

## DEVIR LARVAR DA TERRA CURRICULAR

Ricardo Scofano Medeiros<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto a seguir busca tensionar diferentes concepções do pensamento curricular acerca da produção de subjetividades (DELLA FONTE, 2010; AMORIM, 2006). Sugiro, apoiado em Deleuze (2004), e tendo Beckett (2014) como intercessor, que a terra curricular gera como seu efeito um “sujeito larvar” (DELEUZE, 2004) desestabilizando, assim, a invenção do sujeito autônomo como ideal normativo para a educação.

*Dizer é inventar. Você não inventa nada, acredita inventar, escapar, não faz mais que balbuciar sua lição, restos de um castigo, tarefa decorada e esquecida, a vida sem lágrimas, tal como você a chora.*

BECKETT, 2015 p. 54

Pensar, ler, estudar, falar. É difícil olhar para esses verbos e suspender os sujeitos que os acompanham. Eu penso, eu leio, eu estudo, eu falo. Nós pensamos existir alguém que executa tais ações. Alguém substancial que responda por um nome próprio. No entanto, quem pensa quando eu penso? A resposta mais simples, obviamente, é dizer que a pessoa pensa é a mesma que se faz a pergunta, no caso, eu mesmo. Poderíamos distender essa indagação fazendo com que ela vire outra: quem é educado quando educamos? Quem aprende quando ensinamos? Ou ainda, “o projeto de formação de um sujeito livre, responsável e autônomo ainda se sustenta como ideal educativo orientador da organização curricular?” (DELLA FONTE, 2010, p. 40).

Partindo das palavras de Samuel Beckett, a formação de um sujeito livre não seria nada mais do que uma das ficções tantas vezes decoradas e esquecidas que acreditamos inventar. Balbuciar a velha lição é algo como repetir uma história na qual, no momento em que escapamos, acreditando sermos sujeitos dos nossos atos, somos aprisionados pela força de uma invenção ambivalente. Isto porque, se o Eu nos torna possível como sujeitos, ele também encarcera o próprio devir; as intensidades inomináveis, “os dinamismos espaço-temporais” (DELEUZE, 2004, p. 124), os quais uma existência recorta em seu processo de singularização e diferenciação.

Invenção (ou velha lição), por sinal, cara ao campo do curricular, seja em vias de emancipação, ou da formação cidadã, o sujeito persiste enquanto criação curricular. Interessa, portanto, o tensionamento de diferentes concepções curriculares e seus projetos, teleológicos ou não, diretamente implicados na produção de sujeitos. E, se isso é feito, o intento não gira em torno de se obter uma melhor concepção em relação àquilo que o sujeito pode ser, mas porque essa inquietação devém daquilo que, nas palavras de Amorim (2006, p. 185), faz com que “haja movimento, ondulação e explosão do controle das diferenças e a sua proliferação, e não no que nos fixa em formas específicas”, desestabilizando, desse modo, o sujeito autônomo e livre como efeito necessário do currículo.

O que talvez seja interessante questionar é se a educação como processo deve ter mesmo uma finalidade. Alcançar uma finalidade seria, portanto, ir ao encontro daquilo que falta. A fórmula poderia ser assim expressa: o sujeito autônomo/crítico/emancipado é aquilo que falta

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). É membro-pesquisador do Laboratório de Pesquisa, Ensino e Extensão do Núcleo de Estudos Curriculares (LaNEC/FE/UFRJ). E-mail: [ricardoscofano50@gmail.com](mailto:ricardoscofano50@gmail.com).

ao currículo e, o currículo, por sua vez, deseja produzir um sujeito autônomo. Essa falta, como bem apontam Deleuze e Guattari (2010) em o *Anti-Édipo*, abre brecha para que seja instaurado um mundo dualista: um mundo onde o desejo se dá, e outro onde é possível encontrar o objeto que o desejo quer.

As implicações de um mundo dualista na educação, como um rápido exercício é capaz de elucidar, são diversas: mau aluno ou bom aluno; inteligente ou burro; esforçado ou preguiçoso; bagunceiro ou aplicado; exatas ou humanas; educação ou ensino... e indo além, mais além, um imaginário moderno é acionado: natureza ou cultura, desenvolvido ou subdesenvolvido, eu ou outro, etc. Sendo assim, espero que esses exemplos permitam entrever os riscos disparados por uma concepção que pensa desejo como falta e a empreitada de colonizar a diferença que é igualmente mobilizada nessa movimentação. Ecoa, então, a seguinte frase: “nada falta ao desejo (...) o desejo e seu objeto constituem uma só e mesma coisa: a máquina enquanto máquina de máquina.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Nesse entrelaçamento entre currículo e produção de sujeitos um dos caminhos possíveis para continuarmos nossa conversação seria prosseguir na interface entre educação e transformação social. Assim, não é um despropósito reunir um apanhado de jargões, noções intuitivas, que circulam e forjam, em alguma medida, o pensamento educacional. Frases como: “menos cadeia e mais escolas”, “educação é projeto de sociedade”, “educação é projeto de formação de sujeitos”, ou “o xis do problema é a educação” são muitas vezes reiteradas nos mais diferentes cenários, sejam em programas eleitorais, conversas entre amigos, ou em programas de entrevista matinais. Tais enunciações nos levam a crer em certos superpoderes que o processo educativo poderia ter quando bem planejado e executado. Seguindo as linhas de Janete Magalhães Carvalho e Tânia Mara Delboni (2011, p. 178) uma ressalva poderia ser feita: “o ‘bem’ e o ‘mal’ não são contraditórios, entre o um e o outro não há uma lei transcendental que diga o que cada um deva ser”.

Os escritos de Deleuze (2004), se evocados outra vez, transformariam o diálogo. Perguntas como: “onde e como quem define o bem?” no lugar de “o que é o bem?” poderiam evitar as prescrições – sempre bem intencionadas, claro! – que dariam, por assim dizer, a receita do bolo para que o bem, valor sempre presumido, mas nunca escrutinado, fosse alcançado. Nietzsche (2015), em *Para além do Bem e do Mal*, não hesita em dizer que o bem comum, justamente por ser comum, tem pouco valor. Não à toa, pedras de diamante valem muito mais do que carvão. Mas deixando o valor de mercado das pedras de lado, o que importa é desestabilizar uma série de pressupostos forjados no seio de uma educação para o bem. Por oposição, poderíamos ser levados a pensar que o que está sendo proposto é uma educação para o mal. O intento, contudo, reside na suspensão de valores como bem e mal, ou mesmo de um mundo binário, dual.

Assim, se o currículo pode ser pensado como um artefato e espaço produtor de subjetividades, sujeitos e identidades, indagações do tipo “onde e como?”, no lugar de “o que é?”, poderiam ser potentes não para circunscrever a experiência educacional como se buscássemos uma essência que a ampara, mas para dar conta, ainda que de forma precária, da precária experiência do processo de tornar-se sujeito. Uma experiência precária porque, tal como argumenta Paraíso (2016, p. 389), o currículo é “um espaço incontrolável. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade”. Sem maiores desdobramentos, uma breve distinção. Não falaríamos em currículo como espaço para o encontro, mas em currículo como espaço, portanto encontro (MASSEY, 2004, 2015). Essa distinção, que embora pareça inócua, repercute em direções diversas, inclusive na forma como pensamos a produção de sujeitos.

Quando se fala em espaço para o encontro, remete-se a certa ideia de espaço como superfície, base material, que dá suporte para que as relações, sejam elas de ordem humana ou

não, se envolvam e desenvolvam. Por outro lado, ao se falar em espaço como encontro o que se ressalta é o espaço como dimensão constitutiva da produção de subjetividade. Isto é, para o caráter incontornável do espaço como uma dimensão inter-relacional, e não como a dimensão onde a inter-relacionalidade, externa ao espaço, se dobra e desdobra. Nesse sentido, o espaço devém, por excelência, a esfera “da negociação das trajetórias que se intersectam (...) uma arena onde a negociação nos é imposta” (MASSEY, 2015, p. 220), algo próximo a defesa realizada por Macedo (2006, p. 287-288), na qual podemos pensar o currículo como cultura, tão logo um “lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução”.

Dirijo nossa atenção, desse modo, às “impossíveis formas de tradução” suspeitando que o cerne dessa impossibilidade seja, justamente, o espaço. Explico: se o espaço é, assim como quer Massey (2004, 2015), aberto e em devir; esfera da coexistência da multiplicidade e produto de inter-relações imprevisíveis se torna mesmo complicado falar em tradução como representação de um sentido originário. Isto é, “a tradução realmente perde a âncora do seu sentido literal” (SPIVAK, 2005, p. 44). Em síntese, o próprio devir espacial impossibilitaria o fechamento de quaisquer significados, sejam eles expressos em palavras como: currículo, sujeito, cultura ou conhecimento.

Esse rodopio espacial foi realizado como uma vontade de sugerir que se o currículo se ocupa com a produção de sujeitos, essa ocupação, – infelizmente para alguns e felizmente para outros – por mais que reconheçamos os efeitos performativos do discurso, não produzirá aquilo que nomeia tal como pensa nomear e produzir. Sendo assim, é possível entender que, em parte, a dissonância entre o que se pretende fazer com o sujeito e aquilo que o sujeito pode vir-a-ser é, em si mesma, a diferença constitutiva do jogo da espacialidade.

Nas palavras de Haesbaert “no fundo, nada neste mundo é sem espaço. O mundo é espaço. Nossas vidas são espaço, exigem espaço, preenchem espaço, fazem espaço, e se fazem como espaço. Não há saída sem espaço.” (HAESBAERT, 2017, p. 286). E, prossegue Beckett (2015, p. 21) “não é preciso uma história, não se exige uma história, apenas uma vida, foi o erro que cometi, um dos erros, ter querido uma história para mim, quando só a vida basta”. Portanto, nesse entrelace de Filosofia, Literatura e Geografia (onde são pensadas de fora tanto a Geografia, bem como a Literatura e a Filosofia), é possível realizar algumas perguntas: o que pode um currículo quando ele é pensado como um espaço dissonante? Que vozes daí emergem? Estariam elas em estado de nascença?

## Referências

AMORIM, Antonio Carlos. Nos limiões de pensar o mundo como representação. *Proposições*, v. 17, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2006.

BECKETT, Samuel. *Textos para nada*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara. Ética e estética da existência: por um currículo ‘estranho’. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 170-184, jan./jun. 2011.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.

HAESBAERT, Rogério. *Por amor aos lugares*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

MASSEY, Doreen. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *GEOgraphia*, a. 6, n. 12, p. 7-23. 2004.

MASSEY, Doreen. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Para além do bem e do mal*. São Paulo: Martin Claret, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, resistência e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Tradução como cultura. *Ilha do Desterro*, n. 48, p. 41-64, jan./jun. 2005.