

## **Desterritorializar: Rumo a uma Teoria Curricular Itinerante**

**(Capítulo V do livro “Feios, Porcos e Maus, Rumo a um Currículo não-Abissal”, de João Paraskeva, a publicar)**

Como tive oportunidade de analisar em profundidade em *Conflicts in Curriculum Theory* (2011), e mais recentemente em *Curriculum Epistemicides* (2015), Dwayne Huebner e Gilles Deleuze são muito importante para o próximo passo do campo. Dwayne Huebner (1966) advertiu-nos para a importância de encontrarmos novas maneiras de pensar e falar sobre o currículo; por outro lado a abordagem de Deleuze permite-nos perceber a teoria de currículo como: (a) uma forma de desterritorialização, (b) um acto de tornar-se, e (c) um simulacro. Na verdade, Deleuze ajuda-nos a compreender a necessidade de pensar e sentir de forma diferente, a questionar “que tipos de ferramentas culturais são mais apropriadas para a conversa curricular”, como Macdonald (1967, p. 15).

Numa das suas obras mais brilhantes, Huebner (1966) insistiu que a linguagem do currículo está povoada por dois mitos tirânicos: “um é o da aprendizagem, o outro é o seu propósito... elementos quase mágicos que o trabalhador do currículo tem medo de ignorar, muito menos questionar” (p. 10). Huebner argumenta que “a aprendizagem é meramente um conceito postulado, não uma realidade e os objectivos nem sempre são necessários para a planificação educativa” (p. 10). Para Huebner, o grande problema no mundo da educação, que tem sido ‘curto-circuitada’ por objectivos comportamentais, ciências e teoria da aprendizagem, foi o facto de que não se estava a lidar com a autobiografia, não se estava a lidar com a vida e a inspiração” (Huebner, 2002a).

A linguagem da educação está cheia de “mitos perigosos e irreconhecíveis [e incontestados]” (Huebner, 1966, p. 9), o que é preocupante numa sociedade que está a enfrentar o facto de que “o problema não é mais explicar a mudança, mas explicar a não mudança” (Huebner, 1967, p. 174), e que um ser humano, dada a sua condição transcendente, “tem a capacidade de se transcender, tornar-se, algo que ele não é” (p 174).

Durante séculos, o poeta cantou as suas infinitudes íntimas; o teólogo tem pregado a sua depravação e insinuou a sua participação no divino; o filósofo tem lutado para conseguir abranger os seus sistemas; o romancista e dramaturgo capturaram os seus momentos fugazes de dor e pureza em formas estéticas para nunca serem esquecidos; e o [homem] envolvido no currículo tem a temeridade de reduzir esse ser a um único termo: aluno. (Huebner, 1966, p. 10, trad. nossa)

Importa também uma teoria curricular que desafie o perigo do representacionalismo. Deleuze (1994) elucida-nos a este respeito. O pensamento representacionalista subjogou o nosso próprio pensamento e é um obstáculo à liberdade de pensamento. O representacionalismo não captura o mundo da diferença (Deleuze, 1994). Isto é muito importante no currículo, formação e supervisão dos professores, onde a esmagadora maioria dos programas de formação de professores são profundamente insensíveis a promover

diferentes formas de pensar. Os professores/as extenuam-se tentando produzir 'semelhanças' no meio de uma multiplicidade cada vez mais diversificada e complexa (Roy, 2003).

Precisamos, fazendo justiça a Deleuze, de entender o currículo, a formação e supervisão de professores livre de um quadro representacionalista, permitindo aos jovens professores o culto do pensar diferente, compreendendo a força produtiva e relacional da diferença (Roy, 2003: cf. também Paraskeva, 2007). Com efeito, é a diferença, e não a semelhança, a putrefação no idêntico, que impulsiona todo o processo de transformação. O que está em jogo é o interface de identidade-diferença, desafiando suposições falsas, como a existência de identidades (relativamente) estáveis.

Para nos ancorarmos na abordagem avançada por Deleuze, precisamos de uma teoria e prática curriculares que descolem da actual teoria e prática – pese embora não as negligenciando ou diminuindo-as - que se afasta de áreas governadas pelos sistemas dominantes de significados que nos empurra irremediavelmente para determinados quadros redutores. Dito de outra forma, há que desterritorializar a teoria curricular. Se formos capazes de o fazer seremos então capazes de provar que cada fissura no tabuleiro dominante pode produzir uma determinada diferenciação que expande os nossos poderes e compromissos de acção, assim como emoções (Paraskeva, 2007). Colocado de outra forma, a teoria curricular deve ser lida como um 'acto de 'de se tornar', 'de vir a ser'', um campo que produz a diferença e articula assim novos mundos (Roy, 2003; cf. also Paraskeva, 2008).

Para nos apoiarmos no argumento de Hartley (1977), defendo que a teoria curricular tem que compreender que a educação e currículo devem idealmente resgatar-nos do espaço e tempo em que nos encontramos, cujos efeitos nos aprisionam num significado técnico racional como forma única de pensamento. Resumindo, a educação ignora o pensamento ontológico e o pensamento desarticulado. Isto remete para a linguagem do imprevisível, da imaginação, e das paixões, e nenhuma delas pode ser reduzida – discreta ou objectivamente – a entidades analisáveis. Olhando para a formação e supervisão de professores, uma outra teoria curricular tenta explorar novas formas de pensar e sentir e encontrar novos caminhos de produzir novos e diferentes propósitos epistemológicos (Roy, 2003; cf. também Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007, 2008).

Em essência, a teoria curricular tem que dar voz e engendrar as diferenças desterritorializando-se e olhando para novas formas de pensar e sentir a educação. Uma teoria que perceba que é possível planificar para a espontaneidade. É importante que a teoria curricular cubra outros espaços e tempos. Os conceitos de 'simulacro' e 'encontros' de Deleuze, por exemplo, desafiam-nos a pensar que 'uma dada questão' não é necessariamente um objecto de 'reconhecimento' mas um 'encontro' crucial. A teoria curricular necessita de um 'encontro' com as práticas e com a realidade que a rodeia, com o espontâneo. Mais, a teoria curricular pode manifestar encontros e desencontros e não-encontros com as práticas. Não pode é andar aos encontrões com a prática. Em essência e para me socorrer dos argumentos de Deleuze (1990a), a teoria curricular deve contribuir para subverter e reverter a posição platónica - que vê o mundo como reprodução de um modelo original particular – e coloca o mundo como um simulacro ou cópia do original (Roy, 2003; Paraskeva, 2006a; 2006; 2007, 2008).

Lutar por uma teoria e prática curricular desterritorializada que privilegie o culto superior de diferença implica a necessidade de compreender a educação como um conjunto de diferentes relacionamentos, em que 'o pessoal' desempenha um papel de liderança. Além disso, e socorrendo-me dos argumentos de Deleuze e Guattari (1987, p. 48), "lutar por uma teoria e prática curricular desterritorializada é estar consciente de que crescimento e desenvolvimento não ocorrem através da "aquisição de sistemas, peças ou componentes, mas precisamente através das sua(s) perda(s)". Na verdade, enquanto no estado modernista a aprendizagem emerge "em termos de aquisição", na plataforma deleuzeana a aprendizagem torna-se mais uma produção de uma diferença(s).

O grande desafio da teoria curricular é, em essência, o de tentar descobrir como "operar uma nova ordem, um novo sistema ancorado em formas não-estatais novas e poderosas de articulação, que imponham novas geografias de centralidade" (Sassen, 2004, p. 126). Precisamos de uma teoria e prática do currículo que re-equacione as suas próprias territorialidades, profundamente consciente de que a nova ordem e contra-ordem deve ser vista no âmbito das sempre novas relações de poder. Como Foucault (1994) argumenta, não se tem, de um lado, os discursos de poder, e por outro, outros discursos que se opõem aos discursos de poder. Discursos são elementos ou blocos táticos no campo das relações de poder.

As forças educacionais e curriculares dominantes atuais têm mostrado uma enorme irresponsabilidade epistemológica e social também sem precedentes, por se recusarem sistematicamente a pensar sobre escolaridade à margem e para além de certos tabus. Quando se pensa em escolarização, erroneamente se aceita, como dogma, questões como a avaliação, os sujeitos, as horas, os manuais, e o conhecimento oficial que tem sido transmitido. As reformas incidem na forma e não nos conteúdos. Tais visões peregrinas tornam quase impossível ter uma educação e um currículo à margem e para além de um determinado quadro preso a questões relacionadas com os *standards*, classificação, os objectivos, a ortodoxia disciplinar, etc. Torna-se perigoso o facto de não existir escolaridade sem esses quadros, que no fundo são os gaseodutos das desigualdades. Objectivos, classificações (estupradas em uma semântica de avaliação), disciplinas, manuais são a língua oficial do currículo. Adaptando a análise de Bourdieu (2001) ao campo do currículo, há uma determinada língua oficial que foi imposta a toda a população como a única linguagem legítima. Essa linguagem é produzida e mantida, não só pelos autores que foram capazes de reivindicar a autoridade para a escrever, mas também pelas forças curriculares dominantes que a codificam e a ratificam, e pelos professores, cuja tarefa é ensiná-la e promover uma escolarização com base 'nessa linguagem'".

Assim, a nossa tarefa é pensar em educação, em geral, e currículo, em particular do ponto de vista diametral. Como alerta Latour (2006), não há crime maior do que enfrentar atuais desafios intelectuais com os equipamentos do passado. Temos de lidar com as questões de interesse e não com questões de facto, porque a realidade não é apenas definida por questões de facto. Além disso, Latour argumenta, que as questões de facto não são o fim e tudo o que nos dá a experiência; elas são apenas muito parciais e, pode-se dizer, na verdade, que devem ser vistas como versões controversas e políticas das questões de interesse. A visão da defesa dogmática de uma escola disciplinarizada, promotora frenética e acéfala de ritmos de

classificação e compartimentalização, dirigida por dinâmicas espúrias, rendida aos resultados segregados é, para me socorrer de Latour, uma questão 'de fato currículo'.

Basicamente, a grande questão *Latouriana* (uma delas, pelo menos) é se é ou não possível procurar outra ferramenta descritiva poderosa que aborde as questões de interesse, questões que permitirão produzir novas linguagens, novas palavras de ordem (Deleuze & Guattari, 1987). Assim, e para me apoiar no raciocínio de Deleuze e Guattari (1987), a desterritorialização é a nova palavra de ordem da teoria curricular contemporânea, algo que temos vindo constantemente reivindicando (Paraskeva, 2006a; 2006b; 2007; 2008). Essa tarefa não é uma utopia. A estabilidade, a sobre-codificação de um tal conceito está profundamente relacionada com uma abordagem que entende a teoria e a prática curricular com base no que Latour (2006) chama de sociologia da mobilidade; ou seja, é muito importante entender as políticas e práticas curriculares, tendo em conta que o social não está bloqueado numa concepção estática da sociedade, mas emerge das associações móveis entre as coisas.

Em essência, a teoria curricular desterritorializada implica simultaneamente um compromisso de luta por uma plataforma de investigação diferente, que empurra a investigação para um caminho particular, um "nível de instabilidade, e não a estabilidade, gerando conceitos também, em si, instáveis" (O'Brien & Penna, 1999, p 106); ao fazê-lo, uma teoria curricular desterritorializada torna-se cada vez mais uma teoria itinerante, uma teoria da não-espacos (Auge, 2003).

Said (2005) destaca que 'quando uma experiência humana é registada pela primeira vez, e, em seguida, é-lhe dada uma formulação teórica, a sua força advém do fato de que ela está directamente ligada a circunstâncias históricas reais, que é um resultado orgânico dessas circunstâncias. As versões subsequentes de tal teoria não podem reproduzir o seu poder original, já que a situação se acalmou e mudou, a teoria degradou-se, deteriorou-se, tem sido domesticada, transformada numa espécie de substituto da mesma coisa. O seu propósito inicial (mudança política) foi subvertido. Em essência, Said (2005) desafia a forma como viajam as teorias por momentos e situações distintas, perdendo, neste processo, parte do seu poder original e da sua rebelião. Precisamos de uma ampla miríade de formas de construir uma postura teórica desterritorializada do currículo, forçando e empurrando a investigação curricular a lidar com múltiplos quadros instáveis no seio de uma ampla e intrincada onda epistemológica múltipla. Embora seja verdade que estamos na presença de uma edificação teórica itinerante que tenta superar formulações teóricas anteriores, também é um facto que esta posição itinerante deve ser vista como transgressora.

Juntamente com Said (2005, p. 41), pode-se dizer que "a finalidade do teórico do currículo é viajar, ir além dos limites, mover e ficar numa espécie de exílio permanente". Uma teoria dos não-lugares e de não-tempos é, em essência, uma teoria de todos os lugares e todos os tempos. O teórico do currículo é, como Jin (2008) o coloca, um migrante constante. Reivindicamos aqui uma abordagem epistemológica atípica, que será capaz de desconstruir as imagens do pensamento. Tal abordagem promoverá, naturalmente, como diria Merelau-Ponty (1973), criações voluntárias e involuntárias. Além disso, o trabalhador do currículo deve ser visto como um "auctor (*qui auget*) a pessoa que aumenta, ou aperfeiçoa o acto (de facto), cada criação é sempre uma co-criação, apenas cada autor é um co-autor" (Agamben, 2005, p.

76). O teórico da educação e do currículo deve ser visto como um pária epistemológico, desafiante e desafiado por um caminho teórico que é inexato ainda que rigoroso (Deleuze, 1990b). Tal teórico itinerante explica as crises, o caos, silêncios louváveis, é uma cadeia vulcânica, mostra uma constante falta de equilíbrio, é sempre um estranho na sua própria língua; é um teórico 'Squizo-itinerante' profundamente consciente das multiplicidades de linhas, não-espacos e devires dinâmicos (Deleuze, 1990b); é um teórico que, por exemplo, desafia 'a tão conveniente crise', 'explica a crise, não deixa que a crise o explique'; explica o 'caos', não deixa que o caos o explique.

Tal curso teórico é definido por uma linha de fuga ininterrupta, um conjunto de processos *Malangatianos* e *Pollockianos*, não porque é abstrato, mas dada a sua incomensurável liberdade opressora. Todavia, não é um acto isolado. É uma solidão povoada. Este caminho teórico itinerante afirma uma abordagem curricular multifacetada, e 'foge' de toda e qualquer 'canonologia' infeliz. Esta teoria curricular itinerante é um hino contra a indignidade de falar pelo outro (Deleuze, 1990b). É muito mais do que uma abordagem eclética, mas é realmente uma teoria profundamente a-disciplinar. Afinal como Popkewitz (2001, p. 241) reivindica, "os desafios sobre o conhecimento não são apenas sobre o conhecimento académico, mas sobretudo sobre as normas culturais do progresso e da mudança social que fazem parte da política da vida contemporânea".

Esta postura itinerante permite um espaço poderoso para um diálogo curricular global ou para um conjunto de diálogos bastante atentos aos globalismos (Sousa Santos, 2008), profundamente consciente das multiplicidades de esferas públicas e contra-públicos subalternos (Fraser, 1997), profundamente atenta à produção de 'localidades' (Hardt & Negri, 1990), e aos particularismos militantes (Harvey, 1998), comprometida na (des)construção dos sempre novos cosmopolitismos (Popkewitz, 2007), dos cosmopolitismos insurgentes (Sousa Santos, 2008), consciente da disputa entre 'globalizar alguns – localizar o resto' (Bauman, 2004) e profundamente consciente do perigo da hegemonia da língua inglesa (Macedo, 2003).

Esta conversa deve ocorrer em outros idiomas para além da língua inglesa. É um facto inquestionável que mesmo a maioria maciça das veias epistemológicas Ocidentais contra-dominantes parece negligenciar outras formas linguísticas e outras formas de conhecimento. Não constitui nenhuma surpresa que a esmagadora maioria das referências bibliográficas utilizadas pelos estudiosos Ocidentais - mesmo aqueles cujas suas vidas são um exemplo para todos nós na luta por uma sociedade mais justa - é de estudioso(a)s de língua inglesa e no idioma Inglês. A esmagadora maioria "não sabe (e se eles sabem, eles não valorizam) o conhecimento científico produzido na semiperiferia ou periferia; tal conhecimento é considerado inferior em tudo; e é facilmente canibalizado e convertido em recurso ou matéria-prima pela ciência comum" (Sousa Santos, 2005). Em alguns casos, tornou-se comum a 'utilização' de realidades e cientistas indígenas, cooptando e envolvendo tais realidades em conceitos Ocidentais, aquilo que Sousa Santos (2005, p. xxiv) denomina "proletarização de cientistas semiperiféricos e periféricos".

A teoria curricular itinerante é um "desrespeito deliberado pelo cânone, uma luta contra a ortodoxia epistemológica" (Sousa Santos, 2005, p. xxv) e tenta "colocar o conhecimento científico cara a cara com o conhecimento não-científico, conhecimentos explicitamente locais,

saberes fundamentados na experiência dos líderes e activistas dos movimentos sociais estudados por cientistas sociais” (Sousa Santos, 2005, p. xxv). A teoria curricular itinerante é um exercício de “cidadania e solidariedade” (Sousa Santos, 2005, p. xxiv) e acima de tudo, um acto de justiça social e cognitiva. É, como Zizek (2006) o diria, a melhor maneira de entender como a realidade pode explodir (dentro do real) e alterar o real.

A tarefa é lutar por uma pedagogia do conhecimento indígena que deve ser vista como uma luta por uma ‘ontopisteme’ global, que compreende o interface ontológico e epistemológico, bem como formas de conhecimento indígena, como o conhecimento do senso local, bastante relacionado com o cenário global.

De certa forma, como Mutua e Swadener (2004, p. 2) afirmam, descolonizar a investigação cria condições para questionar, entre outras questões, “quem define e legitima o que conta como investigação, quem tem o poder de definir? Como é que a definição reifica relações de poder existentes? Será que as ferramentas para a descolonização só estão disponíveis para os investigadores indígenas ou isso pode ser um processo compartilhado? Como é que o discurso sobre a descolonização da investigação foi colonizado ou apropriado? “Tais desafios são difíceis, uma vez que todos nós sabemos muito bem que” a estrutura da universidade é um impedimento para a descolonização da investigação” (Blauner & Wellman, 1973, p. 324, trad. nossa).

A Teoria Curricular Itinerante (TCI) visa precisamente, na linha do que defende Sousa Santos, “uma teoria, uma epistemologia geral da impossibilidade de uma teoria e epistemologia geral”. Esta postura itinerante está profundamente envolvida no compromisso de uma co-presença radical. É não-abissal, uma vez que não só desafia o culto ocidental moderno do pensamento abissal, mas também tenta diluir tal vácuo ficcional entre ‘as’ linhas. Neste contexto, a TCI é um acto de resistência também ao nível metafísico. Ou seja, a luta contra o pensamento moderno ocidental abissal não é apenas uma questão de políticas, uma ‘policy matter’. Vai para além disso. É uma questão existencial e espiritual. É uma luta contra o modelo cartesiano ocidental que não pode significar a substituição de modelo cartesiano para outro de ‘tique cartesiano’. Além disso, o objetivo não passa por dominar o modelo ou dotá-lo de um cunho mais humanista. O objetivo passa por dar-lhe a extrema-unção e preparar os seus restos (mortais) para um funeral condigno. O objetivo não é mudar a linguagem e os conceitos, apesar de isso ser uma questão crucial. A tarefa é terminar uma determinada geografia hegemónica particular de conhecimento, que promove uma eutanásia epistemológica do outro.

Ao escrever o novo prefácio para a segunda edição do meu livro *Conflicts in Curriculum Theory: Challenging Hegemonic Epistemologies*, veio-me à memória uma das muitas viagens que fiz a casa e me deparei com um volume excepcional de Ezequiel Mphahlele numa livraria em Hillbrow, Joanesburgo. Mphahlele partilha uma jornada de histórias de vida diárias de sul-africanos durante o regime do *apartheid*, e como tais histórias foram cruciais para a compreensão da complexa luta contra a opressão, pobreza e desigualdade. Há uma passagem do volume que eu gostaria de destacar. Mphahlele e Thuynsma (2011) destacam: “Eu quero escrever; Devo escrever; Eu deveria escrever; Eu vou escrever. Foi isto que eu disse a mim mesmo uma noite sem lua sob um céu manchado de negro... [mas] Escrever o quê?... Por que

razão deveria eu escrever?” Foi com estas palavras que Ezequiel Mphahlele (conhecido como Es'kia Mphahlele) e Peter N. Thuynsma começam o seu *Unfinishing Story* no seu livro *Corner B*. A questão assim colocada por Mphahlele e Thuynsma desperta em mim tantas outras vozes de inúmeros intelectuais, para além de horizontes sem fim. E de repente, imagino uma tríade entre Es'kia Mphahlele, Steve Biko, e bell hooks. Steve Biko (1978), provavelmente, responderia: “Deves escrever o que gostas”; bell hooks (1998) provavelmente diria “Eu escrevo sobre o trabalho que não mexe comigo profundamente” (p. 137).

No entanto, Mphahlele entregaria a este argumento uma complexidade muito mais aguda; há que dizer algo ao mundo, e é preciso ter algo a dizer ao mundo. Dito de outra forma, é preciso ter algo a dizer ao mundo para também de ser capaz de dizer algo ao mundo. Mphahlele (2011) destaca:

Muito tem sido escrito sobre o Bantu, mas na verdade sempre senti que muito tem faltado ao que se tem dito. Disse a mim mesmo que certamente deve haver muito mais a ser dito que a mera narração de incidentes: sobre os amores e ódios do meu povo; os seus desejos; a propriedade e riqueza; as suas conquistas e fracassos; a sua diligência e ociosidade; a sua indiferença e desbragado entusiasmo; o seu sentido cómico; o seu riso de pulmões cheios e seu sentido profundo do trágico, os seus soluços emocionais e sinais ostensivos de piedade. Que mais poderia eu dizer ao mundo?” (p. 14, trad. nossa)

Ao escrever *Conflicts in Curriculum Theory* (2011), conscientemente admito que enfrentei os mesmos desafios. Frustrado, como aliás tantos de nós, com as ambiguidades e as brechas dentro dos vastos e complexos terrenos críticos e pós-estruturais – não obstante as conquistas efectuadas - procurei ir para além dessas abordagens e cautelosamente propor a necessidade de uma TCI para abordar as questões complexas com que nos confrontamos como educadores, no contexto dos impulsos neoliberais líquidos (Bauman, 1998) que marcam a globalização terrestre contemporânea (Sloterdijk, 2013). Arlene Croce (1998) argumenta que o crítico tem três opções: “(1) ver e rever, (2) ver e não rever, e (3) não ver” (p. 16, trad. nossa). Na verdade, acrescenta uma quarta, infelizmente tão comum no paroquialismo académico: “escrever sobre o que nunca nem se viu; [que se tem tornado] possível em ocasiões [muito] estranhas” (p. 16, trad. nossa) – sobretudo como pavimento de agendas espúrias.

Os meus últimos trabalhos valorizam não apenas “a necessidade de ver e rever”; de facto, vou para além desta questão que é, diga-se, importante. Analiso o campo historicamente e abordo determinadas conquistas, pontos fortes e ainda os desafios daquilo que denomino por rio radical/ crítico progressista. Ao fazê-lo, reivindico um futuro trilho – itinerante - e justifico a necessidade de uma abordagem crítica itinerante, pese embora seja profundamente cauteloso para que tal proposta não seja reclamada como uma receita teórica e/ou metodológica.

A reacção do campo à minha proposta não se fez esperar. As reacções vieram de diferentes ângulos Ocidentais e não-Ocidentais e eixos epistemológicos, através das mais variadas formas académicas informais e formais. Algumas das reacções foram bastante positivas. Outras levantaram, em determinados casos, preocupações justificáveis, e outras, não só deturparam completamente a TCI, como demonstraram através das suas objeções (tantas delas eugénicas), o quanto é importante desafiar o epistemicídio.

Escusado será dizer que este não é o espaço adequado para lidar com tais reações. Provavelmente implicaria um estudo do género “Teoria Curricular Itinerante e os seus Críticos”. Mas, por exemplo, posso de uma forma breve clarificar algumas preocupações, sobretudo para os que gozam de um determinado privilégio epistémico. Aqueles que afirmam que eu utilizo a Teoria Curricular Itinerante como um ataque à epistemologia hegemónica branca Judaico-Cristã, concomitantemente, confessam a sua oratória de privilégio e o temor da perda de tal posição, como, pior do que isso, deturpam por completo o edifício conceptual da teoria curricular itinerante. A verdade é que a TCI vai muito para além desse ataque.

Desnecessário será mencionar que, para tantos liberais, as diferenças epistemológicas são terrivelmente inconvenientes. Uma espécie de capitalismo humanizado, temperado com formas extravagantes de multiculturalismo, salpicadas com conceitos tão prostituídos como ‘accountability’, ‘meritocracia’, ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘measurement’, ‘avaliação’, são-lhes tão caros, e, em muitos casos, nem sequer se dispõem a ir tão longe. Ou seja, perceberemos que o poder está em causa quando estes conceitos se varrerem do vocabulário educacional e curricular dos professores, dando lugar a outros ‘novos’ conceitos. E o problema é que ‘esse tão longe não é suficiente’. Como me lembra Dwayne Huebner (2005), “João, muitos educadores não são necessariamente pessoas magnânimas - nem abertos a diversas formas de pensamento, nem a uma crítica significativa. Bem-vindo ao clube” (p. 1, trad. nossa).

A Teoria Curricular Itinerante tenta dizer e diz algo ao campo de estudos do currículo. Apresenta novos terrenos e situações teóricas. A TCI participa na conversa complicada (cf. Trueit, 2000; Pinar, 2000) - não se curva ao jugo do academicismo Ocidental - desafiando epistemicídios curriculares ocidentais e alerta-nos para a necessidade de respeitarmos e incorporarmos epistemes não-ocidentais ‘nessa’ conversa. William Pinar (2012; 2013) reconhece a influência sinóptica da TCI, quer na palestra de encerramento da AAACS em 2012 em Vancouver, quer ainda na sua recente obra *Curriculum Studies in the United States*. Pinar (2013) afirma:

Actualmente há outros discursos influentes, o da sustentabilidade, por exemplo, está entre eles. A investigação apoiada na Arte e manifestações artísticas já não é periférica. Um outro exemplo destes discursos é o texto sinótico proposto por João M. Paraskeva. Hibridismo é a ordem do dia. Pertinente para a discussão é a determinação de Paraskeva em conter num ‘rio crítico’ múltiplas correntes de compreensão do currículo politicamente inundando as margens; Paraskeva subscreve uma ‘teoria curricular itinerante’ afirmando ser um ‘desrespeito deliberado pelo cânone’ (2011, 184). Segundo Paraskeva, este ‘rio’ dirigiu-se para o ‘sul’ (2011, p. 186). E esse Sul é a América Latina, onde podemos evitar “qualquer tipo de eurocentrismo” (2011, p. 186), muito embora [Paraskeva] nos alerte para não “romantizarmos o conhecimento indígena” (2011, 187). Analisar hoje em dia questões [como hegemonia, ideologia, poder, emancipação social, classe, raça e género] implica uma nova forma de pensar, uma nova teoria... uma teoria curricular itinerante. (Pinar, 2013, p. 64)

Muito embora a leitura de Pinar (2013) seja crucial, importa clarificar (e até, provavelmente, complexificar) que ‘o sul’ não é a América Latina. De novo, Sousa Santos (2009) é-nos aqui crucial.



O Sul é metaforicamente concebido como um campo de desafios epistemológicos que tentam resolver e reparar os danos e impactos negativos historicamente criados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Tal concepção de 'Sul' sobrepõe-se ao Sul geográfico, o grupo das nações e regiões do mundo que foram subjugadas ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e Nova Zelândia, nunca alcançou níveis de desenvolvimento económico semelhantes ao Norte global (ou seja, Europa e nos Estados Unidos da América). (pp. 12 -13).

Assim designamos “a diversidade epistemológica do mundo por epistemologias do Sul” (Sousa Santos, 2014; 2009, p. 12). Desta forma, a TCI vai ao encontro do desafio proposto por Sousa Santos (2006, p.xi) sobre a necessidade de uma nova teoria crítica, uma nova práxis emancipatória que precisa ser descolonizada também. Tal como destaca Sousa Santos (2006), “contrariamente às que a precederam, esta nova teoria e prática(s) deve partir da premissa de que a diversidade epistemológica do mundo é imensa, como a sua diversidade cultural, e que o reconhecimento de tal diversidade deve estar no centro de resistência global contra o capitalismo e das formas alternativas de sociabilidade” (p. xi).

A Teoria Curricular Itinerante tenta criar um caminho itinerante e, ao fazê-lo, enfrenta indesejáveis buracos negros, ainda que inevitáveis e necessários (Deleuze & Guattari, 1987). A TCI vê o confronto com esses buracos como a reconstituição de um conjunto de processos, rumo a um plano criativo e desejável de consistência só possível respeitando uma determinada itinerância perpétua. O teórico itinerante compreende a estrutura e os fluxos de uma dada formação social. A sua itinerância permite-lhe compreender o porquê da imposição, certificação e legitimação da de/re/codificação de determinadas metamorfoses, assim como o eclipse de tantas outras. Ou seja, a TCI é e lê estes e os códigos que estruturam cada formação social e alimentam o nexus opressor - oprimido. Isto é crucial, uma vez que permite dominar os complexos processos axiomáticos de determinados códigos no seio da sociedade capitalista desde a escravatura em mil e quatrocentos até às construções de escravidão atuais como fluxos de/re/codificados de uma economia e cultura bombardeadas por uma epidemia de excesso de produção (Marx & Engels, 2012).

A Teoria Curricular Itinerante é uma afirmação imaculada contra as formas multiculturalistas dominantes que são “Eurocêntricas, uma expressão privilegiada da lógica cultural do capitalismo nacional ou global, descritiva, apolítica, suprimindo as relações de poder, exploração, desigualdade e exclusão” (Sousa Santos, 2007a, pp. xxiii - xxiv) - que tem vindo a legitimar uma monocultura do conhecimento científico que precisa ser derrotada e substituída por uma ecologia de saberes (Sousa Santos, 2014). A Teoria Curricular Itinerante desafia a colonialidade do poder, ser, conhecimento e trabalho (cf. Quijano, 2000; Mignolo, 2013; 2012; Grosfoguel, 2007). A Teoria Curricular Itinerante pede um teórico consciente de que a “política de diversidade cultural e inteligibilidade mútua exige um procedimento complexo de tradução recíproca e horizontal ao invés de uma teoria geral” (Sousa Santos, 2007a, p. xxvi).

A formalização da Teoria Curricular Itinerante, na minha mente, através da minha escrita, através de diálogos com os outros e com o mundo, significa considerar os complexos meandros das suas concepções, afirmações e negações. A conceptualização e criação da teoria

curricular itinerante é uma complexa interacção natural com o mundo, à semelhança do que sucedeu com Michelangelo e Picasso nas suas obras de arte.

Quando um dia Michelangelo foi questionado sobre a forma como havia pintado determinado quadro, ou seja, de onde proveria a sua ideia para o pintar, ele respondeu: “Eu não tinha a mínima ideia. A imagem estava simplesmente ali a olhar para mim. Eu só me limitei a dar-lhe vida”. Picasso teve um diálogo semelhante com um oficial da Gestapo. Na cidade de Paris ocupada durante a Segunda Guerra Mundial, um oficial da Gestapo que invadiu o apartamento de Picasso apontou para uma foto do mural *Guernica*, perguntando: “Foi você que fez isto?” “Não”, Picasso respondeu, “Vocês é que fizeram”. Escrever é, como avança Deleuze (1995), “trazer algo à vida, libertar a vida de onde se encontra amordaçada, traçar linhas de fuga” (p. 141).

Estas palavras de Michelangelo e Picasso destacam também ‘a teoria da tradução’ que funciona através da arte. Da mesma forma, a Teoria Curricular Itinerante é uma teoria da tradução que tenta evitar que a “reconstrução dos discursos e práticas emancipatórias caia na armadilha de reproduzir, de forma mais ampla, conceitos e conteúdos eurocêtricos” (Sousa Santos, 2007a, p. xxvi). A tradução é crucial para os processos de codificação e descodificação:

entre os diversos e específicos recursos intelectuais e cognitivos que são expressos através dos diversos modos de produção de conhecimento sobre iniciativas e experiências contra-hegemónicas que visam a redistribuição, o reconhecimento e a construção de novas configurações de conhecimento ancoradas em locais e formas situadas de experiência e de luta (Sousa Santos, 2007a, p. xxvi).

As perspectivas contra-dominantes ocidentais são cruciais na luta pela justiça social e cognitiva, mas não são o suficiente. Tal como Sandra Corazza (2002) argumenta, “precisamos de começar a considerar seriamente uma verdadeira teoria do pensamento do currículo” (p. 131); esta ‘verdadeira’ teoria, defendo eu, deve abrir o cânone ocidental do conhecimento e deve responder à necessidade de uma nova configuração epistemológica. Esta jornada de lutas beligerantes - contra a perspectiva dominante ocidental e no seio da própria plataforma epistemológica ocidental contra-dominante - visa substituir a chamada monocultura do conhecimento científico para uma ecologia de saberes. Tal ecologia de saberes é

um convite para a promoção de diálogos não-relativistas entre saberes, defendendo a igualdade de oportunidades para os diferentes tipos de conhecimento envolvidos nas disputas epistemológicas cada vez mais amplas, destinadas tanto a maximizar as suas contribuições para construir uma sociedade mais democrática e mais justa, descolonizando o conhecimento e poder. (Sousa Santos, 2007a, p. xx).

Como qualquer outro exercício teórico para compreender o mundo da educação, com o intuito de o transformar (cf. Pinar, 2004), a TCI certamente exhibe uma ‘infinita’ latitude e longitude, um espaço sem fronteiras para aprofundar certas reivindicações. Por exemplo, entre muitas questões, a TIC destaca o imperialismo linguístico imposto pela língua e cultura inglesas, como uma parte do genocídio. Consciente deste imperialismo linguístico como uma parte crucial do genocídio, a Teoria Curricular Itinerante vai a debate com manifestações

linguísticas, por exemplo, como ‘camfrenghish’ – “uma linguagem usada no dia a dia nas cidades dos Camarões, inventada pela juventude urbana dos Camarões” - uma linguagem que deliberadamente viola as regras linguísticas do Francês e Inglês, dessacralizando-as (Marc Ela, 2013, p. 24). O ‘Camfrenghish’, em cidades como Yaonde, é a linguagem do povo.

A Teoria Curricular Itinerante reivindica a produção ininterrupta de uma epistemologia da libertação, no melhor sentido promulgado por Sousa Santos, rejeitando a perversidade da prática colonial de dominação baseada na “realização ôntica do Ser” (Dussel, 1995b, pp. 44-45; ver também Dussel, 2013), e funciona apoiada e através de uma filosofia que liberta a própria postura filosófica libertadora – uma verdadeira filosofia de libertação que tenta “formular uma metafísica e não uma ontologia exigida pela práxis revolucionária e *poesis* tecnológica contra as formações sociais periféricas”. (Dussel, 1995b, p. 15).

Dito de outra forma, a Teoria Curricular Itinerante alinha-se conscientemente com a necessidade de uma epistemologia da libertação que exige a libertação da própria epistemologia. Adverte ainda para a necessidade de desafiar qualquer forma de ‘indigenidade’ ou a romantização das culturas e saberes indígenas, e não está enquadrada em qualquer esqueleto dicotômico de ‘West – Rest’. Na verdade, desafia tais formas funcionalistas. A sua dinâmica itinerante coloca e empurra o teórico a um (não-necessário) caminho pluri-direcional.

Mais importante, a Teoria Curricular Itinerante confronta e atira com o sujeito para uma questão permanentemente instável: “o que é pensar?” Além disso, a TCI obriga-nos a reflectir à luz do futuro, bem como a questionar como podemos “nós” realmente afirmar que conhecemos as coisas que dizemos que conhecemos se “nós” não estamos preparados, especificamente, ‘para pensar o impensável’, para ir além do impensável e dominar assim o infinito – ou poder-se-á dizer, o finito do infinito vs. o infinito do finito. A Teoria Curricular Itinerante é ser (ou não ser) radicalmente impensável. A Teoria Curricular Itinerante é uma metamorfose do que se pensa, entre o pensamento, o não-pensamento e o des-pensamento, mas, fundamentalmente, sobre a temeridade da colonização do não/des-pensamento no seio do pensamento. A Teoria Curricular Itinerante tenta entender, domesticar quão grande é o infinito, o infinito do pensamento e da ação. Se alguém desafia o infinito “estamos para lá do caos porque é o caos, porque se está em caos”. O importante é compreender que a Teoria Curricular Itinerante implica uma compreensão do caos como doméstico, como público, como um *punctum* (a la Barthes) no seio do puro luxo de imanência. Em tal multidão de terrenos, a Teoria Curricular Itinerante deve ser entendida como *poesis*. Atua no plano de imanência. Sendo imanência ‘uma vida’, a TCI é “uma vida”, um modo de viver e de pensar. Uma vida marcada por uma *poesis* ou uma revolução? “Sim, por favor”, de uma forma completamente Žižekiana. A Teoria Curricular Itinerante é uma *poesis* que lança o sujeito de uma forma itinerante contra o infinito da representação para agarrar a totalidade (não a hegemonia) da(o) real(idade) e da(o) racional(dade), lidando, assim, com o transcendente. Sendo mais do que uma *poesis*, uma mera *metateoria* (e não porque é menos teoria), a sua posição itinerante simboliza uma ‘nomodografia’ transcendente, que não é transcendental.

A Teoria Curricular Itinerante desafia a veneração e adoração do livro (Tse Tung, 2007, p. 45). Com efeito, esta teoria encoraja-nos a prestar atenção à multiplicidade de formas para ler a

palavra e o mundo. Por exemplo, a verbalização da dor e da opressão é bastante visível em África, através de manifestações artísticas, como a dança e a pintura. A dança, no entender de Marc Ela (2013), num país financeiramente e economicamente moribundo e de joelhos ante o jugo de uma globalização cada vez mais desumana, não é apenas uma maneira de enfrentar a desigualdade e a opressão. Tais manifestações são, no entender de Marc Ela (2013) “a melhor maneira de enfrentar o desânimo” (p. 26). A Teoria Curricular Itinerante ajuda-nos a pensar numa outra forma de ser humano. O quadro de Corazza (2002) é-nos crucial aqui também. Como nos propõe Corazza (2002), e eu honestamente acho que a TCI vai ao encontro da sua reivindicação, o desafio é lutar contra o que ela cunha como ‘currículo assentado’, rumo a um ‘currículo vagamundo’; ou seja para “criar [ou co-criar] um currículo vagamundo é preciso questionar como se pode pensar sobre o ‘não-alvo’, o im-pensável, o não-pensável, o dispensável do currículo, as externalidades, o ‘eu’-diferente, o ‘eu’-outro, o outro-‘eu’ (Corazza, 2002, p. 140).

A definição de desenvolvimento deve ser vista através de outras lentes muito à margem e para além da concepção monocultural ocidental de desenvolvimento, necessária para o Sul-Global. Qual a finalidade deste ‘desenvolvimento’? Qual é o custo do ‘dito’ progresso para os que, sendo obrigados e promoverem-no, dele não recolhem qualquer dividendo? Neste contexto, a TCI é realmente uma questão de direitos humanos, dado o seu compromisso com a justiça social e cognitiva. Este compromisso desafia as formas multiculturais dominantes, criando as condições para a reconstrução intercultural dos direitos humanos, rumo aos direitos humanos interculturais pós-imperiais, que respeitem, entre outras questões: (a) o direito ao conhecimento, (b) o direito em levar o capitalismo histórico a tribunal mundial, (c) o direito à auto determinação democrática, e (d) o direito de conceder direitos a entidades incapazes de lutar pelos seus direitos, ou seja, a natureza e as gerações futuras (Sousa Santos, 2007a; 2007b).

A Teoria Curricular Itinerante é um claro alerta na luta contra os epistemicídios curriculares, comprometendo-se plenamente na luta complexa pela justiça social e cognitiva. Esta luta é uma questão de justiça intergeracional também. A Teoria Curricular Itinerante é um novo ensaio teórico sobre ‘o ver [sentir] curricular’ para me apoiar na estrutura metafórica de Saramago. A estrutura metafórica de Saramago vai muito para além da compreensão de como usar a democracia para salvar a democracia. É um apelo ao voto em branco de todos nós os que realmente se encontram comprometidos com o sentido humanista da democracia, com a justiça social e cognitiva e não apenas contra as formas modernas ocidentais dominantes e algumas contra-dominante que colonizam a própria maneira de [poder] pensar, mas também contra a matriz complexa dos circuitos de produção cultural tão bem desmascarada por Ahmad (2008), bem como a nossa própria existência nos nossos ambientes académicos. Ao reivindicar esta posição de “ver”, a TCI permite-nos seguir em frente rumo a um mundo que queremos ver, um mundo que já foi proposto no Apelo de Bamako:

- 1) um mundo baseado na solidariedade entre os seres humanos e dos povos, (2) um mundo baseado na afirmação plena e completa da cidadania e da igualdade entre os sexos, (3) uma civilização universal que oferece a maior possibilidade para o desenvolvimento criativo da diversidade em todas as áreas, (4) um mundo que constrói a civilização através de uma verdadeira e plena democracia, (5) um mundo com base no reconhecimento do estatuto não mercantilizado da natureza, dos recursos do planeta e das terras agrícolas, (6) um mundo baseado no reconhecimento do estatuto não mercantilizado dos produtos culturais, conhecimento científico, educação e saúde,

(7) um mundo que promova políticas que combinem intimamente democracia ilimitada, o progresso social e a afirmação da autonomia de todas as nações e povos, (8) um mundo que afirma a solidariedade dos povos do Norte e do Sul na construção de um internacionalismo numa base anti-imperialista. (cf. Amin, 2008, pp. 108-111, trad. nossa).

Dito de outra forma, e, como já mencionei em *Conflicts in Curriculum Theory* (2011; 2014) e em *Curriculum Epistemicides* (2015), a Teoria Curricular Itinerante não tenciona agradar a todos. Nem pode. É um aporte teórico que enfrenta(rá) abraços, mas também – e quiçá, ainda bem - tiros, fascismo social e holocausto académico (enfim a postura habitual sobretudo dos 'Malhadinhas' do campo) que tantas outras enfrentaram. Pese embora os apelos para uma conversação em co-presença radical para fazer justiça ao proposto por Sousa Santos (2014) e Pinar (2004), não se propõe aqui um diálogo 'cross-cultural'. Na verdade, importa mesmo desafiar o culto da conversa 'cross-cultural'. Al-Azmeh (2009) é-nos aqui muito importante. Importa questionar radicalmente a noção de conversação 'cross-cultural':

Não porque [se] deseje que haja uma incompreensibilidade eterna entre os povos, ou porque eu deseje promover a xenofobia, e incentivar a limpeza étnica e atos de barbárie. É, antes, porque eu acredito que a noção de conversas 'cross-culturais' repousa na assunção irrefletida da fixação e finalidade dos seus interlocutores que, em última instância, tendem a denegrir determinadas valências culturais em nome de uma dada etiqueta. Essa mesma assunção de fixação e flexibilidade duvidosa que subjaz à etiqueta do interculturalismo e multiculturalismo e que se promove numa etiqueta conservadora (é) que prepara e pavimenta o terreno com base em concepções e imaginações em relação ao 'outro' que vão desde o fascínio pelo exótico, numa extremidade, até à desumanização e genocídio na outra extremidade.

Ao defender o compromisso por um pensamento não-abissal e ao desafiar o culto eugénico do 'cross-culturalismo', a TCI apresenta, juntamente com Mignolo (2012, 2013), Escobar (2013), entre outros, um paradigma outro que “não se encaixa numa história linear de paradigmas ou epistemes [que] vai contra as grandes narrativas modernistas [e] abarca a possibilidade de modos não-europeus do pensamento” (Escobar, 2013, p. 34, trad. nossa).

Este 'paradigma outro' estrutura e fomenta o debate sobre a modernidade ocidental no seio do chamado “programa de investigação modernidade/colonialidade” (Escobar, 2013, p. 33) que desafia as perspetivas dominantes no estudo da modernidade e que bem poderiam ser enquadradas como “perspectivas intra-modernas” (Escobar, 2013, p. 34). A modernidade ocidental eurocêntrica, segundo Escobar (2010), não pode ser dissociada da discussão global-local (p. 37). Ou seja, a modernidade ocidental eurocêntrica é uma história local específica [que foi capaz de] produzir determinados projectos globais de tal forma que subalternizou outras histórias locais e seus respectivos projectos” (Escobar, 2013, p 38; Mignolo, 2013).

O projecto de investigação modernidade/ colonialidade conceptualiza o momento colonial-colonialidade, “apoiado numa série de eventos [construções sociais] que o distinguem das teorias estabelecidas da modernidade” (Escobar, 2013, p. 38). Isto é

(1) uma ênfase na localização das origens da modernidade com a conquista da América e do controle do Atlântico depois de 1492, e não nos marcos históricos comumente aceites como o Iluminismo do final do século XVIII; (2) uma atenção persistente ao colonialismo e à elaboração do sistema mundial capitalista como constitutiva da modernidade; (3) a adoção de uma perspectiva mundial na explicação da modernidade, em vez de uma visão de modernidade como fenômeno intra-europeu; (4) a identificação da dominação de outros fora do núcleo europeu como uma dimensão necessária da modernidade com a consequente subalternização de conhecimentos e culturas desses outros grupos; (5) uma concepção do Eurocentrismo como a forma de conhecimento da modernidade / colonialidade - uma representação hegemónica e modo de saber que afirma a universalidade para si própria” (Escobar, 2013, p. 38, trad. nossa).

### Tal projeto de investigação modernidade/ colonialidade destaca

(a) o sistema de mundo moderno colonial - como uma montagem de processos e formações sociais que abrangem o colonialismo moderno e modernidades coloniais; (b) a colonialidade do poder - um modelo hegemónico global de poder em vigor desde a conquista, que articula a raça e o trabalho e os povos de acordo com as necessidades do capital e para o benefício dos povos brancos; (c) a diferença colonial e colonialidade global - que se referem às dimensões culturais e do conhecimento dos processos de subalternização efetuadas pela colonialidade do poder; a diferença colonial traz à colação diferenças culturais persistentes no seio de estruturas de poder globais; (d) colonialidade do ser - como uma dimensão ontológica da colonialidade em ambos os lados ‘do encontro’; (e) eurocentrismo - como o modelo de conhecimento que representa a experiência histórica Europeia local e que se tornou mundialmente hegemónica desde o século XVII. (Escobar, 2013, p. 39, trad. nossa)

É neste contexto que a Teoria Curricular Itinerante deve ser também trabalhada. Está bem ciente disto, ainda que não se esgote nisto. A sua dinâmica itinerante perpétua gera uma incapacidade de rendição a um único quadro concreto. No entanto, a Teoria Curricular Itinerante tenta complexificar o projecto de investigação modernidade/ colonialidade. Por exemplo, necessariamente não vai “contra as grandes narrativas modernistas” (Escobar, 2013, p. 34). Definitivamente vai contra grandes narrativas modernistas dominantes e algumas grandes narrativas contra-dominantes modernistas, como o Marxismo, por exemplo, e ao fazê-lo descolonizá-lo. No entanto, mesmo na tentativa de esmagar determinadas grandes narrativas dominantes ocidentais modernistas, a TCI presta atenção ao terreno das religiosidades da modernidade, ou seja, o Cristianismo e a espiritualidade e como tal novelo foi/é crucial na construção da (não) existência do ‘outro’ (cf. Marc Ela, 2013). Nesse sentido, a TCI é uma teoria da libertação. A libertação de certas restrições de pedagogia crítica também sem a negar. A pedagogia crítica exhibe formas pedagógicas particulares.

Como parte de um esforço individual e colectivo em curso sobre conhecimentos, desejo, valores, relações sociais e modos de ação política [que é,] a pedagogia crítica é central para chamar a atenção para questões relacionadas com quem tem o controle sobre as condições para a produção de conhecimento, valores e práticas de sala de aula; é uma forma de provocação e desafio [tentando] levar as pessoas para além do mundo em que se encontram familiarizadas e tornar claro como o conhecimento da sala de aula [está] sempre implicado nas dinâmicas de poder (Giroux, 2011, pp. 5-6).

Ou seja, a Teoria Curricular Itinerante, vê esta 'luta coletiva pelo conhecimento' como uma luta que deve ir muito para além da plataforma epistemológica ocidental. Todos nós nos sustentamos nos ombros dos outros e Giroux (2011) ajuda-nos aqui muito. Giroux (2011) trabalha a teoria e pedagogia críticas como uma linguagem de crítica e de esperança e possibilidade, em que a pedagogia crítica "aborda o potencial democrático de engajar como a experiência, conhecimento e poder moldam a sala de aula em contextos diferentes e, muitas vezes desiguais" (Giroux, 2011, p. 5). Giroux (2011) construiu um campo fundamental que se pode explorar na luta contra epistemicídios. A Teoria Curricular Itinerante é um claro apelo contra a precariedade de qualquer posição teórica ossificada e fixa.

Escusado será dizer que isto implica conflito grave, um conflito que sempre fez parte de nossas vidas diárias. Para metaforicamente adaptar a abordagem de Dussel (1995b) 'de Heráclito a Karl von Clausewitz e Henry Kissinger, guerra é a origem de tudo', 'se por' tudo 'se entende a ordem ou sistema que os dominadores controlam o mundo através do seu poder e dos seus exércitos. Estamos em guerra - uma guerra fria para aqueles que a conseguem ir travando, uma guerra quente para aqueles que sofrem as suas consequências, uma coexistência pacífica para todos aqueles que fabricam armas, uma existência sangrenta para aqueles obrigados a comprá-las e usá-las" (p. 1, trad. nossa). A Teoria Curricular Itinerante é a teoria do povo, uma epistemologia da libertação bastante consciente de que não há incompatibilidade teórica e/ ou política entre impulsos críticos marxistas e epistemes não-ocidentais.

Por exemplo, se prestarmos atenção à linguagem de esperança e de possibilidade proposta por Giroux (2011) e a forma como ele molda a teoria e pedagogia críticas, não se vê qualquer incompatibilidade para que um teórico do currículo itinerante não se possa esfregar em impulsos marxistas críticos e epistemes não-ocidentais. Isto implica claramente processos de des-colonização no seio do próprio núcleo de matriz crítica e marxista. Não é para isso que Marx, na verdade, nos alertou, quando afirmou a necessidade de uma crítica implacável de tudo o que existe?