a examinar não apenas a teoria crítica, mas o próprio futuro da teoria em nosso campo, dentro do que José Gil (1998) chama de “antinomia do poder”; ao fazê-lo, e sendo uma “teoria da sociedade contra a dominação em todas as suas formas” (HELD, 1999, p. 35), como afirmamos anteriormente, a teoria crítica e as pedagogias da sociedade “são um discurso de poder e no poder” (GIL, 1998, p. 58,9).

José Gil (1998) examina os limites do poder em um fio de tese e antítese; esses são os limites de poder necessários para serem contemplados entre e dentro de uma tese, que afirma que “todo poder tem um começo e um fim no tempo e tem território espacial limitado” (GIL, 1998, p. 56.9) e uma antítese que afirma que o “poder não tem começo nem fim no tempo, nem tem limites espaciais” (GIL, 1998, p. 56.9). Essa é a prova da tese que se baseia no fato de que “se o poder não teve nem um começo nem um fim no tempo, cada poder, em qualquer momento, só poderia constituir ou ser um elo num poder maior que teria precedido. e seguiria” (GIL, 1998, p. 56). Quanto à antítese, “se o poder tivesse um começo absoluto e um fim no tempo, haveria tempo precedendo este começo e o tempo após o fim, quando não poderia haver poder” (GIL, 1998, p. 57). Eu argumento que os

estudiosos de currículos precisam lidar com ambas as "definições contraditórias". Isto é, há uma contradição fundamental na definição dos limites do poder tanto na tese quanto na antítese. Para entender melhor as realizações, as frustrações e os fracassos das teorias e pedagogias críticas da sociedade, é necessário entender de que maneira os impulsos críticos se encaixam e respondem a essa antinomia. Isto é, qual é a finitude palpável da teoria crítica? A teoria crítica é uma estrutura projetada a partir da finitude? Cujas finitude? Podemos divagar na infinitude crucial? Quão grande é essa infinitude? De quem é a infinitude? Quem define essa finitude? O que constitui tal finitude ou a falta dela? É realmente importante ou não descobrir isso? Como se pode explorar o tempo e o espaço de tal estrutura crítica, mesmo que seja "finito" ou "infinito"? Em que espaço e tempo podemos explorar o quê/ cuja continuidade e descontinuidade de abordagens críticas? As tradições modernas dominantes eurocêntricas ocidentais foram concluídas, exauridas? A exploração da (in) finitude da teoria crítica permitirá que se entenda que tipo de "elementos de impotência ou fraqueza" (GIL, 1998, p. 56.9) ela carrega, assim como as cores reais do espaço e do tempo "precedendo seu início e seu fim" (GIL, 1998, p. 56.9). Ou seja, sabendo muito bem que "não há futuro sem a morte" (SARAMAGO, 2009), e sabendo que abordagens críticas não estão mortas e muito distantes desse estado, acho que não quero perguntar "qual é o seu futuro?" , Mas eu diria que é importante entender e examinar o que realmente morreu ou precisa morrer dentro da multidão de plataforma crítica, para que um futuro possa ser real. Para desamarrar os nós da involução que nosso campo enfrenta, é preciso entender os limites reais da teoria e pedagogia críticas.

Uma das limitações fundamentais depende de sua incapacidade de romper com as pesadas correntes da moderna plataforma epistemológica eurocêntrica ocidental. Embora teorias e pedagogias críticas tenham entendido perfeitamente que qualquer (contra) poder produz naturalmente "outro espaço de poder" (GIL, 1998, p. 58.9), a verdade é que os debates, desafios e batalhas ocorreram apenas dentro do moderno epistemológico eurocêntrico ocidental, *ágora*. Peritos dentro de ambas as tradições, dominantes e contra dominantes, empunham argumentos baseados apenas numa estrutura eurocêntrica particular, que prova ser parte do problema: o epistemicídio (SANTOS, 2014), o epistemicídio do currículo (PARASKEVA, 2016a; 2016b; 2016c; 2017). Ou seja, enquanto José Gil (1998, p.57.9) é preciso quando afirma que "qualquer poder que tenha fronteiras territoriais deve sempre cruzá-las, para melhor assegurar seu poder", a verdade é que a teoria e pedagogias mais críticas, repetidamente falham em reconhecer que um cruzamento

sustentável e justo de tais fronteiras nunca acontecerá de maneira sustentável, se elas não se afastarem do culto totalitário da racionalidade epistemológica do Ocidente Eurocêntrico Moderno. Teoria crítica e antinomias pedagógicas críticas do poder precisam explodir os grilhões de suas ações de colonialidade (SANTOS, 2007a), uma zona colonial que agora é pavimentada por tal ímpeto involucionário, que produz uma perigosa ossificação da hipertrofia da teoria de qualquer tipo, por mais estranho que possa ser. Eu argumentaria que o (in) finito das abordagens críticas, precisou assumir conscientemente, não apenas tal involução do currículo mas também, e muito importante, sua própria "pele no jogo", uma involução que, ao não criar uma "transformação e tragédia" (GIL, 1999) acabou por solidificar a matriz do impacto letal da zona colonial. A involução do currículo é um atual causador do epistemicídio.

Nesse sentido, e como uma forma de abordar essa involução do currículo, e como argumentei em outro lugar (PARASKEVA, 2011a; 2104; 2017), as teorias e pedagogias críticas precisam descolonizar, *des-linkar*. Tal processo empurra para um caminho teórico do currículo itinerante. Tal movimento itinerante, para desafiar o perigoso impulso da involução putrefata, exige "processos de esfoliação" (GIL, 1998, p. 127-128.9), uma metamorfose que ajuda a entender como os impulsos críticos e pedagógicos se desdobram e ocupam (ou não) certos espaços. Nesse processo de descortinar, dividir, romper, inflar e encolher, modula e pavimenta um ritual que abre a porta para uma infralinguagem que "abre passagens entre espaços heterogêneos" (GIL, 1998, p. 139.9). Essas passagens precisavam ser sencientes, para que haja uma enorme e rica veia epistemológica, além da moderna eurocêntrica ocidental, na qual teorias críticas e pedagógicas persistem em operar. Tal "infralinguagem" ou, como argumenta José Gil (1998), uma linguagem infra (sensual), explode do embate, do toque, da disputa entre campos teóricos. Abordagens críticas e pedagógicas necessárias para tirar proveito de tal momento para desafiar o ur-fascismo (ECO, 2017) e a grave 'occidentosis' diante da moderna matriz epistemológica eurocêntrica ocidental.

OCCIDENTOSIS SEVERA

Diversidade é a marca da liberdade (AL-L-AHMAD, 1984, p.113).

Uma das grandes consequências e sintomas de tal "regressão aleatória" (GEILSELBERGER, 2017, p. 10) ou "tempo paradoxal" (SANTOS, 2005), é o surgimento

de um “populismo” feroz (MOUFFE, 2005; LACLAU, 2005). Panizza (2005), que tem sido capaz de complexificar os impulsos fascistas e de extrema direita, o que Umberto Eco (2017) chama de “ur-fascismo ou eterno”, que é o “retorno de formas autoritárias perigosas do século passado em diferentes circunstâncias históricas”. (ECO, 2017, p. 14). Ur-fascismo, ou melhor, ‘ur-eugenismo’, não só tira proveito de um conjunto massivo de fenômenos de regressão não sistemáticos, mas também desencadeia uma perigosa cadeia de equivalências (LACLAU, 2005), devido a um curto circuito entre experiências e expectativas. (Santos, 1999). Esses curtos-circuitos abriram caminho para o surgimento de “movimentos regressivos” (PORTA, 2017, p. 73). O populismo implica na produção de sujeitos populistas (PANIZZA, 2005), reforçando a hegemonia eugênica da moderna “matriz abissal” eurocêntrica ocidental (SANTOS, 2014), uma matriz que é fertilizada e poliniza conteúdo e forma curriculares, formação e avaliação de professores, tornando-se assim cada vez mais cruel e brutal na sedimentação e desenvolvimento de um epistemicídio evidente. Na verdade, quando os partidos de direita vencem, Franco ‘Bifo’ Berardi (2012) argumenta, “sua primeira preocupação é empobrecer a escola pública e crescer o conformismo da mídia [e] o resultado da disseminação da ignorância e do conformismo [é] um mistura obscura de autoritarismo tecno-financeiro e ação populista agressiva”, um dispositivo letal, destinado a perpetuar uma limpeza epistemológica cirúrgica (p. 12).

Uma das enzimas desse composto de limpeza é o que Jalal Al-L-Ahmad (1987) chama Occidentosis, uma praga do Ocidente, uma doença como a tuberculose “que se assemelha a uma infestação de gorgulhos” (AL-L-AHMAD, 1987, p.27). Em suas palavras (1984),

Occidentosis, tem dois polos ou extremos - duas extremidades de um continuum. Um polo é o Ocidente, pelo qual me refiro à Europa, à Rússia e à América do Norte, as nações desenvolvidas e industrializadas que podem usar máquinas para transformar matérias-primas em formas mais complexas, que podem ser marcadas como mercadorias. O outro polo é a Ásia e a África, ou os países atrasados e não industrializados que foram transformados em consumidores de bens ocidentais (p. 27).

A moderna artilharia eurocêntrica ocidental não se limita apenas às forças armadas e seus mecanismos maciços de produção e mercados, mas está espalhada por terrenos globais do mundo, como “UNESCO, FAO, UN e ECAFE, que constituem a base da Occidentosis para todas as Nações Não Ocidentais” (AL-L AHMAD, 1987, p. 30). Como

uma praga, Occidentosis, que começou quando o Ocidente começou a produção e limpeza do Outro, exhibe sintomas diferentes em diferentes nações não ocidentais. Occidentosis é o "agregado de eventos na vida, cultura, civilização e modo de pensar de um povo sem tradição de apoio, sem continuidade histórica, sem padrões de transformação, mas tendo apenas o que a máquina lhes traz" (AL-L AHMAD 1987, p. 34). Caracteriza uma era

em que ainda não adquirimos a máquina, na qual ainda não somos versados nos mistérios de sua estrutura. Occidentosis caracteriza uma era em que ainda não nos familiarizamos com as preliminares da máquina, as novas ciências e tecnologias. Occidentosis caracteriza uma era em que a lógica do mercado e os movimentos do petróleo nos compelem a comprar e consumir a máquina (AL-L AHMAD, 1987, p. 34).

Ao examinar tal intrigante "mecanose" que infecta a matriz abissal não Ocidental e Ocidental, Jalal Al-L Ahmad (1987, p. 35) recorre à educação para entender os "porquês" e "comos" nos quais as nações não ocidentais falharam. para construir a máquina e crescer *Occidentosicamente*. A sociedade iraniana, Jalal Al-L Ahmad (1987, p. 112) argumenta, é sustentada por um sistema educacional que fomenta a peste, que reforça a occidentosis. A diversidade que deve ser vista como uma "marca da liberdade" é negativamente contaminada; a diversidade na forma como nossas escolas operam, é a "diversidade de gramas selvagens" (AHMAD, (1987, p. 113). Além disso, tais occidentosis, também são bombeados por "intelectuais occidentóides" (AHMAD, 1987, p. 35), o que eu chamei de *sepoys* da colonialidade. Tais *sepoys*³ têm sido fundamentais em "copiar e colar" o pior das matrizes modernas eurocêntricas ocidentais, em nações não-ocidentais/não-occidentalizadas, um exemplo evidente das cores reais da colonialidade.

Os *sepoys* da colonialidade - muitos deles na academia - são os amplificadores e alto-falantes de um silêncio barulhento sobre a riqueza das perspectivas epistemológicas não-ocidentais, e, bastante responsáveis pelo fato de que "não há pesquisa original, nenhuma descoberta, nenhuma invenção, nenhuma solução, apenas esses reparadores, homens iniciantes, operadores das máquinas ocidentais e bens industriais, calculadoras da força dos materiais e tais absurdos" (AHMAD, 1987, p. 115). A educação e o currículo estão claramente na raiz de tal Occidentosis, uma pandemia que alimenta uma matriz eugênica abissal e é oxigenada pelo "pensamento abissal" (SANTOS, 2014).

³ Sepoy é o nome dado aos soldados de infantaria indianos empregados pelos exércitos da Companhia Britânica das Índias Orientais e do Exército Britânico da Índia. (NRT)

TEORIA DO CURRÍCULO ITINERANTE: UMA LÓGICA UTÓPICA ALTERNATIVA

Afirmo que abordagens críticas, apesar de conquistas significativas, mostram claras insuficiências e foram incapazes de impedir a produção em massa dos 'occidentóicos' e 'mecanóticos' esmagadores do currículo. Algumas das insuficiências que são estruturais foram abordadas no curso dos processos históricos em direção a uma sociedade mais justa e igual, educação e currículo. Manter negando essas insuficiências é assumir uma posição confortável, interferindo na teoria do currículo ou no que resta dela, na lama da involução e da regressão. Tais insuficiências desencadearam uma *hypertrophie theoricæ*, entre outras: (a) funcionalismo anti-funcionalista, institucionalismo eugênico, academicismo e culto ocidental da cientificidade da ciência, matriz abissal, exotizar 'o outro', foco sem vínculo, vazio espiritual.

Temos o dever de lutar coletivamente para que, como diria José Gil (1998), “a teoria crítica não se torne e petrifique-se como uma teoria tribal”; a teoria crítica não é desprovida de infinito e espero que não desejemos ser nós mesmos para embarcar no devaneio de instituí-la. Para lidar com essas insuficiências, argumento que precisamos estar comprometidos com os “processos de esfoliação” (GIL, 1998, p. 127-128.9), o que situa a conversa complicada (PINAR, 2004) em um nível totalmente diferente. Abordagens críticas, refletem uma combinação de interações com a realidade concreta, relações "que implicam esfoliações" (GIL, 1998, p. 126.7) se transformam, dentro e além do crono espacial eurocêntrico ocidental moderno. Essas esfoliações ajudarão a descascar e adentrar os armários dogmáticos e redutivos específicos do presentes/passados, dos processos essenciais o que permite à teoria "voltar-se" a um nível epistemológico da práxis (GIL, 1998, p. 126.7) que promove o que Tibebu (2011) chama de "humanismo igualitário policêntrico que reflete o reconhecimento e o respeito da diversidade humana com base na igualdade real" (p. XIX). Os processos de esfoliação permitirão apenas condições para a desvinculação para descolonizar, quebrar e dissolver a moderna matriz eurocêntrica ocidental e sua singularidade, ajudará a plataforma crítica a ser melhor equipada para desafiar os processos eugênicos de desfoliação que surgiram logo na primeira "manhã do Ocidente na África negra, que foi enfeitada com sorrisos, com tiros de canhão, com canteiros de vidro brilhantes, uma manhã de parto: o mundo conhecido enriquecia-se de um nascimento que se dava em lama e sangue." (KANE, 1997, p. 154).

Essa pode muito bem ser uma batalha do infinito, uma batalha pelo infinito e dentro do infinito, mas não uma batalha infinita. O "infinito é então o possível" (PESSOA, 2006, p. 56), um presente possível "como a única realidade é o eterno presente, o imortal agora" (PESSOA, 2006, p. 47). Teorias e pedagogias críticas precisam de uma nova lógica para a utopia de um mundo justo. Para fazer isso, as teorias críticas precisam se desvincular radicalmente de sua própria matriz opressiva epistemológica ocidental eurocêntrica, sem renegá-la e engajar-se no que eu cunhei como teoria do currículo itinerante (doravante TCI) (PARASKEVA, 2016; 2011) aquela que empurra para um *momentum* não abissal. A TCI é uma nova gramática conceitual (JUPP, 2017) que se move de forma itinerante dentro e além de: (a) a colonialidade do poder, conhecimento e ser; (b) epistemicídios, linguicídios, abissalidade e ecologia de saberes; e, (c) itinerância hermenêutica pós-estruturalista "produzindo um novo alfabeto não-abissal de conhecimento" (PARASKEVA, 2020, no prelo). A TCI é, portanto, uma forma de desafiar os epistemicídios curriculares (PARASKEVA, 2016, SANTOS, 2014) e implicam "desterritorializar tanto o currículo quanto os campos de formação de professores que não podem ser feitos sem neutralizar linguísticos ou eutanásia epistemológica" (MOREIRA, 2017, p. 3; 2011) realizado pelos poderes coloniais no passado (mas ainda acontecendo no presente). Ao fazê-lo, inunda o terreno com uma linguagem além das formações linguísticas eurocêntricas ocidentais, na esperança de uma filosofia alternativa de práxis. A TIC visa "uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral" (SANTOS, 2007, p. 67). Sabendo que os indivíduos, comunidades subalternas e marginalizadas foram oprimidas pela teoria (SMITH, 1999, p. 39), a TIC implica

um teórico que é um radical epistemológico, um pária epistemológico, desafiador e desafiado por um caminho teórico inexato, ainda que rigoroso; ele/ela "foge" de qualquer "canonologia" lamentável. Tal teoria itinerante provoca (e existe em meio a) um conjunto de crises e produz silêncios louváveis. Provoca uma abstinência de uniformidade e estabilização teórica. A teoria/teórico é uma cadeia vulcânica, que mostra uma constante falta de equilíbrio, é sempre um estranho em sua própria língua. Não é um ato único, no entanto; é uma solidão povoada. A TCI desafia com a sociologia das ausências como certas epistemologias não ocidentais foram consideradas não-existentes; desafia qualquer forma de *indiginestude*; isto é, desafia qualquer forma de romantização das culturas e conhecimentos indígenas, e não se enquadra em nenhum esqueleto dicótico de *Ocidente morto*⁴. (PARASKEVA, 2011, pp. 177-178).

⁴ Aqui Paraskeva faz mais um jogo de palavras tratando o ocidente como preguiçoso. Entendemos que como a origem do termo, em latim, remete à assassinato, a tradução não literal caberia. (NRT)

A TCI abre as veias do cânone opressivo epistemológico do Ocidente Eurocêntrico Moderno. É contra qualquer cânone (Paraskeva, 2011). É, como argumenta Darder (2016), "uma epistemologia da libertação que pode persistentemente desafiar estruturas de autoridade, hierarquia e dominação em todos os aspectos da vida, deve ser cultivada, nutrida e incorporada dentro da abençoada bagunça e caos incontável da vida cotidiana, escolas e comunidades" (p. 12). As TIC confrontam e levam o sujeito a uma permanente questão instável de "o que há para pensar?" (PARASKEVA, 2011). A TCI estimula a pessoa a pensar à luz do futuro, bem como a questionar como "nós" realmente podemos afirmar que realmente sabemos as coisas que "nós" afirmamos saber, se "nós" não estamos preparados especificamente para pensar o impensável, ir além do impensável e dominar sua infinitude (Paraskeva, 2016a; 2011). Nesse sentido, a TCI seria "uma teoria da mudança" (SPIVAK, 1988, p. 3), que vai além do confronto como matriz de mudança e assume um compromisso com a "copresença radical" (SANTOS, 2014), ou, melhor dito, uma copresença radical subalterna para um caminho não abissal. A TCI "viaja extensivamente através do 'outro lado do abismo epistêmico" (MOREIRA, 2017, p. 2). A TCI desafia o culto de livros (TSE TUNG, 2007, p. 45) e o jugo da escrita como condição *prima facie* para a legitimidade do que é conhecimento (SMITH, 1999). Nesse sentido, a TCI é uma visão ética; é o momento subalterno. TCI é a uma teoria das pessoas.

É um apelo claro contra a precariedade de qualquer posição teórica fixa. TIC é "não apenas invocação ou evocação, exemplifica como as ideias podem ser adicionadas, poderosamente, às fontes dos estudos de currículo, incluindo substancialmente as Obras" (SCHUBERT, 2017, p. 10), acima e além das tradições epistemológicas dominantes e contra dominantes ocidentais modernas eurocêntricas.

Uma teoria do currículo itinerante é inerentemente "uma esfoliação" (GIL, 1998, p. 127) metamorfose, um peitoril do luto infinito" (COUTO, 2008, p. 105), um anti e pós "mecanótico" (AL-L AHMAD, 1987, p.31) impulso que procurará criar "um pó, suave, manobrável e capaz de explodir homens sem matá-los, um pó que, em serviço vicioso, criará uma vida e dos homens que explodirão, nascem os homens infinitos que estão dentro dele" (COUTO, 2008, p. 68). A TCI é uma "nova forma de afirmação política fundamentada em visões *epistemológicas* globais e interesses a serem favorecidos e cursos de ação a serem seguidos que são sustentados na história dos povos" (POPKEWITZ, 1978, p. 28). Nesse sentido, um caminho teórico itinerante sem comportas pois, a melhor

sentinela é sempre não ter comportas (COUTO, 2008). Ao fazê-lo, a teoria do currículo itinerante honra um legado de realizações e frustrações, entendendo que a desvinculação será sempre fazer teoria, uma teoria justa. Para desvincular e decolonizar, enquanto honra o legado do caminho crítico levando-o a um nível diferente, é também uma tentativa decolonial de fazer uma teoria crítica (KELLNER, 1989, p. 2). Ao fazê-lo, uma teoria do currículo itinerante repensa o utopismo. Embora "não se deva realizar a natureza da utopia" (SANTOS, 1995, p. 481), essa nova lógica precisa ser desligada da matriz da colonialidade e decolonizá-la também. A legitimidade utópica se apoia em uma "nova epistemologia e psicologia, que reside na arqueologia virtual do presente" (SANTOS, 1995, p. 481). Isso implica partir dos arcabouços utópicos tradicionais hegemônicos e contra-hegemônicos e engajar-se no que Boaventura de Sousa Santos (1995) define como "heterotopia":

Em vez da invenção de um lugar em outro lugar ou em nenhum lugar, proponho um deslocamento radical dentro do mesmo lugar: o nosso. Da ortotopia à heretotopia, do centro à margem. O objetivo desse deslocamento é permitir uma visão telescópica do centro e uma visão microscópica do que o centro é levado a rejeitar, a fim de reproduzir a credibilidade como centro (SANTOS, 1995, p. 481).

Tal heterotopia é diferente. Implica em processos de desvinculação da colonialidade e da modernidade, decoloniza-a; ela responde ao desafio da modernidade de Jürgen Habermas (1981) como um projeto incompleto com o compromisso de decolonizá-lo. Ajuda a entender como é crucial questionar as verdadeiras cores epistemológicas de nossa batalha por uma educação e uma sociedade justas. Nossa tarefa é não "atirar no utópico" (SANTOS, 1995) ou a utopia que habita não apenas dentro de nós, mas também borbulha dos escombros da modernidade. Como estudiosos da educação, nossa tarefa é desvinculá-lo e decolonizá-lo, um compromisso crucial para uma crítica implacável de toda epistemologia existente, como condição *sine qua non* para uma teoria justa do currículo. Esta é inegavelmente a melhor batalha que podemos nos empenhar para abrir o canhão ocidental eurocêntrico da democracia (SANTOS, 2007), e ao fazê-lo abrindo o caminho para uma sociedade não abissal e justa.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz (2008). *In Theory. Classes, Nations, Literatures*. London: Verso

Al-I-AHMAD, Jalal (1984). *Occidentosis. A Plague from the West*. Iran: Mizan Press.

AMIN, Samir (2009). *Eurocentrism. Modernity, Religion and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. New York: Monthly Review Press.

AMIN, Samir (2008). *The World we Wish to See. Revolutionary Objectives in the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.

ANDERSON, Perry (1998). *The Origins of Postmodernity*. New York: VERSO.

ANDERSON, Perry (2003). *The Indian Ideology*. London: VERSO.

APPLE, Michael ; WEIS, Lois (Eds) (1983). *Ideology and the Practice of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

ARATO, Andrew ; GEBHARDT, Eike (Eds) (1985). *The Essential Frankfurt School Reader*. New York: Continuum.

BATTISTE, Marie (2002). *Indigenous Knowledge and Pedagogy in the First Nations Education. A Literature Review with Recommendations*. Ottawa. Canada: Indian and Northern Affairs.

BAUMAN, Zygmunt (1998). *Globalization. The Human Consequences*. London: Blackwell Publishers.

BERARDI, ‘Bifo’, Franco (2012). *The Uprising. On Poetry and Finance*. Los Angeles: Semiotext(e).

BEST, Setevn ; KELLNER, Douglas (2001). *The Postmodern Turn. Science, Technology and Cultural Studies in the Third Millennium*. New York: The Guilford Press.

CARLSON, Dennis ; APPLE, Michael (1998). *Power, Knowledge, Pedagogy*. Boulder: Westview Press.

COUTO, Mia (2008). *Terra Sonambula*. Lisboa: Leya.

DARDER, Antonia (2011). *A Dissident Voice. Essays on Culture, Pedagogy and Power*. New York: Peter Lang.

DARDER, Antonia (2012). *Culture and Power in the Classroom. Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Studies*. Boulder: Paradigm.

DARDER, Antonia; Mayo, Peter ; PARASKEVA, Joao (2016). The Internationalization of Critical Pedagogy. An Introduction. En Antonia Darder, Peter MAYO ; Joao Paraskeva (Eds), *International Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge, p. 1 – 14.

DARDER, Antonia ; TORRES, Rodolfo (2004). *After Race. Racism After Multiculturalism*. New York: New York University Press.

DEAN, Jodi (2017). The Actuality Of Revolution. *Socialist Register*, Vol. 53, pp. 1-24

Doll, William (1993) Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

DUSSEL, Enrique (2013). *Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion*. Edited by Alejandro Vallega. Traducido por Eduardo Mendieta, Nelson Maldonado-Torres, Yolanda Angulo y Camilo Pérez Bustillo. Durham: Duke University Press.

EAGLETON, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.

EAGLETON, Terry (2003). *After Theory*. New York: Basic Books.

ECO, Umberto (2017). *Como reconhecer o Fascismo. Da Diferença Entre Migrações e Emigrações*. Lisboa: Antropos.

ELLSWORTH, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), p. 297–324.

FANON, Frantz (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

FANON, Frantz (1967) *Black Skin White Mask*. Grove Press.

FLANNERY, Kent ; MARCUS, Joyce (2012). *The Creation of Inequality: How Our Prehistoric Ancestors Set the Stage for Monarchy, Slavery, and Empire*. Cambridge: Harvard University Press.

FRASER, Nancy (1997). *Justice Interrupts. Critical Reflections on the PostSocialist Condition*. New York: Routledge.

FRASER, Nancy (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics. Redistribution, recognition and Participation. En Nancy Fraser ; Alex Honneth. *Redistribution or Recognition? A Political – Philosophical Exchange*. New York: Verso, p.7 – 109.

FREIRE, Paulo (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

GIL, José (1998). *Metamorphoses of the Body*. Minnesota: University of Minnesota Press.

GIL, José (2009). *Em Busca da Identidade. O Desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água

GEISELBERGER, Heinrich (2017). *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva.

GIROUX, Henry (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

GIROUX, Henry (1992). *Border Crossings*. New York: Routledge.

GIROUX, Henry (1996). Towards a Postmodern Pedagogy. En L. Cahoone (Ed), *From Modernism to Postmodernism. An Anthology*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 687–697, p., 691.

GIROUX, Henry (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

GRAMSCI, Antonio (1971). *Antonio Gramsci: Selections from the Prison Notebooks*. Edited by Q. Hoare ; G. SMITH. New York: International Publishers.

GROSFOGUEL, Ramón (2010). Epistemic Islamophobia. Colonial Social Sciences. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, VIII, 2, p. 29 -39.

GROSFOGUEL, Ramón (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (1), p.1-38.

HABERMAS, Jürgen (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, p. 3 -14

HALL, Ian (2017) Narendra Modi and India's Normative Power. *International Affairs*, 23 (1), pp., 113 – 131.

HARDING, Sandra (2008). *Sciences from Bellow. Feminisms, Postcolonialities and Modernities*. Durham: Duke University Press.

HARVEY, David (2016). *Senior Loeb Scholar Lecture*. Harvard University. Graduate School of Design. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pm_UgX--ef8;t=927s

HELD, David (1980) Introduction to Critical Theory. From Horkheimer to Habermas. Berkeley: University of California Press.

HORKHEIMER, Max (1989). *Critical Theory*. New York: Continuum

JAMESON, Frederic (1984). *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.

JAMESON, Frederic (1991). *Postmodernism or the Cultural Logic of Capitalism*. Durham: Duke University Press

JAMESON, Frederic (2014). *The American Utopia*. Graduate Center, CUNY, November 2017, Recuperado de www.youtube.com/watch?v=MNVKoX40ZAo;t=837s

JAMESON, Frederic (2016). *American Utopia. Dual Power and the Universal Army*. New York: Verso.

JESSOP, Bob (2017). The Organic Crisis of the British State: Putting Brexit in its Place. *Globalizations*, 14 (1), p.133 – 141.

JONES, Huw (2013). Theory, History, Context. En Simon Malpas ; Paul Wake (Eds), *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory*. New York: Routledge, p. 3 – 11.

KANE, Cheikh Hamidou (1997). Education and an Instrument of Cultural Defoliation. En Majid Rahema ; Victoria Bawtree (Eds), *The Post-Development Reader*. London: ZED Books, p. 154 – 156

KELLNER, Douglas (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Klein, Naomi (2017). No podemos ganar a los nacionalistas siendo mejores nacionalistas que ellos. *El Diario.es*. Recuperado de Nov. 2017 www.eldiario.es

KLIEBARD, Herbert (1995). *The Struggle for the American Curriculum: 1893–1958*. New York: Routledge.

Krastev, Ivan (2017). Futuros Maioritarios. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate International sobre as Grandes Questoes do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, p. 119 – 135.

LACLAU, Ernesto (2005). Populism: What's in a Name? En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, p. 32 – 49.

FRANCA, Lingua (2000). *The Soal Hoax. The Sham that Shook the Academy*. Lincoln: University of Nebraska Press.

LISTON, D. ; ZEICHNER, K. (1987). Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, 169, p. 117–37.

LUKÁCS, György (2009). *Lenin: A Study in the Unity of His Thought*. London: Verso.

LUKÁCS, György (2011). Life and Work. En Francis Mulhern (Ed), *Lives on the Left. A Group Portrait*. London: Verso, p. 3 – 13.

LYOTARD, Jean Francois (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press.

LYOTARD, Jean Francois (1993). *The Postmodern Explained*. Minnesota: University of Minnesota Press.

MACEDO, Donaldo (2000). *Chomsky on Missededucation*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2003). Imperio y Colonialidad del Ser. Paper presented at the *Annual Meeting of the Latin American Studies Association* in Dallas, Texas, March 29, p. 1 – 24.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2008). *Against War: Views from the Underside of Modernity*. Durham: Duke University Press.

MARX, Karl ; ENGELS, Fredrick (2012). *The Communist Manifesto. A Modern Edition*. New York: Verso.

MCCARTHY, Cameron (1988). *The Uses of Culture*. New York: Routledge.

MEMMI, ALBERT (1981) *The Colonizer and the Colonized*. Boston: Beacon Press.

MENNELL, Stephen (2009). Globalization and Americanization. En Bryan Turner (Ed.), *The Routledge international handbook of globalization studies*. New York: Routledge, p. 554 – 568

MILANOVIC, Branko; LINDERT, Peter ; WILLIAMSON, Davis (2007). Measuring Ancient Inequality. *National Bureau of Economic Research*, Working Paper N w13550, Recuperado de Feb 2016. Recuperado de www.nber.org

MIGNOLO, Walter (2004). Globalization, Civilization Processes and the Relocation of Cultures. En Frederic Jameson ; Masao Miyoshi (Eds), *The Cultures of Globalization*. Durham: Duke University Press, p. 32 – 53.

MOUFFE, Chantal (2005). ‘The End of Politics’ and the Challenge of Right Wing Populism. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: VERSO, p. 50 – 71.

MUTHU, Sankar (2003). *Enlightenment against Empire*. Princeton: Princeton University Press.

Ondjaki (1992). A Utopia é um Lugar Perto da Linha do Horizonte. In Pepetela *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya, p. 9- 14

PANIZZA,, Francisco (2005). Introduction. Populism and the Mirror of Democracy. En Francisco Panizza (Ed), *Populism and the Mirror of Democracy*. New York: Verso, p. 1 – 31.

PARASKEVA, João (2007a). *Ideologia, Cultura e Currículo*. Lisboa: Didatica Editora.

PARASKEVA, João (2007b). Continuidades e Descontinuidades e Silêncios. Por uma Desterritorialização da Teoria Curricular. [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação](#), (ANPEd), Brasil: Caxambu,.

PARASKEVA, João (2011a). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave

Paraskeva, João (2011b). *Nova Teoria Curricular*. Lisboa: Edicoes Pedago

PARASKEVA, Joao (2013). Schools Rituals as Counter Hegemonic Performance. *Policy Futures in Education*, 11 (4), p. 484 – 493.

PARASKEVA, João (2014). *Conflicts Curriculum Theory*. Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave (upgrade paper back edition).

PARASKEVA, João (2016a). *Curriculum Epistemicides*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João (2016b). The Curriculum: Whose Internationalization? En João Paraskeva (Ed), *Curriculum: Whose Internationalization*. New York: Peter Lang, pp., 1-10

PARASKEVA, João (2016c) Opening Up Curriculum Canon to Democratize Democracy. En João Paraskeva ; Sherly Steingerg (Eds), *Curriculum: Decanonizing the Field*. New York: Peter Lang, p. 3 – 38.

PARASKEVA, João (2016d). Brutti, Sporchis and Cattivi. Towards a Non-Abyssal Curriculum. *Revista Tempos e Espacos em Educacao*, 9 (18) p. 75 – 90.

PARASKEVA, João (2017). *Towards a Just Curriculum Theory. The Epistemicide*. New York: Routledge.

PARASKEVA, João ; TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2012). Poring Old Wine into New Ideological Bottles: Globalisms and the Rebooting of Mankind's Revolution. En João PARASKEVA ; Jurjo Torres Santome (Eds), *Globalisms and Power. Iberian Educational and Curriculum Policies*. New York: Peter Lang, p. vii – xxii.

PARIS, Jeffrey (2002). The End of Utopia. *Peace Review*, 12 (2) p. 175 – 181.

PEDRONI, Thomas (2002). *Can Post Structuralism and Neo-Marxist Approaches be Joined? Building Compositive Approaches in Critical Educational Theory and Research*. Unpublished Paper, p. 2- 6.

PEPETELA (1992). *A Geração da Utopia*. Lisboa: Leya.

PESSOA, Fernando (2006). *Textos Filosóficos*, Volume II. Lisboa: Nova Ática.

PINAR, William (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

PINAR, William, REYNOLDS, William SLATTERY, Patrick ; TAUBMAN, Peter (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.

POPKEWITZ, Thomas (1978). The Structure of Scientific Revolution. Values and Visions of a Social Order. *Theory and Research in Social Education*, 11 (9), p. 20 – 39.

PORTA, Donatella Della (2014). Política Progressista e Políticas Regressiva no Neoliberalismo Tardio. En Heinrich Ginselberger (Ed.) (2017), *O Grande Retrocesso. Um Debate Internacional sobre as Grandes Questões do Nosso Tempo*. Lisboa: Objectiva, p. 63-81.

POSTER, Mark (1989). *Critical Theory and Poststructuralism. In Search of a Context*. Ithaca: Cornell University Press.

QUIJANO, Aínbal (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. En H. Bonilla (org), *Los Conquistadores*. Bogotá: Tercer Mundo, p. 437 – 447.

QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y classificacion Social. *Journal of World Systems Research*, 6 (2), p. 342 – 386.

SARAMAGO, José (2009). *Death with Interruptions*. Orlando; Houghton ; Mifflin Harcourt Publishing.

SCHUBERT, William (1980). *Curriculum Books; The First Eighty Years*. Landham: University Press of America.

SHARI'ATI, Ali (1980). *Marxism and other Western Fallacies. An Islamic Critique*. Leiecestershire: Islamic Foundation Press

SLOTERDIJK, Pater (1988). *The Critique of Cynical Reason*. Minnesota: University of Minnesota Press.

SMITH, Alexandrer (2017). School District Votes To Bring Back Paddling For Disobedient Students. Do You Support This? American Web Media. Recuperado de Nov 27, 2017 americanoverlook.com/school-district-votes-to-bring-back-paddling-for-disobedient-students-do-you-support-this-3

SMITH, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Sokal, Alan (1996a). A Physicist Experiments With Cultural Studies. *Lingua Franca*, May/June. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

Sokal, Alan (1996b). The Sokal Hoax a Forum. *Lingua Franca*, July/Aug. Recuperado de linguafranca.mirror.theinfo.org

SANTOS, Boaventura (1995). *Towards a New Commons Sense*. New York: Routledge.

SANTOS, Boaventura (1997). *Um Discurso sobre as Ciencias*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, 54, Junho, p. 197 – 215.

SANTOS, Boaventura (2004). *A Gramatica do Tempo*. Porto: Afrontamento;

SANTOS, Boaventura (2005). *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Cannon*. London: Verso.

SANTOS, Boaventura (2007a). *Another Knowledge is Possible*. London: Verso.

SANTOS, Boaventura (2007b). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges, *Review*, XXX (1), p. 45 – 89.

SANTOS, Boaventura (2009). If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies. Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights, 1, *Law, Social Justice and Global Development*. Recuperado de www.go.warwick.ac.uk/elj/lgd/2009_1/santos

SANTOS, Boaventura (2014). *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm.

SANTOS, Boaventura; Nunes, J.; Meneses, Maria (2007). Open Up the Cannon of Knowledge and Recognition of Difference. En B. SANTOS (Ed), *Another Knowledge is Possible*. London: Verso, p. ix–lxii.

SHARI' ATI (1980) *Marxism and Other Western Fallacies. An Islamic Critique*. NY: Islamic Foundation Press.

STEGER, Manfred (2002). *Globalism: The new market ideology*. Lanham, MD: Rowman ; Littlefield.

STEGER, Manfred (2005). *Globalism: Market ideology meets terrorism*. Lanham, MD: Rowman ; Littlefield.

STEGER, Manfred (2009). Political Ideologies and Social Imaginaries in a Global Age. *Global Justice: Theory and Practice Rhetoric*, 29(2), p.1–17.

STRANGE, Susan (1996). *The retreat of the state: The definition of power in the world economy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

STREECK, Wolfgang (2014). How will Capitalism End? *New Left Review*, 87, p. 35 – 64.

THERNBORN, Göran (2010). *From Marxism to Post-Marxism?* London: Verso.

TIBEBU, Teshale (2011). *Hegel and the Third World*. New York: Syracuse University Press.

TODOROVA, Maria (1997). *Imagining the Balkans*. Oxford: Oxford University Press.

VAROUFAKIS, Yanis (2011). *The Global Minotaur: America, the true origins of the financial crisis and the future of the world economy*. London: Zed Books.

WALSH, Catherine (2012). 'Other' Knowledges, 'Other' Critiques Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the Other America. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), p. 11–27

WATKINS, William (2001). *The White Architects of Black Education*. New York: Teachers College Press.

WEXLER, Philip. (1976). *The Sociology of Education: Beyond Inequality*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill.

WEXLER, Philip (1987). *Social Analysis of Culture. After the New Sociology*. Boston: Routledge ; Kegan and Paul.

WOLF, Naomi (2007). *The End of America: Letter of Warning to a Young Patriot*. White River: Chelsea Green Publishing Company.

ŽIŽEK, Slavoj (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34, p. 660–682.

Recebido: 05/03/2019

Aceito: 30/03/2019