



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RICARDO SCOFANO MEDEIROS

**UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO: QUE ESPAÇO “E”
ESSE?**

Rio de Janeiro

2019

RICARDO SCOFANO MEDEIROS

UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO: QUE ESPAÇO “E”
ESSE?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Drº Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

Rio de Janeiro

2019

S488 Scofano Medeiros, Ricardo

UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO:
QUE ESPAÇO "E" ESSE? / Ricardo Scofano Medeiros. --
Rio de Janeiro, 2019.

136 f.

1. Teoria de Currículo. 2. Espaço. 3. Diferença. I.
Ranniery Moreira de Oliveira, Thiago, orient. II.
Título.

CIP - Catalogação na Publicação

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"Uma cartografia sobre as teorias de currículo: que espaço
"e" esse?"**

Mestrando(a):) **Ricardo Scofano Medeiros**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e
homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como
requisito parcial à obtenção do título de**

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira - Presidente

Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira

Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

AGRADECIMENTOS

De modo direto, a quantidade de pessoas responsáveis por uma dissertação estar de pé parece infinita, e não se trata de força de expressão. Passando por amigos e amigas, familiares, professores e professoras, eu poderia me lembrar de muita gente a quem eu deveria agradecer por este trabalho estar finalizado. Às vezes é um bom-dia, ou um simples diálogo com alguém desconhecido na rua que dá forças para a retomada do texto da pesquisa. Mas recusando o anonimato, serei nominalista.

À minha família como um todo, mais detidamente à minha mãe Gilda, minha avó Helena e ao meu avô Sebastião, ainda que ausente, por todo o suporte necessário que nunca faltou. Em especial à minha mãe, por ter me ajudado a ser insuportavelmente questionador, chato e inquieto quando o assunto é pensar. Não cabe aqui reproduzir as conversas que temos, mas elas vão comigo por onde eu ando, você tem a minha gratidão e meu orgulho.

À Isabella, por ter me apoiado de diferentes formas durante a realização deste trabalho, seja em leituras daquilo que eu escrevia, ou por reclamar incessantemente dos livros que não raro deixei espalhados pela casa na qual dividimos uma vida. Obrigado pela paciência, pelas idas e vindas, mas também por me lembrar que discutir relação não é escrever um artigo e que namorar não deve ser um experimento teórico.

Ao Thiago Ranniery, por ecoar perguntas inquietantes e me fazer duvidar de soluções simples para problemas complexos. Obrigado pela confiança e pela orientação, mas, principalmente, por investir em outras formas de pesquisar que tornam o processo de escrever um pouco mais prazeroso. Dois anos foram suficientes para perceber que é possível pesquisar em Educação sem que, necessariamente, seja preciso fazer Ciência. Talvez você tenha aprendido a lição nos livros de Deleuze e replicado de forma dissonante, ainda bem que fazemos pesquisa sobre aquilo que não sabemos.

Ao bando de pessoas que compõe o BAFO! Especialmente à Renata, Paula, Lorraine, Thaíse, Letícia e Jorges, pelas conversas, sugestões e risos, quando não copos de cerveja e tragos de cigarro, fundamentais para tentar colocar no lugar aquilo que as reuniões do grupo de pesquisa bagunça, isto é, uma existência. Estar perdido coletivamente é mais gostoso do que estar à deriva sozinho.

Aos amigos e amigas que me atentaram e me buscaram, literalmente, pela mão, quando eu me recusava a sair de casa porque estava preocupado com os prazos. Com vocês, entendi que para escrever uma dissertação é necessário ter a cabeça arejada, isso só pode ser feito quando é possível dividir a vida com quem a faz ser melhor e mais potente.

À Isabel Ávila, irmã de vida, que briga, dá esporro, é chata, enche minha paciência, mas que eu amo. Contar com seu apoio em momentos difíceis permitiu, dentre tantas outras coisas, que este trabalho fosse finalizado. Sua sensibilidade e perspicácia na hora de estender a mão torna qualquer queda muito mais segura. Obrigado pelo reencontro, por me acompanhar e por ter feito dos momentos ruins que acometem uma vida verdadeiros presentes para o espírito. Com você sinto a potência da amizade reverberar em plenitude, quando as palavras já não dão conta o que resta são lágrimas de emoção.

Ao Alexandre, irmão de vida, que não hesitou em estar presente em momentos ruins. Disponibilidade e companheirismo caminham lado a lado, ter você na minha rede de pessoas muito próximas é um indicativo de que a vida pode ser muito generosa comigo quando o assunto é amizade.

Ao Pedro Henrique, colega do PPGE, que fez uma leitura bastante cuidadosa e elogiosa do meu projeto de qualificação em uma das disciplinas obrigatórias do programa. Naquela altura, eu me encontrava ainda bastante perdido nos meandros de uma pesquisa cartográfica, mas ouvir em seus comentários que a leitura do projeto lhe permitiu aprender um pouquinho sobre teorias de currículo me deixou verdadeiramente alegre e com vontade de seguir em frente.

À Caroline Chamusca, pela surpresa do encontro e pela amizade frutífera, é muito bom encontrar com pares em um ambiente acadêmico que, à primeira vista, parece hostil à diversão.

Aos professores e professoras encontrados no curso de Licenciatura em Geografia. À Ana Angelita, Roberto Marques e Enio Serra, pelos trabalhos de campo durante a graduação, pelas gargalhadas divididas nos encontros semanais do PIBID, com vocês aprendi como a Geografia e a Educação podem caminhar juntas. Admiro o trabalho de vocês.

Aos professores e professoras do PPGE. Ao Fred, por ser o primeiro a dizer que aquilo que eu estava pesquisando não era pura maluquice e pela sua imensa entrega, humildade, singeleza, cuidado e precisão no trabalho que realiza, encarar o calor do Rio de Janeiro em uma sala sem ar-condicionado não poderia ser mais agradável. À Ana Monteiro e Margarida, por me fazerem ter certeza de que acertei ao me inserir no campo de pesquisa em que estou, teorias de currículo é uma disciplina inquietante.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro.

*Mergulhei no mar azul
No vento avoei
Eu quis ser o sol
Pra entrar pela janela
Dos olhos de quem não vê
Que eu sou eu e sou fulano
Sou sicrano sou você
Eu sou você
Sustenta esse coro Eu sou você
No pé da garganta Eu sou você
A chuva chovendo Eu sou você
Poeira alevanta Eu sou você
Um sopro na rua Eu sou você
Poeira levanta Eu sou você
Sustenta a pisada Eu sou você
No pé da garganta Eu sou você
(Alceu Valença)*

MEDEIROS, Ricardo Scofano. **Uma cartografia sobre as teorias de currículo: que espaço “e” esse?** Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

Esta cartografia, situada em interface heterogênea entre produções do campo curricular, a Geografia e a Filosofia, agencia diferentes textos daquilo que é chamado de teorias de currículo para fazer movimentar o problema de pesquisa desta dissertação, qual seja: como pode funcionar o espaço curricular? Ora como um espaço produtor de identidades, ora como espaço disciplinar, autobiográfico, de produção da vida, espaço-tempo de fronteira cultural, ou mesmo como espaço do conhecimento, não é difícil perceber múltiplas mobilizações teóricas nas quais a categoria espaço, importante para o pensamento geográfico, se encontra implicada. Esta dissertação, inspirada não só pelos escritos de Doreen Massey, mas também de Deleuze e Guattari, procura problematizar concepções espaciais que tendem a apagar o espaço enquanto uma dimensão inter-relacional em constante produção e, por isso mesmo, em devir. Nesse sentido, é sugerido que realizar um trabalho de abertura do imaginário curricular, engajado em um compromisso ético-político com a diferença, perpassa, também, por um rearranjo teórico no qual multiplicidade e espaço sejam pensados de modo interdependente. Assim, é defendido que estar atento ao espaço como *componente conceitual* das teorizações curriculares se configura em uma possibilidade de fazer fugir, nos termos de Deleuze, a lógica da multiplicidade numérica em um currículo, correlata à linguagem das mensurações, hierarquizações, classificações e ranqueamentos. Quando o espaço é mais do que uma superfície metrificável, ou pano de fundo para diferentes narrativas se desdobrarem, tanto o currículo, como o espaço, e mesmo a vida, se confundem em intensiva profusão na qual não se sabe ao certo sobre o começo ou o fim de cada um desses. Para tanto, com o intuito de potencializar a fissura da descontinuidade entre começo e fim, esta cartografia está organizada em diferentes ensaios que não necessariamente seguem um nexos sequencial. Como mote principal, os ensaios colocam em movimento a potência de um pensamento espacial que o quer inter-relacional, espreitando, *pelo meio*, encontros com a literatura curricular que procuram reafirmar a importância de que o espaço seja levado em consideração quando o assunto é currículo. Vale acrescentar que começo e fim, para esta cartografia, são ideias

problemáticas que atualizam o discurso da temporalização do espaço, possibilitando, então, a reiteração de proposições as quais interessou a esta pesquisa por em suspenso. Em síntese, é *pelo espaço*, pelo entrecruzamento de diferentes trajetórias, que a imagem do pensamento acerca daquilo que o currículo deve ser se esvanece, turbilhona, abrindo o currículo a sua diferença e espacialidade constitutivas. Em tom de convite, mais do que de síntese, este resumo indica que a dissertação se desdobra em outra interrogação: o que pode a composição entre currículo e espaço?

Palavras-chave: Teoria de currículo; espaço; diferença.

ABSTRACT

Situated in the heterogeneous encounter of productions from the curriculum field, Geography and Philosophy, this cartography operates an agency on what is called curriculum theories to move the research problem of this dissertation, which is: how can the curricular space work? Sometimes as a space that produces identities, sometimes as a disciplinary space, autobiographical, life-producing, time-space of cultural border, or even as a space of knowing, it isn't difficult to recognize multiple theoretical mobilizations in which the space category, so important for the geographical thinking, is involved. This dissertation, inspired not only by the work of Doreen Massey, but also by Deleuze and Guattari, seeks to question spatial conceptions that aim to erase space as an interrelated dimension in constant production and, therefore, in becoming. In this sense, it is suggested that that performing a work of opening the curriculum imaginary, engaged in an ethical-political commitment with the difference, also involves a theoretical rearrangement in which multiplicity and space are thought interdependently. Thus, it is argued that being attentive of space as a conceptual component of curriculum theorizations also involves escaping, in Deleuze's terms, from the logic of numerical multiplicity in curriculum, associated with the language of measurement, hierarchy, classifications and rankings. When space is more than a measurable surface, or background for different narratives to unfold, both the curriculum, space, and even life, are confused in an intense profusion in which one is not known for certain about the beginning or the end of each of these. Therefore, in order to potentiate the fissure of the discontinuity between beginning and end, this cartography is organized in different essays that don't necessarily follow a sequential nexus. These essays put in motion the power of a spatial thought that wants it inter-relational, while peeking, *in-the-middle*, encounters with the curriculum literature that seek to reassure the idea that space should be considered when thinking about curriculum matters. It should be said that, for this cartography, beginning and end are problematic ideas that update the discourse of temporalization of space, thus allowing the reiteration of propositions that this dissertation sought to confront. In short, it's *for space*, with different paths intertwined, that the image of thought of what curriculum has to be, disappears, opening itself to its constitutive difference and spaciality. As an invitation, more than a synthesis, this abstract indicates that the dissertation unfolds itself in another question: what can the composition between curriculum and space do?

Keyword: Curriculum theory; space; difference.

SUMÁRIO

ENSAIANDO UMA CONCLUSÃO: QUANDO O FIM SE INSURGE CONTRA SI DEVÉM INÍCIO.....	13
FALHANDO MELHOR OU, SIMPLEMENTE, UMA INTRODUÇÃO POSSÍVEL.....	30
<i>LINHAS DE UMA PESQUISA: CARTOGRAFIAS CONCEITUAIS E CAMINHOS DE ESCRITA.....</i>	39
Do conceito de currículo.....	44
Algumas considerações sobre a cartografia hegemônica: mapas ou decalques?.....	53
Tecendo as linhas de uma cartografia localizada.....	58
O ensaio como possibilidade de escrita acadêmica.....	66
RECOMEÇAR: SONS DE UM BREVE INTERLÚDIO.....	73
CURRÍCULO, ESPAÇO E DIFERENÇA: ABRINDO IMAGINÁRIOS.....	86
<i>ENSAIANDO UM CURRÍCULO.....</i>	92
Primeira paisagem: ler e escrever e chorar.....	94
Segunda paisagem: “Quem matou Aparecida?”.....	95
MEMÓRIAS CURRICULARES: CURRÍCULO COMO ESPAÇO DISCIPLINAR?.....	99
CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE SUJEITOS: UM DEBATE ESPACIAL?.....	105
CURRÍCULO, CONHECIMENTO E ESPAÇO: POSSÍVEIS INTERCEPTAÇÕES.....	112
TRANSBORDAMENTOS AFETIVOS: QUANDO A VIDA BRINCA DE FAZER CURRÍCULO.....	118
ÚLTIMOS (DES)APONTAMENTOS: NÃO FAÇAM CARTOGRAFIAS.....	124
REFERÊNCIAS.....	127

ENSAIANDO UMA CONCLUSÃO: QUANDO O FIM SE INSURGE CONTRA SI DEVÉM INÍCIO

Sim! De modo completamente cartográfico, começaremos com a conclusão. Imagino que ~~(não)~~¹ poderia ser diferente e, bem dizendo, começar com a conclusão, ao que tudo indica, pode facilitar a leitura desta pesquisa. Vou me furtar, propositadamente, de utilizar citações nas páginas a seguir. Tento explicar, por mais que esse não seja um bom verbo, o que aconteceu nos desdobramentos da pesquisa. Não seria, então, uma introdução aquilo que está sendo feito aqui? As ideias de começo e fim, as leitoras poderão acompanhar, atravessam e perseguem não só o pesquisador, mas também a pesquisa de forma geral. Introdução e conclusão, me parece, querem responder a perguntas semelhantes conjugadas em tempos verbais diferentes. Enquanto a primeira responde o que acontecerá, a segunda parece responder o que aconteceu à pesquisa.

Desde logo, para começar em tonalidades mais lúdicas – e nem por isso menos sérias– imagino que recorrer a tirinhas de gibis não só facilita o desdobramento de alguns argumentos, mas potencializa desde uma dimensão visual o que pode ser escrito a partir de agora. A conclusão de uma cartografia, por não ser exatamente o seu fim, mas, neste caso, precisamente o seu começo, responde a aquilo que ainda está acontecendo na pesquisa.



Figura 1 - Quadrinho da Turma da Mônica, imagem disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/653233120922168774>

E o que está acontecendo? A imagem de Cebolinha, com grande intensidade e simplicidade, responde com clareza aquilo que acontece à pesquisa neste preciso instante.

¹ Este trabalho, em parte, se dedica a abertura de outros possíveis. Nessa perspectiva, afirmar que não poderia ser diferente pode ser um tanto quanto complicado. Por este motivo, utilizo a palavra “não” sob rasura. A ideia de escrever sob rasura, por sua vez, pode ser encontrada em Hall (2003) e quer expressar certo deslocamento ou estranheza em relação ao termo utilizado

Eu não sei, eu não sei, mas é preciso terminar! É preciso encontrar um modo de terminar e, justamente por ser irônica a coincidência do fim corresponder ao começo, é que começo pelo fim. Ironia improvável que já dava seus alertas em textos esquisitos de autores renomados do campo curricular. É curioso, entretanto, que ideias estranhas atravessem toda a pesquisa em modulações variáveis. Também curioso que toda a parafernália de metanarrativas e teleologias se desmanchem, ainda que de forma não intencional, quando o começo é o próprio fim². Ocorre aí toda uma transmutação insondável que faz o início e o fim mudarem radicalmente de natureza. Há modos oblíquos de trabalhar com questões densas e problemáticas que parecem mais frutíferos do que ataques diretos a certos dualismos. Esse aviso não é recente e foi recebido em alguma das incontáveis leituras dos livros de Deleuze e Guattari.

Ideias de fim e começo se associam a toda uma constelação conceitual que foi incomensuravelmente importante para as teorias curriculares. A educação não deve ter uma finalidade? O currículo não deve alcançar objetivos pré-fixados? Com qual idade uma criança deve começar o processo de escolarização? E o que acontece ao pesquisador envolvido bem no meio dessas polêmicas? Outra vez, a imagem de Cebolinha vem a galope quando questões como essas, oriundas de diferentes tradições curriculares, se aproximam do cartógrafo. Olhos esbugalhados, língua para fora, passo desorientado e braços abertos são alguns dos sintomas possíveis que acometem aquelas pessoas que, desavisadas, elegem a cartografia como caminho investigativo.

Em tempo, pergunto outra vez: o que está acontecendo, o que aconteceu a essa pesquisa? O que aconteceu é, coetaneamente, aquilo que está acontecendo e ainda acontecerá: pura imprevisibilidade. A conclusão é um emaranhado de espaço-temporalidades dissonantes e divergentes que encerram, com um corte seco, o texto da pesquisa que se inicia; que já se iniciou, e que está quase no seu fim com o começo que se avista. É mesmo uma questão

² Correndo o risco da repetição, mas preferindo ser repetitivo a deixar um bom argumento passar despercebido, escrevo esta nota de rodapé. Muitos caminhos argumentativos poderiam ser realizados para melhor dimensionar a função desta inversão entre o início e o fim. Uma conclusão que vem primeiro, em uma pesquisa que mobiliza o espaço como conceito elementar, merece uma atenção diferenciada. Espero que, com o decorrer da dissertação, fique claro que esta inversão encontra amparo na mobilização teórica feita por Doreen Massey para pensar o espaço. Antecipo, entretanto, que a possibilidade de determinar com precisão onde o fim e o início podem começar expressa uma concepção espacial que tende a reduzir o espaço a uma superfície metrificável. Em outras direções, essa mesma percepção poderia reiterar constelações conceituais associadas a ideias de progresso e desenvolvimento. Isso porque, ignorando o espaço como uma dimensão da multiplicidade, composta por laços heterogêneos e contingentes, operações conceituais que submetem o espaço ao jugo de uma temporalidade linear se tornam possíveis. Em síntese, a inversão aqui realizada é uma tentativa, ainda que pequena e despreziosa, de bagunçar uma temporalidade que se quer linear e um espaço que se quer metrificável, passível de ser totalizado e, tão logo, representado. Os argumentos reunidos nesta nota serão melhor explorados com o desenrolar da pesquisa.

espaço-temporal. Começo e fim são questões espaço-temporais. Começar exige um ponto de partida e terminar exige um ponto de chegada. Persiste, contudo, uma pergunta esquisita: e quando o fim é o início e o início é o fim? Esta pesquisa preferiu, ao modo de Nietzsche, tornar-se andarilha. E se tratou sim de um processo, inconcluso por natureza, de devir andarilha.

Possivelmente, as falhas são mais do que notáveis e concluir deve dar conta de trazer mais inteligibilidade para as páginas com as quais as leitoras terão contato. Responder o que aconteceu com a pesquisa é, de um modo ou de outro, prestar contas em relação àquilo que foi tentado. O que eu tentei? Eu tentei alguma coisa? Tentei sim! Tentei, com custo, saber o que eu mesmo estava tentando e, em algum momento, não saber parece ter ficado muito mais divertido. Tentei saber do Eu, do Currículo, do Espaço, das Teorias. Tentei inventar um problema de pesquisa, tentei descobrir o que é um ensaio – e isso volta aqui e acolá.

Esta conclusão, atenta aos diálogos com as teorias curriculares que atravessaram toda a pesquisa, quer fazer convergir e dissonar diferentes linhas argumentativas que entremearam a dissertação. Por este motivo, procuro reunir aqui os debates curriculares percorridos pela pesquisa. Ao fim desta seção, após ter elencado os temas relevantes para esta cartografia, ofereço de modo sintético possíveis correlações entre os assuntos trabalhados e como tais assuntos podem se encontrar desde uma dimensão espacial. Ainda assim, é válido destacar que no decorrer destas páginas abordo também um conceito curricular que permeia toda a dissertação como seu pano de fundo, a saber: a possibilidade de que o currículo seja pensado como prática de significação, assim como quis Tomaz Tadeu da Silva.

Realizo tal movimento tentando compreender, um pouco melhor, como a ideia de prática de significação pode estar inserida na criação de formas de vida. Esse movimento, antes mesmo de gerar ou ser o argumento principal desta seção, procura avaliar, apoiado em Deleuze e alguns de seus comentadores, quais são as condições necessárias para que a linguagem possa estar envolvida em processos criação, ao invés de reiteração. Dito de outro modo, acompanhar as linhas de pensamento de Deleuze permite suspender a associação, muitas vezes direta, entre significação e criação³.

Tendo anunciado o movimento que esta seção procura realizar, imagino que seja possível prosseguir com alguns desdobramentos que começam a aproximar as leitoras das

³ Ainda nessa perspectiva, argumento que dois movimentos distintos são realizados nesta dissertação. O primeiro, apoiado principalmente em Butler e autoras do campo curricular que mobilizam seus escritos, visa manter a significação do currículo aberta, em detrimento dos possíveis fechamentos que visam definir aquilo que o currículo é. Já o segundo, ocupado com a possibilidade de criação de modos de ser via currículo, afirma que nem tudo na vida de um currículo passa, necessariamente, pela linguagem ou por disputas de significação.

intenções, inspirações e vontades presentes nesta pesquisa. Essa aproximação só pode ser feita, senão, com o movimento de pôr em xeque o próprio eu que escreve este texto. Até onde é possível escrever? De quais formas? O que é possível dizer? O que será legitimado? O que será excluído? Fazer uma dissertação é ter que encontrar o que dizer e encontrar alguém para dizer. Sim! Encontrar um eu para dizer aquilo que precisa ser dito sem saber de antemão o que será dito e o eu que será encontrado.

Nessa direção, entendo que alegres são os momentos em que não se encontra um Eu, uma forma, e aquilo que passa pela linguagem é mais perceptível como uma intensidade. E, com o decorrer da dissertação, será possível perceber que essa intensidade tem nome e sobrenome: Samuel Beckett. Mas é verdade! Provavelmente transitei de maneira alucinada entre uma multidão de Eus. Quis ser o eu que assina os textos de Larrosa, mas devo ter sido, sem ao menos querer ser, Thiago, Elizabeth, Tomaz, Ana, Judith, Ingold e, com uma alegria resplandecente, Doreen.

Os escritos de Doreen Massey foram responsáveis por momentos verdadeiramente iluminados. Não uma luminosidade iluminista, mas uma luminosidade nuançada que, ao entrar em contato com objetos, pessoas e textos, desenrolava uma série quase infinita de laços inter-relacionais que tornavam mundos possíveis, dissolvendo, inclusive, noções individualizantes de que algo ou alguém possa existir por si mesmo. A escrita de Doreen é uma escrita com o coração, densa, repleta de discussões teóricas, muitas das quais inacessíveis para marinheiros de primeira viagem. Mas não se trata apenas de sua forma de escrever ou de seu trabalho teórico. A vida da autora, nascida em Manchester, de origem operária, valeria um estudo biográfico à parte. Aquilo que sei, desde suas viagens pela Venezuela, Brasil ou Nicarágua; sua militância política em movimentos de ocupações urbanas; ou sua dedicação na elaboração de materiais didáticos para a educação a distância, vem de relatos entusiasmados e repletos de afetos de uma professora da Faculdade de Educação que responde pelo nome de Ana Angelita.

No curso de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, se não fosse pelo projeto de pesquisa dessa professora, dificilmente teria tido contato com o trabalho de Doreen. Fugindo do tom de queixa, ou mesmo denunciata, recorro a uma multiplicidade de trajetórias, que abarcam diversas instituições desde a Universidade Federal Fluminense, na figura de Rogerio Haesbaert, ou mesmo a Universidade de Oxford, na qual Massey foi também

professora, para fazer valer um conceito que pude aprender com leitura do livro *Pelo Espaço*⁴, de autoria da geógrafa britânica. Sim, estar atento ao espaço é dar atenção à espacialidade das histórias que enredam nossas próprias vidas para além de nossas vontades. Escrever a dissertação, portanto, também foi uma tentativa de tornar o tempo menos veloz para que alguns pensamentos pudessem emergir do encontro com o inesperado. Uma dissertação se faz na interceptação de diferentes trajetórias que reúnem diferentes ideias e, de modo quase alquímico, dão materialidade à pesquisa.

De alguma maneira, esta conclusão também expressa tons quase que memoriais. Como cheguei até aqui? Essa era uma pergunta que eu me fazia logo nos primeiros rascunhos da dissertação. Assim que ingressei no mestrado me sentia de fato perdido e essa sensação não foi embora com o decorrer da pesquisa. Pelo contrário, a sensação de estar perdido só aumentou quando ouvi da voz do meu orientador que o que eu escreveria seriam ficções. Sim, eu já tinha lido Nietzsche. Sim, Nietzsche foi responsável por me tirar algumas vezes o sono. Sim, tive medo que Nietzsche se materializasse de madrugada bem no meio do meu quarto e entoasse, com força descomunal, algum de seus desconcertantes aforismas. Escrevo ficções reais. A realidade é uma ficção. Fantasia e realidade brincam de assombrar uma a outra. Assombram-me quando contam segredos verdadeiramente ficcionais em meus ouvidos: isto não é uma pesquisa sobre currículo, você enlouqueceu, não há modo de terminar esta cartografia, cartografias não tem fim.

Aí está! Essa é uma boa conclusão! Cartografias não têm fim. Acho que descobri o principal encanto cartográfico tarde demais. O fluxo de escrita que uma cartografia produz não é algo que se pode escolher. Coeficientes de sorte e sensibilidade são necessários, principalmente sensibilidade! E ter sensibilidade talvez demande sorte. É preciso uma abertura intensiva na qual as palavras nada podem, ainda que elas sejam necessárias para compor um texto. A lógica já é outra: não se trata de lirismo, e nenhum mal deveria haver se esse fosse o caso, mas de uma abertura inominável à sensibilidade. Foi preciso roubar, sequestrar a palavra inominável, para, ainda que de modo precário, dar conta dessa abertura intensiva. Sempre diferente, sempre situacional, quando evocada ela parece rearranjar o funcionamento do texto. E mesmo que poucas vezes redigida, o poder dessa palavra está expresso no paradoxo e composto de forças que ela agencia. O que se quer dizer quando

⁴ Com o intuito de evitar aspas, esse termo aparece no texto mais algumas vezes grafado em itálico. O mesmo movimento é feito com outras palavras do texto, evito as aspas porque as reservo, conforme diz Butler (1998), para colocar as palavras em suspensão.

utilizamos a palavra inominável para descrevermos algo? Sendo inominável, por qual motivo escrevemos?

Eu não sei, eu não sei! E o que significa saber? O que significa significar? Para quê escrevemos? Para quem? E o currículo? Não escrevi para mim porque eu mesmo já me perdi. Escrevi para me perder, essa seria uma interessante hipótese a ser testada. Escrevi para não ter mais palavras, sabendo, contudo, que terminar seria impossível. Existe uma alegria incontida em tentar escrutinar (escrutínio feito com palavras) o eu e, num truque mágico, descobrir sua suposta essência (eu falo as palavras ou as palavras me falam?). É sobre subjetividade, é sobre como a subjetividade se forma. Só pode ser, então, sobre os modos de existência que um currículo põe em funcionamento. Mas nunca é sobre o ser da subjetividade, sobre dizer com todas as palavras o que é a subjetividade.

Quando uma cartografia tenta expressar algo em relação à subjetividade, o que ela faz, também, é criar. Criar outros currículos, maquinar outros espaços, fabular outras relações, gestar outra linguagem escorregadiça à lógica da representação. O tempo e o espaço como dimensões do sensível, embora possuam uma anterioridade infinda, não funcionam como categorias a *priori*, mas como dimensões contingentes onde formas pré-estabelecidas se desmancham em prol de fluxos com velocidades variadas. Fluxos de fala, de pensamentos, de dinheiro, comida, energia, transporte, água. Via de regra, incontáveis fluxos que são ignorados quando uma dissertação é escrita. Fluxos que geram sensações, que são sensações, e interferem na forma de escrever. Todas as sensações são espaciais, palavras próximas a essas são ditas por Deleuze. E quais sensações a composição entre currículo e espaço colocaram em funcionamento? O que aconteceu ao currículo quando esse foi tomado desde sua dimensão espacial? Qual currículo? O que queremos dizer quando falamos em currículo? Que tipo de compromisso político é necessário para fazer uma cartografia? Com quais enunciados você trabalhará? Quais pistas serão seguidas? Por que umas e não outras?

No exame de qualificação, perguntas semelhantes a essas foram realizadas. Algumas advertências em relação à necessidade de explicar um pouco melhor o caminho de pesquisa eleito também foram feitas. A linguagem da justificativa, no entanto, não parece condizente com uma pesquisa cartográfica. Como justificar sensações? Por que sentimos isso e não aquilo? Por que nos debruçamos mais sobre alguns textos do que outros? A fecundidade de uma sensação não é elegível ou explicável, expressando, antes, um encontro irreduzível com a diferença. Demorei a sentir. Senti tarde demais que pesquisar em currículo não é tanto sobre fazer Ciência, ou mesmo seguir um método filosófico rigoroso. É sobre substituir

desconstrução por destruição, explosão. Explodir um currículo com multiplicidades intensivas inomináveis.

É uma questão de força, de compor com diferentes forças que possam desterritorializar regimes de subjetivação que querem nos fixar em identidades que deveriam ser alcançadas. Algo como fazer o desejo fugir à lógica da falta, da carência. No lugar de pensarmos que o desejo para tornar-se completo precisa possuir uma exterioridade que lhe falta (uma identidade, por exemplo) afirmar outra pista deixada por Deleuze e Guattari: nada falta ao desejo! Sequestro essa proposição e faço dela outra: nada falta aos currículos! Aliás, o que poderia faltar ao currículo se seu principal desejo é, também, o desejo de desejar, isto é, o de inventar territórios onde outras existências podem se tornar possíveis?

A recorrência de textos que discutem a ligação entre currículo e produção de modos de ser é tema fecundo para as teorias curriculares. É impossível mensurar aquilo que ser quer dizer quando se fala que um currículo está implicado na criação de mundos, ou de existências variadas. Mas, depois de ter percorrido diferentes textos do campo curricular, mais especificamente, depois de descobrir o trabalho de Tim Ingold – o qual não se pode dizer nem de longe que faz teoria de currículo – ousar dizer que se um currículo pode criar mundos, ele cria antes de tudo um mundo-da-vida. É um problema de escala, de ter uma percepção escalar aguçada quando se realiza este tipo de afirmação. É menos sobre uma escala planetária e mais sobre a dimensão local das relações que tornam vidas possíveis, ou, melhor dizendo, sobre a disjunção dos laços entre escalas locais e globais que tornam vidas possíveis. Em um exercício rápido de imaginação, é fácil imaginar um mundo ideal, ou um currículo ideal para inventar aquele mundo que se quer. Contudo, já atento ao perigo da idealização, não é difícil perceber que projetar um lugar para se chegar, ou um mundo para se alcançar, é, ao mesmo tempo, reduzir o desejo à exterioridade daquilo que ainda falta: faltam currículos de qualidade, escolas de qualidade, professoras de qualidade, etc.

Sim, a ideia de falta, a concepção de desejo como falta, parece responsável por acionamentos discursivos de ordens diversas, os quais, por sua vez, são dependentes também de certo imaginário espacial. Tentei mapear alguns entroncamentos possíveis entre currículo e espaço. São entroncamentos desejanter, interceptações que pretendem ampliar as possibilidades de se pensar o currículo desde o espaço, mas também de se pensar o espaço desde o currículo. E se um dos desejos do currículo pode ser o de inventar outras formas de existir, qual seria, então, o desejo do espaço? Poderia o espaço desejar? Como escutar o desejo do espaço? Como ouvir sua voz? Desdobrar essa pergunta seria, sem dúvidas, adentrar

em discussões acerca da emergência do sujeito. Em suma: poderia o espaço falar por si sem pressupor um sujeito que fale por ele?

Um dos principais achados desta cartografia passa por um giro espacial em relação à questão do sujeito. Inserindo o espaço na composição entre currículo e produção de subjetividades ocorre uma mudança de perspectiva em relação à produção do Eu. Sem antecipar nada, acredito ser importante dar atenção ao seguinte nome: Alexandre Nodari, ou Nodari, assim como querem as normas nas quais uma dissertação deve se enquadrar. A fixação da alteridade é assunto constante de uma pesquisa que pensa a produção da vida desde o espaço e o currículo. Fixar a alteridade é tentar controlar a diferença, controlar a diferença é querer controlar o espaço.

Dar a devida atenção à conclusão pode, por certo, tornar a experiência do texto mais aprazível. Ela anuncia encontros perdidos que poderão ser efetuados no decorrer da leitura. Reinício, então, com as perguntas que procuram dar mais inteligibilidade aos desdobramentos da pesquisa. O que está acontecendo, o que estou tentando fazer? Aqui, a tentativa é de dar coesão ou de formar um todo não globalizante para a integralidade retalhada da pesquisa que se avista.

Seguindo as proposições de William Pinar, outro renomado teórico do currículo, acredito que a conclusão possa ser pensada como um momento analítico que, olhando simultaneamente para o passado e para o futuro, busca, através de um processo de engajamento contínuo, dar sentido ao presente. O presente, quando olha para o passado, sente vontade de uma escrita outra, de outra forma de escrever. Em suma, o presente se incomoda, tal como canta um samba consagrado na voz de Jorge Aragão, com “quadradismo” de algumas frases, ou mesmo de páginas inteiras que possam ter dedicado atenção demais à composição entre currículo e significação. Ter recorrido a Wittgenstein para melhor compreender a ideia de significação apontou para direções que carregavam uma sensação de ser refém do infinito mundo das palavras.

Estar preso ao infinito: outro paradoxo aparentemente insolúvel. Somente agora, neste exato momento, entendo/sinto o motivo de Wittgenstein e Beckett terem atravessado, cada qual ao seu modo, o texto que foi elaborado. A procura pela palavra certa, pela forma mais eficaz de perseguir o pensamento, de fazer o pensamento perseguir a palavra certa, testemunha algo vital de natureza diferente que a da razão. Pensamento e palavra, essa talvez seja a associação mais complexa de se desmanchar para fazer algo diferente tanto com o pensamento como com as palavras. Se o pensamento é expresso por palavras, o risco de tomarmos a parte pelo todo é iminente. Lembro, aliás, de ter lido em algum dos livros de

Deleuze e Guattari que o todo está à parte, ao lado. O pensamento não expressa o todo, não totaliza, tampouco pode ser totalizante, ele está em conexão com algo do qual não depende: seu fora.

Mas e esse algo de paradoxal que não se deixa capturar? E esse algo de vital que move a busca pelo sentido? Em leituras recentes fui alertado para o fato de que não existe intensidade em si. Intensidades só existem em operação, ou seja, só existem em processo de efetuação, e, na medida em que se efetua, ganham sentido. O sentido, para continuar pensando com Deleuze, se dá em uma relação de forças com outras forças. É preciso distinguir quais forças estão em ação para que determinado sentido se estabeleça. Significar, dar sentido, é sempre um ato engendrado por forças ativas e reativas. Forças de expansão, invenção (ativas), ou forças regulação que querem garantir a repetição do Mesmo (reativas).

Desse modo, a própria busca pelo sentido já expressa uma relação de forças, porque o ato de buscar sentidos diz sobre determinada vontade que se manifesta com e a partir do pensamento. Imagino que por esse motivo Wittgenstein e Beckett tenham atravessado o texto em momentos diferenciados. Ora em alguns espaços, ora em outros, esses autores funcionaram como intercessores em busca do não sentido, isto é, da intensidade capaz de explodir o significado e testemunhar algo de visceral que pode ocorrer com a própria linguagem. Entretanto, é bastante curioso como essa composição de autores possa estar implicada em pensamentos acerca do currículo. Em que momento essas linhas divergentes se interceptam?

Acredito já ter anunciado o início dessa resposta quando argumentei brevemente que a associação entre currículo e significação pode ter contribuído para tornar o texto da pesquisa, por vezes, mais quadrado do que eu gostaria. Foi uma falha e, concomitantemente, uma fixação. Uma fixação com a significação, mas essa fixação já é aquilo que foge ao que pode ser dito, posto que não é dizível. A fixação é uma sensação, espécie de fissura (estejamos atentas aos sentidos da palavra), que deixa algo escapar quando segue o rastro da significação. Uma fixação não é dizível, é, outra vez, uma fissura, uma abertura do sentido a uma conexão improvável que tenta criar outros possíveis. Muito pouco se faz quando a significação está atrelada a repetição e deslocamento de palavras, como num eterno jogo de procurar sinônimos. Querer esgotar a cadeia de remetimentos é fazer algo diferente com as palavras que já estão aí, dadas, inventariadas em diferentes vocabulários.

Repetir palavras é operar na ordem do dia, do reconhecimento, mas fazer da repetição uma fixação é querer esgotar as alternativas possíveis que os usos das palavras podem efetuar. Deixar de reconhecer as palavras ainda que alfabetizado ou tropeçar numa sílaba e cair no

despenhadeiro, levando, junto, um currículo – eis algumas vontades aparentemente genuínas. Para, quem sabe, desconhecer o currículo e senti-lo em sua dimensão vital, criadora. Dito de outro modo, pensar o currículo enquanto prática de significação, porquanto não se leva a significação até o limite, lá onde ela é impotente, pode expressar uma permanência no reino das formas já estabelecidas.

Entretanto, pensado como prática de significação, quais seriam as condições para que o currículo liberasse suas energias vitais e ressoasse sua vontade de potência afirmativa? Vontade de potência, ou vontade de poder, não deve ser pensada como desejo de dominar. De forma bastante didática, Deleuze, em um livro dedicado a Nietzsche, argumenta que conceber a vontade de potência como desejo de dominar é recair no mundo dos valores estabelecidos. O motivo parece claro. O desejo de dominar depende do reconhecimento⁵ de quem é visto como o mais poderoso nesta ou naquela situação. Isto é, reconhecer o poderoso aqui ou ali depende da reafirmação dos valores e sentidos que instituem o poderoso enquanto tal, além, é claro, de enxergar no poder um atributo que pode ser possuído. Longe de um negacionismo, ou mesmo de um simples fechar de olhos para linhas sociais estruturantes (classe, gênero, raça, orientação sexual, por exemplo), o que parece estar em jogo aqui é algo de estatuto diferenciado.

Tirando o fato de que o significante poderoso não é estranho ao campo curricular, é o próprio processo de significação que fica em suspensão desde a perspectiva da vontade de potência. Estamos frente ao mesmo paradoxo de antes, é necessário usar a linguagem para atingir o seu fora. Estabelecer um pensar outro é ver que o pensamento não funda a si mesmo, mas se dá numa relação dinâmica e dinamizante com aquilo do qual ele mesmo não depende. Pensar de outra forma, estabelecer significações outras, depende daquilo que não se pode controlar, mas do qual somos tributários de modo não causal. O sentido como algo que nos institui, mas também como aquilo que não controlamos plenamente, testemunha uma abertura intensiva constituinte da linguagem.

⁵ Desde já, é possível anunciar outro conflito teórico no qual esta dissertação se encontra implicada. Com o decorrer da leitura os autores e autoras mobilizados para tornar essa pesquisa possível poderão ser percebidos. Em maior intensidade, Butler, Deleuze e Massey nos acompanharão por toda a pesquisa. Cabe destacar, porém, que operar simultaneamente com Butler e Deleuze incorre no aparecimento de contradições tais como o problema gerado pelo reconhecimento. Enquanto em Butler (2010), o “reconhecimento é uma relação intersubjetiva, e, para um indivíduo reconhecer o outro, ele tem que recorrer a campos existentes de inteligibilidade.” (p. 168). Podendo, também, “ser o lugar onde os campos existentes de inteligibilidade são transformados” (p. 168). Já em Deleuze, o reconhecimento associa-se a reconhecimento do Mesmo, de valores estabelecidos, do idêntico, encarcerando, assim, o movimento expansivo da vida. Em Butler, por outro lado, é o ato de reconhecer que pode ser um dos elementos capazes de tornar a vida possível, fazendo com que determinadas vidas não sejam tidas como abjetas. Ainda assim, o diálogo de Butler em direção a Deleuze parece mais plausível do que o inverso, uma vez que determinados campos de inteligibilidade podem solapar e, quem sabe nesse movimento, criar ou produzir novos modos de existência.

Espero que os argumentos desdobrados e reunidos até aqui exponham algumas limitações que podem ter percorrido toda a dissertação. Obviamente, por ter sido um conceito significativo para o campo curricular entre o final dos anos noventa e início dos anos dois mil, uma dissertação dificilmente passaria imune ao conceito de currículo como prática de significação. Há, entretanto, certa exaltação ou mesmo proximidade entre a significação como possibilidade e a possibilidade de invenção por intermédio do currículo. Se, anteriormente, houve uma preocupação quando pensamento e palavra formavam uma composição na qual cada um dos termos poderia ser substituído pelo outro, o que acontece, agora, não é muito diferente.

Aproximar significação e invenção pode, por certo, ser ferramenta para a criação. Criação de uma cadeia de remetimentos na qual significar se configure como o mesmo que criar (criar a ideia de que significar cria, sem que a criação de fato ocorra). Isto significaria assumir que toda significação, já é, por si, criadora, inventiva, expressando, portanto, uma vontade de potência afirmativa. Contudo, vimos também que a possibilidade de criação está associada à necessidade de certo tensionamento em relação ao ato de instituir sentidos. Dito isso, não parece haver garantias de que toda e qualquer significação esteja associada à vontade de potência afirmativa, pois, melhor dizendo, significar pode expressar e garantir a repetição de formas de pensar, sentir e existir já estabelecidas.

Ainda que a repetição seja também deslocamento (e isso possui implicações e dimensões espaciais diversas que poderão ser vistas nos ensaios que compõem a dissertação) também não parece haver garantias que o deslocamento expressa, por si, o movimento que cria outros possíveis. Deslocar pode sim ser condição para criação, mas deslocar não basta, é preciso mais um descolamento do que um deslocamento. Descolar a palavra do sentido e abri-la a intensidade que a compõe. Nessa perspectiva, o currículo pensado como prática de significação e a reiteração dessa ideia como uma saída política que visa intervir nas possíveis cadeias de significação, alterando, por seu turno, regimes de subjetivação, é uma proposta ambivalente.

Parece existir, no campo curricular, certo consenso de que linguagem enquanto um sistema de significação está atrelada a produção de modos de existir, estar, agir, pensar e sentir. O que está em jogo, como já foi dito acima, é se a produção de sentidos pode ser concebida como invenção. Vejamos, brevemente, uma situação possível. Se o ato de significar está associado à produção de modos de ser, daí já emergiria questões igualmente complexas: o sujeito fala a linguagem ou a linguagem gera como efeito um sujeito? Um modo de ser necessariamente deve passar pela instauração de um sujeito? O que é imediatamente

ampliável para outro leque de perguntas: quem produz um modo de existir? Como produzir um modo de existir? Modos de ser existem fora de corpos, isto é, existe um modo de ser que não seja encarnado, corporificado? O que a significação e o currículo têm a ver com isso? É isso que poderá ser visto a seguir.

Recusando a distinção entre materialidade/realidade e linguagem, é possível dar mais alguns passos. Não passos adiante, como se houvesse determinado avanço nisso, mas passos que permitem uma mudança de perspectiva. Para trair a intenção inicialmente anunciada e utilizar uma citação direta bastante preciosa, seria necessário dizer que “as unidades semânticas primárias não são ‘palavras’, mas práticas material-discursivas através das quais as fronteiras são constituídas (...) o significado não é ideacional, mas, sim, (re)configurações materiais específicas do mundo.” (BARAD, 2017, pp. 22-23). Levando isso em consideração, a própria ideia de currículo como prática de significação pode ficar um pouco mais complexa.

Em outras palavras, com minha própria trajetória em disciplinas do curso de pós-graduação em Educação, mas também pelo fato de ter percorrido diferentes textos do campo curricular, e essa impressão é ratificada em um artigo específico de Marlucy Alves Paraíso (2010), pude entender que as (re)configurações do mundo são mais pensadas em termos de identidade do que diferença. Quer dizer, procura-se por aquilo que permanece igual na constante mudança. Isso quando não se deseja a permanência em detrimento do movimento. Não se trata de uma valoração do movimento como sendo algo bom a *priori*, mas de questionar em quais arranjos a ideia de prática de significação pode se inserir, como, e o que isso tende a gerar como efeito.

Pois bem, enquanto a significação expressa o possível e o possível é expresso pela significação, os modos de pensar, ser, agir e sentir, permanecem na ordem da mesmidade. E projetar outras formas de significar não dissolve o problema. Com o intuito de não estender muito os argumentos e tornar a conclusão mais sintética, fechando, também, algumas janelas que foram abertas, imagino que ser criterioso na seleção e no uso de mais algumas citações, daqui para frente, pode facilitar o desdobramento final da conclusão. Por esse motivo, recorro às palavras de Zourabichvili (1996).

Realizar um projeto não produz nada de novo no mundo, uma vez que não há diferença conceitual entre o possível como projeto e sua realização: apenas o salto para a existência. E aqueles que pretendem transformar o real à imagem do que antes conceberam não levam em conta a própria transformação (ZOURABICHVILI, 1996, p. 337).

Por suposto, tal proposição gera uma série de reverberações para trabalhos do campo curricular que operem com o conceito de significação como possibilidade de projetar novas

identidades ou modos de ser. Essa crítica também vem em tempo e assume que, em diferentes momentos, esta cartografia pode ter percorrido e operado com a gramática da transformação como projeto.

Para amplificar a crítica, isto é, para colocar em xeque os próprios fundamentos com os quais a pesquisa operou, permaneço na problemática da criação dos possíveis e sua interface com a ideia de significação. Esquematizo, de forma breve, a inversão que pretendo operar na conclusão. Se antes era a significação que poderia criar, agora é a criação que permite significar. A significação como possibilidade de criar indiscriminadamente parece remeter aos ditos Pelbart (2013).

o que nos entedia, ou paralisa, lembra Zourabichvili, é justamente que hoje tudo é possível, no sentido de que as alternativas estão dadas, disponíveis diante de nós como numa múltipla escolha, mas também no sentido em que tudo parece confinado ao estado de possibilidade. Com isso, o ‘Tudo é possível’ equivale ao ‘Nada é possível’ (PELBART, 2013, p. 46).

Não é difícil perceber, em conversas formais ou informais nos mais variados ambientes, em telejornais, revistas, etc., os anseios de criação de futuro associados à Educação. Da ideia de um país mais competitivo economicamente, mais democrático, mais inclusivo, mais justo, ou menos desigual, não são raras as vezes em que o processo educativo é tido como saída para problemas de ordens variadas. Ao mesmo tempo, a correção dos problemas diagnosticados parece passar pela projeção/criação de uma identidade para o futuro. Restaria saber se o pensamento educacional quando ocupado com a projeção de futuro poderia correlacionar-se aos ditos de Zourabichvili (1996) e Pelbart (2013). De qualquer forma, pensar em Currículo e em Educação como projeto de formação de identidades é uma das linhas de forças constituintes do campo curricular.

Produzir identidades desde a ótica da significação é produzir aquilo que não se é. “A afirmação ‘sou brasileira’, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de ‘negações’, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação ‘sou brasileiro’ deve-se ler: ‘não sou argentino’, ‘não sou chinês’, ‘não sou japonês’ e assim por diante” (SILVA, 2000, p. 74). As associações anteriormente realizadas entre linguagem e produção de modos de ser/existir também encontram eco na literatura curricular.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Ainda que nesse mesmo texto Tomaz Tadeu opere com a distinção entre natureza e cultura, dando primazia ao poder da significação e, simultaneamente, desnaturalizando identidades que são tidas como óbvias, valeria a indagação se a impossibilidade de fixação das identidades estaria também relacionada ao contínuo reconfigurar das forças do mundo para as quais Barad (2017) chama a atenção.

E o que impede a identidade de se fixar? Inspirado em Derrida, para continuar no campo das proposições da linguagem, Tomaz Tadeu afirma que o sentido/significado está sempre sendo adiado em um jogo de remetimentos, e, por isso, a identidade nunca poderia ser estabilizada de modo decisivo. Suspeito, entretanto, que a impossibilidade de fechamento se associe também ao que procurei argumentar nas páginas anteriores quanto à vontade de potência e em sua atuação na produção de modos de existir. Linguagem, produção de modos de ser, currículo e vontade de potência, quando pensados como uma composição, podem anunciar, conforme veremos no desfecho da seção, o espaço como dimensão necessária para que a diferença se afirme.

Com Tomaz Tadeu, percebe-se que os processos de significação relacionam-se diretamente com a produção de identidades, as quais, por sua vez, expressam um modo de existência. Esse modo de existência que insiste em ser aquilo que se é a partir da negação, caracteriza, senão, uma vontade de potência negativa. Pois, se o sentido pode ser pensado como um composto de forças ativas e reativas, o estado de forças que se expressa e se apodera na produção dessas identidades, tal como argumenta o curricularista, indicam que a identidade enquanto um modo de existência se estabelece negando a multiplicidade e a diferença.

É que os fenômenos, as coisas, os organismos, as sociedades, as consciências e os espíritos são signos, ou melhor, sintomas, e remetem como tais a estados de forças (...). Dada uma coisa, que estado de forças exteriores e interiores ela supõe? (...). Coube a Nietzsche ter constituído toda uma tipologia que distingue forças ativas e forças reativas (...) uma proposição é ela mesma um conjunto de sintomas que exprime uma maneira de ser ou um modo de existência daquele que fala, ou seja, o estado de forças que alguém sustenta ou se esforça para sustentar consigo próprio (...). Dada uma proposição, qual é o modo de existência daquele que a pronuncia, que modo de existência é preciso ter para poder pronunciar-la? O modo de existência é o estado de forças enquanto ele forma um tipo exprimível por signos ou sintomas (...). Cada vez que se interpreta a vontade de Potência no sentido de 'querer ou buscar a Potência', incorre-se em trivialidades (...). Se é verdade que qualquer coisa remete a um estado de forças, a Potência designa o elemento ou, antes, o entrelaço diferencial das forças contendoras (...) logo, a potência não é aquilo que a vontade quer, mas ao contrário aquele que quer na vontade (...) 'aquele que' (...) não remete a um indivíduo, pessoa, mas sim a um acontecimento (DELEUZE, 2016a, pp. 213-214, grifos meus).

Por outro lado, ao passo que a identidade nega a diferença ela não a supera na medida em que é dependente dessa para se estabelecer. A identidade, quando assediada pela diferença, pode estar ao “lado da lógica desidentificadora da invenção” (LARROSA, 2009, p.

57). Novamente em Deleuze, são encontradas algumas pistas de como o não da identidade pode insurgir-se contra si gerando uma abertura para sua diferença constituinte. Em resumo, ser aquilo que se é a partir da negação daquele quem não sou, expressa, senão, a vontade de nada. “É preferível um nada de vontade do que uma vontade de nada! Mas, a favor desta ruptura, a vontade de nada, por seu turno, volta-se contra as forças reativas, torna-se a vontade de negar a própria vida reativa e inspira ao homem o desejo de se destruir ativamente.” (DELEUZE, 2016b, p. 30). É uma questão de situar-se no entre forças e formas que um currículo agencia, poderia argumentar Paraíso (2015).

Neste jogo de forças com e a partir do qual a linguagem se estabelece, é a determinação do indeterminado que tende a desmanchar as formas estabelecidas. “Afinal, a linguagem é o domínio do possível. Ela indica alvos, preferências, escolhas: ou isso ou aquilo, ou assim ou assado, ou agora ou depois, ou sair ou entrar. É preciso esvaziar essa mola do sentido.” (PELBART, 2013, p. 40). Mas como? Não existir uma resposta pronta deveria ter força suficiente para, no mínimo, promover algum tipo de inquietação. Algo da natureza de um acontecimento que, apostando em outras relações de forças, expresse com a linguagem não a vontade de fixação, mas, ao contrário, a vontade do (im)possível. “O possível não preexiste, ele é criado pelo acontecimento. É uma questão de vida. O acontecimento cria uma nova existência, uma nova subjetividade (novas relações com o corpo, o tempo, a sexualidade, o meio, a cultura, o trabalho...)” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 119). Quando um acontecimento cria uma nova existência, a linguagem deixa de pertencer ao domínio do possível, de ser seu repertório, e a significação é colocada a serviço da criação.

Quais outras inversões fazem a mola do sentido se romper quando a significação deixa de ser, supostamente, o principal motor de criação da vida no currículo? Os tensionamentos podem ser das mais diferentes ordens. É necessário mapear paradoxos, liberar as forças nele contidas, e, para falar com Deleuze, fazer a língua gaguejar. “Isso, no entanto, não significa abrir mão das palavras, já que se trata, precisamente, de empurrá-las para seu fora, numa transmutação deslocalizada” (PELBART, 2013, p. 41). Deslocalizada porque pode vir de todos os lugares e inlocalizável precisamente porque não pode ser instituída por um sujeito racional: “o sujeito morre antes de atingir o verbo” (BECKETT, 2015, p. 11), morre antes de atingir o sentido. Mas entre morrer antes de atingir o sentido e passar a vida inteira procurando-o parece haver uma diferença voraz. Uma diferença faminta que diz: “a afirmação é o mais alto da vontade. Mas o que é afirmado? A Terra, a vida... Mas que forma tomam a Terra e a vida [por que não o currículo] quando são objeto de afirmação? Forma desconhecida por nós”. (DELEUZE, 2016b, p. 31).

O apelo, para parte da leva de autores aqui mobilizados, consiste em uma mudança de perspectiva em relação ao pensamento e ao sensível, rompendo, decerto, com a oposição costumeira entre os dois. “Pensar será, por conseguinte, exposição às forças, na sua distância, no espaçamento que elas criam entre si, no Entre que a guerra entre elas cria a todo momento. Pensar será abrir-se, na relação com o Fora, às Forças, ao Jogo e ao Acaso.” (PELBART, 1989, pp. 124-125). Pois, bem lembra Zourabichvili (1996, p. 338), “a invenção de novas possibilidades de vida supõe, portanto, uma nova maneira de ser afetado.” E não seria, pois, o currículo um território ativo nessa criação?

É nesse momento que o espaço pode reaparecer como categoria teórica crucial que faz convergir o apanhado de temas com os quais essa dissertação procurou trabalhar. No decorrer da conclusão, em consonância com os demais movimentos realizados nesta cartografia, procurei trazer à tona os processos de significação (LEITE, 2010) que a linguagem opera, oferecendo, do mesmo modo, algumas pistas dos motivos que impedem um sentido de se fechar/fixar. Com Barad (2017), um dos caminhos possíveis para compreender a impossibilidade desse fechamento está expresso no contínuo reconfigurar de forças do mundo no qual os processos significativos também estão imersos e fazem parte. Em Deleuze, inspirado sobretudo na obra de Nietzsche, ao invés de ser pensado exclusivamente como um produto específico da cultura, o sentido/significado pode ser entendido mais como sintoma de um estado de forças que também compõe o mundo.

Ainda nesse movimento, em função do conceito de currículo como prática de significação atravessar toda a pesquisa, tentei argumentar que significação e criação⁶ não devem ser vistos como termos idênticos. A impossibilidade de fechamento de um significado e a criação como processo instaurado por um acontecimento que ganha expressividade com a linguagem, embora apresentem certa interdependência, não devem ser vistos como iguais. Pelo contrário, a repetição e citacionalidade constituintes do processo de significação podem estar associadas à lógica do reconhecimento e produção do Mesmo, tal como vimos Deleuze quando argumenta sobre a diferença entre vontade de potência e desejo de dominar.

Por agora, e espero que nos desdobramentos da dissertação esta dinâmica se expresse e ganhe força gradativamente, interessa anunciar o espaço como dimensão necessária para a afirmação da diferença. Em outras palavras, fazer um currículo fugir à lógica do reconhecimento, produzindo o irreconhecível, deve levar o espaço como dimensão onde a

⁶ Na seção intitulada: *Recomeçar, ou sons de um breve interlúdio*, procuro pensar mobilizar as ocupações escolares como intercessoras que permitem pensar a produção do novo quando o assunto é currículo. Esse movimento é sinteticamente expresso no primeiro parágrafo da página oitenta e um desta dissertação.

alteridade se tece constantemente em laços inter-relacionais imprevisíveis. Pois, se é verdade que um acontecimento é a condição de possibilidade para criar outros possíveis, imagino que a emergência de um acontecimento é tributária de uma constelação de múltiplas trajetórias (MASSEY, 2015) humanas e não humanas que, ao se inter cruzarem, podem rearranjar ordens pré-estabelecidas, posto que aquilo que é gerado por um encontro possui forma incógnita. Essa proposição ecoa os dizeres de Massey (2015, p. 111): “o espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais”.

Sendo assim, afirmar a constante mutabilidade e diferenciação do espaço parece um potente antídoto contra determinadas concepções espaciais que restringem as chances de invenção de novas possibilidades de ser afetado, conforme argumentou Zourabichvili (1996). Ora, para concluir a conclusão e convidar as leitoras para próxima seção da dissertação, entendo que voltar com algumas provocações iniciais desta conclusão potencializa o movimento que aqui tentei realizar. Quando o fim é o começo e o começo é o fim, alguma coisa na ordem do sensível não começa a ser alterada? Nossas bússolas e coordenadas não se veriam enlouquecidas com uma intensidade aberrante? Sendo verdade que “apenas revém, apenas está apto a revir, aquilo que devém” (DELEUZE, 2016a, p. 215), algum tipo de transmutação espacial parece, aí, ocorrer. Uma transmutação desconhecida, bagunçada, informe, pois quando o fim é o começo, o fim se volta contra si mesmo, devindo, assim, início. Quando o fim é o começo o Eterno Retorno se afirma. Começemos.

FALHANDO MELHOR OU, SIMPLEMENTE, UMA INTRODUÇÃO POSSÍVEL

Minhas primeiras palavras⁷ servem como um aviso para as leitoras⁸ deste texto. Esta introdução pode ser lida como outra qualquer, mas não é qualquer introdução. Ao dizer que esta não é qualquer introdução não faço referência à ideia de que ela é especial, mais iluminada que outras, mais inteligente, sagaz ou qualquer outro adjetivo que queira apontar para uma diferenciação qualitativa que lhe dê status de superioridade. Pelo contrário, quero apenas destacar sua especificidade. Portanto, é importante anunciar o que será exposto e desdobrado nas seções seguintes, a saber: justificar a relevância da pesquisa sobre currículo e espaço; apontar para alguns conceitos de currículo com os quais estaborecerei diálogo; discutir questões teórico-metodológicas de uma cartografia; apresentar as potências do ensaio como possibilidade de escrita acadêmica e, por último, apresentar uma carta de intenções assinalando algumas propostas para a feitura dos ensaios.

Abrindo mão de fazer da dissertação um divã, mas, com e a partir dela, encontrando uma forma de estabelecer “envolvimento com e no mundo” (MILLER, 2014, p. 2047), tomo a liberdade de expor minha aproximação com o tema deste estudo de modo autobiográfico, introduzindo, assim, minha pergunta de pesquisa. Como já disse, cursei licenciatura em Geografia na UFRJ. Bem lembrando, um dos motes do curso se manifesta na intrínseca relação entre Geografia e espaço. Espaço, para geógrafas, não é apenas uma categoria de análise, é uma categoria teórica. Linhas e mais linhas foram redigidas sobre o espaço (seja como elemento teórico ou recurso descritivo), e eu tive, enquanto estudante, contato com tais linhas logo no primeiro período da faculdade a partir dos textos da disciplina Teoria da Geografia.

Contudo, o que parece ser importante nesse breve recuo é a sinalização de uma pergunta que muitas estudantes de Geografia se fazem não só no decorrer da graduação, mas após o término também. Afinal, o que é o espaço? Como conceito, o espaço está longe de ter sua definição fechada. E, por menos evidente que seja, a própria impossibilidade de se fechar uma definição acerca do espaço tem muito de espacial. Espaço pode ser um termo vago, ou mesmo expressar vaguidão, pode ser facilmente adjetivado em diferentes significações:

⁷ A bem da verdade, essas não são as primeiras palavras. Uma cartografia passa por contínuos rearranjos, optei por deixar o texto assim escrito para que o movimento realizado por uma pesquisa cartográfica fique registrado.

⁸ Tentarei escrever, sempre que possível, no feminino. Isso não significa dizer que não mobilizo autores no corpo do texto, ao contrário. Justifico essa escrita tentando sublinhar as generalizações do masculino em detrimento do feminino. Nesse sentido, ainda que tal atitude pareça apenas inverter o problema generalizando o feminino, entendo que essa é uma escolha importante que quer apontar, ou mesmo desnaturalizar, tais generalizações que remetem a um imaginário de supressão do feminino. Para uma discussão mais aprofundada, ver Louro (1997).

espaço social, espaço geográfico, “espaço liso”, “espaço estriado” (DELEUZE, 1997; LAPOUJADE, 2017) “espaço heterotópico” (FOUCAULT, 2013a) etc. Mas, por ora, o que nos vale é a seguinte proposição: “o espaço só seria facilmente distinguível das relações sociais se ele fosse redutível à materialidade” (SOUZA, 2016, p. 35). Nesse sentido, entendo que minha trajetória na universidade e sua incontestável espacialidade também compõe a elaboração do meu problema de pesquisa que desafia “passos padrões [e] lineares” (MILLER, 2014, p. 2055) os quais supostamente partiriam da “ignorância para o conhecimento completo” (MILLER, 2014, p. 2055).

Muito menos do que ter encontrado meu problema de pesquisa em uma realidade referente, sinto que, de um modo ou de outro, a partir dos meandros da vida acadêmica, minha pergunta era gestada sem que ao menos pudesse perceber. Como pode funcionar o espaço curricular? Como as teorias curriculares concebem o espaço? O espaço passaria a me acompanhar de perto por mais dois anos, dessa vez de modo mais intenso. Talvez algo próximo àquilo que Deleuze (2004, p. 115) chamou de “*spatium* intensivo”, ou ainda de “dinamismos espaço-temporais” (DELEUZE, 2004, p. 124). E, ainda no filão de algumas indagações, o que valeria destacar, entretanto, seria a interpelação imediata às perguntas formuladas. Com que direito formulo tais questões? Ou ainda, com que direito as teorias curriculares podem se ocupar e ocupar o espaço?

Ocupar e se ocupar do espaço é uma forma de ocupar e se ocupar com a vida, uma forma de se atentar para as territorializações, reterritorializações e desterritorializações que compõem e atravessam a vida. A questão “com que direito?” formulo essa ou aquela pergunta remete ao fundamento que sustenta meu problema de pesquisa. Para mim, refere-se também ao “modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, pp. 166-167) que as teorias curriculares, como tentarei explicitar mais adiante, podem (des)articular. Não obstante, fundamentar essa pesquisa seria, com efeito, realizar uma injustiça espacial – isto é, tornar o espaço passível de fechamento ou delimitação. Isso porque, na medida em que o fundamento é acionado sua circularidade é disparada, “pois se o fundamento deve dar a razão de toda e qualquer coisa, como pode dar razão de si mesmo, salvo girando em círculo?” (LAPOUJADE, 2017, p. 33).

Dito de forma diferente, elaborar ou construir uma fundamentação impediria de que os próprios dinamismos espaço-temporais animassem a vida da pesquisa. Assim, é nesse sentido

que compreendo a desrazão⁹ para que a justificativa dessa pesquisa encontre-se, literalmente, dissolvida espacialmente. Pois, melhor dizendo, o que parece ser mais disruptivo se configura em espreitar o próprio fundamento¹⁰. “A questão ‘o que funda...?’ tem isso de aberrante – ela nos faz remontar para além de todo fundamento, rumo a um ‘desfundamento’(...) que inevitavelmente acarreta uma crítica do valor de verdade e da verdade como valor.” (LAPOUJADE, 2017, p. 33). Nessa direção, se o fundamento de uma pesquisa deve ser perseguido não é tanto pela legitimidade que ele pode oferecer para a pesquisadora, “mas para trazer a tona o sem-fundo que rosna sob o fundamento” (LAPOUJADE, 2017, p. 37), agenciando a existência e a pesquisa em conexões imprevisíveis que, porventura, podem até mesmo impossibilitar a realização da dissertação.

Ao falar sobre a impossibilidade da realização da dissertação, reverbero as palavras de Favret-Saada (2005, p. 160) para quem “aceitar ser afetado supõe (...) que se assumo o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer”. Ou seja, ainda que esta dissertação tenha pouco de projeto, quer dizer, ainda que não siga linhas teleológicas¹¹ com fins previamente traçados, testar os limites do pensável por intermédio dos afectos¹² angaria riscos e rascunha possibilidades. “Trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 202). Nessa perspectiva, desenhose a feitura de um trabalho teórico envolvendo as teorias curriculares e o espaço, a partir dos encontros do grupo de pesquisa¹³ do qual faço parte.

Entendo que a produção e o coração pulsante de um trabalho dessa natureza consideram, por direito, a necessidade de ser afetado pelos textos com os quais tenho contato

⁹ Acerca do problema da irracionalidade, nos diz Zourabichvili (2016, p. 53): “irracional não quer dizer que tudo seja permitido, mas, sim, que o pensamento só pensa em uma conexão positiva com aquilo que ele ainda não pensa”. Espero que fique claro, com o avançar das páginas desta dissertação, que tanto aquilo que o pensamento ainda não pensa, como também aquilo que o pensamento pensa, tem uma dimensão inegavelmente espacial.

¹⁰ A questão também aparece em Nietzsche (1978, p. 294): “por trás de cada caverna (...) tem de fazer uma caverna ainda mais profunda, um modo mais vasto, mais alheio, mais rico, além de uma superfície, um sem-fundo por trás de cada fundo, por trás de cada ‘fundamento’”.

¹¹ Argumento semelhante pode ser encontrado em um texto escrito por Jorge Larrosa (2014). A crítica consiste em dizer que a pesquisa em educação ao querer ordenar a realidade desde o ponto de vista daquilo que ela deveria ser acaba por fechar os olhos para aquilo que ela é. Uma pesquisa com objetivos previamente traçados dificilmente tem sua existência rearranjada pela força de encontros imprevisíveis.

¹² Definir o conceito de afecto pode ser contraproducente, visto que ele remete a um campo de intensidades onde a linguagem verbal talvez possa muito pouco. No entanto, dizem Deleuze e Guattari (2010): “os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles [...] são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.194)

¹³ BAFO! Bando de estudos em Currículo, Ética e Diferença, coordenado pelo professor Thiago Ranniery sendo vinculado, também, ao Laboratório Núcleo de Estudos de Currículo – (LaNEC).

no decorrer da pós-graduação. Algo que “só podemos viver no limite de nós mesmos” (LAPOUJADE, 2017, p. 23). No entanto, não acredito ter escolhido esse caminho, mas também não entendo que ele tenha sido um imperativo, uma imposição para mim. Costumo brincar que a minha pesquisa é a expressão própria do devir. Transitei por algumas temáticas e meu projeto deve ter sido completamente alterado pelo menos três vezes. Como diz Corazza (2002), perder-se nos labirintos da pesquisa parece ser constitutivo do próprio processo de pesquisar. Mas dentro dos labirintos, uma hora ou outra, chega o derradeiro momento de iniciar a escrita, de pegar uma bússola, traçar algumas linhas e direções que, enfim, possibilitem compor o início de uma movimentação.

Iniciar um texto é sempre um movimento precipitado já que nunca se chega a hora certa para o seu início. Iniciar em um momento significa não ter iniciado em outro e, no meio disso, qual momento é o mais adequado para o começo¹⁴? É difícil responder uma questão como essa. Entre a leitura e a escrita, muitas vezes simultânea como quer Larrosa (2003), um movimento que acaba ganhando força e vem até mim é o pensamento de que eu poderia ter começado de outro jeito. Começar de outro jeito, pelo o que eu tenho entendido, é sempre uma busca de querer fazer o que se está fazendo da melhor forma possível. Esse querer fazer da melhor forma possível passa por diferentes dimensões: desde a fluidez textual à coerência conceitual, da pontuação à acentuação, das autoras mobilizadas à possibilidade de estabelecer, entre elas, algum diálogo, etc.

Fazer autoras conversarem, dependendo do quadro teórico onde elas se situam, pode mesmo ser impossível. Mas nem só de impossibilidades pulsa uma “conversa complicada”¹⁵ (PINAR, 2009, 2016). Em algumas situações, a impossibilidade de conversar pode ser mais reconfortante do que tentar conversar e não conseguir. Com isso, quero dizer duas coisas.

¹⁴ Talvez seja necessário dizer que cada início, em uma cartografia, é sempre um início outro. “o começo deve ser repetido, e mesmo afirmado ‘a cada vez’, porque o mundo não tem a realidade ou confiabilidade que pensamos: ele é heterogêneo” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 46).

¹⁵ Expressão por William Pinar utilizada para descrever o campo das pesquisas em currículo. Além disso, como conceito de currículo, a conversa complicada é composta por diferentes etapas. “Trata-se de um método constituído de quatro momentos – regressivo, progressivo, analítico e sintético (...). O momento regressivo é um retorno ao passado, não um passado concreto ou literal, mas abstrato, conceitual, subjetivo (...) implica em regredir às experiências escolares com o objetivo de reviver o passado sem a preocupação em ser lógico ou crítico (...). O momento progressivo é aquele destinado ao que ainda não está presente, um momento em que o sujeito lida com o futuro, associando livremente seus interesses intelectuais (...). [N]o analítico, é feita a descrição do presente que inclui a resposta do sujeito ao passado e ao futuro. Trata-se de uma fotografia do presente que permite a interpretação do presente vivido (...). [N]o momento sintético, no qual o sujeito deve ser capaz e responder qual o sentido do presente para si, qual, por exemplo, a contribuição da atividade escolar no seu presente (...). Do regressivo ao sintético o sujeito desenvolve sua capacidade de arriscar, abrindo-se ao desconhecido. O conhecimento altera o sujeito ao mesmo tempo que é por ele alterado, significado.” (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 35-36). A partir de agora, devido ao uso recorrente desse conceito, não utilizarei mais aspas quando ele aparecer no corpo do texto.

Primeiro: vaga por esse texto o fantasma da ininteligibilidade. Tenho tentado descomplicar a conversa e fazer um texto mais claro, mas não tenho a menor certeza de que estou conseguindo alcançar tal feito. No entanto, sou tranquilizado pelo meu orientador que não hesita em dizer: “a linguagem não é transparente¹⁶ e, justamente por isso, a busca por clareza está sempre escapando”. Segundo: o registro teórico desta dissertação está bem distante daquele no qual fui formado na maior parte da licenciatura em Geografia. Deleuze? Filosofia da Diferença? Teoria não-representacional do espaço? Estudos Feministas? Pós-estruturalismo? Assim, não é inócuo ressaltar que a composição desse quadro teórico também aponta para certa dimensão espacial, isto é, para uma zona de fronteira onde coabitam diferentes teorizações.

Penso que uma das maiores dificuldades desta dissertação realmente perpassa pelo quadro teórico com o qual ela operará. A bagunça de um mundo não estanque forjado em forças inomináveis assusta. A palavra segurança definitivamente não faz parte do vocabulário com o qual trabalharei. De seguro esse texto não tem nada: ele explora a força da imprevisibilidade. Explora bifurcações, tensões, vai e vens, tentando recolocar o movimento na pesquisa, entendendo, portanto, a pesquisa como processo de criação. Para ser coerente com a ideia de pesquisar em movimento, conto com o pensamento da geógrafa feminista Doreen Massey que desafia nossa percepção comum do espaço. Aliás, dizer “nossa percepção” parece soar um tanto pretensioso; entendo que ela desafia minha percepção do espaço e alarga os próprios sentidos daquilo que compreendo como sendo o espacial. Contudo, esta dissertação terá sido em parte feliz se conseguir bagunçar a visão espacial de suas leitoras. Ademais, como diriam Deleuze e Parnet (1998, p. 10), “devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas”. Aproveitando o diálogo entre geografia e devir, conto, na mesma intensidade, com o pensamento de Deleuze e Guattari que nos acompanharão no decorrer das próximas páginas.

É especialmente com a aliança entre as autoras referenciadas que buscarei olhar para as produções do campo curricular¹⁷. Diante dessa *conversa complicada*, entendo que se por

¹⁶ Nessa mesma direção, argumenta Nietzsche (1978, p. 294): “cada filosofia esconde uma filosofia; cada opinião é também um esconderijo, cada palavra também uma máscara”.

¹⁷ É possível trabalhar com a ideia de campo curricular desde perspectivas diferentes que, embora distintas, não se excluem. A primeira, inspirada em Bourdieu (1983), se configura mais especificamente como “campo científico” (BOURDIEU, 1983, p. 124), o qual, segundo Lopes e Macedo (2006), pode ser compreendido como um “um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travadas lutas entre dominantes e dominados em torno da distribuição e posse de determinados capitais social e cultural na área, desigualmente distribuídos e acumulados. (LOPES; MACEDO, 2006, p. 13). Por outro lado, também é possível compreender o campo curricular como “uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente” (MACEDO, 2013, p. 437). Note-

um lado a preocupação com a escrita do texto é latente, por outro, não só de escrita vive uma dissertação. A dimensão conceitual de um trabalho de pesquisa, ao menos para mim, ao mesmo tempo em que expressa sua potência, traz consigo sua possibilidade de fracasso. Em algumas pesquisas, mais do que em outras, essa dimensão é mais explorada. Tão logo é mais explorada, maior parece ser o risco de falhar. Digo isso porque é em sua dimensão teórica que este trabalho se faz especialmente vivo. Em meio a esse cenário, entrecortar o texto da dissertação recorrendo à literatura, obras ficcionais, autores de teatro, ou mesmo à poesia, pode ajudar. “Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor.” (BECKETT, 2012, p. 65). Talvez, por agora, falhar melhor seja uma linha a ser seguida para um entendimento mais potente desse texto.

Falhar melhor evoca o paradoxo no ato de falhar. Evoca as intensidades que produzem uma falha e, também, as intensidades que uma falha pode produzir. Não sei se falhar melhor significa falhar menos ou falhar mais, mas é justamente nesse não sabido que reside uma ambivalência a ser explorada. Este texto é, antes de tudo, uma composição de falhas. Quando me refiro às falhas, quero dizer que a dissonância entre o erro e o acerto lhe é constitutivo, mas não apenas isso. Talvez seja cedo demais para começar a falar em erro e acerto e esse mesmo movimento já esteja errado.

Bem dizendo, poderia ser melhor falar sobre a própria forma de redigir esse texto para, depois, retomar Samuel Beckett. No decorrer do tempo em que estou no mestrado tenho sido alertado em relação a minha escrita “rizomática” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Pelo que eu tenho entendido, tal estilo parece soar estranho àqueles que estimam uma linguagem clara, objetiva e coesa para o desenvolvimento da argumentação. Na maioria dos casos, é exigido do argumento um começo, um meio e um fim. São desenvolvidos manuais de escrita, são indicadas formas de se estruturar um parágrafo, explica-se, inclusive, a necessidade de anunciar a ideia central do parágrafo em sua primeira frase. Realmente, nada parece mais linear do que essa estrutura. Não tenho a ambição de me livrar totalmente dela, mas de indicar que a própria matriz teórica que está sendo mobilizada dificulta, em muito, que o texto siga por caminhos unilineares. Provavelmente, por esse motivo, Deleuze e Guattari (2011a, p. 44) tenham tido alucinações ao verem as linhas do livro *Mil Platôs* virarem formigas: “Tivemos experiências alucinatórias, vimos linhas, como fileiras de formiguinhas”. Aliás, a própria alucinação é importante para essa dissertação, posto que coloca em xeque as fronteiras entre o

se, portanto, que a segunda noção de campo, ainda que não coloque em cena a questão das hierarquias, não necessariamente as exclui.

que é considerado como realidade e aquilo que é entendido como fantasia, sendo o tensionamento entre realidade e ficção um dos motores desta escrita.

Com isso, não intento hierarquizar diferentes escritas em termos de melhor ou pior, adequada ou inadequada, etc. Apenas ressalto que fazer rizomas, ou escrever rizomaticamente, significa colocar sob rasura o funcionamento unidirecional da escrita. Para termos uma noção desta (des)estrutura, um rizoma poderia ser visto como um ninho de passarinho. O quadro¹⁸ não é perfeito, ainda assim, pode ser didático. Não me refiro, por exemplo, ao ninho do João de Barro, mas quero evocar a imagem de um ninho composto por diferentes hastes de palhas, folhas e fibras de capim que, basicamente, formam um objeto côncavo e circular onde são chocados os ovos. Nesta altura, a pergunta “o que isso tem a ver com a forma de escrever?” deve ter surgido. Ora, um ninho pode ser lido como uma composição de linhas, um emaranhado de fibras sempre inacabadas que possibilita a vida de andorinhas, bem-te-vis ou sanhaços. Esse emaranhado de linhas pode ser visto, aqui, como o texto com o qual as leitoras estão tendo contato.

O interessante de se pensar em um ninho como um rizoma é que não conseguimos enxergar, nele, nem um fim, nem um começo. É como se ele fosse uma “totalidade fragmentária” (DELEUZE; GUATTARI, 2010)¹⁹. Algumas palhas parecem fugir do ninho, como se quisessem fazer uma conexão com o lado de fora. Isto é, elas deixam em aberto novas possibilidades de conexões. Sendo assim, quero argumentar algo próximo àquilo que Deleuze (2013) escreve sobre linhas e pontos:

Não gosto dos pontos, por os pontos nos is me parece estúpido. Não é a linha que está entre dois pontos, mas o ponto que está no entrecruzamento de diversas linhas. A linha nunca é regular, o ponto é apenas a inflexão da linha. Pois não são os começos nem os fins que contam, mas o meio. As coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio²⁰, e é aí onde é preciso instalar-se (DELEUZE, 2013, p. 205).

Em resumo, é como se a escrita²¹ não se fechasse em si mesma, como se não fosse possível encontrar o ponto onde ela foi iniciada tampouco seu ponto final. Melhor dizendo,

¹⁸ Não é impertinente chamar atenção para outra discussão. Faço isso com o intuito de rasurar a ideia de que um quadro, ou mesmo uma imagem, conseguem ilustrar um sentido por si só. “Questionar a moldura significa mostrar que ela nunca conteve de fato a cena que se propunha ilustrar, que já havia algo de fora, que tornava o próprio sentido de dentro possível, reconhecível. A moldura nunca determinou realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e aprendemos. Algo ultrapassa a moldura que atrapalha nosso senso de realidade; em outras palavras, algo acontece que não se ajusta à nossa compreensão estabelecida das coisas.” (BUTLER, 2016, p. 24). Chamo atenção, novamente, para a ideia de que a linguagem não é transparente.

¹⁹ Mais à frente explícito o que entendo por uma totalidade fragmentária. Nessa mesma direção, conforme optei com outras palavras que compõem o texto repetidas vezes, indico que a partir de agora ela será grafada em itálico.

²⁰ Daqui em diante uso esse termo em itálico com o intuito de evitar o uso das aspas.

²¹ Significação semelhante pode ser vista em Ingold (2015, p. 260): “No lado da escrita recuperamos o sentido original do texto: não é um aglomerado de palavras impressas, mas uma malha de linhas entrelaçadas”.

nesse texto não há pontos, mas sim linhas que se interceptam, se cruzam, dando forma a uma composição aberta que pode ser seguida a partir de qualquer filamento.

Embora pareça vazia e estranha, a noção de rizoma é importante para a forma como esse texto é escrito. Do mesmo modo que é difícil encontrar a linha pela qual um ninho começou a ser construído, penso ser igualmente complicado conceber esse texto em termos de começo, meio e fim. As linhas de escrita da página sete podem fazer eco e potencializarem as linhas da página setenta. Isso se deve, em parte, porque o “rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma[do] segundo uma ou outra de suas linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 25). Ou seja, não há unilinearidade necessária em um rizoma. Linhas descontínuas podem produzir encontros quando interconectadas; arestas não aparadas são, em potência, caminhos a serem retomados desde a sua descontinuidade. Defender múltiplas linearidades significa sublinhar que a escrita *pelo meio* ajuda a dar força aos argumentos que pretendo desenvolver. Significa dizer que se em alguns momentos anuncio conceitos e termos que não são explicados de imediato, faço isso porque suas interconexões podem ser retomadas por encontros que outras seções desse texto podem possibilitar.

Desse modo, é possível perceber permanências e impermanências nas constelações conceituais que vão sendo montadas no decorrer de uma trajetória acadêmica. Para retomar a explicação sobre Beckett, não sei precisamente o motivo dele vir até mim enquanto escrevo, não conheço vastamente sua obra. Mas assim como me vem o pensamento de que é possível começar de uma forma melhor comparada àquela com a qual comecei, chegam até mim outras frases do autor. Frases que, curiosamente, se encaixam e potencializam um estado de forças que me impele a escrever. Quer dizer, começar de outra forma poderia ser uma tentativa de falhar melhor. Além disso, é impossível prever a quantidade de vezes que esse autor se fará presente no texto – talvez ele não apareça mais –, mas sua ideia de falhar melhor me vale como inspiração metodológica e possibilidade de explorar outras formas de escrever.

Tendo feito algumas ressalvas sobre o estilo e forma do texto, entendo ser necessário falar sobre mais alguns elementos obrigatórios que parecem fazer parte de qualquer dissertação. Esta dissertação tem um plano de voo falhado, imprevisível, aberto. Isso porque, ao que tudo indica, não tem um plano de voo certo; não sabe o objetivo que quer alcançar, duvida de um objetivo pronto e, também, de um caminho pronto para que tal objetivo seja alcançado. Assim, aposto no processo de estar constantemente falhando melhor. Aposto nas diferentes velocidades que compõem esse texto: em vertigens variadas, em cansaços variados, em *insights* inesperados. Não quero, porém, dizer que esse texto é uma composição

completamente espontaneísta e não planejada, mas que o não planejado é uma força constitutiva das tentativas de falhar melhor.

Portanto, falhar melhor pode ser um caminho para que esta dissertação possa falar melhor: falando melhor na falha, ou falhando melhor na fala. Falha, então, não tem mais a ver com o fracasso, não se relaciona ao erro, nem se opõe ao acerto. Falhar tem a ver com o ato de produzir falhas, fraturas, fendas. Meu intento é de fazer uma composição fraturada, um texto fraturado em diferentes ensaios. Uma composição ensaística que tem como linha mestra, digo mais uma vez, as seguintes perguntas: como pode funcionar o espaço curricular? Ou ainda, como o espaço é concebido pelas teorias curriculares? São estas duas palavras de (des)ordem (ou seria melhor dizer palavra-chave?) do texto que segue: currículo e espaço. Por não ter um plano de voo determinado, isto é, por ter um plano de voo falhado e desarticulado, a redação do texto opera pela possibilidade de ser positivamente potencializada. Pela possibilidade de produzir e capturar encontros inesperados. Mas como?

Espero, no decorrer das seções a seguir, mas também aqui, expressar a forma de pensamento que (des)estrutura esse texto em diferentes seções. A saber: fornecer as leitoras ferramentas que podem ser úteis na leitura do texto, que permita ao texto proporcionar algo como uma “experimentação vital [que] é quando uma tentativa qualquer lhe pega, se apodera de você, instaurando cada vez mais conexões, abrindo-lhe a conexões” (DELEUZE, 2016, p. 160). Sendo assim, entendo que cada seção pode inventar uma ferramenta que, provavelmente, será diferente para cada leitora. Pois, ao ser elaborada por diferentes linhas e por subjetividades em constante devir, a única garantia é a de que os afetos aqui gerados serão a própria expressão da diferença.

LINHAS DE UMA PESQUISA: CARTOGRAFIAS CONCEITUAIS E CAMINHOS DE ESCRITA

Antes de fazer uma pergunta clássica – o que é o currículo? – tentarei “retardar o raciocínio” para “criar um espaço de hesitação” (STENGERS, 2005, p. 205) onde “o ‘bem’ e o ‘mal’ não s[ejam] contraditórios, [posto que] entre o um e o outro não há uma lei transcendental que diga o que cada um deva ser” (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 178). Ou seja, criar um espaço que desloque o princípio da não-contradição²². Sendo assim, esta seção do texto se ocupará com o conceito de conceito (WITTGENSTEIN, 1984; DELEUZE; GUATTARI, 2010)²³, enxergando e assumindo potencialidades nesse movimento. Depois, irá oferecer alguns conceitos de currículo com os quais a dissertação dialoga. A tentativa desta seção, portanto, é a de produzir uma forma que nos permita olhar para a literatura curricular.

Para começar esse movimento, partirei de algumas premissas mobilizando os escritos, muitas vezes hilariantes, de Wittgenstein. Mas antes recorro brevemente ao dicionário²⁴ para ver o que ele tem a nos dizer acerca da palavra conceito: “formulação de uma ideia por palavras; definição”. Segundo o dicionário, a ideia de conceito acaba por remeter a possibilidade de definição de algo por meio das palavras. Sendo assim, seguirei essa trilha. Passando pelo conceito de vassoura, de jogo, ou de cor, grande parte da obra *Investigações Filosóficas* se ocupa do conceito de conceito. A perspicácia do filósofo consiste em desmembrar os objetos dos quais fala para, posteriormente, questionar a possibilidade de que esses sejam representados. Como reconhecemos uma vassoura, um carro, ou uma cor quando estamos diante delas? Quais conceitos temos em nossas mentes quando reconhecemos cada um desses objetos? “Um conceito impreciso é realmente um conceito?” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 40). Em suma, um conceito representa uma essência?

Em seu texto, Wittgenstein indica que menos do que representar a essência dos objetos, o que os conceitos e as palavras fazem é produzir seu sentido ostensivamente. “Apenas numa linguagem posso querer dizer algo com algo. Isto mostra claramente que a gramática de ‘querer dizer’ não é semelhante à da expressão ‘representar-se algo’ e coisas do

²² Para continuar com o mesmo exemplo acerca do bem e do mal, o princípio da não-contradição invalidaria, por exemplo, a seguinte proposição: o bem é mal. Aqui, somente o mal poderia ser mal e somente o bem poderia ser bem.

²³ Para ser justo, entendo que esse casamento entre Deleuze e Wittgenstein pode ser concebido como impossível, mas, mesmo assim, me arrisco. Ao ser interrogado sobre Wittgenstein em uma entrevista para a televisão francesa, Deleuze responde: “Não quero falar disso. Para mim, é uma catástrofe filosófica. É uma regressão em massa de toda a filosofia. O caso Wittgenstein é muito triste. Eles criaram um sistema de terror, no qual, sob o pretexto de fazer alguma coisa nova, instauraram a pobreza em toda a sua grandeza. Não há palavras para descrever este perigo. É um perigo que volta. É grave, pois os wittgensteinianos são maus, eles quebram tudo! Se eles vencerem, haverá um assassinato da filosofia. São assassinos da filosofia” (DELEUZE, 1994).

²⁴ MiniAurélio, 2006, p. 252

gênero” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 26). Nesse sentido, trabalharei com um exemplo que, possivelmente, poderá elucidar o que estou querendo dizer. Faço isso para possibilitar uma aproximação com a problemática situada na vizinhança dessas questões envolvendo representação e essencialismo. Para tanto, “roubo” (DELEUZE; PARNET, 1998) a explicação feita por um amigo.

Apoiando-se na obra acima referida, meu amigo, queria me mostrar que pensar a linguagem a partir da lente do mundo das ideias, de Platão, poderia ser essencializante²⁵. O argumento central da conversa girava em torno de que era impossível estabelecer os limites de um objeto – definir um conceito–, seja lhe atribuindo características ou buscando um fundamento último que pudesse conferir ao objeto uma identidade passível de ser representada. Num exercício de destruição, – destruição, não desconstrução – meu amigo me perguntou como eu conseguia identificar um carro. *A priori*, a pergunta que parecia fácil de ser respondida acabou me fazendo ler o livro que mencionei.

Na ocasião, estávamos em uma praça cercada de carros, carros diferentes entre si, mas que continuavam sendo igualmente carros. Acabei respondendo que todos os carros compartilhavam entre si algo de essencial que me permitia identificá-los; talvez fossem as quatro rodas, o motor, ou mesmo as portas. Sem que pudesse me dar conta, os problemas já estavam postos na minha própria fala. Agora, tentem responder as perguntas que me interpelaram. Se tirássemos suas quatro rodas ele continuaria sendo um carro? E se tirássemos o motor e deixássemos as quatro rodas? Se tirássemos as quatro rodas, as duas portas e deixássemos o motor, continuaria sendo um carro? Antes que isso pareça um exercício de análise combinatória com todas as peças de um carro, o que está em jogo é que o limite do próprio objeto não pôde, naquela ocasião, ser definindo. Meu amigo terminou a explicação perguntando por qual motivo, se olhássemos para quatro rodas dispostas sozinhas da maneira como ficam dispostas em um carro – duas na frente e duas atrás–, não poderíamos falar que era um carro só com as rodas.

Ali, pude compreender que longe dos objetos terem um sentido essencial, ou seja, longe do pensamento só poder ser considerado verdadeiro se corresponder à realidade, o que acaba entrando em cena é que o sentido essencial de um objeto e a própria realidade são

²⁵ Entendo por essencializante a possibilidade de atribuir a uma palavra seu significado exato. Melhor dizendo, se uma palavra tem seu sentido exato é porque esse pode ser encontrado em algum lugar em que não ocorra disputa pela significação. Trabalho, aqui, com a ideia de que a significação não pode ser fechada, logo o sentido último – essencial– de um significante não pode ser encontrado em um significado.

efeitos produzidos por “jogos de linguagem”²⁶, pela coerção e por relações de poder que tentam direcionar a significação única e exclusivamente de um modo. Não à toa, não vemos um carro quando olhamos para as quatro rodas sozinhas. Contudo, também não se trata de afirmar a existência de um carro invisível – ainda que isso pareça óbvio é sempre bom deixar frisado –, mas de marcar as relações de forças que tentam estancar os fluxos de significação, produzindo o efeito de fixidez em um significado. Embora o exemplo aqui mobilizado pareça esquisito, quando traduzido ou transposto para outras áreas pode ter sua potência política expandida.

Ainda que de uma matriz teórica distinta, quando justaposto a Deleuze e Guattari, Wittgenstein faz entrever acionamentos simultaneamente distintos e semelhantes que colocam em funcionamento o conceito de conceito. Em Wittgenstein, vemos que o exercício de decompor determinados objetos busca um tensionamento que desestabiliza a teoria referencial da linguagem. Note-se, portanto, que esse mesmo movimento não aponta para um plano transcendente²⁷ onde o sentido último de determinado objeto pode ser encontrado: “é importante constatar que a palavra ‘significação’ é usada incorretamente quando se designa com ela a coisa que ‘corresponde’ à palavra” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 27); mas, ao contrário, o significado das palavras está no uso que fazemos delas, ou seja: “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 28).

Em Deleuze e Guattari, por outro lado, a gramática da representação também é desestabilizada na medida em que conceitos não representam essências. É a composição dos

²⁶ A noção de jogos de linguagem indica que a linguagem, longe de ser monolítica, não pode ser pensada a partir uma única condição de funcionamento que regeria todo o conjunto, ou todo o sistema de significação. Melhor dizendo, Wittgenstein (1984, p. 19) chega a utilizar a expressão “multiplicidade dos jogos de linguagem” algo que, se distendido, remeteria não a um sistema de significação que pudesse ser totalizado, mas sim a vários sistemas. Assim, a noção de jogos de linguagem poderia ser compreendida a partir dos próprios “modos de emprego” (WITTGENSTEIN, 1984, p. 19) da linguagem. Tais modos de emprego estão expressos, de acordo com o próprio autor, em funções como: comandar, cantar, traduzir, maldizer, saudar, orar. Podemos deter nossa atenção, por alguns instantes, ao exemplo do canto. Isto é, se um cantora, em meio a uma apresentação musical interpretando a letra de uma canção, canta: “Água! Água! Água!” isso não significa que ela esteja com sede, tampouco pedindo água as suas assistentes de palco, ou mesmo remetendo a substância líquida que possui a composição H₂O, mas sim que ela está interpretando a letra da canção. Contudo, se no recinto desta apresentação, no mesmo intervalo de tempo em a música se desenrola, um incêndio acontece e bombeiros enunciam “Água! Água! Água!” isso não quer dizer que eles estão cantando, fazendo coro com espectadores do show que não notaram o incêndio, ou mesmo que se encontram sedentos, mas assinalando que é necessário o uso da água para combater o incêndio.

²⁷ Sobre essa questão, diz Deleuze (2016b, p. 20): “se definimos a metafísica pela distinção de dois mundos, pela oposição da essência e da aparência, do verdadeiro e do falso, do inteligível e do sensível, é preciso dizer que Sócrates inventou a metafísica: ele faz da vida qualquer coisa que deve ser julgada, medida, limitada, e do pensamento, uma medida, um limite, que se exerce em nome de valores superiores – o Divino, O Verdadeiro, o Belo, O Bem...”.

“componentes conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 2010)²⁸ que podem definir²⁹ um conceito: “o conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevôo absoluto, à velocidade infinita.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29). Portanto, se os conceitos mobilizam diferentes componentes – como veremos na próxima seção –, a própria ideia de representação pode ser posta em suspensão. Uma mesma palavra (currículo, por exemplo) pode querer dizer algo completamente diferente dependendo de quais *componentes conceituais* são evocados. Mais do que isso, a permeabilidade das fronteiras entre um conceito e outro sublinham as trocas conceituais que nem sempre podem ser percebidas quando determinado conceito é usado ou, para conversar com Wittgenstein, jogado. Dissolvendo, inclusive, a possibilidade de determinação exata daquilo que está em jogo.

Assim, se o conceito não se submete à representação em Deleuze e Guattari (2010, p. 29), é porque “o conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa”. Tal frase pode ser desdobrada para que, então, o acontecimento “se encarne ou se efetue nos corpos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29). Pois bem, “se se pode dizer que a filosofia de Deleuze é uma ‘filosofia do acontecimento’, é primeiro porque o acontecimento corrobora a ação do sem-fundo sobre nós. Acontece alguma coisa que muda tudo, que desloca as potências (...) [uma] redistribuição das potências.” (LAPOUJADE, 2017, p. 67). Acontecimento é algo que devemos suscitar, algo como engendrar um movimento. “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle.” (DELEUZE, 2013, p. 222).

Nessa direção, o acontecimento também pode ser sentido como um processo de criação. “A criação se faz em gargalos de estrangulamento” (DELEUZE, 2013, p. 171). E, se assim o é, é porque é preciso uma reconfiguração das potências reativas que compõem a vida, violentando a ordem que instaura a representação e a identidade. Acontecimentos podem devir do “encontro do insensível na sensibilidade, do imemorial na memória, do inimaginável na imaginação, do impensável no pensamento” (LAPOUJADE, 2017, p. 66). Enfim, do tensionamento do fundamento até sua dissolução no sem-fundo, nos dinamismos espaço-temporais irrepresentáveis que solapam a possibilidade de qualquer essência que não seja a própria diferença em si.

²⁸ Esse termo também é utilizado com recorrência no texto e, querendo evitar o uso das aspas, ele será grafado em itálico.

²⁹ Mais adiante veremos que essa “definição” não aponta para um fechamento específico, ao contrário, é uma definição que permite um processo de abertura conceitual.

Em síntese, se em Wittgenstein o sentido pode ser captado de acordo com uso de uma palavra em diferentes contextos, em Deleuze e Guattari o sentido é animado pelo não-sentido, “não porque nos escapa a palavra para designá-lo ou significá-lo, mas porque ele se mantém constitutivamente nos limites da linguagem [sendo aquilo que excede] sobre a designação, tanto quanto sobre a significação e a manifestação” (LAPOUJADE, 2017, p. 127). Talvez seja mesmo aquilo que não pode ser capturado porque, do mesmo modo que o fundamento quando levado ao limite dispara sua circularidade ao ser assombrado pelo sem-fundo, o sentido, ao ver as rachaduras nas palavras e nas coisas (DELEUZE, 2013) provocadas pelo não-sentido, se desvanece.

Porém, ainda que os conceitos não representem um ser-do-objeto, continuamos a operar com indagações que começam invariavelmente com “O que é?” em suas formulações. Para o campo das teorias de currículo, a pergunta “O que é o currículo?” (LOPES; MACEDO, 2011; GAUTHIER, 2002) dispara diferentes *componentes conceituais* que, mais do que definir o objeto do qual se está falando, acaba por fazer proliferar e circular sentidos de currículo. Não sendo possível, inclusive, a definição daquilo que o currículo é mesmo após o seu uso na linguagem. Discursos sobre currículo produzem currículo de maneira que “a questão não seria mais a de saber se esse ou aquele problema está dentro do domínio do currículo ou não, mas, antes, de experimentar no currículo, de experimentar com o currículo, de fazê-lo entrar em novos agenciamentos, sem procurar conformá-lo a uma definição prévia” (GAUTHIER, 2002, p. 144), tampouco posterior. Entretanto, não se pode perder de vista os esforços de fixação que buscam atribuir sentidos prévios para o que pode vir a ser o currículo.

Nesse processo, espreitar a tentativa de fixar significados para o currículo pode ser uma tarefa potencializada se entendermos que o currículo é composto por diferentes *componentes conceituais*. Pois, na medida em que diferentes componentes são acionados, são, por outro lado, acionadas as “zonas de vizinhança”³⁰ (DELEUZE; GUATTARI, 2010) do conceito que estabelecem trocas nem sempre identificáveis. Ou seja, diferentes conceitos de currículo forjam diferentes *zonas de vizinhança*, agenciando diferentes forças para compor seu funcionamento. A seção a seguir irá desdobrar a noção de *zonas de vizinhança* tentando mostrar como pode ser produtivo realizar uma analítica das teorias curriculares desde essa ótica. Isso porque, ao deslocar o foco da possibilidade de definir o que o currículo é, será possível perceber os atravessamentos que compõem a disputa pela significação daquilo que o currículo pode ser.

³⁰ Utilizo, daqui em diante, esse termo grafado em itálico.

Do conceito de currículo

E o currículo com isso? Ora, se concordarmos que o significado das palavras está no uso; que esse uso se dá na/pela linguagem e que mesmo após o uso o sentido da palavra não pode ser plenamente determinado; e que os conceitos, longe de serem representáveis, funcionam a partir da indissociabilidade de seus *componentes conceituais*, é possível examinar as teorias curriculares desde essa ótica que, nem perto de ser unilinear, complica a conversa curricular. Uma *conversa complicada* porque os diferentes *componentes conceituais* evocados pelas teorias curriculares não permitem que o significante currículo se feche em um significado fixo. Assim, formulações que pretendem definir o que quer que seja currículo acabam por fazer multiplicar os sentidos possíveis dessa palavra. Portanto, entendo que:

não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A nova definição se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (LOPES; MACEDO, 2011, pp. 19-20).

Desse modo, pode-se compreender que os conceitos de currículo não são inventados do nada. Faço referência às bravatas que acusam determinadas correntes teóricas de fazerem “invencionices”. Então, se alguns sentidos de currículo emergem, é porque são encontradas determinadas condições de possibilidade históricas que tornam viáveis o pensamento curricular deste ou daquele modo. Todavia, não é a minha intenção mapear os sentidos de currículo no decorrer do tempo.

Assim, vejo que essa seção pode ser entendida a partir de sua vontade em reiniciar uma *conversa complicada*. Reiniciar, mas sem a pretensão de reestabelecer uma origem, um começo, ou um fim. Pois, bem lembra Beckett (2009, p. 39), “a busca do meio de fazer as coisas pararem, calar sua voz, é isso que permite o discurso prosseguir”. Os discursos, as falas, as conversas, que prosseguem, prosseguem para além de nós. “A história deixa claro que nós mesmos somos históricos, de que o que experimentamos é, em parte, uma função do tempo, e que somos ao mesmo tempo diferentes e semelhantes a quem nos precedeu e a quem nos seguirá” (PINAR, 2016, p. 31). Ou seja, se aquilo que experimentamos pode ser, em alguma escala, uma função do tempo, aquilo que somos não depende única e exclusivamente de nós, embora, paradoxalmente, nos constitua.

Algo que, em vias semelhantes, Butler (1997) poderia chamar de “historicidade condensada”. Tal noção pode ser entendida como uma cena de enunciação que “excede a si

mesm[a] em direções pretéritas e futuras, é um efeito de invocações prévias e futuras que ao mesmo tempo constituem e escapam ao momento da enunciação” (BUTLER, 1997, p. 19). É levando essa questão temporal em consideração que William Pinar (2016, p. 21) parece forjar o conceito de currículo como *conversa complicada*: “devido a nossa individualidade e a deles, e as suas diferentes localizações geracionais, genéticas e culturais”. Individualidades que, ao serem interpeladas e constituídas por uma “historicidade condensada” (como também por uma inegável espacialidade³¹), injetam a alteridade para dentro de si. Ou, como argumenta Pinar: “minha subjetividade – o pronome possessivo implica não coincidência do sujeito com ele mesmo – é marcada pela cultura, nacionalidade, pela própria historicidade.” (PINAR, 2016, p. 28).

Proposições que também encontram eco na pergunta realizada por Bhabha (1998): “de que modo se pode encontrar o passado como uma anterioridade que continuamente introduz uma outridade ou alteridade dentro do presente?” (BHABHA, 1998, p. 222). Para fins curriculares, essa discussão pode afetar diretamente as teorias de currículo que se ocupam com o debate sobre cultura/cultural. Cultura não mais se configura como um repertório estanque de sentidos partilhados (MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2009) – ou não só –, mas se estabelece como o lugar no qual é possível a produção de inteligibilidade e sentidos, sempre cambiantes e contingentes, que atuam instituindo e, de igual modo, despossuindo os sujeitos de si mesmos. “O sujeito é apreensível somente na passagem entre contar/contado, entre ‘aqui’ e algum ‘outro lugar’, e nessa cena dupla a própria condição do saber cultural é a alienação do sujeito” (BHABHA, 1998, p. 212). Isto é, como forma de anterioridade, a linguagem injeta a alteridade para dentro do sujeito, o Outro (alteridade) que se pressupunha fora do Eu (identidade) é, melhor dizendo, co-constitutivo desse mesmo Eu. “Se a narratividade não esconde completamente sua história, tampouco revela uma origem única” (BUTLER, 2014, p. 268). É essa a alteridade que perturba, sobretudo, a constituição de um sujeito que se pretende puro e prévio as inter-relações que o tornam possível. Talvez, por esses motivos, William Pinar destaque a não coincidência do sujeito consigo mesmo.

Ainda sobre a inter-relação do conceito de currículo como *conversa complicada* e sua dimensão temporal o autor desdobra sua argumentação em outras direções. Prossegue dizendo sobre a impossibilidade de remontar o passado, destacando, contudo, que “no esforço para reconstru[í-lo] (...) – entendendo isso em seus próprios termos – reconstrói-se o agora. Descobrir o futuro, então, significa voltar ao passado, não instrumentaliza[ndo] o presente (...)

³¹ Esse argumento será elaborado mais detidamente em um dos ensaios que compõe a dissertação.

no currículo, a temporalidade estrutura a oralidade.” (PINAR, 2016, p. 31-32). Nessas linhas, em que se adensa a discussão sobre teoria curricular desde uma perspectiva temporal, está expressa a possibilidade de que mais conexões sejam traçadas em diferentes sentidos. Ao opor-se a possibilidade de instrumentalização do presente – será mesmo “conveniente oferecer respostas críticas às persistentes perguntas do professorado sobre o que fazer na segunda-feira de manhã [?]” (MOREIRA, 2001, p. 40) –, também percebida por Miller (2014) e Macedo (2017), é possível pôr em questão o caráter normativo das teorias curriculares.

É ao encontro dessa direção normativa que caminha a crítica feita por Michael Young (2014). Em um cenário de produção acadêmica marcado por teorizações pós-estruturais, a preocupação com o “desenvolvimento curricular” (MOREIRA, 2002, p. 83) estaria se perdendo? Afinal, “por que Derrida? Sem dúvida, trata-se de um filósofo brilhante. Mas será que isso significa que ele seja também um teórico do currículo? Não creio. Não li muito Derrida e seus textos não são fáceis.” (YOUNG, 2014, p. 196). Ou ainda, por que Deleuze? Por que Doreen Massey? Por que currículo e espaço? Não pretendo responder tais perguntas em uma linha, ou mesmo de modo derradeiro. Ainda assim, esperando que esse texto engendre movimentações, desejo que, ao efetuar sensações imprevisíveis, alguns debates que caracterizam o campo curricular possam ser deslocados.

Um dessas vontades de deslocamentos encontra seu objeto manifesto nas palavras de Young (2014). “O que dizer, então, de uma teoria do currículo que adota um papel crítico sem se sentir obrigada a desenvolver suas implicações concretas? A crítica é vista como autojustificadora” (YOUNG, 2014 p. 195). Perguntando de forma diferente: será que as teorizações de registro pós-estrutural estariam realizando apenas um movimento dobrado sobre si mesmo, isto é, da crítica pela crítica? Distender tal argumento seria, em linhas gerais, dizer que a crítica pela crítica é incapaz de gerar uma intervenção na “realidade”, algo que dificultaria “a concentração dos esforços nos problemas mais prementes da prática curricular” (MOREIRA, 2002, p. 46), gerando uma “desconexão do envolvimento com realidade material” (AU, 2012, p. 6), onde tudo viraria um “problema de linguagem, ou discurso” (AU, 2012, p. 6). “Retardar o raciocínio”, nessa altura, pode criar um espaço de indecidibilidade que coloque em suspensão a intencionalidade no ato intervir. No lugar de conjugar o verbo de modo pessoal, ou seja, eu intervenho, seria preferível sua forma impessoal: intervir-se.

Com isso, tento sugerir que teorizar já é uma maneira de intervir no jogo político. Intervir, no impessoal, ressalta a agência do espaço para além da ideia de um sujeito: “o argumento aqui é que espaço é igualmente vivo e igualmente desafiador, e que, longe de ser morto e fixo, a própria enormidade de seus desafios significa que as estratégias para dominá-

lo têm sido muitas, variadas e persistentes.” (MASSEY, 2015, p. 33). Ora, compreender o espaço enquanto uma multiplicidade de trajetórias nem sempre relacionadas pode permitir à “teoria curricular, entendida como discurso normativo que delimita o que pode ser significado como currículo” (MACEDO, 2017, p. 540) liberar a “diferença bloqueada” (MACEDO, 2017, p. 549) que constrange a emergência de outros possíveis sentidos do próprio currículo. Se os encontros são imprevisíveis e podem produzir novas formas de vida, por qual motivo a significação do currículo deveria permanecer sempre a mesma? “Mais significativo, portanto, nos parece ser a construção de argumentos que possibilitem compreender o currículo e simultaneamente significá-lo de diferentes formas.” (LOPES; MACEDO, 2009, p. 6). Atividade que, nessa dissertação, poderia ser chamada de espacializar o currículo.

Detenho-me, agora, aos outros desdobramentos sobre currículo para, posteriormente, em um dos ensaios propostos, desenvolver suas implicações espaciais. Se, assim como propõem Miller (2014) e Macedo (2017), as teorizações curriculares podem atuar como antídoto contra a normatização e a “cultura da testagem” (MILLER, 2014, p. 2046), é porque, com elas, não temos somente a potência de “criticar, mas também [de] deslocar a atual e excessiva obsessão de produtores de testes e gurus de avaliações por ‘certeza’, que compreende currículo somente como ‘conhecimento predeterminado, empacotado, fixo, imutável e possível de ser testado’” (MILLER, 2014, p. 2051). Assim, seríamos remetidos a certa experiência curricular que não reside, mas pode ser expressa sob o signo da “incognoscibilidade que habita diariamente cada faceta do educar” (MILLER, 2014, p. 2061). Ou seja, uma vez que as teorizações curriculares trazem a experiência do incognoscível como um dos *componentes conceituais* do currículo, alguns termos tradicionalmente associados ao currículo podem se deslocados.

Portanto, se para Macedo (2017) o que interessa é o debate sobre cultura e reconhecimento da diferença, o que importa para este trabalho, repito, são os desdobramentos espaciais possíveis de serem traçados desde a cultura, da diferença e do currículo. Ora, talvez o que seja necessário ressaltar é que sob a linguagem da identidade e representação “a diferença não [é] esquecida, mas [é] pensada apenas como mediatizada, submetida, acorrentada, em suma, fundada” (LAPOUJADE, 2017, p. 48). É aqui, no momento em que o fundamento é requerido para que a identidade se torne possível, que o espaço se fecha sob a égide de um eterno retorno do Mesmo. Por outro lado, se entendermos que a cultura, a diferença, e mesmo o currículo, são expressões da multiplicidade, veremos que “sem espaço

não há multiplicidade³² [e] sem multiplicidade não há espaço. Se o espaço é indiscutivelmente produto de inter-relações, então isto deve implicar na existência da pluralidade: multiplicidade e espaço são co-constitutivos.” (MASSEY, 2004, p. 8).

Este giro da cultura para o espaço, ou mesmo a virada pós-estrutural, que, segundo Moreira (2002 p. 37), se volta para “discussões abstratas em vez de procurar entender a realidade da escola e da sala de aula”, nada tem de irreal em suas abstrações, tampouco promove o avanço de políticas neoliberais no campo do currículo (THIESEN, 2015; DELLA FONTE, 2010). Isso porque, “se a cultura é compreendida como processo de significação e a política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações, a separação entre política e cultura não se sustenta” (LOPES; MACEDO, 2009, p. 6). Mais ainda, se a disputa política acontece através da significação e a realidade corresponde ao “mundo exprimido [que] preexiste virtualmente às individualidades expressivas, mas não existe atualmente fora dessas individualidades que o exprimem” (DELEUZE, 2004, p. 122), isto é, se as expressões de individualidades requerem não só, mas também à linguagem para se apresentar, a luta pela significação se mostra por excelência como uma atividade política, posto que interferir no processo de significação é interferir nas formas de expressão e produção da realidade e, por que não, do espaço e do currículo.

Dito de outro modo, o que estaria em jogo seria que a própria materialidade de um currículo, ao se atualizar constantemente, passa por um processo de materialização³³, tal como argumentaria Butler (2002). O caráter normativo dessa materialização parece obedecer aos quadros de inteligibilidade que possibilitam o reconhecimento daquilo que pode ou não ser compreendido como currículo. Tal reconhecimento, contudo, justamente por referir-se ao já

³² Aqui, talvez seja necessário um pouco de atenção. Se nas páginas anteriores o fundamento foi posto em xeque, o movimento que realizo agora não é diferente. Ainda que pareça tautológico dizer que sem espaço não há multiplicidade e sem multiplicidade não há espaço, veremos, se nos detivermos um pouco mais a problemática da multiplicidade, que a questão é bem diferente. Isso porque, ao “assentarmos” o fundamento na multiplicidade, a própria ideia de fundar tende a perder o sentido. Em outras palavras, “tudo recomeça, mas de outro modo; somos redistribuídos, às vezes reengendrados de modo irreconhecível. Tudo se repete, mas distribuído de outro modo, repartido de outro modo, nossas potências sendo incessantemente revolvidas, retomadas, segundo novas dimensões. Nesse sentido, ‘a repetição é potência da diferença’” (LAPOUJADE, 2017, p. 68), o fundamento, portanto, torna-se diferença em si mesmo.

³³ Entendo que a materialização de um currículo pode ser percebida de formas diferenciadas. Veremos, um pouco mais a frente, teorizações curriculares que dialogam com a ideia do currículo possuir uma dimensão material. De todo modo, seja na disposição das cadeiras em uma sala de aula, na organização interna das escolas, ou mesmo em conversas que se estabelecem no cotidiano escolar, os ritos de materialização curricular estão aí implicados. Em outras palavras, tal como tentei argumentar acima, reconhecer aquilo que conta como currículo pode possuir múltiplas dimensões, sejam elas espaciais, temporais, culturais, etc., o que vale destacar, entretanto, é que a possibilidade de reconhecer um currículo enquanto tal está atrelada a disputas de significação que permitem a compreensão do significativo currículo de formas variadas. Essas disputas, por sua vez, são indissociáveis das formas como um currículo ganha inteligibilidade e materialidade sendo, então, possível o seu reconhecimento.

dado, a mesmidade, aponta para “a expulsão do não controlável da educação” (MACEDO, 2017, p. 543), do inominável na vida um currículo. Ou seja, aquilo pode haver de disruptivo nas atualizações incontroláveis de um currículo e em seus dinamismos espaço-temporais, quando interpelado pelos quadros do reconhecimento, do que pode contar como currículo, é tido como o seu excesso, como fantasia. Nessa direção, diz Butler (2004, p. 51): “a fantasia não é o oposto da realidade; é o que a realidade impede de realizar-se e, como resultado, é o que define os limites da realidade, constituindo assim seu exterior constitutivo”.

Portanto, questionar os horizontes normativos do reconhecimento, ao contrário do que pode parecer, não é uma forma de disputar um jogo com regras prontas. Pois, “se há normas de reconhecimento (...) e essas normas são códigos de operações de poder, então pode se concluir que a disputa sobre o futuro (...) será uma batalha pelo poder que funciona em e através dessas normas” (BUTLER, 2004, p. 30). Isto é, questionar os horizontes normativos do reconhecimento torna possível a disputa pelas próprias regras do jogo. Algo que, ao ser traduzido para o campo curricular, nos permite deslocar, por exemplo, a linguagem das mensurações “que caracterizam os campos de finanças e contabilidade — que incluem avaliações comparadas ao processo financeiro de ‘auditoria’—, [pois] criadores de teste e aqueles que os prescrevem desconsideram as nuances, os detalhes bagunçados das vidas vividas” (MILLER, 2014, p. 2051), mas pode deslocar, por exemplo, a linguagem dupla do conhecimento e do fracasso, que, decerto, tem suas dimensões espaciais e implicações para os conceitos de currículo com os quais podemos operar.

Acredito que fazer tal movimento permite pensarmos o campo curricular em termos de coexistência, como um “território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Envolvendo, muito embora, mais linhas que não se resumem em teorias, isso porque movimentos sociais, políticas de estado, etc. também o compõem. Assim, lendo obras sinópticas do campo como *Documentos de Identidade* (SILVA, 2005) ou *Teorias de currículo* (LOPES; MACEDO, 2011) encontra-se toda a sorte de *componentes conceituais* associados ao significativo currículo, tais como: tempo, espaço, conhecimento, reconhecimento, cultura, disciplina, controle, discurso, ideologia, hegemonia, poder, cotidiano, formal, vivido, diferença, identidade, representação, hibridismo, autobiografia, experiência, avaliação, objetivos, organização, eficiência, planejamento, seleção, técnica, saber, emancipação, reprodução, transformação, política, gênero, raça, classe, etc.

Caso fosse necessário, seria possível criar um abecedário³⁴ para falar sobre cada um desses conceitos, mas bem longe de querer esgotar seus significados – tarefa igualmente impossível – o que ganha relevo é a própria forma de se pensar em currículo muito mais em termos de composição conceitual do que em vias de essencialização do termo. A ideia de se pensar em currículo a partir da noção de *totalidade fragmentária*³⁵ faz com que seja mesmo complexa a atribuição de uma identidade fechada para o currículo. Se em alguns lugares o currículo pode ser posto em funcionamento a partir da tríade ideologia, hegemonia e poder; em outros, o que conta como currículo é a seleção e organização de conteúdos. O conceito de currículo está sempre em disputa e, sendo assim, o horizonte de sua definição, o encontro com o “ser-do-curriculo” (GAUTHIER, 2002) é um lugar irrealizável.

Desse modo, se voltarmos a Deleuze e Guattari e concordarmos que o conceito se define pela sua inseparabilidade em relação aos seus componentes, veremos que não existe apenas um conceito de currículo, mas vários, inumeráveis, tantos quanto forem possíveis de serem enunciados e mapeados. Contudo, os próprios *componentes conceituais* estabelecem trocas que nem sempre são capturáveis ao formarem suas *zonas de vizinhança*. Isto é, a pureza e distinção de um conceito de currículo em relação a outro não é tão simples de ser percebida. Lá onde pensávamos só haver objetivos e avaliações também há experiência. Onde enxergávamos apenas conhecimento e reprodução o currículo oculta³⁶ (?) gênero e raça. Onde se pretendia a sonhada emancipação³⁷ via currículo o controle finca suas raízes. Tais variações podem apontar, como diria Massey (2012, p. 194) ao discorrer sobre o espaço, para o caráter coetâneo da vida de um currículo: “se trataria [assim] de um situar-se em meio a múltiplos devires contemporâneos” que um currículo pode agenciar.

³⁴ Assim como foi feito com Gilles Deleuze em relação a sua obra, entendo que a feitura de um abecedário curricular poderia consistir na seleção de palavras que possuam relação direta com o campo das teorias curriculares.

³⁵ Uma *totalidade fragmentária* é uma totalidade que, por assim dizer, não totaliza, não se encerra em si mesma. Entendo que pensar o currículo desde essa noção permite a compreensão de que o significante currículo, enquanto conceito, possui diferentes *componentes conceituais* que farão o conceito funcionar desta ou daquela forma.

³⁶ Podemos entender, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 78), por currículo oculto aquele que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Como exemplo, é possível citar o uniforme escolar, a divisão dos banheiros escolares para meninos e meninas, o horário de entrada e saída, etc.

³⁷ Os enfoques possíveis desde a emancipação em direção ao currículo são diversos, entre si, compartilham o tensionamento entre estrutura e agência. Uma dessas aproximações está expressa na noção de “conhecimento-emancipação” que “possui um ponto de ignorância, a ser superado, associado ao colonialismo e um ponto de saber – a ser buscado –, vinculado à solidariedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 179). Nesse sentido, a emancipação não se dá fora dos horizontes de significação enquanto algo pronto que, por sua vez, poderia ser alcançado, mas se estabelece em oposição aos quadros normativos sancionados.

Entretanto, ainda que o próprio conceito de currículo não possa ser fechado, podemos encontrar linhas mais ou menos potentes que tornam o diálogo com o campo curricular mais profícuo. Entendo como profícuo a teorização que permite operar transitando entre diferentes conceitos de currículo. Nesse sentido, julgo que a ideia de currículo como prática de significação (SILVA, 1999; 2005; MACEDO, 2006; LOPES; MACEDO, 2011) pode alargar as eventuais chances de conversar com diferentes produções da área, na medida em que currículo pode ser aquilo que se nomeia como currículo – linha que parece muito próxima àquela defendida por Wittgenstein quando argumenta que o sentido da palavra está em seu uso. Nessa perspectiva, as distinções entre qualquer conceito de currículo tendem a convergir para um ponto onde diferentes linhas se interceptam. Ou seja, não é possível encontrar um currículo pronto em uma realidade-referente uma vez que o próprio sentido de currículo é forjado de acordo com seu uso³⁸. “Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202).

Dito isso, gostaria de pedir licença para fazer um pequeno “rodopio” (SILVA, 2007) que, se não se relaciona com outros conceitos de currículo e me aproxima de diálogos curriculares que eu pretendo fazer, marca minha trajetória acadêmica. Falo sobre a dimensão afetiva na feitura curricular e minha aproximação com o campo das teorias de currículo. Feita a ressalva de que “os nomes próprios designam forças, acontecimentos, movimentos e motivações (...) muito antes de designar pessoas” (DELEUZE, 2013, p. 49) entendo que a professora Ana Angelita e os professores Enio Serra e Roberto Marques são, em algum lugar, disparadores para o surgimento do meu interesse sobre o assunto. Ter tido a chance de acompanhar os trabalhos dos três, ora como aluno, ora como monitor e outras vezes em trabalhos de campo para o Mato Grosso do Sul, por exemplo, me permitiu perceber que fazer currículo passa, antes de tudo, por certa dimensão espacial. Pois, é nessa dimensão que podemos sentir que “não est[amos] sozinho[s] no mundo e de que não há espaço para independência” (RANNIERY, 2017, p. 55), lançando o currículo no terreno da possibilidade de gerar afeto e de ser afetado.

³⁸ A forma como o texto está redigido pode deslizar para o imaginário moderno que reinstaura certa noção de um sujeito substancial. Aqui, o uso não é feito por um sujeito, mas pela linguagem que oferece a possibilidade de usarmos o termo currículo. Quando falo em sujeito entendo-o como um efeito da linguagem: “o sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz” (DELEUZE, 2013, p. 138). Nesse sentido, é como se a linguagem falasse o sujeito, e não o inverso.

Bem, se quisermos fazer uma leitura com Nilda Alves³⁹ (2001) da cena que descrevi, é possível argumentar que o espaço-tempo do trabalho de campo é, enquanto um *espaçotempo escolar*, constituído como a *dimensão material do currículo*. Esse conceito de currículo é importante porque aponta e evoca o espaço como elemento integrante do currículo. Faz do currículo, espaço, ou do espaço, currículo. Permite pensar o currículo desde uma perspectiva espacial, conectando o espaço e o currículo, inclusive, a outras discussões que concebem o espaço curricular como o lugar de produção de afetações, sensações e desejos (PARAÍSO, 2009, 2010; CARVALHO, 2011; CARVALHO; DELBONI, 2011), justamente pelo motivo de que “não há por que perguntar se há sensações espaciais, quais são e quais não são: todas as nossas sensações são extensivas, todas são “voluminosas”” (DELEUZE, 1999, p. 70).

Então, se é possível conceber o *espaçotempo escolar como dimensão material do currículo*, também não posso deixar de citar a perspectiva que pensa o espaço curricular desde sua geometria disciplinar. Alfredo Veiga Neto (2002, p. 164) é categórico ao afirmar que “foi com o currículo que ela [a escola] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais”, ou ainda: “pode-se dizer, então, que o currículo é um dispositivo envolvido com a ressignificação do espaço, na medida em que ele é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar”. Sendo assim, percebe-se que o espaço curricular não é pensado desde uma perspectiva única. Pois, ao mesmo tempo em que é um espaço de disciplinarização, também é um espaço de produção de afetações e sensações.

Espero ter explicitado com esses dois exemplos que as teorias curriculares mobilizam o espaço como *componente conceitual* do currículo. Contudo, essa mobilização não significa necessariamente conceber o espaço desde sua multiplicidade. Ainda que acionado como *componente conceitual*, o espaço pode continuar sendo subteorizado pelas teorias curriculares, ou mesmo pensado em termos de representação – algo entendido como problemático para Doreen Massey (2004; 2012; 2015; 2017). Portanto, sem esquecer outros sentidos de currículo que recorreram ao uso da categoria espaço, quais sejam: “espaço-tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006), espaço de produção de identidades (SILVA, 2005), espaço de produção da vida (RANNIERY, 2016a), entendo que essa dissertação tem sua relevância e justificativa explicitadas uma vez que tenta oferecer outra mirada curricular desde uma perspectiva não-representacional do espaço.

³⁹ Possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela antiga Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por uma perspectiva não-representacional do espaço, que será melhor abordada na próxima seção, pode-se compreender como um deslocamento da ideia de espaço como redutível à um sistema fechado de posições. Pensamento que encontra eco nas palavras de Michel Foucault (2013a):

O espaço em que vivemos, pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, *esse espaço que nos corrói e nos erode é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo*. Em outras palavras, nós não vivemos em uma espécie de vazio, no interior do qual seria possível situar indivíduos e coisas. Nós não vivemos no interior de um vazio que se revestiria de diferentes espelhamentos; nós vivemos no interior de *um conjunto de relações que definem alocações irredutíveis umas às outras, e absolutamente não passíveis de sobreposição* (FOUCAULT, 2013a, p. 115, grifos meus).

Espaço, portanto, não fixável, cuja “malha é aberta e não fechada” (THRIFT, 2008, p. 98), não comparável aos termos que o compõe, não totalizável em uma estrutura composta por diferentes elementos cuja ordem pode ser descoberta e, então, explicada. Para operar com esse espaço, penso que o trabalho cartográfico é, por excelência, aquele que melhor se adequa às aspirações de recolocar o espaço situado na *zona de vizinhança* de ideias como “heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade (...) caráter vívido” (MASSEY, p. 35) e, do mesmo modo, permite suspender alguns imaginários atrelados a certa forma de se fazer pesquisa. Mergulharemos, enfim, na quase louca tarefa de operar com linhas de diferentes naturezas que compõem e são compostas por currículos, espaços, pessoas, acontecimentos e, por que não, a vida.

Algumas considerações sobre a cartografia hegemônica: mapas ou decalques?⁴⁰

Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. É o que chamamos de ‘esquizoanálise’, essa análise das linhas, dos espaços, dos devires (DELEUZE, 2013, p. 48).

O trabalho que vem sendo elaborado até aqui tem a cartografia como caminho de investigação. Se cartografias produzem mapas, é preciso indicar que minha tentativa não é a de produzir um mapa como os que estamos habituados a ver – como o mapa do Brasil, o mapa *mundi*, ou qualquer outro mapa que se pretenda uma representação gráfica do espaço. O mapa que já começou a ser produzido não é a representação gráfica do espaço ou das teorias curriculares. Mas tem as teorias curriculares como objeto cartográfico, disparando, também, o

⁴⁰ Essa seção do texto é fortemente inspirada, para não dizer sequestrada, pelo capítulo onze do livro *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade* (2015) de Doreen Massey. A autora é ganhadora do prêmio Vautrin Lud, conhecido como o Nobel da Geografia, e a obra acima referida é componente fundamental para a feitura desta dissertação.

espaço como categoria teórica. Sendo, antes de tudo, uma tentativa de compor com diferentes linhas, diferentes trajetórias, que possibilitam a feitura deste texto.

Esta cartografia é uma dissertação – ou seria melhor dizer que esta dissertação é uma cartografia? Em linhas anteriores evidenciei que meu problema de pesquisa se articula de modo indissociável com as concepções de espaço mobilizadas pelas teorias de currículo. Ou seja, teorias curriculares acionam, a partir de diferentes linhas, diferentes funcionamentos espaciais: produzem mapas diferenciados. Dessa forma, é importante que eu me detenha um pouco mais na problemática do mapa. Apresentarei, a seguir, aquilo que entendo como sendo o *modus operandi* da cartografia hegemônica para mostrar suas concepções espaciais. Depois, explorarei outra noção de cartografia inspirada em Deleuze, Guattari (2011a) e Massey (2015) para sustentar a ideia de que teoria e empiria não podem ser separadas e delimitadas de antemão em um fazer cartográfico localizado.

Atualmente, os mapas fazem parte do nosso cotidiano. É fácil exemplificar o quanto eles são capazes de organizar, controlar e produzir encontros: quando realizamos uma compra pela internet, ao andarmos pelas ruas, quando decidimos para onde iremos viajar nas férias de janeiro, em situações nas quais temos de ir a lugares desconhecidos, ou mesmo quando criamos perfis em aplicativos de relacionamentos, muito provavelmente, direta ou indiretamente, utilizaremos um mapa.

Imaginem como seriam realizadas as entregas de compras feitas pela internet se as ruas da cidade não estivessem representadas num mapa? Como os aplicativos de celular encontrariam pessoas ao seu redor se não fosse o GPS (Sistema de Posicionamento Global)? Não se trata, com isso, de afirmar uma imprescindibilidade do mapa de modo generalizado ou global. Se um mapa cartografa o espaço, o que ele faz, também, é criar uma imaginação acerca desse espaço. “Mapas dizem respeito a espaço, são formas de representação, certamente formas icônicas; representação é compreendida como espacialização.” (MASSEY, pp. 159-160, 2015). Nessa perspectiva, o mapa como representação do espaço pode acionar armadilhas que, menos do que falar ou reconhecer uma ordem nas coisas, acaba por produzir esse ordenamento que visa representar.

O que se quer dizer quando se fala que um mapa é uma forma de representar o espaço? Ao cartografar o espaço de uma cidade, por exemplo, um mapa realiza transformações cartográficas para que esse espaço possa ser representado. Ruas que possuem largura, altura, comprimento, cheiros e luminosidades – para não falar de outras características – são traduzidas e representadas em uma superfície planificada. Não apenas isso, os mapas configuram formas específicas de “fazer ver” (DELEUZE, 1988) o espaço.

Mas que espaço é visualizado quando olhamos para um mapa? “[O] ‘espaço’ é uma daquelas coisas mais óbvias, mobilizada como termo em mil contextos diferentes, mas cujos significados potenciais são todos muito raramente explicados ou focalizados.” (MASSEY, 2004, p. 7). No caso do mapa, é possível encontrar uma série de singularidades espaciais oriundas desse tipo de representação.

Primeiro: acompanhando o argumento de Massey (2015), é importante ressaltar que o mapa faz o observador ver o espaço representado desde cima, colocando-o num lugar onde ele mesmo não é observado, “fora e acima do objeto do olhar” (MASSEY, 2015, p. 160). No espaço do mapa, a constante transformação espacial é estancada com o intuito de que seja possível a representação do espaço. Nessa perspectiva, certa “imaginação geográfica”⁴¹ (MASSEY, 2015; 2017) acerca do espaço acaba por ser normalizada. “O problema aparece apenas se começamos a pensar que aquela distância vertical nos traz a verdade (...) [dando] a impressão de que o espaço é uma superfície – que é a esfera de uma completa horizontalidade.” (MASSEY, 2015, p. 160). Então, enxergar o espaço desde uma mirada que o concebe a partir de sua horizontalidade traz algumas implicações para nosso imaginário geográfico, quais sejam: ver espaço como dimensão passível de ser representada, fomentando, também, certa concepção de um panoptismo espacial.

Segundo: pensemos, por alguns instantes, em um mapa rodoviário e nas lembranças que um mapa desse tipo pode nos evocar (pausa). Provavelmente, no imaginário de quem estiver lendo, muitas lembranças podem ter aparecido. Desde memórias de viagens até mesmo a vontade de viajar; de estradas e serras, até ônibus, caminhões e carros; do fluxo de mercadorias, ao fluxo de pessoas; de terminais rodoviários, aos pontos de ônibus. Em todas essas lembranças subjaz uma percepção específica de espaço: a ideia de espaço como superfície, como distância a ser superada para que possamos chegar ao lugar desejado. O espaço do mapa, produzido pela cartografia hegemônica, é domesticado pela temporalidade linear. É um decalque, “reproduz[indo] senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa” (DELEUZE;GUATTARI, 2011a, p. 31). Em outras palavras, um mapa presentifica o passado do espaço (MASSEY, 2015), fazendo desse passado um presente sem movimento, estático.

Terceiro: a representação cartográfica do espaço pode deslizar em nosso imaginário e, por vezes, fazer com que enxerguemos na representação algo idêntico àquilo que é representado. Algumas objeções poderiam surgir, e, dentre as mais evidentes, certamente estaria a advertência de que hoje em dia é efetivamente raro alguém andar com um mapa

⁴¹ Daqui em diante uso esse termo em itálico com o intuito de evitar o uso das aspas.

rodoviário em mãos. No entanto, ainda que tomássemos um GPS como exemplo – ouça uma voz ao fundo: “sinal de GPS perdido” – e suas atualizações em “tempo real” do tráfego, meteorologia e acidentes, algo de irrepresentável permaneceria. Desde o assalto que acabou de acontecer ao pedestre que atravessava a rua, até o asfalto que, com a ação cotidiana do intemperismo, se desintegra abrindo buracos na pista. Resumindo, assumir o mapa como representação do espaço significa apagar a evidência de que as inter-relações que produzem o espaço também o atualizam. Significa conceber o espaço “como produto acabado. Como sistema fechado e coerente. (...) fala[ndo] de uma ordem nas coisas” (MASSEY, 2015, p. 159). Com um mapa até podemos chegar ao lugar que desejamos, mas chegar ao lugar que desejamos não significa, jamais, chegar ao mesmo lugar de sempre.

A quarta característica, derivada da terceira, tem a ver com a percepção de conhecermos a totalidade do espaço uma vez que o mesmo se encontra representado. Nada foge ao mapa (?). Ainda que nunca tenhamos ido à Serra da Saudade⁴² sabemos como chegar lá, basta⁴³ termos em mãos um celular com GPS e internet e marcarmos um ponto no mapa que a linha será automaticamente traçada. Por outro lado, se quiséssemos entender o espaço a partir da sua desarticulação, estaríamos dizendo que nem tudo se encontra previamente interconectado – como faz sugerir o espaço do mapa. Ou seja, assumiríamos que na trajetória para Serra da Saudade o carro pode quebrar, o pneu do ônibus furar, a estrada desabar, a gasolina acabar, etc. Significaria dizer que o espaço também é a dimensão do acaso, da imprevisibilidade, do encontro e, como argumenta Massey (2004, 2015), da irrepresentabilidade.

Desse modo, o que aconteceria aos mapas se levássemos a sério o caráter irrepresentável do espaço? Cartografar o espaço desde a perspectiva da cartografia hegemônica indica uma tentativa de estabelecer um “universal singular” (MASSEY, 2015). Essa tentativa, invariavelmente, decide por uma determinada representação do espaço. “Obviamente mapas são ‘representações’ (...) Óbvio e inevitavelmente, também, eles são seletivos (como o é qualquer forma de representação)” (MASSEY, 2015, p. 160). Em outras palavras, qualquer representação é uma limitação que se impõe à multiplicidade espacial; representar o espaço de uma forma significa não representá-lo de outras. Assim, a

⁴² De acordo com o Instituto brasileiro de Geografia e Estatística, Serra da Saudade é o menor município do Brasil, situa-se no Estado de Minas Gerais.

⁴³ Entendo que o termo “basta” associa certa facilidade ao deslocamento, ou seja, qualquer um pode se deslocar desde que tenha um celular em mãos. No entanto, esse deslocamento pode ser escalonado de acordo com cortes de classe, raça e gênero e, ao contrário do que pôde ter parecido, não quis dizer que a mobilidade é uma possibilidade irrestrita para todos.

representação do espaço na forma de um mapa apresenta natureza ambivalente. Pois, ao mesmo tempo em que torna possível certa *imaginação geográfica*, produz o efeito de fixação na imaginação evocada, bloqueando, assim, sentidos outros do que pode ser pensado como espaço: o mapa que me permite sonhar é também aquele que ordena a viagem⁴⁴ (MASSEY, 2015). É justamente nessa ambivalência que reside a irrepresentabilidade do espaço, os mapas enquanto representações produzem o efeito de cristalização de sentido, mas esse sentido é soerguido da própria heterogeneidade espacial que aponta para a multiplicidade do espaço e a impossibilidade da representação.

Seguindo essa argumentação, entendo ser importante explorar as distinções feitas por Deleuze e Guattari entre decalque e mapa. De partida, tendo como base a exposição que acabei de fazer, seria necessário substituir a palavra mapa por decalque. Isso porque, decalques operam tentando produzir a fixação de fluxos; falando *pele espaço* desde a ótica do seu ordenamento. “O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são seus” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 31).

A suposta originalidade desse olhar geográfico decalcado, que acredita ter descoberto a ordem das coisas no mundo, apaga o espaço como a dimensão do imprevisível. Contudo, o decalque não deixa de ser inventivo quando supõe ter revelado a ordem por ele mesmo produzida. O problema passaria, por assim dizer, no mimetismo do decalque como a representação do espaço, negligenciando, então, as “geometrias do poder” (MASSEY, 2017) produtoras e produzidas por um regime de verdade que tenta imprimir, no espaço, a possibilidade de seu ordenamento. “O que nós precisamos é de uma imaginação de espaço que incorpore as geometrias de poder que constroem este mundo altamente desigual” (MASSEY, 2017, p. 38).

O decalque como um sistema fechado de posições, logo, representável, não questiona a própria produção do espaço como o lugar do ordenamento e determinação. Perturbar o decalque poderia ser uma das possibilidades que se apresentam ao mapa, fazendo brotar rizomas nos lugares onde há o enraizamento e sedimentação de relações de repetição do Mesmo. “É preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa (...), porque, com todo o rigor, não é exato que um decalque reproduza um mapa. Ele é antes como uma foto, um rádio, que

⁴⁴ O exemplo de Deleuze (2016a) é ilustrativo: “Com uma autoestrada você não confina as pessoas, mas, fazendo autoestradas, você multiplica os meios de controle. Não estou dizendo que seja este o único objetivo da autoestrada, mas as pessoas podem rodar ao infinito e ‘livremente’ sem de modo algum estarem confinadas, e ainda assim sendo perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro” (DELEUZE, 2016a, p. 341).

começaria por eleger ou isolar o que ele tem a intenção de reproduzir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 31). Sendo assim, o *fazer ver* do decalque é correlato a constelação conceitual da “estase, fechamento [e] representação” (MASSEY, 2015, p. 34), mobilizada como *componentes conceituais* para a significação, interpretação e imaginação do espaço.

Assim, tento argumentar, sequestrando o pensamento de Massey, Deleuze e Guattari, que pensar o espaço a partir dessa perspectiva traz implicações para imaginações curriculares e geográficas, afetando, inclusive, a forma como nos relacionamos com a pesquisa. A seção seguinte quer (des)orientar algumas premissas do imaginário realista associado ao modo de pesquisar. Para tanto, revolve os estratos discursivos que defendem a possibilidade de pensarmos em empiria dissociada da fundamentação teórica. Delimitar, *a priori*, um recorte empírico como meu objeto de análise seria incorrer numa incongruência complicada que contradiz, substancialmente, meu referencial teórico para pensar o espaço. Resumidamente, seria assumir que o espaço pode ser representado, ou mesmo totalizado.

Tecendo as linhas de uma cartografia localizada

O que chamamos de um ‘mapa’, ou mesmo um diagrama, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo. (DELEUZE, 2013, p. 47)

Para começar a oferecer outra possibilidade cartográfica, recoloco a questão que vincula teoria e empiria na pesquisa em currículo. Esta cartografia do campo curricular é feita a partir da perseguição de linhas, não tendo, em seu processo, a pretensão de totalizar a produção do campo curricular. O campo curricular está em constante produção, não é um produto acabado. E, seja de que modo for, qualquer produção do campo aciona um espaço-tempo para se tornar possível, ainda que este espaço-tempo não seja, por excelência, abordado como categoria teórica. Deleuze nos diz que “no limite de todas as tentativas de criação há espaços-tempos” (DELEUZE, 2016a, p. 335). Assim, se entendermos que as produções do campo curricular são tentativas e processos de criação, entenderemos, também, que elas esbarram em diferentes concepções de espaço-tempo. O limite da criação para uma cartografia consiste na delimitação de seu recorte empírico, impossibilitando, portanto, que as linhas que compõem uma cartografia sejam seguidas e investigadas em seu constante processo de realização, tornando, quem sabe, a cartografia um caminho investigativo inoperante. Algo como compreender que as produções do campo curricular são passíveis de serem estancadas para, então, serem pesquisadas, retirando a velocidade como *componente conceitual* do objeto cartográfico.

Ter a cartografia como caminho investigativo se configura em uma forma contingencial de ver e criar o visível. Passa por um trabalho de seguir linhas de diferentes naturezas: molar, molecular e de fuga (voltaremos a elas). Com isso, não quero ignorar ou recusar os métodos de pesquisa existentes, mas disputar o estatuto do que conta como metodologia de pesquisa pondo em xeque “a própria necessidade de fixar uma concepção única de metodologia” (RANNIERY, 2016b, p. 337). Trata-se de questionar a metodologia como repertório pronto para aplicação, uma vez que essa passaria a ser constituída no próprio processo de pesquisa (PARAÍSO, 2013; RANNIERY, 2012a, 2016a). Menos do que pensar a metodologia enquanto um tratamento específico de determinado dado, pronto em uma realidade-referente, o que se explicita é a própria rede de relações da qual o tratamento metodológico faz parte, atuando, igualmente, no processo de fabricação do dado ou do objeto de pesquisa. Objeto que, aqui, pode ser pensado como um “currículo-mapa” (PARAÍSO, 2005 p. 69). Partindo disso, tento colocar em suspensão a disjunção entre teoria/prática, sujeito/objeto ou teoria/recorte empírico.

Meu “objeto” de pesquisa não é um objeto pronto, é um objeto inventado⁴⁵, por isso usei objeto entre aspas⁴⁶. É inventado porque ele é colocado em funcionamento na medida em que é citado, reiterado, repetido, agenciado. Inventar um objeto tem a ver com o que Sandra Corazza (2002) chama de “criação investigativa”. Criar investigando significa fazer pesquisa de modo processual. Se meu objeto cartográfico são as teorias curriculares, esse objeto não pode ser recortado *a priori*. São as teorias curriculares que recortam essa pesquisa, não o inverso. Ou seja, ao me deparar com um artigo sobre currículo o que procuro nele são linhas, vestígios, que me permitam seguir as pistas de como os textos curriculares operam com o conceito de espaço. Uma linha leva a outra e, por isso, uma “cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa.” (RANNIERY, 2012a, p. 169).

Porém, sobre a invenção/criação, outra vez, julgo necessário fazer uma breve ressalva. No decorrer desse texto é possível perceber o emprego de palavras relacionadas à invenção. Tal termo pode disparar outras associações que, em síntese, transpareceriam certa alegria ou

⁴⁵ Para uma discussão mais detalhada sobre invenção, ver Goldman (2011).

⁴⁶ O uso das aspas é proposital. De acordo com Butler (1998, p. 28), “as aspas mostram que eles [os termos usados] estão sob crítica, disponíveis para iniciar a disputa, questionar sua disposição tradicional, e pedir por algum outro termo.” De igual modo, entendo ser importante explicitar o que a mesma autora chama, em outro texto, de crítica. “A tarefa primordial da crítica (...) [é] pôr em relevo a própria estrutura de avaliação” (BUTLER, 2013 p. 161), isto é, colocar em suspensão os próprios fundamentos que sustentam a elaboração da pesquisa.

felicidade no processo de inventar, concebendo a invenção a partir de uma valoração moral vinculada a certa noção de bem/bondade. Essa não é a minha intenção. O termo invenção é, por mim, levado a sério. Pensar em um mundo como invenção em nada tem a ver com a possibilidade de criar, burlescamente, outros mundos ou currículos que não sejam constrangidos, produtores e produzidos por relações de poder. Inventar, assim dizendo, tem a ver com o reconhecimento do caráter produtivo das relações de poder. Relações de poder são inventivas porque elas são capazes de produzir e conformar pessoas, espaços, sujeitos, objetos, ou currículos.

Entendo, desse modo, que delimitar um espaço-tempo como recorte de pesquisa de uma cartografia pode ser visto como uma tentativa de esgotar as inter-relações que são produzidas e produtoras do campo das teorias de currículo. Ou ainda, que as próprias relações de poder não atuam conformando e configurando as possibilidades de delimitação de um objeto de pesquisa: “a norma não apenas é responsável por produzir seu campo de atuação, mas a norma é produzida na produção desse campo” (BUTLER, 2014, p. 267). Questiona-se, portanto, a ideia de que é possível se lançar para fora das relações de poder, esgotá-las, e, então, delimitar um objeto para ser pesquisado. O interessante, dessa maneira, se configura na percepção de que a própria natureza do objeto apresenta a instabilidade das relações de forças cartografadas.

Nesse sentido, pode ser elucidativo voltar ao exemplo do mapa/decalque. Ao olharmos para um mapa do Brasil, por exemplo, todas as interconexões que nele fizermos obedecerão a uma mesma lógica de codificação. Ao traçarmos uma linha entre dois pontos poderemos medir o espaço que os separa. Esse tipo de mapa, que produz a mesmidade, não é aquele que tenho a pretensão de esboçar, porque esse vê o espaço apenas enquanto uma “multiplicidade numérica”⁴⁷ (DELEUZE, 1999, p. 28). Teorizar o espaço dessa forma significa dizer que “mesmo antes de tais divisões serem efetuadas [ou linhas e pontos serem traçados], elas são aprendidas no pensamento como possíveis, sem que nada mude no aspecto total do objeto. Portanto, (...) já são visíveis na imagem do objeto: mesmo que não realizadas.” (DELEUZE, 1999, p. 30) Uma cartografia, por outro lado, nunca sabe quais imagens do objeto cartografado serão produzidas, não tem controle de seu percurso na medida em que seu percurso é o próprio movimento.

Meu argumento é de que este texto não pode ser produzido em um espaço hermético. Ele é gestado e se torna possível porque seu espaço-tempo de produção não é delimitável, é

⁴⁷ Tanto os termos multiplicidade numérica como multiplicidade qualitativa serão grafados, a partir de agora, em itálico.

uma “comunicação [nem] sempre involuntária [mas] desprovida de intencionalidade, e que pode ser verbal ou não” (FRAVET-SAADA, 2005, p. 159). Na medida em que não pode ser cercada, a cartografia se torna efeito de inter-relações nem sempre são planejadas. Este texto é uma experimentação, uma tentativa de compor com diferentes linhas de forças. Forças que tem a vontade de mostrar a inventividade da vida. Desse modo, compreendo que este trabalho é feito *pelo meio*, pelo composto de inter-relações que forjam meu objeto de pesquisa. Aqui, nem mesmo as inter-relações estão dadas de antemão. Ao contrário, elas podem ser vistas como trajetórias desarticuladas que, ao se cruzarem, passam a existir e permitem gerar deslocamentos acerca do que significamos como currículo e espaço, assumindo, também, que tais deslocamentos podem ser politicamente produtivos.

Para responder de modo ainda mais claro como os textos curriculares chegam até essa pesquisa, acredito que continuar com os ditos de Favret-Saada (2005) pode ser interessante. Em todos os sentidos possíveis, uma pesquisa obviamente não se faz sozinha. Muitas das referências mobilizadas surgem nos encontros do grupo de pesquisa, mas outras também foram sendo incorporadas na medida em que as próprias disciplinas do curso de pós-graduação ofereciam possibilidade de diálogo com os temas aqui abordados. A disciplina Teorias de Currículo é, nesse sentido, bastante significativa.

Essa forma de se expor a literatura curricular é condizente ao fazer cartográfico proposto por esse e outros trabalhos (GIRARDI; et al, 2011). Pois, “na medida em que tentam retratar o universo, mapeiam esse universo como não sendo de ordem única (...) buscam desorientar, desfamiliarizar, provocar uma visão a partir de um ângulo inusitado.” (MASSEY, 2015, p. 162). Cartografar tem a ver com incorporar o movimento na pesquisa. É nessa incorporação do movimento, no processo de seguir as linhas, transitando por diferentes espaços, aulas e disciplinas que é possível desorientar a percepção de que exista um objeto de pesquisa pronto em uma realidade referente. Realizando uma leitura mais atenta do fragmento acima, poderemos entender que mapear um universo como não sendo de ordem única coloca em suspensão a existência de um único universo. Em outras palavras, cartografar é um convite para desarranjar ordens estabelecidas; é a possibilidade de fazer proliferar universos.

Dessa forma, é preciso que se esteja atento. Fazer proliferar universos não significa dizer que a partir de um universo vários pontos de vistas são possíveis, mas sim que “há diferentes perspectivas de diferentes mundos – e não visões diferentes de um mesmo mundo” (COSTA, 2014, p. 71). O mapa que essa dissertação produz é uma tentativa de corresponder ao pensamento de um mundo pluriversal. Isso porque, cartografias situacionistas/localizadas produzem um mapa instável, posto que seu próprio objeto cartográfico é

a dissolução da forma e a instauração da velocidade. Primeiro, porque um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação): ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir (RANNIERY, 2012a, p. 165).

O objeto cartográfico se faz sensível quando muda de natureza, de ordem. Em certas linhas vemos o espaço sendo pensado em termos de distância que nos separa do conhecimento, ali nos moldes disciplinares, logo é possível perceber as nuances na mudança de natureza do objeto, uma mudança no seu ordenamento interno. Em uma cartografia, currículo e espaço podem ganhar modos de existir imprevisíveis, podem se atualizar mudando de natureza. Se em uma *multiplicidade numérica* um objeto se divide sem mudar de natureza, ou seja, qualquer divisão obedece sempre a mesma codificação, na “multiplicidade qualitativa” (DELEUZE, 1999) o que está em jogo é a mudança no ordenamento interno do objeto cartografado.

Essas mudanças imprevisíveis de natureza em um objeto cartográfico ressaltam o espaço como sendo, também, a dimensão da *multiplicidade qualitativa*. Concordando com Deleuze (1999), entendo, junto com Massey (2015), que se o objeto cartográfico muda de natureza não é por uma questão “puramente temporal” (DELEUZE, 1999, p. 32), mas porque as próprias linhas que compõem o objeto cartográfico são, elas mesmas, espaciais. Isto é, se concordarmos que a mudança de natureza em um objeto traz a possibilidade da invenção, concordaremos, por conseguinte, que a invenção não tem o tempo como a única dimensão de sua produção, mas que o espaço é também uma de suas dimensões constitutivas, “pois ele não é mais uma espécie de tela que desnatura a duração, uma impureza que vem turvar o puro, um relativo que se opõe ao absoluto; será preciso que ele seja fundado nas coisas, nas relações entre as coisas” (DELEUZE, 1999, p. 38). Em resumo, o espaço inventado por uma cartografia supõe a “criação de novas relações e territórios” (LAMA, 2009, p. 122); de novos mapas curriculares.

Nesse sentido, cartografar se mostra como uma atividade complexa de compor com diferentes linhas. É uma possibilidade de “mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. (ROMAGNOLLI, 2009, p. 171). Significa acompanhar a instabilidade e sentir a especificidade de cada linha cartografada. Sejam elas linhas de territorialização, que “não concerne[m] apenas às nossas relações com o Estado, mas a todos dispositivos de poder que trabalham nossos corpos (...) concerne à nossa maneira de perceber,

de agir, de sentir, nossos regimes de signos” (DELEUZE, 1998, p. 111.). Ou linhas de reterritorialização, que “vão gerar novos sentidos, novas formas de expressão e promover a resistência ao que tende a se reproduzir no plano de organização” (ROMAGNOLLI, 2009, p. 170). E mesmo linhas de desterritorialização que “faz[em] explodir as duas séries segmentares” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 87), “onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura” (DELEUZE, 2013, p. 133).

Cada uma dessas linhas não forma uma hierarquia de importância quando comparadas, mas se atravessam constituindo aquilo que somos. Elas se emaranham, operam transformações nem sempre visíveis, relacionam-se e produzem o imprevisível:

essas relações denunciam a exterioridade de forças que incidem tanto sobre o pesquisador quanto sobre o objeto de estudo, e atuam rizomaticamente, de uma maneira transversal, ligando processualmente a subjetividade a situações, ao coletivo, ao heterogêneo. A subjetividade é constituída por múltiplas linhas e planos de forças que atuam ao mesmo tempo: linhas duras, que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social, e que sempre classificam, sobrecodificam os sujeitos; e linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento da subjetividade e criam zonas de indeterminação, permitindo-lhe agenciar. Esse afetamento da subjetividade pelo que não é ela, pelas relações efetuadas, pela intersecção com o “fora”, forma um agenciamento. Quando isso ocorre, linhas de fuga são construídas, convergindo em processos que trazem o novo (ROMAGNOLLI, 2009, p. 170).

Dessa maneira, se detive nossas atenções às linhas de forças presentes nos trabalhos de Deleuze e Guattari, não foi para que decorássemos o significado de cada uma delas. Bem dizendo, antes mesmo de possuírem um significado, essas linhas são forças, podendo receber nomes variados: linhas de segmentação dura/molares (territorialização); linhas de segmentação maleável/moleculares (reterritorialização); linhas de fuga (desterritorialização). As duas primeiras remetem aos planos molares e moleculares, respectivamente. A última, como já foi dito, faz explodir essas duas séries. O plano molar, como aponta Romagnolli, é o plano composto por representações como a família⁴⁸, o sexo, a classe social: é lugar de produção dos decalques; já o segundo remete aos fluxos, aos devires, e aqui é possível pensar

⁴⁸ Embora pareça um despropósito, entendo que explorar esse fragmento do texto ‘como a família’ pode ser elucidativo. Em *Mil Platôs I*, é realizada uma discussão acerca do complexo de Édipo. Deleuze e Guattari tentam desmontar o direcionamento preferencial do desejo em seu sentido sexual, conforme prega a psicanálise. Desejo, então, pode ser compreendido como vontade de potência – não irei desenvolver esse conceito aqui. Contudo, volto a ressaltar a ideia de ‘como a família’ enquanto possibilidade de entendimento de mais uma das nuances do decalque. Isto é, na grade de codificação do decalque, esse fragmento poderia ser lido como uma manifestação do inconsciente em direção à realização do incesto. Em um decalque, a significação segue por eixos interpretativos preferenciais, pelo tabu do incesto, que interrompem o devir. “Deixarão que vocês vivam e falem, com a condição de impedir qualquer saída. [...] Estudar o inconsciente, no caso do pequeno Hans, seria mostrar como ele tenta constituir um rizoma com a casa da família, mas também com a linha de fuga do prédio, da rua, etc.; como o menino é enraizado na família, fotografado sob o pai, decalcado sobre a cama materna; depois, como a intervenção do professor Freud assegura uma tomada de poder do significante como subjetivação dos afetos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 32). Religar os decalques aos mapas é reativar o desejo como vontade de potência.

em mapas. No entanto, “as fugas e os movimentos moleculares não seriam nada se não repassassem pelas organizações molares e não remanejassem seus segmentos, suas distribuições binárias de sexos, de classes, de partidos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 104). Em síntese, em um mundo composto por diferentes linhas, inclusive aquelas que visam seu ordenamento e representação, torna-se complicado, ou mesmo impossível, pensar em objetos de pesquisa passíveis de serem plenamente recortados e delimitados.

Contudo, até aqui, posso ter contribuído para a instauração de um possível antagonismo entre mapas e decalques e, de fato, tal antagonismo parece existir. “Diferente é o rizoma, *mapa e não decalque*. Fazer o mapa, não o decalque. (...) Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30). Abertura e fechamento funcionam de modo duplo, se um decalque opera fixando fluxos, estando associado a construção de imagens do real que se querem estáticas e idênticas a si mesmas, um mapa não se resume àquilo que é representado. “Um mapa tem múltiplas entradas, contrariamente ao decalque que volta sempre ‘ao mesmo’”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30). O real é mutável, a pesquisa é movimento, “fazer um mapa, nesse sentido, seria compor com outras coisas para dar lugar a um devir comum que não preexiste” (LAMA, 2009, p. 128). Devir comum entre pesquisa, pesquisador e teorias curriculares.

Uma cartografia parece seguir a lógica de uma ontologia relacional (MACEDO; MILLER, 2018) em que tanto o pesquisador, quanto pesquisa e o objeto pesquisado se inventam mutuamente em um constante processo de mudança. A composição entre mapas e decalques, ligando aquilo que se quer fixo ao movimento que torna um objeto possível, reitera e destaca o argumento de que o elemento do acaso torna o espaço irrepresentável, criando, assim, um território em fuga, nômade, que desfaz formas que se querem fixas e imutáveis. Ao agenciar diferentes teorias de currículo para pensar o espaço curricular, ecoo o argumento de o currículo é diferença em si (PARAÍSO, 2010). Trabalhando com teorias curriculares, entendo que “não há reiteração ou citação que não seja, em si, uma traição àquilo que supostamente estava lá para ser reiterado” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 958).

Ainda nessa perspectiva, a experiência cartográfica como caminho de pesquisa afirma que o real está para além da razão, da verdade em si, “unitária e auto-evidente” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 959). Não um além transcendental, reino das formas perfeitas e inacessíveis, mas um além da visão, do dito, da escrita, do atual, gerando uma abertura inominável, assignificante, exposta aos afetos, afirmando que o ato de pesquisar “não pode ser reduzido a visões e a narrações de uma subjetividade compartilhada e, portanto, à

mesmidade.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 959). Aproximo-me, assim, do questionamento de Larrosa (2012, p. 292): “e se o limbo fosse o lugar dos que não tomam o real como um tema ou um objeto, mas como uma intensidade, como um afeto, como o que lhes acontece, como uma experiência?”. E se a pesquisa fosse pura afetação, atravessamento?

O real como uma exterioridade inalcançável, onde “as relações, sejam de ideias ou de objetos, [são] sempre exteriores aos seus termos” (DELEUZE, 2001, p. 53), afirma a impossibilidade de que as relações que definem o real sejam totalizadas em um sistema fechado – concepção com fortes dimensões espaciais. “Não devimos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade. Fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já que está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós?” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 21). Ecoar o rumor da heterogeneidade é afirmar que outros possíveis são, de fato, possíveis. “O devir não produz outra coisa senão ele próprio. É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 19). Devir não se explica. Seria preciso inventar uma nova linguagem menos preocupada com a significação do que com a própria vida, onde falar, talvez, fugisse à gramática do querer dizer. Uma cartografia, quando fala, não deveria querer dizer, mas expressar a vitalidade do fora como força agenciadora para a criação de outros mundos.

A questão, portanto, é que se os decalques remetem a tentativa de fixação de fluxos sob a ordem da mesmidade, essa mesma tentativa já expressa, por si só, o movimento que se pretende controlar. Não estaria, então, o decalque inscrito em outra natureza de movimentação obedecendo a uma lógica de territorializações?

O agenciamento territorial não para de atravessar outros agenciamentos. A razão disso é simples: (...) o agenciamento territorial, territorializa funções e forças, sexualidade, agressividade, gregarismo, etc., e os transforma, territorializando-os. Mas essas funções e forças territorializadas podem ganhar com isso uma autonomia que as faz cair em outros agenciamentos, compor outros agenciamentos desterritorializados (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 142).

A tentativa de fixação também é movimento: a diferença vaza, escorre, é contagiosa, prolifera.

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenchem, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 67).

Nesse sentido, se um mapa se opõe ao decalque é menos pelo seu movimento do que pelo seu modo de se movimentar, isto é, pela natureza do movimento que procura efetuar: sua

função. Como vimos, mapas e decalques podem não só funcionar simultaneamente, mas também apontam para o fato de que toda territorialização ou desterritorialização já trazem, consigo, seus próprios duplos.

Sendo assim, tentei argumentar que meu objeto cartográfico são as teorias curriculares, e que esse objeto gera, como produto, um mapa “aberto, [que] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 30), não correspondendo aos mapas produzidos pela cartografia hegemônica que acabam por retirar o movimento do espacial e, da mesma forma, do ato de pesquisar. Uma recordação é válida: “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 19). Entre movimentos de naturezas variadas, uma cartografia persegue diferentes linhas agenciando encontros onde o currículo pode devir espaço, mas também o espaço devir currículo.

Ressalto que uma cartografia não tem a obsessão de busca pelo novo, mas de fazer um trabalho teórico que tenta agenciar forças para questionar linguagens/metodologias que se pressupõem capazes de representar o mundo; de representar e dizer a verdade do mundo. Nesse sentido, entendo que este capítulo da dissertação se configura como um esforço para esboçar um mapa, ainda que rasgado, e oferecer uma bússola, ainda que quebrada, que permitam as leitoras acompanharem as direções e os emaranhados de linhas que irão se desdobrar e compor os ensaios a serem escritos.

O ensaio como possibilidade de escrita acadêmica

O ensaio como possibilidade de escrita (ADORNO, 2003) e a cartografia como caminho investigativo parecem apresentar linhas convergentes que permitem desterritorializar repetições que querem enclausurar seja o espaço, o currículo, ou a vida. Assim como a cartografia, o ensaio se mostra capaz de prosseguir “metodicamente sem método” (ADORNO, 2003, p. 30) por caminhos até então não trilhados, agenciando movimentos inesperados. E três verbos, portanto, podem potencializar a tarefa de ecoar outros mundos: ensaiar, imaginar, confabular. Verbos que se imbricam, se confundem, se misturam. “Ensaier e ensaiar-se” (LARROSA, 2004, p. 31), não como um treino para depois executar os movimentos anteriormente estudados, mas como condição de experimentar com o pensamento, de habitar a escrita para além de sua unilinearidade, produzindo outros modos de subjetivação. Mas por que ensaiar consiste em uma forma de escrever? Pensando com Deleuze (1988),

perceberemos que ao dobrarmos⁴⁹ diferentes forças obteremos formas. “Toda forma é um composto de relações de forças” (DELEUZE, 1988, p. 132). Assim, ensaiar consistiria em algum exercício de dobrar diferentes forças para poder escrever. Mas que forças são essas?

Seguindo as linhas de Larrosa (2003), sou alertado sobre a composição de forças que, embora não cristalizadas de modo irrevogável, produzem o espaço acadêmico. “No mundo acadêmico, constrói-se uma certa arrogância e uma certa vaidade: ‘nós os melhores, os que sempre sabemos o que é pensar de verdade, o que é fazer ciência de verdade, o que é escrever de verdade’” (LARROSA, 2003, p. 115). Ou seja, de partida, os ensaístas devem lidar com o tensionamento da justaposição entre suas formas de dobrar as forças do mundo para poder escrever, e, simultaneamente, com as formas que o mundo acadêmico dobra as forças para viabilizar a escrita. Nesse mesmo texto, Larrosa ressalta que a atmosfera do ensaio remete a um *ethos* subversivo. Isto é, se por um lado a academia reivindica para si a verdade sobre o mundo, por outro, os ensaístas aparecem como “os transgressores, nós os que transgredimos as normas” (LARROSA, 2003, p. 115), sem ao menos terem reivindicado tal aura para si.

O ensaio, quando aparece em território acadêmico, já (s)urge como forma de escrita diferente dos ditames desse espaço. Por conseguinte, os questionamentos não se dirigem a forma padrão de escrever uma dissertação, mas se voltam sobre o diferente. É o ensaio como forma de escrita acadêmica que passa a ser questionado, visto como inadequado e não científico, o que acaba por alçar ao lugar do inquestionável a forma hegemônica de se fazer um trabalho de pesquisa. Pois, na medida em que suas próprias normas e formas de constituição são tidas como naturais, é o ensaio que passa a ser interpelado pelos quadros de inteligibilidade da academia. Em síntese, “para saber[mos] a estrutura profunda de uma prática institucional, temos que interrogar sobre o que ela proíbe (...) somente assim conheceremos os limites e, portanto, as regras básicas do seu funcionamento” (LARROSA, 2003, p. 102).

A escrita ensaística apresenta-se, por assim dizer, ora marcada por uma aspiração de extravagância subversiva, ora como não científica tão logo imprópria para o espaço

⁴⁹ Tentando superar a dicotomia entre estrutura e agência a partir da sobredeterminação da primeira sobre a segunda, ou o inverso, da exaltação da segunda sobre a primeira, é que surge o conceito de dobra. Ou seja, não se trata de buscar onde começa a produção de singularidades (lado de dentro) e em quais lugares a estrutura (lado de fora) sobredetermina o sujeito. É necessário que haja “uma relação da força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si” (DELEUZE, 1988, p.108) para que o lado de fora possa ser dobrado e, então, forme um lado de dentro (subjetividade). Assim, ao ser feita a dobradura do fora para produzir o dentro, a exterioridade desse fora pode ser posta, de imediato, em xeque. É como se fosse possível falar no fora que está dentro, ou no dentro que está fora. Não por acaso, uma das marcas do pensamento deleuziano pode ser expressa a partir da noção de síntese disjuntiva, ou disjunção inclusiva, exatamente contida nesse jogo do dentro-fora. Para uma discussão mais aprofundada, ver Costa (2009).

acadêmico. No entanto, ainda no rastro de Larrosa (2003), “poderíamos dizer que o conformismo linguístico está na base de todo conformismo, e que falar como Deus manda, escrever como Deus manda e ler como Deus manda, ao mesmo tempo, é pensar como Deus manda.” (LARROSA, 2003, p. 102). Aqui reside a potência do ensaio: torcer a linguagem para liberar a vida da representação. Liberar não só a vida da representação, mas também a vida da pesquisa de suas intenções de exprimir a verdade última, aquela que não é produzida, mas que está desde sempre pronta; aquela verdade que só nos basta encontrar para, então, verdadeiramente representar.

Seguindo as pistas deixadas por outro autor, Tim Ingold (2015), o que pode ser interessante ressaltar é que antes mesmo da escrita de caráter ensaístico esboçar um texto, ela expressa uma textura. Tal argumento parece dar conta de que um texto não é apenas “uma composição verbal” (p. 138), mas que sua dimensão espacial explicita o vasto emaranhado de inter-relações que fazem do texto, textura. “Em outras palavras, quando dizemos que a vida não é apenas uma história, mas uma série de diferentes histórias” (p. 212), destacamos que o espaço não “retrata uma superfície isotrópica sobre a qual todas as coisas estão embrulhadas nelas mesmas, fixadas em seus respectivos lugares, separadas dos movimentos que as trouxeram ali, pegadas em uma rede finita, fechada” (p. 212), mas que o próprio espaço é configurado e configura a possibilidade de que “múltiplas histórias po[ssam] correr uma ao lado da outra” (p. 212). Rearranjando, assim, tanto o funcionamento da escrita como do espaço – já não se busca a verdade do espaço, ou a verdade da escrita, mas a própria escrita expressa sua verdade no decorrer das inter-relações que vai estabelecendo.

Com isso, entendo que poderia ser feita a seguinte pergunta: de onde vem a vontade de verdade que impregna a prática de pesquisa? Nietzsche responderia que “há algo de delicado na ‘verdade’ e na busca da verdade; e se o homem vai ao seu encontro também com humanidade demais – só busca a verdade para fazer o bem – aposto que não encontra nada!” (NIETZSCHE, 2015, p. 52). Vê-se, portanto, surgir uma linha transversal entre Larrosa e Nietzsche. Larrosa se refere a Deus em seu ensaio, Nietzsche nos fala sobre a vontade de se buscar a verdade (leia-se: busca demasiadamente humana por Deus), logo, é possível inferir que escrever como Deus manda é escrever verdadeiramente; ler como Deus manda é ler verdadeiramente; falar como Deus manda é falar verdadeiramente; pensar como Deus manda é pensar verdadeiramente. Mas cabe ao ensaio fazer algo diferente com a verdade?

Não procuro verdades, procuro ficções⁵⁰ potentes. E ensaiar “não apenas negligencia a certeza indubitável, como também renuncia ao ideal dessa certeza. [O ensaio] torna-se verdadeiro pela marcha de seu pensamento, e não pela obsessão em buscar seus fundamentos como se fossem tesouros enterrados.” (ADORNO, 2003, p. 30). Não se trata, tendo isso em vista, de buscar fundamentos ou verdades que, por sua vez, possam reger aquilo que é denominado de realidade, mas de analisar se a realidade também não se conforma a uma forma específica de inventar. “Não é nada senão um preconceito moral achar que a verdade vale mais do que a aparência (...), o que é que nos obriga a supor que existe uma oposição essencial entre ‘verdadeiro e ‘falso’?” (NIETZSCHE, 2015, p. 51).

Novamente, a partir do ensaio como forma, diferentes linhas se interceptam desterritorializando uma possível verdade transcendente que sustentaria a existência. “Por que o mundo que nos concerne não poderia ser uma ficção? E para quem tenha feito esta pergunta: ‘mas a ficção não pertence ao autor?’ – não poderia ser esta a resposta imediata: por quê melhorar? Esse ‘pertence’ não pode fazer parte também da ficção?”(NIETZSCHE, 2015, p. 51). Seria essa uma possibilidade de cercar a vontade de verdade e recolocar o sujeito enquanto farsa? Realizo essa pergunta pelo motivo do ensaio também problematizar a relação entre escrita e pensamento.

Ensaíar talvez signifique levar em conta que “aquilo para o qual temos palavras, já o deixamos para trás.” (NIETZSCHE, 2006, p. 79). Escrever não significaria ter palavras para descrever alguma coisa, mas para fazer alguma coisa diferente com as palavras que são ditas. É por isso que “pensar de outro modo exige escrever de outro modo, (...) nossa vontade de um outro pensamento é inseparável de nossa vontade de uma outra escrita, de uma outra língua” (LARROSA, 2004, p. 41), fazendo com que o ensaísta se torne o que Deleuze e Parnet (1998) chamariam de um estrangeiro dentro de sua própria língua.

Desse modo, por ser uma forma de escrita em que se utiliza a primeira pessoa do singular, ensaiar poderia reafirmar certa noção de um sujeito substancial como a causa do pensamento. Larrosa (2004, p. 36) nos diz que “o ensaio é uma escrita e um pensamento em primeira pessoa, uma escrita e um pensamento que estabelece uma certa relação com a primeira pessoa” (LARROSA, 2004, p. 36). Porém, com outra aproximação a partir de Nietzsche, os ditos de Larrosa poderiam ser lidos de forma menos óbvia. Quando Larrosa

⁵⁰ Sobre o papel da ficção, escreve Larrosa (2014, p. 72): “ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza dissensos, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudando quadros, escalas, ou ritmos, construindo relações novas entre aparência e a realidade, o singular e o comum”.

afirma que o ensaio é um pensamento em primeira pessoa o que o autor parece indicar é que o pensamento que vem até o ensaísta e não o ensaísta que pensa o pensamento, quer dizer:

(...) um pensamento vem quando ‘ele’ quer, e não quando ‘eu’ quero; de modo que é um falseamento da realidade efetiva dizer: o sujeito ‘eu’ é a condição do predicado ‘penso’. Isso pensa: mas que este ‘isso’ seja precisamente o velho e decantado ‘eu’ é, dito de maneira suave, apenas uma suposição, uma afirmação, e certamente não uma ‘certeza imediata’ (NIETZSCHE, 2015, p. 28).

O ensaio prossegue colocando sob rasura a escrita e o sujeito que o escreve, suspendendo certezas previamente estabelecidas, experimentando outras formas de habitar o pensamento educacional. É um pensamento que se volta para o presente, que emerge no presente e para o presente a partir da experiência existencial, e quando olha para trás não busca “(...) a verdade de nosso passado, mas o passado de nossas verdades; não a verdade do que fomos, mas a história do que somos, daquilo que, talvez, já estamos deixando de ser.” (LARROSA, 2004, p. 34).

Tal movimento complica ou mesmo gera um curto-circuito na linguagem da representação. Comumente, entender a verdade como um dado pode abrir caminho para que o mundo seja pensado a partir de disjunções exclusivas, ou seja: isto não pode ser aquilo e aquilo não pode ser isto; ou se é isto, ou se é aquilo; ou se é verdadeiro, ou se é falso. Em outras palavras, ser simultaneamente verdadeiro e falso feriria o princípio da não contradição, tal como apontam Moschen e Viola (2016) ao retomarem Aristóteles. “A verdade era, então, guiada pela correspondência entre as produções da mente e a verificação de sua existência na realidade, (...) uma adequação da mente à coisa” (MOSCHEN; VIOLA, 2016, p. 341). Talvez, por isso, ensaiar não obedeça à lógica da sistematização e linearidade presente na busca pela verdade.

O ensaio, opondo ao É da Verdade o E da Multiplicidade, “não termin[a] pelo fim. Nem come[ça] pelo começo. Tro[ca] o fim pelo começo. E vice versa. Aproveit[a] e tro[ca] tudo. Esque[ce] os rodapés. Tent[a] os rodopios.” (TADEU, 2007, p. 309)⁵¹. É por não começar por um começo e não terminar por um fim que aposto no ensaio como forma de escrita acadêmica. Aposto no E, na composição de diferentes forças, pelo qual o ensaio tem sua potência expandida. “O E não só desequilibra todas as relações, ele desequilibra o ser, o verbo... etc. (...) é exatamente a gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua, em oposição ao seu uso conforme e dominante fundado sobre o verbo ser.” (DELEUZE, 2013, p. 62). O E, como uma vontade de in(ter)venção oblíqua, não quer superar impasses para prosseguir, mas

⁵¹ Os ditos de Tomaz Tadeu (2007), no texto Político, valeram como fonte de inspiração para a inversão realizada entre início e fim da dissertação.

agenciar as forças dos impasses para se movimentar. Interessa ao ensaio a força do impasse, “aquilo que quer na vontade” (DELEUZE, 2016b, p. 23) do impasse. Ou seja, o impasse, ao carregar consigo vontade potência, permite a movimentação do pensamento *pelo meio*, e não pela certeza da verdade, pela fixidez do *é*, ou pela substância divina do ser.

Acreditando na vida, o ensaio tenta desamarrar o pensamento da racionalidade técnico-científica para potencializar a existência em direção a composições rizomáticas. Ele não pretende produzir uma totalidade, ou, para pensar novamente com Deleuze e Guattari, produz *totalidades fragmentárias*. Isto é, o ensaio se torna o lugar da condensação de diferentes elementos, tais como: acontecimentos e sensações e pensamentos e conceitos que são inseparáveis em sua composição. É justamente no E em que ocorre a condensação ensaística, onde diferentes elementos passam a interagir sem que haja a necessidade da síntese. Isso porque, não se trata escrutinar cada elemento que compõe o ensaio separadamente a fim de extrair deles algo de universal, mas sim de experimentar o que cada composição torna possível, o que pode cada composição. Ensaiai é uma tentativa de “engendrar novos espaços-tempos” (DELEUZE, 2013, p. 222), tendo mais a ver com experimentações com as teorias curriculares e o espaço como categoria teórica, do que produzir um texto que identifique, por exemplo, um problema do cotidiano escolar e proponha uma solução interventiva.

O E que compõe cada ensaio pode interconectar um ensaio ao outro, expressando a impossibilidade de que o currículo seja pensando como uma paisagem chapada, como um quadro com bordas delimitadas, podendo, também, fazer o currículo dançar (SILVA, 2001; RANNIERY, 2012a). O interessante é notar que o E, ao trazer a potencialidade da interconexão, consegue desestabilizar percepções estratificadas daquilo que conta como currículo. Mais ainda, que a noção de um currículo como documento – basta olhar para a folha de papel – é correlata àquela visão do decalque que pensa o espaço como uma superfície planificada.

Então, o que essa dissertação parece querer se relaciona diretamente com a possibilidade de ensaiar currículos e ocupar espaços, ou vice-versa, ocupar currículos e ensaiar espaços. Ela não quer saber o que é o currículo, tampouco capturar sua essência, menos ainda mapear toda a produção sobre teoria curricular para, possivelmente, oferecer outro conceito. Retomo, assim, a pergunta de pesquisa que foi anunciada no começo desse texto e acrescento algumas outras: como pode funcionar o espaço curricular? Pode o espaço multiplicar os sentidos de currículo? Pode o currículo multiplicar os sentidos de espaço? Em suma, ensaiando entre formas e forças (PARAÍSO, 2015), a vida de uma dissertação parece se

confundir com as incertezas e impasses sobre os conceitos de currículo. E impasses, como já foi dito anteriormente, fazem o pensamento se movimentar.

RECOMEÇAR: SONS DE UM BREVE INTERLÚDIO ⁵²

*É preciso que alguém ponha os pés no futuro que nunca chegou
 Pra deixar registrados no chão os caminhos por onde passou
 Essa história se escreve na luz de um farol que atravessa a neblina
 Em galope de sonho veloz que dispara agarrado na crina
 Pra se ouvir muitas léguas na voz que se afina
 É preciso que alguém ponha os pés e se aposses de vez de onde está
 O desejo que bem se quisier é uma estrela caindo no mar
 Essa história se escreve sem dor da mais alta janela da vida
 É preciso que alguém ponha os pés na viagem que andava perdida
 Essa história se escreve pra ser aprendida
 O futuro é um céu de balões, o silêncio depois da explosão
 É preciso que alguém ponha os pés pra deixar registrados os passos de seu coração
 Essa história se escreve no olhar pra ser lida na imaginação
 É preciso que alguém ponha os pés e se aposses de vez do delírio que envolve a razão
 (Pietá)*

Os primeiros textos que li sobre cartografia me alertavam para o fato de que esse modo de pesquisar expressava um movimento quase que descontrolado. Particularmente, eu pensava que aqueles textos utilizavam o termo movimento como puro recurso estilístico. Não digo que não levava a sério as proposições de uma pesquisa cartográfica, mas que, no início do mestrado, não poderia ter a menor ideia daquilo que estava por vir. Nessa seção do texto, faço mais uma introdução. Uma introdução associada a todas as outras seções dessa dissertação e que, de certo modo, pode potencializar o entendimento daquilo que já foi escrito. Ao mesmo tempo, as linhas que se avolumam permitem a invenção de outros territórios na qual a composição currículo e espaço querem ganhar vida própria.

Sendo assim, para oferecer mais uma ferramenta para as leitoras desse texto, imagino que abordar o conceito de difração (HARAWAY, 1999) de forma mais detida pode ser proveitoso. Além de estar presente em um dos ensaios que versam sobre a relação entre espaço disciplinar e espaço curricular, esse conceito também permite costurar de modo eficaz a seção que se inicia. Difratar, ao contrário de refletir, contrasta “com a lógica do conhecimento convergente configurado pelo espelhamento da reflexão” (OLIVEIRA; CASSAL, 2018, p. 485). Não só convergente, mas, quem sabe, cumulativo, nos moldes de sobreposição e sedimentação, onde, quanto mais camadas sedimentadas, maior pode ser o

⁵² Um interlúdio funciona como uma espécie de intervalo que separa diferentes trechos de uma mesma música. Neste caso, ainda que esta pesquisa não forme uma letra música, preencho este intervalo com uma canção que se afina com os anseios de uma cartografia enquanto caminho investigativo e pode ser ouvida no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=W3LIH6bFGAU>. No decorrer desta seção espero que as relações entre a música escolhida e a cartografia sejam percebidas.

conhecimento obtido: primeiro conhecimentos básicos, depois intermediários, avançados, complexos, etc.

Entretanto, a lógica difrativa⁵³, assumindo que se existe inter-relação existe desvio, está mais atenta às perturbações geradas pelo desvio do que àquilo que supostamente permanece idêntico após o desvio acontecer. Nas palavras de Haraway (1995, p. 126), “a difração não produz ‘o Mesmo’ deslocado, como fazem a reflexão e a refração (...) um modelo difrativo não indica onde aparecem as diferenças, mas onde aparecem os efeitos da diferença”. Pois bem, os efeitos da diferença, em Haraway (1995, p. 126), se configuram como uma forma de pôr em suspensão a diferença tida como “marcas distintivas taxonômicas, que assentam a diferença ao modo do *apartheid*”, isto é, a diferença pensada como identidade, circunscrita. Os efeitos da diferença, talvez pudesse dizer Deleuze (2018, p. 283), apontam antes para os diferenciadores na diferença, ou seja, para a diferença em seu processo de atualização: “mais profundos do que as qualidades e extensões atuais, do que as espécies e as partes atuais, há os dinamismos espaço-temporais. Eles é que são os atualizadores, diferenciadores”.

Assim como na difração, essa seção, ao invés de produzir o Mesmo em outro espaço, isto é, ao invés de dizer com outras palavras aquilo que os ensaios querem expressar, procura, primeiramente, formar um emaranhado de linhas que potencializam e ecoam os argumentos elaborados nos ensaios de modo dissonante, difrativo. Levar a sério a ideia de que os dinamismos espaço-temporais são, eles mesmos, os próprios diferenciadores, facilita a compreensão de que esta seção não se constitui a partir da lógica do espelhamento. Um trabalho de pesquisa, na medida em que não pode ser feito instantaneamente, expõe o cartógrafo a uma imensidade desses dinamismos dos quais fala Deleuze.

Por suposto, se essa seção pode ser pensada como um agenciamento de determinado dinamismo espaço-temporal, de uma quantidade sem-fundo de intensidades, tendo como linha de força o espaço enquanto categoria que modula “nossas cosmologias estruturantes (...) nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política” (MASSEY, 2015, p. 15), não é sem propósito dizer que ela também se encontra implicada nesse constante devir espacial. Isso significa dizer que, colocando múltiplas espaço-temporalidades em contato, as linhas dessa seção fazem sondagens acerca da relação entre currículo e espaço de modo que o próprio espaço seja afirmado em sua diferença.

⁵³ Na Física, a difração é entendida como a capacidade de uma onda sonora, por exemplo, contornar obstáculos. Esse contorno, obviamente, gera alterações no padrão da onda que se emite.

Estas páginas que antecedem os ensaios parecem reunir, devido ao andamento da pesquisa, as condições necessárias para uma experimentação mais radical com a escrita. Escrever sem um argumento delimitado esperando que ele surja no fluxo da própria escrita, seria isso possível? O movimento é arriscado e, provavelmente por isso, deva ser tentado. De qualquer modo, acredito que esta seção, embora se desenhe de forma mais livre, seja um entreposto necessário para a leitura dos ensaios. Além disso, continuo seguindo em parte a proposta inicial de apresentar os ensaios que serão desenvolvidos posteriormente. Espero que com o decorrer das páginas a vontade em jogo nesta seção fique nítida, qual seja: estabelecer uma conversa sem finalidade previamente determinada deixando o texto se inventar nos encontros que forem efetuados.

Nesse pesquisar processual ao qual uma cartografia se propõe, as idas e vindas são mais do que necessárias, elas são a própria pesquisa. Os escritos se configuram como o exato movimento que, anteriormente, eu não encontrava as condições de possibilidade perceptivas para, minimamente, compreender. Revisitar os cadernos das disciplinas que cursei na pós-graduação é algo como encontrar anúncios com data de validade vencida. Fui avisado, muitas vezes, para não começar pelo fim e terminar pelo começo – simultaneamente, era convidado para esquecer ideias de fim e começo. Nessa altura, já não sei mais o que significam o fim e começo de uma pesquisa. Sou o movimento inconstante da escrita que se faz em picos de euforia, alegria e, obviamente, preocupação com os prazos. Talvez, por isso, devesse outro – a escrita me atravessa incessantemente.

Mais do que tudo, tenho percebido que escrever uma cartografia é encontrar janelas; bailar no parapeito e, subitamente, pular sem temer o abismo. “Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63). Tal como quer a letra da música que abre este interlúdio, em uma cartografia é preciso escrever da mais alta janela da vida e se apossar do delírio que envolve a razão. Algo semelhante é dito por Deleuze e Guattari: “o inconsciente tem os seus horrores, mas eles não são antropomórficos. Não é o sono da razão que engendra os monstros, mas a racionalidade vigilante e cheia de insônias.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 153). É preciso acreditar no delírio, forçar outras imaginações, traçar uma linha intensiva que pulse no ritmo do coração de uma cartografia. Ritmo avesso aos compassos, sonoridade avessa às escalas, melodia avessa à previsibilidade.

Na introdução deste trabalho esta seção do texto era intitulada de Carta de Intenções. Seção que teria por função apresentar os ensaios a serem desenvolvidos. Não alterei,

propositadamente, aquilo que já foi escrito para que fique marcado o movimento no qual um texto se faz. Ressalto, não obstante, sua completa reformulação – uma cartografia é imprevisível. Inicialmente, como quem quer brincar de Deus e acredita controlar a força do imponderável, projetei eixos temáticos que tentariam dar conta, de diferentes formas, da interface dos estudos entre currículo e espaço. Contudo, como os ensaios parecem ganhar vida conforme vão sendo escritos, se fez necessário desfazer os eixos previstos.

Nessa direção, entendendo que pesquisar é um trabalho de composição com elementos heterogêneos (DELEUZE; GUATTARI, 2010) que nem sempre aparecem no texto, preferi registrar aquilo foi projetado e não efetuado porque, mesmo que não realizadas, as projeções passadas podem interferir nos desdobramentos futuros da dissertação. Os eixos aos quais me referi procuravam capturar aquilo que havia de igual dentro de um conjunto de ensaios contrários à homogeneização. Cada um dos eixos continha, aproximadamente, três ou quatro ensaios. Pensei em trabalhar com composições tais como: currículo, avaliação e espaço; currículo, nação e espaço; currículo, identidade e espaço, etc. Mas o maior problema que encontrei ao projetar caminhos para serem seguidos antes de iniciar as trajetórias que viabilizariam a feitura dos ensaios se configurou, precisamente, no fato de que começar a escrever é sempre rearranjar projeções prévias.

Uma cartografia é ardua a uma organização precoce, antecipada. Somente quando comecei a escrever os ensaios pude ter, mais ou menos, uma imagem incerta daquilo que estava sendo feito. Escrevo essa seção sem ter terminado todos os textos que devem ser escritos para a finalização da dissertação, algo que, provavelmente, fará com que eu tenha que retornar outras vezes para “recomeçar”⁵⁴. Sei, também, que detive nossa atenção à explicação de como uma pesquisa cartográfica se aviva em uma parte específica desta pesquisa. De todo modo, nesse emaranhado de inter-relações chamado de pesquisa, penso que a cartografia enquanto caminho investigativo é, de fato, indissociável do modo com o qual os ensaios são redigidos. Em outras palavras, escrever de modo errante, perambulando entre diferentes teorizações, também bagunça a intenção, sempre presente, mas nem sempre realizável, de expor argumentos com precisão e o mínimo de unilinearidade.

Reescrever esta seção, assim como reescrever os ensaios, apontava para uma necessidade de clareza. Clareza no argumento, clareza, quando possível, com as leitoras desta dissertação. É verdade, entretanto, que provavelmente concluirei esta pesquisa sem saber exatamente o que significa ensaiar; sem saber o que significa escrever um ensaio. Inclusive,

⁵⁴ Uso aspas com o intuito de destacar a alusão direta ao título da seção, mas, ao mesmo tempo, quero indicar que o recomeço é um processo constante para uma pesquisa cartográfica.

se fosse possível, eu reescreveria partes substanciais de tudo que foi feito até agora, tentando, principalmente, não utilizar verbos e palavras derivadas de termos como: compreender, entender, significar, discutir, debater ou interpretar. “Já é difícil compreender o que alguém diz. Discutir é um exercício narcísico onde cada um por seu turno fica se gabando: às rápidas já não se sabe mais do que se está falando” (DELEUZE, 2016a, p. 403). Não porque as palavras não queiram dizer algo, mas porque o que elas dizem é sempre outra coisa. O sentimento, muitas vezes, é de estar enclausurado na linguagem, em uma cadeia infinita de remetimentos; uma verborragia que nunca dará conta de expressar os afetos constitutivos do singelo gesto de estudar teorias curriculares.

Preso na cadeia de remetimentos, preferiria ter estabelecido, integralmente, uma conversa no decorrer de todas as páginas. Uma conversa comigo mesmo (por isso mesmo comprometida com a alteridade), complicada ou não, que conseguisse angariar forças para movimentar silenciosamente uma dissertação. “A conversa é repouso cortado por longos silêncios” (DELEUZE, 2016a, p. 403). Queria escrever uma dissertação sem palavras, uma dissertação de folhas em branco, essa talvez fosse a minha principal vontade.

Estou fazendo o meu melhor, estou fracassando mais uma vez. Não me faz mal fracassar, gosto muito disso, só queria calar-me. Não como acabo de fazer, para escutar melhor. Mas pacificamente, como vencedor, sem segundas intenções. Seria a boa vida, a vida enfim. A minha boca em repouso se encheria de saliva, a minha boca que nunca a teve bastante, eu a deixaria escorrer com deleite, babando de vida, minha tarefa, um castigo, terminada em silêncio. Falei, devo ter falado, de lição, era um castigo que era preciso dizer, confundi castigo com lição. Sim, tenho um castigo a cumprir, antes de ficar livre, livre para babar, livre para me calar, para não mais escutar, e não sei mais o quê. Eis enfim o que dá uma ideia da minha situação. Me deram um castigo, no meu nascimento talvez, para me punir de ter nascido talvez, ou sem um motivo especial, porque não gostam de mim, e esqueci em que consiste. Mas será que alguma vez especificaram? Aperte meu amigo, aperte bem forte, não abuse, mas aperte mais um pouco, talvez se trate de você. Às vezes digo a mim mesmo você, se sou eu que estou falando. Você talvez atinja o alvo. Depois de dez mil palavras? Enfim, um alvo, depois haverá outros. Falar comigo, não falei o bastante comigo, não escutei o bastante, não respondi o bastante, não consolei o bastante, falei pelo meu mestre, apurei o ouvido para as palavras do meu mestre, nunca vieram. Está bem meu garoto, está bem, meu filho, pode parar, pode dispor, você está perdoado, nunca vieram. Meu mestre. Aí está um filão que é preciso não perder de vista (BECKETT, 2009, pp. 52-53, grifos meus).

É na quase terrível ambivalência entre calar e escrever mais de quarenta, e não dez mil palavras, que uma dissertação deve ser feita. Mas entre o silêncio e cinquenta, ou quem sabe até sessenta mil palavras, o vão não deveria parecer enorme? As distâncias entre o dizer e o silêncio parecem ruir, já não há mais forma de calar-se. Desde que se começa, sem saber ao certo como e quando, é preciso que se chegue ao fim sem que o fim, de fato, chegue. “É preciso que alguém ponha os pés no futuro que nunca chegou” (PIETÁ, 2018). Atravessando a neblina em velocidade variável, sufocando com o ar denso, procuro, com custo, alguns

focos de luz que possam ser carregados para driblar o nevoeiro renitente. Currículo é vida, é música, é cartografia.

Currículo se faz com vida, e a vida não é um atributo externo ao currículo, a fronteira entre currículo e vida é impossível de ser traçada, e, talvez por isso, as tentativas de controlar os currículos se manifestem de formas tão diferenciadas. Expurgar a vida de um currículo, isto é, sua mutabilidade, devir, diferença, também não é uma forma querer de controlá-lo? Não é uma forma de controlar os múltiplos agenciamentos que um currículo pode efetuar? Currículos constituem mundos. Mundos de professoras, pesquisadoras, alunas, inspetoras, merendeiras, diretoras, coordenadoras, etc. Constituem mundos de pessoas não escolarizadas, de profissionais de diversas áreas, e, justamente por constituir mundos, currículos constituem espaço.

Mas se currículos fazem vidas viver (RANNIERY, 2016a, 2016b), currículos também fazem vidas morrer. O sentido de morte, aqui, não é metafórico – ou não apenas. E é desde um jogo onde a vida e a morte travam suas lutas que é possível prosseguir com este interlúdio. Tendo reiniciado esta seção com uma discussão cartográfica, indicando, inclusive, que esta era uma tentativa de escrever sem delimitar um argumento de antemão, vejo que a intersecção entre currículo, vida e morte pode abrir caminhos e fazer anúncios parciais e diferenciadores em relação aos ensaios que darão prosseguimento a esta dissertação.

Atendendo as demandas de ancorar⁵⁵ as discussões teóricas em alguma espécie de materialidade, e enxergando aqui uma oportunidade de cumpri-las, penso que prosseguir explorando a intersecção acima anunciada fornece algumas direções nas quais o jogo entre vida, morte e currículo tornam-se minimamente nítidas. Mas também, roubando um dos questionamentos de Butler (2002) ao se perguntar como os corpos se tornam matéria, argumento que dar continuidade a sondagens despreziosas inerentes ao que essa composição pode efetuar, é, ainda que timidamente, uma forma de estarmos atentas aos possíveis modos de como as teorias curriculares se tornam matéria⁵⁶.

⁵⁵ Com isso, não procuro argumentar em prol de uma dissociação entre teoria e prática, mas, quem sabe, situar melhor algumas cenas onde é possível enxergar com mais clareza a efetuação contingencial de alguns conceitos.

⁵⁶ Diferentes autoras foram mobilizadas para pensar o conceito de diferença ao longo da dissertação. Enxergo, entretanto, a prevalência de Butler, Massey e Deleuze como principais linhas de força que enredam a concepção de diferença com a qual esta dissertação trabalha. Butler, com fortes inspirações derridianas, e Massey, notadamente influenciada pela teorização de Deleuze, decididamente não dizem a mesma coisa quando se referem à ideia de diferença. Contudo, as aproximações realizadas talvez sejam possíveis devido àquilo que Zourabichvili (2005, pp. 1314-1315) percebe com acuidade em um artigo dedicado à Deleuze. “Deleuze e Derrida têm em comum o fato de pensar que uma significação está, desde sempre, já *contaminada* por uma outra. Mas as respectivas problemáticas, assim como as suas consequências, são diferentes. Em uma palavra, o que interessa a Derrida é que uma significação não tem, nunca, delimitação precisa (de modo que ele não crê no conceito de conceito; o qual, ao contrário, Deleuze tanto estima); o que interessa a Deleuze é a ideia de que as

Para quem pensou que poderia se tratar de certo exagero relacionar ao currículo questões de vida e morte, imagino que o ano de 2016 provavelmente foi emblemático para pesquisadores e pesquisadoras implicados não só no campo curricular, mas na Educação de modo mais geral. Diante de um cenário político-institucional complexo que alardeava a possibilidade de golpe⁵⁷; falência de diferentes unidades federativas; congelamentos de gastos públicos em saúde e educação por mais de vinte anos, ou mesmo frente à reforma do ensino médio via medida provisória, uma centelha de fogo insistia em queimar.

As ocupações das escolas públicas por estudantes secundaristas, movimento que ainda reverbera sua ação nas paredes de diversos colégios ou mesmo no corpo do alunado, foram, decerto, um rearranjo de forças que pode mostrar, dentre tantos possíveis, a força constitutiva do espaço para que pensemos em currículo. “Basta que o ódio esteja suficientemente vivo para que dele se possa tirar uma alegria, não de ambivalência, não alegria de odiar, mas alegria de querer destruir aquilo que mutila a vida” (DELEUZE, 1988, p. 33). E não poderia, pois, a vida curricular ser mutilada desde o espaço? Que tipo alegre de pista as ocupações poderiam oferecer para teorizações curriculares que não consideram o espaço como uma das categorias mais vitais para o pensamento curricular? Tento chamar atenção para a espacialidade constitutiva da diferença e para como as ocupações, abdicando de uma gramática que busca sistematizar uma *multiplicidade qualitativa* de experiências, constituem laços espaciais vitais que, quem sabe, podem ser chamados de currículo.

Entretanto, é possível falar em currículo sem que se fale, necessariamente, em ordenamento, sistematização? O recurso à trajetória, ou à ideia de currículo como *currere*, não seria, agora, um tanto valiosa? Transitando entre diferentes trajetórias e histórias é possível ecoar curiosas perguntas: “Como a academia pode lidar com as experiências das escolas ocupadas e sistematizá-las em um currículo?”⁵⁸ Desenvolver os desdobramentos que

contaminações mudam, e a necessidade de pensar os espaços dessas contaminações móveis, que é também o espaço no qual nossa experiência se estrutura e se transforma.” Ora, não seria essa contaminação quase comum (diferença?) aquilo que permite o estabelecimento de pontes entre as diferentes autoras referenciadas?

⁵⁷ Não cabe a esta pesquisa discutir os tensionamentos entre diferentes narrativas que buscam hegemonizar ou o sentido de golpe, ou de impeachment. Entretanto, distancio-me dessa discussão de modo rápido assumindo o termo golpe ao invés de impeachment.

⁵⁸ No período das ocupações pude transitar por escolas ocupadas em diferentes zonas da cidade do Rio de Janeiro e também de Porto Alegre. Os exemplos das ocupações, por certo, expressam potências espaciais para o pensamento curricular. O que acontece ao currículo em uma escola ocupada? O que isso tem a ver com o espaço? Dar respostas a questões como essas não pode passar pela pretensão de totalizar as experiências vivenciadas em 2016. Entretanto, a vontade de sistematizar a experiência de uma escola ocupada e transformá-la em um currículo parece apontar para certa positividade daquilo que aconteceu em diversos colégios públicos de todo o país. Ainda nesse sentido, julgo importante situar o contexto, sempre fugidio, de aparição do questionamento que dispara esta nota de rodapé. Essa pergunta, realizada por um professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, emerge em uma das diversas rodas de conversa que licenciandas (os) e professoras (es) do curso de Geografia da UFRJ conseguiram organizar para que melhor fosse conhecido o que estava em

essa pergunta articula pode, no mínimo, resgatar o espaço como uma dimensão inter-relacional, apontando, de igual modo, para a necessidade de que a teoria curricular esteja mobilizada em destituir universais que tentam apagar a multiplicidade constitutiva do espacial. Sendo assim, argumento que a própria diferença constitutiva das inter-relações impediria de que se estabelecesse uma lei geral que, por sua vez, permitiria olharmos para o currículo e para as ocupações desde uma perspectiva única.

A lógica de sistematizar experiências parece reconhecer algo de intenso, suspeito que uma intensidade própria do espacial, que pode ter sido agenciada pelas mais diversas ocupações. A contragosto, a mesma sistematização que quer organizar o vivido, controlando a diferença para, quiçá, replicá-la, corre o risco de sufocar aquilo que ela mesma valoriza. Simultaneamente, a vontade de sistematização aciona outra constelação de perguntas não menos importantes para o campo curricular. Quando o assunto é currículo, “como definir o que é útil? Útil para quem? Quais as experiências ou os conteúdos são mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar?” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). E, desde já, seria possível perguntar se a ordenação de um currículo possui uma dimensão espacial e não apenas temporal.

Alfredo Veiga-Neto (2002), outra vez, aponta para certa dimensão espacial constitutiva do currículo e da sistematização. O argumento, todavia, é que sistematizar é um processo espacial e espacializante.

Note-se que a própria palavra latina curriculum implica uma ação – necessariamente temporal – que se desenvolve num espaço (...). E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade (VEIGA NETO, 2002, p. 171, grifos meus).

Nessa direção, por mais que sistematizar não seja o mesmo que disciplinar, a disciplina atua, como veremos em um dos ensaios, sistematizando lugares, indivíduos e espaços.

Seguindo essa linha argumentativa, o currículo seria o território onde a indeterminação da experiência escolar poderia ser domesticada, portanto, sistematizada e representada. As inter-relações generativas do espaço, não gerariam, por assim dizer, um espaço aberto, em devir. Mas, ao contrário, uma forma específica de imaginarmos o espaço passaria a ser hegemônica (aqui caberia uma breve pergunta: hegemônica uma forma de imaginarmos o

jogo no movimento das ocupações. Ainda nesse sentido, é válido destacar que, em outro texto intitulado de *Geografias da Criação: currículo espaço e diferença*, tentamos discutir inicialmente a dimensão espacial das ocupações, ver Medeiros e Ranniery (2018).

espaço também não seria uma forma de hegemonizarmos algum sentido de currículo?). Bem, esse sentido espacial do currículo, tal como aponta Veiga-Neto (2002), é ele mesmo produto e disparador de uma concepção moderna de espaço. Por sua vez, este pensamento engendra, poderia argumentar Massey (2015), uma *imaginação geográfica* que concebe o espaço como representação do tempo.

Pensar as diferenças espaciais em termos de diferenças temporais gera repercussões políticas importantes. Ou seja, espaços-tempos diferentes podem ser vistos como diferentes estágios de uma mesma sequência temporal linear, logo, categorizados em termos de desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido; atrasado, avançado, etc. Nessa perspectiva, a heterogeneidade espacial perderia, sobretudo, o caráter disruptivo do acaso e da contingência. Conceber o espaço como encontro de diferentes trajetórias e histórias oferece a eventualidade da criação e potencialização da vida em sentidos políticos outros (não seria esse o caso das ocupações?). Esses sentidos podem fazer fugir certa gramática curricular preocupada com sistematização, seleção e legitimação de conhecimentos e experiências escolares, agenciando, então, outras imaginações que alarguem os sentidos daquilo que conta como currículo desde o espaço.

Do ponto de vista espacial, parece interessante perguntar o que aconteceria ao currículo se levássemos a sério os dinamismos espaço-temporais incontroláveis que animam a existência em múltiplas direções. Como sistematizar aquilo que não para de mudar? Contingências locais, ou seja, contingências espaço-temporais são a tônica fundamental da diferença. Desse modo, tentar representar o irrepresentável do espaço significa apagar as possibilidades imprevisíveis de manifestação da heterogeneidade espacial da vida curricular. Em uma pergunta: como pensar em currículo sem que a sistematização das experiências curriculares seja um ponto de partida e a representação daquilo que foi sistematizado seja um ponto de chegada?

Antes de tomar a sistematização ou a organização como uma vontade essencial do currículo, isto é, como suas qualidades intrínsecas, poderia ser interessante perguntar, ao modo de Deleuze: o que quer a vontade de sistematização?

Os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, tais como instituições muito fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida (CARVALHO, 2016, p. 443).

Se um currículo opera sistematizando, isso não significa dizer que a sistematização seja um *modus operandi* genuinamente seu; ou, por outro lado, que a única ação empreendida

por um currículo seja organizar experiências escolares. Lidar com grandes agenciamentos sociais de ordem molar, ligados a ideia de reprodução social, ou de manutenção do *status quo*, indica mais que um currículo pode ser produzido por inúmeros atravessamentos de diferentes naturezas do que afirmar a imprescindibilidade da organização para que um currículo seja considerado currículo. Desse modo, a vontade de sistematização parece negar tudo que difere de si, tentando impedir, inclusive, que outros possíveis se estabeleçam quando o tema em questão é currículo.

Por seu turno, a tentativa de impedir não parece capaz de conter a afirmação do múltiplo. Quando escolas fazem currículo, “o múltiplo é afirmado enquanto múltiplo, o devir é afirmado enquanto devir. É dizer, ao mesmo tempo, que a afirmação é, ela mesma, múltipla.” (DELEUZE, 2016b, p. 32). Nesse sentido, acredito ser possível argumentar que uma teoria curricular comprometida com a afirmação da multiplicidade é uma teoria que tende a negar a própria negação. Negar a negação, como foi visto anteriormente na conclusão, é condição necessária para a criação de um outro possível, para uma transmutação onde o currículo mesmo não consiga ser reconhecido, ainda que esteja em funcionamento – como a academia pode lidar com as experiências das escolas ocupadas e sistematizá-las em um currículo? A transmutação, quando ocorre, faz daquilo que era antes inaceitável (no caso, ausência de ordenamento) material importante, para não dizer fundamental, da criação que se inicia.

Em síntese, “tais momentos, sejam individuais ou coletivos (...), correspondem a uma mutação subjetiva em que aquilo que antes era cotidiano se torna o intolerável, e o inimaginável se torna pensável, desejável, visível” (PELBART, 2013, p. 45). E, para ter quase certeza da efetuação do movimento pretendido, a saber: estabelecer ancoragens mais perceptíveis entre teoria e materialidade, penso que terminar este parágrafo com uma pergunta se configura em uma estratégia interessante. O que era antes inimaginável e cria um possível com as ocupações: o currículo tem mesmo que ordenar?

Vejo, nessa breve digressão, um emaranhado de linhas que pode funcionar como um centro de forças gerador de conexões com os ensaios da seção seguinte. Volto a repetir que as conexões não estão dadas de antemão e podem, inclusive, não acontecer. Ainda que tenha existido empenho em estabelecer pontes entre as diferentes seções da dissertação, não há garantias de que as associações sejam tão diretas tal como o empenho empreendido gostaria. Acredito, contudo, que o vão entre a intenção e a expressão é extremamente produtivo, uma vez que possibilita as leitoras de estabelecerem encontros para além daquilo que está estritamente escrito. Não relacionar aquilo com isso, de modo direto, como quem recusa

esgotar todas as possibilidades de inter-relações entre uma ideia e outra, parece deixar, para aquelas quem tem contato com o texto, margens generosas para o surgimento de outras ideias igualmente inesperadas. Criar um diálogo é criar, necessariamente, intervalos de mudez, “de modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2013, p. 166).

Muitos foram os silêncios, quase meditativos, quando uma pergunta insistia em emergir: o que fazer? Como trazer mais inteligibilidade aos ensaios? Procurei, sempre que possível, abri-los com fragmentos de músicas, trechos de livros de literatura, ou mesmo com anotações de um diário de bordo da própria dissertação⁵⁹ (uma espécie de caderno de notas polimorfos com memórias escolares, acadêmicas, e de sensações que atravessavam o corpo vibrátil do pesquisador (ROLNIK, 2016) enquanto a pesquisa era/é realizada) para que os ditos dos ensaios permitissem, enfim, entrever feixes relacionais de como a teoria, para falar com Haraway (1999), é encarnada.

O recurso a diferentes músicas, desde a primeira epígrafe desta pesquisa, é também uma forma de compor com o silêncio. Ainda que isso não seja nítido para quem não conhece minimamente sobre teoria musical, fazer música é compor com o silêncio. Para os interesses aqui em jogo, isso significa fazer um silêncio teórico que busca e vê, na música, inspiração incessante para o pensamento. Escrever já não passa por redigir palavras, mas compor acordes que elevem a ideia de inter-relação a algo que possa ser sentido no lugar de compreendido ou significado. Quem sabe, em uma espécie de silêncio contemplativo.

Dois anos parece muito pouco tempo para criar uma nova linguagem, um novo estilo, para amadurecer uma forma de escrever que mais pareça música do que uma pesquisa de mestrado. “Não é comendo palavras, combinando frases, utilizando ideias que se faz um estilo. É preciso abrir as palavras, rachar as coisas, para que se liberem os vetores que são os vetores da terra.” (DELEUZE, 2013, p. 172). Assim como quem desafina ou erra as notas que deveriam ser executadas, vejo que os deslizos são obviamente notórios não só para as leitoras, mas também para aquele que – seja lá quem for – vos escreve. Encontrar argumentos que fluam como uma bonita e imprevisível melodia é tarefa nada fácil. Desculpar-se, neste ponto, não deve ser suficiente para apagar o enfado que será possivelmente causado. Mas, desde já, anuncia que as próximas páginas infelizmente não conseguem estar dissociadas de certa

⁵⁹ Com o intuito de trazer exemplos onde as mobilizações teóricas encontram amparo nos cotidianos, mobilizei diferentes situações vivenciadas no decorrer da minha trajetória acadêmica de modo que os argumentos elaborados pelos ensaios encontram nos fragmentos desse diário fontes de problematização que unem, ou afirmam, a ideia de que teoria e empiria devem ser pensados simultaneamente.

ladainha exaustivamente repetida. Ladainha que transita entre a repetição e a vontade de expandir a potência de um pensamento inter-relacional para pensar tanto o currículo, como o espaço.

Currículo, espaço e inter-relação são termos que modulam as conexões que os ensaios realizam. Bem dizendo, se em uma cartografia o que importa é a dissolução das formas em proveito do movimento, em um ensaio também me interessa menos a sua forma do que os materiais com os quais eles são feitos: teoria, disciplina, literatura, afeto, memória e música são alguns desses materiais. Os ensaios não buscam “replicar formas acabadas, que já estejam estabelecidas, seja como imagens na mente ou como objetos no mundo” (INGOLD, 2015, p. 301). Mas, ao contrário, eles procuram se juntar “àquelas mesmas forças que trazem a forma à existência” (INGOLD, 2015, p. 301). Com eles, tento realizar um exercício de desmontagem de sentidos corriqueiros do espaço, “[pois], sob certos aspectos (...), o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido.” (HARVEY, 2008, p. 188). Portanto, e para aprofundar argumentos já realizados, não é sem propósito dizer que somos tributários, como já foi dito aqui e acolá, de uma concepção espacial oriunda da modernidade.

Sob a modernidade, não apenas o espaço foi concebido como dividido em lugares delimitados, como esse sistema de diferenciação foi também organizado de uma maneira particular. Resumindo, a diferença espacial era concebida em termos de sequência temporal. Lugares diferentes eram interpretados como estágios diferentes em um único desenvolvimento temporal. Todas as histórias de progresso, unilinear, modernização, desenvolvimento, a sequência de modos de produção... representavam essa operação.(...) Requalificar eufemisticamente ‘atrasado’ como ‘em desenvolvimento’, e assim por diante, não contribui em nada para alterar o significado, e a importação da manobra fundamental: a de tornar a heterogenia espacial coexistente em uma única série temporal (MASSEY, 2015, p. 107).

Enfim, concepções espaço-temporais são concepções políticas, e o desafio que proponho aos ensaios gira em torno de estabelecer um cenário político mais desafiador (MASSEY, 2015) para pensarmos em currículo desde uma mirada espacial. Proposta que reverbera o entendimento de que “teorização de currículo, em parte, cria espaços e lugares contingentes, momentâneos e dinâmicos para reimaginações relacionais e revisões do que e de quem de fato ‘conta’ em educação” (MILLER, 2014, p. 2052).

Sendo assim, para encerrar esta pequena introdução aos ensaios e, de modo sintético, apresentá-los, retorno aos versos da canção que serviram para abrir esta seção. Coloquemos os pés nos ensaios e deixemos marcados os passos do coração. Em *Currículo, espaço e diferença: abrindo imaginários*, realizo um mergulho teórico que visa aprofundar a noção de espaço trabalhada no decorrer da cartografia. Para tanto, mobilizo argumentos que tendem a

potencializar a perspectiva espacial que o quer inter-relacional. Em *Ensaçando um currículo...* utilizo alguns fios já tecidos no ensaio anterior para argumentar que a paisagem curricular, no lugar de ser pensada como uma superfície chapada, pode ser vista como um emaranhado de inter-relações que provocam sensações imprevisíveis e inusitadas. Aproveitando a paisagem heterogênea, em *Memórias curriculares: currículo como espaço disciplinar?* Tento deslocar a sinonímia entre espaço disciplinar e espaço curricular recusando certo antagonismo entre os dois. No ensaio seguinte, *Currículo e produção de sujeitos: um debate espacial?* Retomo o argumento de que o espaço disciplinar tende a formar sujeitos autocentrados, em proveito de uma proposição que encontra eco na literatura educacional, defendendo, então, a ideia de que quando o espaço é levado em consideração como *componente conceitual* na produção de sujeitos rapidamente é possível perceber sua dimensão inter-relacional. Tendo descolado, no ensaio anterior, a ideia de um sujeito do conhecimento, em *Currículo, conhecimento e espaço: possíveis intercepções*, faço uma proposta para que pensemos em conhecimento desde laços inter-relacionais, os quais contribuem para a produção de conhecimentos situados e encarnados, reiterando, assim, o compromisso ético-político com a diferença. Por fim, em *Transbordamentos afetivos: quando a vida brinca de fazer currículo*, argumento que questionar os limites entre o dentro e o fora das escolas, desde uma disjunção inclusiva entre o local e o global, pode potencializar de diferentes formas a ideia de que o espaço escolar não se encerra em si, ecoando, desse modo, o rumor da diferença.

CURRÍCULO, ESPAÇO E DIFERENÇA: ABRINDO IMAGINÁRIOS

*Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia
Cambia todo cambia*

(Julio Numhauser)

Este ensaio pretende adensar a discussão cerne desta dissertação, apresentando, assim, o conceito de espaço com o qual pretendi operar desde as páginas iniciais desta pesquisa. Enquanto estudante de graduação em Geografia, mas também de pós-graduação, pude perceber que diferentes textos do campo curricular acionam o espaço como categoria teórica para estabelecer narrativas explicativas acerca do funcionamento curricular. Não são poucos os exemplos, como já explicitiei anteriormente, da interface entre as teorias de currículo e o espaço. Seja em Alves (2001), Macedo (2006), Roy (2002), Silva (2005), ou Veiga-Neto (2002, 2007), o espaço é mobilizado como significante chave para as que as teorizações curriculares se estabeleçam.

Em tempo, o que talvez seja necessário dizer, ao menos no que diz respeito a este texto em específico, é o fato de que abduco, propositalmente, de exemplos para pensarmos em possíveis ilustrações da combinação entre currículo e espaço. Essa opção busca uma desorientação inicial, é um modo de afirmar que a teoria mobilizada é mais potente e não se reduz aos exemplos explicitados. Dito de outro modo, o risco do exemplo é sua possibilidade de virar paradigmático, solidificando, então, a abertura teórica que a força da diferença poderia gerar. Entendo, também, que a entrada pela teoria não apaga a materialidade das linhas que serão desdobradas. “Com efeito, a teoria é corporal, e a teoria é literal. A teoria não é algo distante do corpo vivido; e sim ao contrário. A teoria é qualquer coisa, menos desencarnada.” (HARAWAY, 1999, p. 125). E, como veremos, a entrada teórica é encarnada porque é, antes de tudo, inter-relacional.

Mas afinal, que espaço “e” esse com o qual este ensaio tenta operar? A brincadeira com a conjunção “e”, no lugar do verbo “é”, expressa a multiplicação de outras direções a serem desbravadas para conceituarmos o espaço. Rendo atenção, também, aos demais conceitos da Geografia que, de uma forma ou de outra, são devedores e se encontram implicados no modo de como podemos pensar o espaço. Ampliando rapidamente a discussão, é possível traçar mais exemplos geográficos que compõem os cenários dos debates

curriculares. Destaco as ideias de uma paisagem curricular, concebida por Ranniery (2016b, 2017); ou currículo como território, teorizado por Silva (2011), que adensam a conversa desde uma dimensão espacial.

Nesse sentido, as perguntas que guiam este ensaio são: o que de espacial tem o currículo? Ou ainda, por quais motivos o espaço é tantas vezes acionado para a conceptualização do currículo? Penso que, tal como propõe Roy (2002), quando o espaço é associado ao currículo não se alude, com isso, um sentido metafórico. “O termo ‘espaço’, mesmo na simples descrição de relações sociais e pedagógicas, não pode ser considerado como uma metáfora e, conseqüentemente, toma-se importante distinguir as diferentes características espaciais envolvidas no desdobramento do currículo” (ROY, 2002, p. 91). Vale destacar, nessa perspectiva, que diferentes textos do campo curricular acionam diferentes matrizes teóricas para pensar o funcionamento espacial do currículo.

Caracterizar o referencial teórico de cada texto acima referenciado foge aos propósitos das linhas que se seguem. Entretanto, enxergando nesses trabalhos um conjunto heterogêneo de teorizações, vejo, da mesma forma, não só uma dimensão espacial na heterogeneidade, mas também a necessidade de fazer justiça às demais produções do campo que procuraram pensar desde e com o espaço. É seguindo o rastro da heterogeneidade, isto é, da diferença, que se torna possível responder as perguntas realizadas no parágrafo anterior. Currículo, espaço e diferença se tornam uma composição que melhor pode ser trabalhada para, quiçá, fazer fugir certa noção superficial do espaço: sua redução a uma simples superfície.

Procuró argumentar por um espaço curricular sujo, contaminado, território de múltiplas proliferações, sejam afectivas, discursivas, ou de modos de existência (PARAÍSO, 2010). Espaço onde é possível resgatar aquela dimensão imponderável própria do espacial; espaço como a dimensão privilegiada onde acontece “o surgimento do inesperado” (MACEDO, 2017, p. 543). Ou, em outras palavras, o inesperado como sendo elemento constituinte do espaço, pois “conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito, também, para a possibilidade da política” (MASSEY, 2015, p. 95). Abrir imaginários espaciais é afirmar que o funcionamento curricular tem uma faceta de imprevisibilidade, e que essa faceta é, em toda sua potência, espacial. Com Massey (2004, 2015), concebo o espaço como uma dimensão com características não mensuráveis, uma rede aberta que não para de se expandir.

Uma passagem muito generosa do artigo *Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações*, da autora supracitada (2004), ao mesmo tempo em que sintetiza o debate promove uma abertura em relação ao que pode ser pensado como espaço.

O argumento é que, para a conceitualização de espaço/espacialidade, é crucial o reconhecimento de sua relação essencial com e de sua constituição através da coexistência da(s) diferença(s)- a multiplicidade, sua habilidade em incorporar a coexistência de trajetórias relativamente independentes. Trata-se de uma proposta para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não, dessas trajetórias - onde elas coexistem, afetam uma a outra, lutam. O espaço, então, é o produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não-entrelaçamentos de relações, desde o inimaginavelmente cósmico até o intimamente pequeno. O espaço, para repetir mais uma vez, é o produto de inter-relações. Ademais, como um resultado disso, e como já foi aqui proposto, o espaço encontra-se sempre em processo, num fazer-se, nunca está acabado. Existem sempre extremidades inacabadas (*loose ends*) no espaço. Tudo isso leva agora a uma conclusão adicional. Este caráter relacional do espaço, juntamente com sua abertura, significa que o espaço também contém, sempre, um grau de inesperado, de imprevisível. Assim, tal como extremidades inacabadas (*loose ends*), o espaço sempre contém, também, um elemento de "caos" (do ainda não prescrito pelo sistema) (...) O espaço, em outras palavras, é inerentemente 'disruptivo'. Talvez de forma a mais surpreendente, dadas as conceitualizações hegemônicas, o espaço não é uma superfície (MASSEY, 2004, p. 17).

Assim, ao entendermos que o currículo expressa uma dimensão espacial, poderemos concordar que, dependendo de qual imaginário geográfico tenhamos em nossas mentes, o espaço curricular poderá funcionar de formas diferenciadas. Julgo que a contribuição chave de Massey (2004, 2015), enquanto geógrafa, para o pensamento curricular, se configura no alargamento daquilo que podemos teorizar como sendo o espaço. Conceber o espaço como inter-relação significa, como já foi dito anteriormente, ter a premissa de que o espaço está em devir. E “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

A inter-relacionalidade do espaço é percebida na “existência coetânea de uma pluralidade de trajetórias” (MASSEY, 2015, p. 33). Tal proposição, outra vez, ressalta o currículo como a dimensão onde é possível “torna-se com, o que leva a tornar-se junto, haja vista que as vidas não preexistem aos laços, só existem em processo de constituição mútua, de entrelaçamentos de umas nas outras, revelando um campo de coexistências múltiplas” (RANNIERY, 2017, p. 57). Não seria, portanto, esse campo de coexistências múltiplas justamente aquilo que, neste ensaio, está sendo chamado de espaço?

Sendo o espaço a dimensão da coexistência, o espaço curricular devém, por excelência, “a esfera de uma simultaneidade de dinâmicas, constantemente desconectada por novas chegadas, constantemente esperando por ser determinada (e, portanto, sempre indeterminada) pela construção de novas relações.” (MASSEY, 2015, p. 160). Assim, para continuarmos com Doreen Massey, é importante ressaltar que “não podemos ‘devir’ sem os outros. E é o espaço que fornece a condição necessária para essa possibilidade”. (MASSEY, 2015, p. 90). Talvez, agora, a pergunta título da dissertação seja mais inteligível.

Retomar a pista do “e” para pensar com o espaço é compreender seu funcionamento duplo que tanto pode significar articulação, mas também a desarticulação de múltiplas trajetórias. Abri este ensaio com os versos de uma música, de Mercedes Sosa, chamada “Todo Cambia”. Assim o fiz porque sinto nesses versos a força do espacial sendo ecoada desde sua perspectiva mais vital. É desde a dimensão espacial que encontros, capazes de rearranjar a existência, ou reafirmarem a vida, podem acontecer. E se tudo muda, tal como querem os versos da música, é porque, “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).

Fiquemos, dessa maneira, por mais alguns momentos com a afirmação de que não há saída possível sem espaço. Se não há saída sem espaço é porque o espaço é a saída. E Foucault (2013a), longe de servir como argumento de autoridade, diz que “a época atual seria talvez, sobretudo, a época do espaço” (FOUCAULT, 2013a, p. 129). Se nossa época é espacial, não havendo saída sem espaço na medida em que ele é co-constitutivo à vida, podemos, a partir disso, vislumbrar um punhado coetâneo de elementos, a saber: a saída da vida é o espaço; o espaço como vida é a saída. Ao contrário do que podem supor, como veremos adiante, não se trata de um mero jogo de palavras, ou de jogos de linguagem.

Essa fissura imaginativa permite pensarmos o “currículo como um campo intersticial, (...) o espaço-tempo de suspensão intervalar que liga e separa vidas para que possam existir.” (RANNIERY, 2017, p. 57). Correndo o risco de ser profético, e embasado não só em diferentes autoras do campo curricular, mas também da Geografia, entendo que pensar em currículo é pensar em espaço. Seja em vias de abertura, controle, ou mesmo no interstício ambivalente entre abertura e controle de trajetórias e histórias, argumento que estar atento à vida e ao espaço é render atenção aos laços inter-relacionais que fazem do espaço, currículo; ou do currículo, espaço. Essa dupla captura (DELEUZE; PARNET, 1998), isto é, o devir espacial do currículo, ou o devir curricular do espaço, ressaltam tanto o espaço como o currículo como dimensões da multiplicidade.

Sendo o currículo um emaranhado aberto e não totalizável de vidas, trajetórias e histórias, quer dizer, sendo o currículo a “maquinaria (...) pela qual se cria a vida” (RANNIERY, 2016a, p. 339), é possível perceber que a criação da vida passa pela invenção do espaço; ou, para conversarmos mais uma vez com Doreen Massey (2012, p. 134): “o que está em questão, pois, é tanto a maneira de organizar o espaço e de controlá-lo, como a maneira de conceituá-lo”. Nesse sentido, espacializar o currículo pode ser uma tarefa que potencializa

o entendimento de que o currículo, a educação, precisam problematizar a predominância de um modo de existência universal que tende a frustrar a emergência de outros modos; precisa considerar que vivemos num mundo pleno de possibilidades e que deixar o outro ser um outro singular, ser aquilo que ainda não foi inventado, potencializa outros modos de vida (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 679).

Do mesmo modo, a espacialização dos estudos curriculares pode abrir caminhos para melhor mapearmos os “nexos particulares entre poder e conhecimento que criam um campo de objetos inteligíveis, [rastreamo] o ponto em que este campo beira o colapso, os momentos de suas descontinuidades, os locais em que a inteligibilidade que tanto sustenta, ameaça caducar.” (BUTLER, 2013, p. 173). Em suma, tal movimento reitera a importância de que o espaço seja considerado como mais um elemento das teorizações curriculares, onde o que pode estar em jogo é “relação entre os limites da ontologia, o elo entre os limites do que posso ser e os limites do que ousar saber.” (BUTLER, 2013, p. 171), pois pensar em currículo é pensar em espaço, e pensar em espaço é estar atento à produção da vida.

É com o espaço, com o entrecruzamento e justaposição de diferentes trajetórias, que um currículo faz fugir a lógica da *multiplicidade numérica*, aquela repete o Mesmo, a identidade, o idêntico. Quando diferentes trajetórias se cruzam já não temos uma imagem acerca daquilo que o currículo pode vir a ser; suas atualizações o fazem mudar de natureza. Já não se fala em um, mas em vários currículos, tantos quanto forem possíveis de serem enunciados e sentidos, pois o currículo já é diferença em si mesmo (PARAÍSO, 2010). Associar o espaço à diferença, à heterogeneidade, não significa que, com uma analítica espacial, descobriríamos a “natureza específica das heterogeneidades, mas que a realidade delas é intrínseca ao espaço” (MASSEY, 2015, p. 33). Com essa composição: currículo, espaço e diferença; ou currículo como espaço, portanto diferença, acredito que podemos compreender como vida e espaço se interceptam.

A primeira frase, anunciada em um dos parágrafos deste ensaio, expressava o argumento de que a saída da vida é o espaço, pois uma vida sem espaço, sem as inter-relações que compõem e são compostas *pelo espaço*, não pode se sustentar. O espaço como uma trama inter-relacional torna a vida possível, vivível (BUTLER, 2016); práticas espaciais são práticas de vida, sua regulação é também a regulação de modos de vida, pois “purificar o espaço, nesse contexto, significa regular a possibilidade de encontros” (MASSEY, 2015, p. 143). O curioso, talvez, é que se substituíssemos a palavra saída por entrada muito pouca coisa seria mudada, algo que, de fato, suspende a ideia de começo e fim, de que o espaço pode ser delimitado, cercado, metrificado. A segunda frase se configurou no argumento de que o

espaço como vida é a saída, ou seja: “talvez seja necessário, primeiro, arremessar-nos para dentro do espaço. Haverá, assim, uma priorização, uma seleção, talvez refletindo práticas efetivas de relacionalidade.” (MASSEY, 2015, p. 123), desfazendo aquele imaginário cristalizante que concebe o espaço como estase e fixidez, elemento inanimado, inerte. Em tom de encerramento, e abrindo as portas para os outros ensaios que se avistam, pergunto: com a interface entre currículo e espaço, quais desdobramentos são possíveis?

ENSAIANDO UM CURRÍCULO...

*A minha alucinação
É suportar o dia-a-dia
É meu delírio
É a experiência
Com coisas reais
(Belchior)*

Aproveitando os fios já tecidos no ensaio anterior, pretendo adentrar na ideia de que o currículo pode ser pensado como espaço, e o espaço pensado como inter-relação. Este ensaio quer “retomar a paisagem sentimental dos currículos” (RANNIERY, 2016b, p. 351), enxergando, nela, a possibilidade de fazer erodir os extratos curriculares marcados por linhas duras de segmentação. Componho este texto com algumas experiências pessoais vivenciadas em sala de aula enquanto realizava um estágio não obrigatório na rede municipal de educação do município do Rio de Janeiro. Neste ensaio, essas experiências aparecem emolduradas em duas e distintas paisagens curriculares. A primeira recebe o título de *Ler e escrever e chorar*, já a segunda, roubando o título de um poema conhecido de Ferreira Gullar, reitera a provocação feita pelo poeta: *Quem matou Aparecida?*

Nessas paisagens, discuto não só suas inerentes dimensões espaciais, mas também realizo, apoiado em Souza (2016) e Ingold (2015), um breve debate acerca desse conceito, importante não só pensamento geográfico, mas também antropológico. Da mesma forma, tento brincar com a possibilidade de ensaiar um currículo por intermédio de uma cartografia intensiva (DELEUZE; GUATTARI, 2011a; RANNIERY, 2012a). Para tanto, persigo as linhas de territorialização e desterritorialização que um currículo, se fazendo atravessado por elas, também acaba por disparar.

Prossigo, agora, discutindo brevemente o conceito de paisagem para explorar, posteriormente, os atravessamentos curriculares que essa formulação teórica pode oferecer. Tradicionalmente, na Geografia, o conceito de paisagem pode ser “ligado, primordialmente, ao espaço abarcado pela visão de um observador” (SOUZA, 2016, pp. 43-44). As querelas em torno do conceito são múltiplas. É possível perceber essa teorização em disputas que questionam desde a divisão entre sociedade e natureza; em dualismos entre essência e aparência; passando, também, ao argumento de que a paisagem, ao superdimensionar aquilo que é visto, esconde relações capitalistas de produção que interferem em sua própria constituição (SOUZA, 2016).

Assumindo a ideia de que a paisagem é uma forma, portanto uma aparência, Marcelo Lopes de Souza (2016, p. 51) argumenta que a “paisagem é reveladora, muito embora revele

‘ao encobrir’ (e, inversamente, de modo ardiloso, encubra ‘ao revelar’...) (...) e não há nada de intrinsecamente ruim nisso, a não ser que nossa própria limitação mental faça disso algo ruim”. Estando a paisagem implicada em certa dialética entre essência e aparência, me interessa substituir a síntese⁶⁰ que esse movimento poderia fornecer pela disjunção inclusiva que “mantém juntos elementos incomensuráveis” (DOSSE, 2010, p. 133). Assim, imagino que o currículo se abre ao ensaio; bem como paisagens curriculares são passíveis de serem cartografadas.

A insistência no ensaio já não remete apenas à forma de escrever. Ensaiar o currículo pode significar explorar composições que ecoem o ruído indizível da diferença. “Isso – prova, ensaio – é o que primeiro significou o vocábulo latino *periculum* de onde vem o nosso *perigo*” (NODARI, 2015, p. 24). Por suposto, talvez seja importante um pouco de atenção. Bem, se podemos pensar que um currículo é uma composição de linhas de força de diferentes naturezas, o risco consiste, na ânsia de abrir um currículo ao perigo, formatá-lo de outro modo, tornando o perigo um novo paradigma. O jogo com o perigo, com aquilo que é imprevisível, incontrolável, imponderável, isto é, com a paisagem curricular como diferença, expressa uma brecha imaginativa a qual pode ser interessante incursionar. Nesse sentido, “o medo, o terror, a vergonha e o pânico [que] são produzidos pelas fantasias de segurança da máquina de purificação pedagógica que tramam os corpos, também mostram que se pode aproveitar a força da fantasia e transformá-los em sentimentos produtivos.” (RANNIERY, 2016b, p. 321).

Recolho, então, a flecha da prova, do ensaio. Provar, com o currículo, o perigo. Não provar no sentido de pôr à prova, submeter a um exame, como quem seleciona, classifica, legítima, normaliza e exclui (POPKEWITZ, 1994, 2016), ainda que esses processos estejam em funcionamento nos currículos. Remeto-me a provar no sentido de experimentar e saborear os gostos imprevisíveis que um currículo pode agenciar. Sim, se falo em gostos é porque entendo que um currículo pode colocar sabores em nossas bocas. A brincadeira, nem sempre doce, sendo muitas vezes amarga, passa por certa alquimia de sabores, uma alquimia curricular (POPKEWITZ, 2016). Mas o que pode o sabor do perigo? O que pode o sabor de um currículo perigoso? Desdobro, a seguir, breves linhas cartográficas de distintas paisagens curriculares.

⁶⁰ Ainda nesse sentido, Dosse (2010, p. 135) argumenta que “ao contrário da dialética, que tem como meta superar as contradições por uma síntese [a disjunção inclusiva] procura demarcar a linha de fuga que mantém a tensão” seja entre essência ou aparência, forma ou conteúdo, natureza ou cultura, etc. Penso que tal perspectiva reforça o argumento de que o currículo pode ser pensado como um território de multiplicidades, não havendo, desse modo, a necessidade do currículo expressar um todo coerente e coeso.

As paisagens cartografadas não têm como pretensão retratar a realidade, ou mesmo expressar a verdade última dos currículos. De igual modo, não utilizo recursos visuais, a não ser a própria escrita, para que a imersão nas paisagens curriculares seja possível. Espero, contudo, ter êxito na tarefa de fazer o currículo devir mais do que “uma paisagem chapada e acachapante, na qual estariam dispostos sujeitos prontos para serem reconhecidos em sua diferença inquebrantável, para se transformar em um caleidoscópio disforme.” (RANNIERY, 2017, p. 61). Nessa perspectiva, as paisagens curriculares se tornam o espaço onde há a condensação de diferentes elementos, tais como: acontecimentos E sensações E pensamentos E conceitos que são inseparáveis em sua própria feitura. Compor com esses elementos é assumir o perigo de ver a paisagem turbilhonar, ou, para evocar Nietzsche⁶¹ (2015), assumir o perigo de ver um currículo se desfazer quando o abismo, enfim, nos olhar.

Primeira paisagem: ler e escrever e chorar

O mais urgente não me parece tanto defender uma cultura cuja existência nunca salvou qualquer ser humano de ter fome e da preocupação de viver melhor, mas extrair, daquilo que se chama cultura, ideias cuja força viva é idêntica à da fome. (ARTAUD, 2006, p. 1).

Extrair da lágrima enquanto forma a força daquilo que faz chorar: desterritorializar necessidades. João não sabe ler, nem escrever, tem 14 anos e se encontra em uma sala destinada à correção de fluxo. O que fazer, como agir? Ele diz: “eu sou burro, nunca vou aprender isso”. Duas reprovações, o semestre já está na metade, e as perspectivas não são boas. A paisagem também não é nova. As professoras já parecem habituadas com o fracasso a espreitar. O que deve significar aprender a ler perto da lágrima que escorre? Sim, tornar um currículo perigoso é suspender a valoração que se atribui ao perigo, ao ensaio. Ensaiar traz consigo forças inomináveis, forças que, nem sempre, engendram afetos que se traduzem em alegria. Fazer do currículo um ensaio é assumir, em algum lugar, o risco do imponderável e a fissura do imprevisível. O sabor amargo da lágrima, ainda que não desejado, explicita o pensamento que quer fazer do currículo um projeto de formação. Formação de um e somente um mundo possível: o mundo alfabetizado.

Com isso, não se coloca em xeque a alfabetização como possibilidade, mas, antes, aquilo que é tido como necessário na necessidade de alfabetizar. Se, como já se sabe, a inclusão funciona gerando um exterior constitutivo (BUTLER, 2016), ou seja, gerando a

⁶¹ Faço referência a um conhecido aforismo de Nietzsche (2015, p. 85): “aquele que luta com monstros deve ter cuidado para não se tornar um monstro. E se você olhar durante muito tempo para um abismo, o abismo vai também olhar para dentro de você”.

própria exclusão, não é de se estranhar que qualquer elemento elevado ao status de universal, comum e, por isso mesmo, necessário, gerará como a outra face da moeda o excluído, isto é, aquilo que permite a inclusão incluir.

Nesse contexto, o choro iletrado vê, na alfabetização, um meio de fazer a lágrima cessar. A lágrima finda, mas, ainda assim, permanece rondando, assombrando. Aparece como o duplo de qualquer necessidade tida como universal para um currículo. Extrair a força da lágrima é fazer a necessidade chorar por si, mostrar suas incongruências, bifurcações, é como abrir a necessidade, seja qual for ela, ao E. Bifurcações entre ler e escrever e chorar. Não mais o choro oriundo daquilo que não se sabe, mas o choro que, ao fazer da necessidade uma possibilidade não necessária, compõe outros mundos possíveis.

Segunda paisagem: “Quem matou Aparecida?”

A rotina escolar é composta por imprevistos, dentre eles a ausência de professoras. Nessas ocasiões em que é preciso substituir a professora ausente, a biblioteca escolar vira o lugar privilegiado para quem precisa tirar um coelho da cartola. O amplo acervo de filmes e livros parece inspirar uma procura sem fim por aquilo que, em cinco minutos, abre terreno para o trabalho que se avista. 50 minutos em sala de aula, 50 minutos de Ferreira Gullar (2012). O olhar rápido pelo índice do livro disponível na prateleira da biblioteca escolhe o poema que, diga-se de passagem, era até então desconhecido. Quem matou Aparecida foi, sem dúvidas, um tiro no escuro. É verdade que um tiro no escuro, como se pode supor, gera efeitos imprevisíveis, o que não é muito diferente para um tiro disparado às claras.

Podendo as palavras serem pensadas como projéteis, quando se é apenas um rapaz latino americano e se está na frente da sala de aula, é provável mesmo que palavras virem navalhas, assim como quis Belchior (2018). Aproveitando o fio da navalha deixado por Belchior, parece interessante narrar os efeitos que um poema pode gerar – enxergando, aí, uma força que ensaia o currículo a contrapelo. Então, se escolho a navalha como figura privilegiada dessa narrativa é porque, tal como uma máquina, como quiseram Deleuze e Guattari (2011c), ela pode funcionar como um sistema de corte e fluxo.

Para citar novamente Belchior, transcrevo um dos versos de uma de suas músicas mais conhecidas: “sons, palavras, são navalhas” (BELCHIOR, 2018). Navalhas que rasgam os estratos curriculares e rearranjam, inesperadamente, o funcionamento de uma aula igualmente imprevista. Antes mesmo da morte de Aparecida, a turma já se encontrava em certo frenesi. Um currículo-ensaio, quando ensaia um poema, joga com querereres, atiça vontades, agita corpos, brinca com imaginários: descodifica. Seu Vinhas, patrão de Aparecida, e Aparecida,

empregada de Seu Vinhas, por certo têm parte nessa história. E o trecho a seguir, quando recitado em sala, mostra o quão afiado o fio da navalha estava. “Mas de noite ele voltou./Deitou-se ao lado dela/ e ela não se incomodou./ Passou a mão nos seus peitos,/ e Aparecida gostou./ Deitou-se por cima dela/ e suas calças tirou.” (GULLAR, 2012, p. 43) Burburinho, risos e gritos acompanham a interrupção na leitura do poema, interrupção essa não planejada.

Sem que houvesse tempo para que eu pudesse levantar completamente meus olhos que estavam focados nos versos do poema, uma das alunas se põe a falar: “Professor, professor, ele tirou a roupa!”. Quando meus olhos fitam o fundo da sala, lá estava um aluno sem roupas, apenas de cueca, em um movimento ritmado com o quadril agarrando a cadeira. Quem sabe, em um movimento semelhante ao que Seu Vinhas possa ter feito com Aparecida, e Aparecida com Seu Vinhas. Aqui, é a prática de suspensão de valores, para criação de um espaço de hesitação, tal como propõe Stengers (2018), que permite enxergamos o movimento ritmado com o quadril para além do óbvio. Aliás, para continuar com Isabelle Stengers (2018, p. 453), nesse espaço “onde nada é óbvio”, uma cena que faz alusão ao sexo pode encarnar toda uma coreografia do desassossego curricular (RANNIERY, 2012a).

Para um currículo-ensaio, aquilo que importa na paisagem curricular são as linhas de força de um poema que atuam de modo rizomático, fazendo composições imprevistas, e não mais a valoração moral do que um gesto pode querer dizer. “Isso é tanto mais real precisamente porque não quer dizer nada; o objetivo imanente não é mais significar, mas produzir (...) só é considerado Real o que não quer dizer nada, a pura produtividade maquínica do Ser.” (LAPOUJADE, 2017, p. 143). O poema atravessa e invade o corpo do aluno, rasga, tal qual o fio da navalha, a série segmentar que gruda o uniforme no corpo; dá ao estudante, uma peça tantas vezes pensada como intercambiável, um nome próprio. “Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois não é (...) quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização.” (DELEUZE, 2013, p. 15). Assim, compondo com diferentes linhas, um currículo se abre a experiência do “E”, devindo, em seu devir, um poema: é uma ficção não menos real, e uma realidade não menos ficcional.

Resta, então, retomar os fios paisagísticos dos currículos pintados. Bem dizendo, paisagem e pintura parecem guardar entre si importante nexos que resgata, de imediato, algumas proposições que podem ser interessantes focalizar. Sigo a provocação de Ingold (2015, p. 200) que, ao levar seus alunos e alunas do curso antropologia para um trabalho de

observação de uma paisagem, afirma ter visto um “mundo sem objetos”. Minha suspeita, ainda seguindo os rastros de Ingold, é a de que enxergar um mundo sem objetos é correlata à visão proporcionada pelos movimentos traçados por uma cartografia das paisagens curriculares. Relevando, desse modo, o espaço como o tecido nervoso de um currículo, no qual objetos, conhecimentos, pessoas, vontades, lágrimas, etc. se embaralham em intensa profusão onde as fronteiras individualizantes perdem espaço, justamente, em proveito do espaço que nos une ou separa.

Dito de outra maneira, as paisagens cartografadas parecem colapsar aquela divisão entre essência e aparência, interioridade e exterioridade, forma e conteúdo, onde é possível observar, com distanciamento da situação, o que acontece no espaço curricular. Ingold (2015, p. 193), mapeando a origem da palavra paisagem, argumenta que, oriunda da Idade Média, “referia-se originalmente a uma área de terra ligada às práticas cotidianas e aos usos habituais de uma comunidade agrária.” Esse uso, entretanto, longe reiterar a divisão entre pessoas de um lado modelando determinado espaço, e o espaço inerte sendo modelado do outro, situa a paisagem como dimensão potencialmente inter-relacional, uma vez que

Ao invés de pensar em nós mesmos apenas como observadores, trilhando nosso caminho ao redor dos objetos espalhados pelo chão de um mundo já formado, devemos imaginar-nos, em primeiro lugar, como participantes, cada um imerso com todo nosso ser nas correntes de um mundo em formação: na luz solar nós vemos, a chuva na qual ouvimos e o vento no qual sentimos. Participação não se opõe a observação, mas é uma condição para isso, assim como a luz é uma condição para se ver as coisas, o som para ouvi-las, e a sensação para senti-las (INGOLD, 2015, p. 197).

Ora, essa imersão da qual fala Ingold não poderia ser, precisamente, aquela necessária para que o espaço curricular seja mais do que uma superfície onde determinados acontecimentos se dão, ou na qual sujeitos pré-constituídos interagem entre si, para, no lugar disso, sermos constituídos pelo que, anteriormente, acreditávamos só observar? Quando uma paisagem curricular é tomada por laços espaciais inter-relacionais, o espaço deixa de ser pano de fundo para um currículo e mostra que, em sua tessitura, pode agenciar acontecimentos imprevisíveis que rearranjam, por exemplo, o funcionamento de uma aula. Mas não só.

Sendo o espaço o tecido nervoso de um currículo, é com ele que podemos começar a compreender o funcionamento da distribuição de sentimentos e sensações que um currículo tende a efetuar. Se um aluno chora porque não está alfabetizado e se sente incapaz de ler e escrever, há, aí, algo de espacial. O medo de não realizar o processo de alfabetização com êxito pode ser visto no rosto de outros alunos e alunas que têm, em suas faces, expressão receosa ao ver o choro do colega. Se o receio é contagioso, isso se deve ao fato de que espaço é, decerto, a dimensão da interdependência. Os sentimentos, aqui, se proliferam

inadvertidamente. Ora se manifestam em relações de força que se traduzem em choro, ora fazem corpos se despir em rajadas curriculares desejantes de mundos em formação nos quais estamos verdadeiramente imersos.

MEMÓRIAS CURRICULARES: CURRÍCULO COMO ESPAÇO DISCIPLINAR?

Já é a quarta ou quinta vez que saio de sala hoje. Não lembro os motivos de ir à coordenação tantas vezes. Aluno não tão bem comportado pelas regras da escola, mas com boas notas. Um aluno nota oito, para ser específico. É verdade que na terceira “visita” à coordenação o riso da coordenadora escapa independente de sua função disciplinar. O espaço da coordenação quase evocava a ideia de um Eterno Retorno, muito embora eu não soubesse. Já não se tratava de punição, a hipérbole do controle fazia os inspetores rir das soluções encontradas. Ir para coordenação era muito pouco, talvez fosse necessário chamar o reitor da escola. A sala de aula mapeada e os lugares marcados nunca me impediram de conversar. Foram muitas travessuras e, por mais que houvesse controle, a bagunça não acabaria. Seja nas filas para o banheiro, nas filas da cantina, na volta do recreio, a algazarra se instalava. Latas de lixo espalhadas pelas escadas, colegas derrubados propositalmente pelos meus pés dissimulados que tinham como anseio o tropeção alheio, ou mesmo o zunir da bola de futebol, eram testemunhos de uma só palavra: indisciplina. Fomos além. Explodimos bombas, entupimos os vasos dos banheiros, inviabilizamos o transcorrer de diversas aulas. Uma andorinha só não faz verão, éramos um bando! A indisciplina, entretanto, parecia caminhar conjuntamente com o carisma que despertávamos.
(diário de bordo)

Tenho perseguido, no decorrer da dissertação, as linhas espaciais do currículo. Argumentei, nos outros ensaios, que a produção da vida e a produção do espaço se dão de modo indissociável. Neste texto, tento dirigir minha atenção às linhas de disciplinarização que as teorias curriculares disparam. Ocupo-me, também, das esterilizações imaginativas que tal movimento pode efetuar. Não nego, entretanto, o funcionamento disciplinar do currículo, mas retomo a ideia de que a paisagem curricular se faz como uma trama heterogênea de elementos que muitas vezes não são inteiramente redutíveis à lógica disciplinar.

O fragmento de memória que abre este ensaio é uma forma, ainda que inicial, de por em suspensão o controle total e irrestrito que práticas disciplinares poderiam engendrar. Nesse sentido, duas linhas preferenciais nos guiarão concomitantemente pelas próximas páginas. A primeira busca caracterizar as territorializações disciplinares que um currículo pode agenciar. Para tanto, recorro aos escritos de Foucault (2013a, 2013b, 2014a, 2014b), Veiga-Neto (2002, 2007) e Varela (1999), com seus respectivos rebatimentos disciplinares no espaço. Com a segunda, partindo da compreensão que “a agência não é um atributo, mas o contínuo reconfigurar do mundo” (BARAD, 2017, p. 22), mapeio os solapamentos constitutivos da própria tentativa de disciplinarização do espaço.

De modo mais claro, e ainda que a busca por clareza só indique a opacidade da linguagem, ou mesmo a heterogeneidade dos laços que tornam uma vida possível, interessa a este ensaio deslocar a sinonímia entre espaço disciplinar e espaço curricular. Vendo em Foucault uma linha mestra para pensarmos a disciplinarização dos corpos e, por isso mesmo, do espaço, é importante deixar claro que o mesmo autor não esgota sua concepção espacial

desde seu funcionamento disciplinar. O espaço é mais do que a projeção das práticas disciplinares em sua superfície.

Não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço (...) matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas (FOUCAULT, 2013b, p. 19).

Não seria, pois, um espaço neutro e em branco justamente aquele que, na ausência da imprevisibilidade constitutiva do espacial, veríamos a emergência do espaço disciplinar? Espacialmente falando, o avesso de um espaço inter-relacional se percebe em “uma imaginação de espaço como já dividido em partes, de lugares que já estão separados e delimitados” (MASSEY, 2015, p. 104). Tal proposição, como será visto logo adiante, encontra reciprocidade com o pensamento foucaultiano acerca da interceptação entre espaço e disciplina.

Tendo feito ajustes parciais em relação à teorização do filósofo francês, fazendo a ressalva de que pensar com Foucault em espaço não é necessariamente reduzi-lo a sua faceta disciplinar, adentro no primeiro movimento de explicitar as linhas espaciais da ação disciplinar. Nas palavras de Foucault (2014a, p. 139), “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço”. A palavra de ordem é compartimentalização. Uma espacialização onde “tudo [se encontra] no seu devido lugar, tudo regimentado sob a tutela de uma ‘arquitetura da vigilância’” (DEFERT, 2013, p. 47). Para quem acompanhou o desdobramento argumentativo das páginas passadas, acredito que é possível antever o apagamento inter-relacional que uma perspectiva teórica engajada com a explicação disciplinar do espaço pode efetuar.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014a, p. 140).

Advertido também pelas linhas de *O Anti-Édipo*, é possível saber que a pergunta a ser realizada em relação ao poder disciplinar não consiste tanto no que ele é, mas, sim, em “como isso funciona? Eis a única questão.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 239). Menos preocupado com questões da ordem do “o que é?”, Veiga-Neto (2002, p. 171) parece se importar com a compreensão do funcionamento disciplinar: “será que hoje, então, simplesmente se usa uma mesma palavra para indicar coisas diferentes? Uma delas situada no

campo da epistemologia e outra no campo do assim chamado comportamento humano?”. Funcionariam, dessa maneira, saberes operando de um lado e, de outro, práticas específicas que modelam e regulam o comportamento e o corpo?

Seguindo outra pista deixada por Foucault (2014b, p. 289), entendo que é importante retomar a ideia de que “o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar, e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber”. Apostando na produtividade da interlocução dos autores mobilizados, vejo os escritos de Foucault interceptarem os ditos de Veiga-Neto (2007). Isso porque, o currículo “foi decisivo tanto na afirmação de um novo tipo de espacialização quanto na disseminação de novas maneiras de perceber o espaço e de dar sentidos a ele.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 252). Nessas linhas, entreolhamos a importância de manter em aberto nosso imaginário espacial, posto que imaginar o espaço deste ou daquele modo é interferir nos processos de constituição da vida via currículo.

De imediato, destaco que longe de reinstaurar a dissociação entre imaginação e realidade, “é preciso lembrar que a palavra disciplina tanto se refere ao campo dos saberes quanto a uma maneira de ‘estar no mundo’” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171). Essa proposição, por sua vez, aponta para a indivisibilidade entre os arranjos espaciais (hospital, escola, prisão, hospício) característicos de uma sociedade disciplinar e suas correlações intrínsecas com “as espacializações da subjetividade sob todas as suas formas (...) [que] receberam em todas as culturas uma inscrição específica no espaço, em espaços, que entretém entre si não uma relação de divisão, (...) [mas] de reverberação” (DEFERT, 2013, p. 49).

Desse modo, é possível conceber o currículo enquanto uma máquina específica da modernidade que “dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 172). Adensando o debate, Varela (2002) argumenta que

as pedagogias disciplinares fazem das instituições educativas instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegas (VARELA, 2002, p. 85).

Em síntese, o exercício feito até aqui mobilizou diferentes autores de matriz foucaultiana, traçando, entre eles, linhas que pudessem fornecer indícios acerca do funcionamento disciplinar do espaço curricular. Mensuração, organização, docilização, vigilância, punição e compartimentalização são, grosso modo, algumas das palavras que

podem reunir e expressar o *modus operandi* desse espaço analítico. Entendendo, contudo, que o espaço é a condição de possibilidade para a coexistência de múltiplas trajetórias, que ele se faz na coexistência de múltiplas trajetórias (MASSEY, 2015), e que, por isso mesmo, é incontrollável, vemos que a composição entre espaço e disciplina se apresenta apenas como uma das faces da moeda para pensarmos a teorização espacial do currículo. Para continuarmos com a metáfora da moeda, o esforço imaginativo, nessa situação, requereria de nós a concepção de uma moeda com múltiplas faces, não apenas duas.

Nesse sentido, em função de determinada perspectiva homogeneizadora e sufocante da disciplinarização, o que talvez seja necessário reconhecer passe pela produtividade do poder disciplinar. Isso porque,

a condição de possibilidade do poder (...) é [ser] o suporte móvel das correlações de forças que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis. Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (FOUCAULT, 2015, p. 101).

Ora, não seria essa mesma produtividade movente do poder aquela que justificaria o aparecimento do que é denominado de indisciplina? Dito de outro modo, se o poder é produtivo, ele também não produziria o seu desvio? Caberia explicar, então, como esse desvio é produzido, e não apenas constatar que o poder disciplinar o produz. A suspeita deste ensaio é a de que o desvio desse poder, isto é, sua difração e não reprodução, para retomarmos o diálogo com Haraway (1999) realizado na seção que antecede os ensaios, atesta a agência, assim como quis Barad (2017) citada no início deste texto, do espaço de modo ampliado, ou do espaço curricular de modo específico. Sendo assim, é possível argumentar que as memórias curriculares relatadas acima testemunham que “as pedagogias disciplinares não podem ser analisadas, portanto, a partir da noção de repressão, já que seus efeitos, como estamos vendo, são enormemente produtivos” (VARELA, 2002, p. 86).

Quer dizer, e aqui está o principal argumento desse texto, sendo a disciplina “um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, procedimentos, de níveis de aplicação” (FOUCAULT, 2014a, p. 208), com práticas específicas, produzindo noções de espaço e tempo, o que vale repetir, uma vez mais, é que o efeito produtivo do poder disciplinar não controla, como se pode supor, tudo aquilo que está no seu campo de ação. Precisamente porque, nas palavras de Foucault, não se trata de afirmar que o poder englobe a tudo e a todos, mas que seu campo de ação, dado o próprio

espaço como dimensão inter-relacional (MASSEY, 2015), implica na intrusão da diferença e heterogeneidade a qual a disciplina tenta controlar.

Isso significa assumir que “o espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros” (MASSEY, 2015, p. 32). Ainda que a geometria disciplinar tente dividir e conectar todos os lugares desde “a experimentação da vigilância integral” (FOUCAULT, 2014b, p. 254), o que o espaço curricular parece demonstrar é sua configuração como a esfera de “resultados imprevisíveis e ligações ausentes” (MASSEY, 2015, p. 32), como a dimensão onde as conexões não estão dadas de antemão, tampouco podem ser completamente previstas e previsíveis pelos aparatos de vigilância.

Nessa perspectiva, tendo o currículo sua dimensão espacial, e, talvez por esse motivo, indisciplinar, encerro este ensaio desde a espacialidade da indisciplina, retomando, outra vez, algumas das memórias curriculares anteriormente relatadas. Para tanto, penso ser interessante trazer à tona as linhas de um poema de Waly Salomão (1996, p. 43) que nos diz o seguinte: “A memória é uma ilha de edição – um qualquer/ passante diz, em um estilo *nonchalant*,/ e imediatamente apaga a tecla e também/ o sentido do que queria dizer”. Sendo a memória uma ilha de edição, ela se configura também em uma oficina de montagem de espaços-tempos. Montar espaços-tempos, na medida em que somos atravessados por eles em múltiplas escalas, é uma forma de fabular outros espaços, agenciar outros limites onde a indisciplina não seja entendida como um “outro” aberrante do poder disciplinar.

Cabe desfazer o pensamento binário a partir do dentro, traçar uma linha de variações intensivas a partir de pequenas diferenças, suscitando um discurso novo, um pensamento-outro, novos modos de pensar e de sentir. O pensamento é potência de desterritorialização, em conexão com seu fora que o força a pensar. (LINS, 2013, p. 20).

Um estudante indisciplinado, até onde as narrativas curriculares nos permitem entrever, é um estudante que se encontra fora de um lugar previamente esquadrinhado, onde, supostamente, ele deveria estar – percebam como explicações espaciais são acionadas para entendermos não só o funcionamento disciplinar, mas também indisciplinar do currículo. Determinar os lugares em que cada estudante irá sentar em sala de aula, controlar conversas, aplicar sanções em forma de suspensões, são movimentos que querem controlar o próprio fluxo espacial do currículo, sendo, também, elementos indicativos de que o “currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homoganeamente quadriculado e hierarquizado” (VEIGA-NETO, 2002, p. 181). Por outro lado, pensar o espaço como uma

dimensão onde nem tudo se encontra interconectado é inserir o jogo disciplinar de forças numa constelação conceitual na qual espaço e diferença são vividos e pensados de modo interdependente.

Sendo assim, interrogando os efeitos produtivos do poder disciplinar é possível compreender como disciplina e currículo podem, com certa facilidade, virar sinônimos. Tal movimentação se realiza, como este ensaio permitiu entrever, via determinada concepção espacial que antes de assumir sua multiplicidade, diferença e devir constitutivos, acaba por reiterar formulações nas quais múltiplas trajetórias, humanas e não humanas, que produzem, alteram e são espaço, estão, primeiramente, associadas e capturadas pelo esquadramento disciplinar de um currículo. Em outras palavras, reduzir um currículo a sua função e funcionamento disciplinar é, também, reduzir outras imaginações geográficas acerca daquilo que o espaço pode ser.

Simultaneamente, a vontade disciplinar parece reconhecer a existência de algo que precisa ser controlado, comprovando, assim, que o espaço não pode ser apenas aquilo que o poder disciplinar deseja, isto é, uma superfície de “lugares determinados [que] se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar e romper comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (FOUCAULT, 2014a, p. 141) no qual “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer” (FOUCAULT, 2014b, p. 279). Nessa perspectiva, é fácil perceber que a correlação de forças que faz da disciplina um método que visa “o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2014a, p. 135) está completamente vinculada a um espaço que é muito mais do que superfície estática de lugares determinados. Ou seja, práticas disciplinares relacionam-se diretamente com a vontade de controlar a heterogeneidade incomensurável do espacial. Por fim, imagino que mapear as fissuras e solapamentos do espaço disciplinar é desenhar uma “cartografia da interferência” (HARAWAY, 1999, p. 126) na qual reside a constante possibilidade de fazer o enclausuramento ser deslocado com e partir de conexões imprevistas: o espaço disciplinar é menos hermético do que podemos supor.

CURRÍCULO E PRODUÇÃO DE SUJEITOS: UM DEBATE ESPACIAL?

Para onde eu iria, se eu pudesse ir, o que seria, se pudesse ser, o que diria, se tivesse uma voz, quem é que fala assim, dizendo que sou eu? Respondam simplesmente, que alguém responda simplesmente. É o mesmo desconhecido de sempre, o único para quem existo, no vão da minha inexistência, da sua, da nossa, eis uma simples resposta (BECKETT, 2015, p. 19).

Quando o campo curricular se dá conta, por meados dos anos noventa, de que o currículo está implicado em processos de produção de sujeitos, que o currículo produz subjetividades, logo começa o alvoreço em relação àquilo que estávamos produzindo. Calma aí, então o que estamos fazendo é sério mesmo. (diário de bordo – disciplina currículo e cultura)

Espero que as citações acima consigam reunir forças suficientes para a discussão que se avista. *A conversa complicada*, tal como quis Pinar (2009, 2016), talvez seja mais sensível quando o assunto é currículo e produção de sujeitos. De certo modo, os dizeres de Samuel Beckett apontam para direções inconclusas acerca da questão do sujeito e anunciam o argumento principal deste ensaio. Resgatando as propostas dos textos anteriores, e para ser propositivo, o trabalho que vislumbro aqui se configura na inserção do espaço como *componente conceitual* da interface entre currículo e produção de sujeitos.

Em outras palavras, sendo coerente com as frases de Beckett, a suspeita deste ensaio é a de que se não se consegue ao certo responder quem é aquele que diz Eu, isso se deve a uma (in)determinada dimensão na qual a própria alteridade é também dependente do espaço para se tornar possível. Ser desconhecido para si não deve ser lido como um apelo para o autoconhecimento, mas, quem sabe, se configura como uma oportunidade de assumir “uma ética da alteridade, em que o respeito ao outro envolve um trabalho espectral, perturbando as expectativas por narrativas fundadas em desejos de continuidade, limites e semelhança.” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 958).

No texto anterior, em que procurei discutir as correlações entre espaço disciplinar e currículo, também foi possível antecipar, ainda que de forma muito breve, a conversa que pretendo estabelecer agora. Ao indicar algumas das vontades que estão em jogo na ideia de um currículo como um espaço disciplinar, Veiga-Neto (2002) argumenta que a maquinaria curricular se insere em um conjunto de relações de forças onde a produção de sujeitos centrados é vista como um dos seus efeitos possíveis. Mesmo que de forma não intencional, a ideia de um sujeito centrado aciona noções espaciais específicas às quais pretendo agora explorar.

Aqui, entendo que a ideia de um “eu” relaciona-se diretamente com a mesma cadeia de significação em que podem ser inseridos os conceitos de ser, sujeito e identidade. Nesse sentido, interessa menos a precisão conceitual acerca de cada um desses significantes do que

compreender as articulações entre currículo e espaço. De todo modo, compreendo que reunir alguns pensamentos acerca da questão do sujeito contribui para tornar o debate mais denso.

Nas palavras de Butler (2017, p. 19):

o sujeito costuma ser interpretado por aí como se fosse intercambiável com a ‘pessoa’ ou o ‘indivíduo’. A genealogia do sujeito como categoria crítica, no entanto, sugere que o sujeito, em vez de ser identificado estritamente com o indivíduo, deveria ser descrito como categoria linguística, um lugar-tenente, uma estrutura em formação. Os indivíduos passam a ocupar o lugar de sujeito (o sujeito surge simultaneamente como um ‘*lugar*’) e desfrutam de inteligibilidade somente se, por assim dizer, estabelecerem-se primeiro na linguagem (BUTLER, 2017, p. 19, grifo meu).

Já em Foucault (2009, p. 235), é possível dizer que “há dois significados para a palavra sujeito: sujeito à alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito à”. Em Deleuze, as linhas também ressoam de modo convergente:

A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas (DELEUZE, 1988, p. 113).

Ainda que pequeno, fazer um apanhado de como diferentes autores pensam a questão do sujeito indica que os caminhos para acessar este debate são sinuosos, múltiplos, imbricados, sendo, antes de tudo, caminhos por fazer. Mas se esses caminhos não estão abertos *a priori* e são sinuosos, o que pode ser necessário trazer para a discussão que se inicia é o fato de que trilhar diferentes caminhos irá produzir diferentes noções de um “eu”. Ainda nesse sentido, seja o “eu” um puro hábito, como quer Deleuze (2016a), ou “efeito do poder em recuo”, como diria Butler (2017, p. 15); seja ele transcendental ou imanente, social, econômico, político, ou fruto da cultura, o ponto o qual entreolho se configura na convergência de diferentes linhas fazendo do sujeito um problema curricular.

Inserindo o espaço como um *componente conceitual* ativo na produção de sujeitos via currículo, algumas perguntas poderiam ser realizadas. Para reunir e atravessar diversos debates, sem a pretensão da síntese, mas para movimentar diferentes extratos discursivos perseguindo linhas de forças variadas, me permito fazer uma pergunta circular para, desde o círculo, rabiscar algumas possibilidades de escape. Afinal, se o currículo produz sujeitos, quem produz o currículo? De partida, descarto a preocupação em identificar os “agentes políticos públicos e privados” (MACEDO, 2014, p. 1535) envolvidos na produção de políticas curriculares institucionais. Uso o termo “produção” tal como quiseram Deleuze e Guattari (2011b, p. 17): toda produção é “produção de produção”.

O que deve significar assumir que um currículo é produção de produção? Quais as reverberações isso gera na produção de sujeitos? E na produção do espaço curricular? Por qual motivo deveríamos entender como problemática a noção de um sujeito centrado? Neste ensaio, valorizando a ideia de que toda produção é múltipla, ou que toda produção já é efeito de inúmeros atravessamentos, defendo o argumento que a produção de um sujeito centrado por intermédio do currículo tenta apagar, mais uma vez, o espaço como heterogeneidade. Por outras vias, vejo que associar o espaço à diferença é uma forma de desestabilizar clichês.

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 240).

Ora, não seria um abalo, uma forma de apagar uma página em branco, o exercício de escrutinar por algumas laudas a ligação quase direta entre currículo e produção de sujeitos desde uma dimensão espacial? A mesma imagem de apagar os clichês de uma tela aparentemente limpa, poderia, por assim dizer, servir como ilustração que “complica a simplicidade ingênua com que os sujeitos são tomados como presenças ônticas, supostamente independentes” (MILLER; MACEDO, 2018, p. 18), capazes de atuar no mundo por si. Para continuar com a citação de Deleuze e Guattari, seja para pintar uma tela, ou mesmo apagá-la, um pintor depende de relações exteriores/interores as quais ele mesmo não controla. Desde a presença de um polegar opositor em suas mãos, passando pela fabricação da borracha, tintas, ou ainda a tela, não parece plausível assumir que o apagar de um quadro não revele uma anterioridade espaço-temporal emaranhada na qual o sujeito mesmo vai se pintando nas dobras de sua exterioridade que o compõe.

Embora textos recentes, tais como os de Macedo e Miller (2018), complexifiquem aquilo que se pode chamar de sujeito, não é sem propósito dizer que a literatura educacional, especialmente a partir dos anos noventa, já se debruçava e trabalhava na temática do sujeito e da identidade. “No campo curricular, a identidade goza de absoluto prestígio. Considerando o currículo como *‘um espaço de produções de identidade’*, o tema ganha destaque nas produções sobre currículo no Brasil” (PARAÍSO, 2010, p. 592 grifo meu). O livro *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, publicado em 1999, provavelmente expressa e reúne o interesse crescente do campo curricular sobre essas questões.

Ainda que não queiram dizer exatamente a mesma coisa, vejo ressoar em diferentes textos de teoria curricular as proposições de Tomaz Tadeu. Seja o currículo um “processo de normalização e/ou objetivação de sujeitos, parti[ndo]-se do pressuposto de que toda cultura

deve transmitir certo repertório de modos de experiência de si” (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 171), ou ainda que o principal problema curricular passe pelo “esvaziamento de sentidos para projetos de futuro para a formação humana e a consequente morte das utopias largamente afirmada por curriculistas anti-essencialistas” (THIESEN, 2015, p. 641), é possível entrever a prática de significação sendo acionada.

Ora, se a cultura é um processo de produção de significações, ou se projetar uma identidade é também inserir-se no jogo de disputas por determinados sentidos, a ideia de prática de significação continua em funcionamento no campo curricular. Nas palavras de Doreen Massey (2015, p. 43), “há uma associação entre o espacial e fixação do significado”. O que interessa, então, é perceber como o espaço é pensado quando a ideia de prática de significação está em funcionamento. O argumento, conforme tentei explicitar na conclusão, é que produzir projetos de futuro, ou transmitir repertórios de experiências de si, não leva em consideração que o espaço é uma dimensão difrativa. Dito de outro modo, operar em prol do fechamento é, ao mesmo tempo, não questionar que a representação do espaço apaga sua diferença constitutiva e cambiante, mas também não levar em consideração que significar já é um ato contaminado por contínuas reconfigurações de forças ativas e reativas.

Longe de um preciosismo linguístico, a argumentação de que o currículo é um espaço de produção tende a forcluir o próprio espaço como produtor – quer dizer, agente. O espaço se torna aquela superfície onde as interações humanas e não humanas acontecem, ideia correlata a uma ontologia dualista na qual os “mundos são imaginados inertes, estando à espera de serem ocupados” (ESCOBAR, 2015, p. 18). Isso porque, sendo o currículo um espaço onde produção se dá, corre-se o risco de assumir a ideia de que o próprio espaço é anterior à produção, aquilo que poderia ser chamado, segundo de Arturo Escobar (2015, p. 20), de “espaço inerte”.

Tal argumento, se desdobrado, evidencia outras esferas onde a essencialização do sujeito pode ocorrer, sublinhando, inclusive, a necessidade de que o espaço seja repensado pelas teorias curriculares. Assim, ecoo a ideia de que o espaço produz, e “a produção como processo excede todas as categorias ideais” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 15). Essa movimentação faz fugir a possibilidade de que seja fincada, no pensamento, a ideia de origem. Onde a origem passa a ser o sujeito pensante, e o espaço, em um truque mimético, se torna a própria condição de possibilidade para que a ideia de origem surja: se o espaço é inerte, logo não interfere na constituição do sujeito; o sujeito, se vendo apartado desse espaço inerte, compreende-se como originário.

Com isso, tento lançar luz em determinada visibilidade espacial que a noção de um sujeito centrado, ou auto-constituído (MILLER, MACEDO, 2018), traz consigo. Entendo que essa noção instaura um sujeito independente das relações que o forjam. Tal como escreve Haraway (1995, p. 25), a “a auto-identidade é um mau sistema visual”. Essa imaginação autocentrada contrai nossa visão de modo específico como se fosse possível produzir sujeitos, escolas, ou currículos, apartados das inter-relações que os tornam possíveis – é uma forma de conter a diferença fixando-a em limites duros, que se querem impenetráveis, que tentam expurgar a alteridade para longe do sujeito. Em síntese, retiram a diferença como força motriz do espaço.

Por conseguinte, penso que podemos potencializar essa conversa mantendo nossa atenção direcionada, por mais algumas linhas, à Donna Haraway (1995). Uma das perguntas mais potentes com as quais tive contato durante a pós-graduação é formulada pela autora: “Com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?” (HARAWAY, 1995, p. 25). Muito distante da metáfora, entender que nossas práticas de visualização dependeram do extermínio de outras formas de ver o mundo, ou mesmo do extermínio de outros mundos, é reafirmar o fato de que teoria é encarnada e deve ter um compromisso ético-político com a diferença. Por esse mesmo motivo, uma teorização espacial comprometida com a alteridade; que desloca a noção de um sujeito centrado, delimitado, para um sujeito como um composto irreduzível de inter-relações (MACEDO, 2017), fornece as condições necessárias para a abertura da imaginação curricular.

É nessa mesma direção, seguindo a proposição do espaço como inter-relação, que veríamos que a porosidade e tessitura do espaço curricular é justamente aquilo que é capaz de sustentar e tornar a vida, em um currículo, possível – “no mundo (...) não há espaço para independência.” (RANNIERY, 2017, p. 55). A dimensão espacial do currículo afirma que os sujeitos não existem por si, mas que a existência se dá como “produção de produção, tem uma forma conectiva: ‘e’, ‘e depois’... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe está conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio – a boca)” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 16). Imagino que, assim, se opera uma radicalização em relação aos problemas colocados pelas “próprias teorias culturais e sociais; segundo elas, os sujeitos são multifacetados e existe uma ‘dispersão da identidade’ na contemporaneidade. Contudo, ainda assim, mesmo quando é pensada na sua relação com a diferença, é a identidade que está em foco” (PARAÍSO, 2010, p. 592).

Descentrando a identidade/sujeito (sendo ele ou não multifacetado/fluído), é que retorno aos escritos quase angustiantes de Samuel Beckett. Desconhecer a si mesmo,

desposuir-se, descentrar-se, ou perguntar: “quem fala quando eu falo?”, antes mesmo de ser uma escolha, revela uma condição ambivalente do sujeito. “Esse sujeito é tanto criador quanto criatura, e a linha que divide os momentos em que se forma, dos momentos em que é formado é, senão impossível, certamente difícil de ser traçada.” (BUTLER, 2013, p. 177). A ausência de uma essência fixa, transcendental, inalcançável; a impossibilidade de traçar uma linha dura entre criador e criatura, não só reiteram e deslocam a “regra de produzir sempre o produzir, de inserir o produzir no produto” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 18), mas também convergem com a proposição de que o espaço seja puro atravessamento, impossível de ser delimitado.

Essa espacialidade da alteridade, não permitindo noções reificadas de um sujeito autônomo, permite ratificar que os currículos são mais do que paisagens homogêneas onde algo ou alguém deveria estar representado, sob pena de apagar a diferença como laços espaciais inter-relacionais. A propósito de um arremate, se sou o mesmo desconhecido de sempre, é porque, em um currículo, “a diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma”. (PARÁISO, 2010, p. 592). Quer dizer, se a diferença é o que vem primeiro, porquanto o sujeito aparece como um lugar conforme argumentou Butler (2017), isso já indica que o sujeito é uma derivação da diferença espacial⁶² em um currículo.

Em resumo, se o espaço é puro atravessamento, como poderia o sujeito ser diferente⁶³? Como diz Nodari (2015, p. 24), “não só quem diz eu é sempre outro, como também em todo eu ecoa um outro. Ou melhor: outros.” E, se assim o é, é porque o espaço pode ser a esfera de correspondências não causais, de ligações imprevisíveis e incontroláveis que constituem, ainda que à contragosto, o aparecimento do sujeito. Espaço é heterogeneidade, conexão, desconexão, foco de encontro e desencontro, e, por isso, o espaço “e”. Sendo assim, e para concluir com palavras que não são minhas, recorro aos outros que não sou, no vão da alteridade que me forja: “não tenho voz e devo falar, é tudo o que sei, é em torno disso que é preciso girar, é a propósito disso que é preciso falar, com essa voz que não é minha, mas que só pode ser minha.” (BECKETT, 2009, p. 49). A diferença é irreduzível ao diferente; o espaço

⁶² Mais uma vez, quero chamar atenção que o termo lugar não me parece ser usado ao acaso ou mesmo ser simples metáfora. Na Geografia, o conceito de lugar também aparece como tributário de determinadas noções espaciais, como se o lugar pudesse representar um todo coeso avesso à alteridade. O último ensaio desta dissertação retoma esse debate. Derivação, portanto, empregada no sentido de que lugar e espaço se relacionam intimamente, mas também reiterando que o sujeito aparece como um composto irreduzível de relações espaciais, habitado, então pela alteridade.

⁶³ Faço uma brincadeira proposital entre a ideia de diferente e diferença. A diferença pode ser entendida como aquilo que não para de mudar; já o diferente, a diferença delimitada, individuada.

é disruptivo e a transformação está à espreita: “um pouco de possível senão eu sufoco” (DELEUZE, 2013, p.135).

CURRÍCULO, CONHECIMENTO E ESPAÇO: POSSÍVEIS INTERCEPTAÇÕES

Nunca soube ao certo o modo como estudo ou aprendo alguma coisa. É bem verdade que, desde muito, me faço essa pergunta: como conheço algo? Conhecer tem um quê de misterioso, algo que, talvez, não dependa única e exclusivamente da dedicação da estudante ao estudo. Às vezes, a potência de uma ideia não é sentida imediatamente. Sim, se trata de uma sensação, porque lembro que das primeiras vezes que li Deleuze nada entendi. As conexões entre uma ideia e outra parecem ter vida própria, não se escolhe sentir uma conexão, elas se dão de modo imprevisto. Sinto, muito embora, que essas conexões se efetuam corporalmente – alguma coisa acontece, a visão periférica se expande, o ritmo de uma caminhada na rua se altera. É toda uma Geografia do conhecimento (incerta, itinerante, nômade) que se expressa cotidianamente. Seja na fila da padaria, em uma roda de samba, ou em casa olhando para o teto, minha cabeça se encontra atormentada por debates espaciais e curriculares. É lindo, arrebatador, porém cansativo. Meus pensamentos só conseguem parar quando durmo, mas, mesmo assim, até em sonhos o espaço como inter-relacionalidade parece me perseguir.
(diário de bordo)

Uma cartografia se constitui no processo de desdobrar várias linhas, linhas que compõem as páginas que são escritas, podendo, antes, serem visualizadas como linhas de forças. Isso já foi dito anteriormente e repetidas vezes. No transcorrer das páginas passadas também procurei argumentar, com o apoio de Haraway (1995, 1999), que a teoria é encarnada – proposição que a partir de agora reverbera sua potência de modo mais intenso – mas como? Para quem me acompanhou até aqui imagino que seja perceptível certa sedução que a interface entre currículo e conhecimento possa ter movimentado. Esse flerte, muito além de expressar uma vontade voluntariada do cartógrafo, poderia ser justificado desde a longa trajetória que o significante “conhecimento” possui no campo curricular: “o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70).

Esse debate, ao menos para mim, funciona mais como um canto da sereia pelo qual desejo ser brevemente enfeitado. Bem no meio do feitiço, sinto uma pergunta ressoar incessantemente: qual conhecimento deve estar no currículo? Qual conhecimento deve estar no currículo? E, ainda nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 70), é possível argumentar que “dependendo das finalidades da escolarização e da concepção de conhecimento defendida, diferentes respostas são elaboradas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70). Mas como todo bom feitiço guarda seu mistério, me caberia perguntar: haveria um modo de descobrir, verdadeiramente, qual conhecimento deveria estar no currículo?

Mais do que responder tais questões, pretendo deslocá-las, associando, portanto, o espaço como *componente conceitual* da composição entre currículo e conhecimento. A seguir, pretendo explorar a distinção entre “conhecimento-peregrino” e “conhecimento-transporte” (INGOLD, 2015), acreditando que tal perspectiva nos permite pensar o conhecimento

desde/com o espaço. Peregrinar ou transportar-se são termos que mobilizam o espaço de modo direto. Transportar-se é uma forma de se deslocar, de estar no mundo; assim como o é quando peregrinamos. Para estabelecer uma aproximação mais evidente com as teorias curriculares, entendo que o conceito de *currere* (PINAR, 2009, 2016) me permite desenhar de forma mais detalhada a importância do espacial quando o assunto é currículo e conhecimento.

Mais detidamente, encontro elaboração mais aprofundada sobre o conceito de currículo como *currere* nas próprias palavras Pinar (2016). Convido as leitoras do texto à uma leitura que já leve em consideração a dimensão espacial da citação a seguir:

é a experiência vivida do currículo – currere, o correr do curso – em que o currículo é experimentado e vivido. A forma verbal é preferível porque enfatiza o currículo vivido e não o planejado, apesar de as duas coisas virem quase sempre entrelaçadas. O verbo enfatiza a ação, processo e experiência, em contraste com o substantivo que pode transmitir a ideia de completude. Apesar de todo curso ter um fim, as consequências dos estudos são contínuas, por serem sociais e subjetivas, bem como intelectuais, e sempre específicas ao conteúdo do curso. O correr do curso – currere – ocorre por meio de conversas, não só do discurso em sala de aula, mas no diálogo entre alunos e professores específicos, e consigo mesmos, sozinhos (PINAR, 2016, p. 20, grifos meus).

Com isso, procuro endossar o argumento de que devemos estar atentos às imaginações geográficas que são agenciadas quando o significativo conhecimento é estritamente associado ao currículo – sob a pena de esterilizarmos a abertura de outros possíveis. Nessa mesma direção, vale destacar o trabalho de Macedo (2012), o qual busca descentrar a ligação entre educação e ensino, apostando que o primeiro termo não pode ser reduzido ao segundo. Mais uma vez, se o *espaçotempo escolar* pode ser pensado como a dimensão material do currículo (ALVES, 2001), a assunção de que “a escola é o lugar do ensino” (MACEDO, 2012, p. 720) nos levaria a crer que o currículo é o espaço do conhecimento, ou que currículo é conhecimento. Entretanto, em suas teorizações, nenhuma das autoras procura encerrar a conversa de modo decisivo, mas, contrariamente, operam de diferentes formas fazendo proliferar possíveis sentidos de currículo.

Contudo, seduzido pelo conhecimento, não deixo de levar a sério as advertências e riscos de que o currículo seja significado única e exclusivamente sob sua égide, mas questiono se reduzir o conhecimento ao ensino também não se transforma em um movimento perigoso. Em suma, o conhecimento necessariamente tem que passar pelo ensino ou pelo ensinar? É explorando essa pergunta que poderemos entender a principal aliança que mobilizo para este ensaio. Com Ingold (2015), ofereço outra maneira para pensarmos em conhecimento a qual é consonante com a proposição de Haraway (1995, 1999) já anunciada. Espacializar o conhecimento é afirmar a indissociabilidade entre conhecimento e espaço, afirmação que,

concomitantemente, poderia ser potente para problematizar narrativas curriculares que defendem o conhecimento desde uma pretensa universalidade.

Por ora, reunir um apanhado de proposições já realizadas pode contribuir para o estreitamento dos laços entre espaço, conhecimento e currículo, ampliando, dessa forma, a ideia de que nem sempre o conhecimento é redutível ao ensino. Tento me afastar de concepções que veem o conhecimento como algo passível de apropriação, transmissão, ou que o reduzem a um conteúdo que deveria estar no currículo. Complicando essa cadeia de consecutivas exteriorizações disparadoras de uma miríade de outros binarismos, penso que o conhecimento não é externo ao currículo, não podendo ser objetificado, nem mesmo sistematizado, mas que, justamente por ter atributos intrinsecamente espaciais, se faz com um denso tecido de inumeráveis inter-relações (conversa entre alunos e alunas, professores, etc.), tais como destaca Pinar em sua ideia de *currere*.

Essa proposição, por sua vez, não é nova. Alves e Santos (2016) já apontaram para determinada dimensão espacial do conhecimento uma vez que esse pode ser pensado como uma rede de relações. Nos dizeres das autoras, “essas relações, que produzem *conhecimentossignificações* o tempo todo nas escolas, formam os inúmeros processos curriculares que trançam as propostas curriculares diversas que circulam nesses *espaçostempos* de convívio.” (ALVES; SANTOS, 2016 p. 373). Isto é, a escola como um espaço-tempo de convívio revela-se como uma potente trama onde é possível não apenas produzir *conhecimentossignificações*, mas também disputar os “processos de significação em torno do significante conhecimento” (GABRIEL, 2018, no prelo) desde uma escala preferencialmente local.

Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser mobilizado como significante chave para um currículo sem que necessariamente esteja atrelado ao ensino ou projetos de formação de “subjetividades /identidades críticas e reflexivas, capazes de contribuir para a construção uma sociedade mais justa e democrática” (MOREIRA; JUNIOR, 2017, p. 490). Entretanto, não se trata de desprezar valores de justiça social, ou da democracia, mas, precisamente, de localizá-los. Acerca dessa localização, escreve Haraway (1995):

a alternativa ao *relativismo* são *saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia*. O relativismo é uma maneira de não estar em lugar nenhum, mas alegando-se que se está igualmente em toda parte. A ‘igualdade’ de posicionamento é uma negação de responsabilidade e de avaliação crítica. Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva parcial; ambos tornam impossível ver bem. (HARAWAY, 1995, p. 23-24, grifo meu).

Ecoando as palavras de Haraway (1995), entendo ser possível fazer outra pergunta, a saber: se o currículo tem uma dimensão inegavelmente espacial, e o espaço é uma dimensão imediatamente incontrolável e imprevisível, o que aconteceria aí ao conhecimento? A distinção evocada inicialmente entre transporte e peregrinação pode, enfim, ser desdobrada. Enquanto “o transporte (...) é essencialmente orientado ao destino” (INGOLD, 2015, p. 221), “peregrinar é o nosso modo mais fundamental de estar no mundo” (p. 224). Na ideia de um conhecimento-transporte, o estudante “mesmo não se move. Ao contrário, ele é movido, tornando-se um passageiro em seu próprio corpo” (p. 221). Já na peregrinação, o conhecimento pode ser pensado como “caminhos ao longo dos quais a vida é vivida (...) precisamente porque o conhecimento, neste sentido, é aberto e não fechado, porque se funde com a vida em um processo ativo” (pp. 224-237). A ideia de transmissão de conhecimento perde território sem que, necessariamente, o próprio conhecimento seja jogado fora.

Ora, não seria aqui que distintas teorizações dos campos de Antropologia e da Educação poderiam se cruzar? Remeto-me, outra vez, à proposta de Pinar (2009, 2016), na qual currículo é concebido como *currere*, “indica[ndo] um foco no entendimento da ação da ‘corrida’” (MILLER, 2014, p. 2047), ou seja, no próprio caminhar. Se desde o ponto de vista das “formas” (PARAÍSO, 2015) de um currículo o que importa é a ordenação do trajeto, a regulação dos encontros, a disciplinarização do espaço, ou o estabelecimento de uma ficção de um sujeito auto-constuído (MILLER; MACEDO, 2018); “em *currere*, currículo deixa de ser uma ‘coisa’ e se torna mais um processo” (MILLER, 2014, p. 2047) que não supõe um destino final a ser atingido. E, muitas vezes, correr pode pressupor, exatamente, um percurso a ser completado, mas na corrida de *currere* o percurso devém verbo; importa a trajetória, pois o percurso é o próprio percorrer.

O peregrino está continuamente em movimento. Mais estritamente, ele é o seu movimento (...) é uma linha que avança (...) em um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, ou de autorrenovação. Conforme prossegue, no entanto, o peregrino tem que se sustentar, tanto perceptiva quanto materialmente, através de um engajamento ativo (...) *o peregrino não tem destino final, pois onde quer que esteja, e enquanto sua vida perdure, há algum outro lugar aonde pode ir* (INGOLD, 2015, p. 221, grifos meus).

Para um peregrino, ou para um currículo pensado desde a perspectiva de *currere*, conhecer devém um processo contínuo de engajamento, sempre inacabado e nunca totalizável. Dessa maneira, tento destacar não só a dimensão espacial do conhecimento, mas também do pensamento. Pensar o impensável, mais do que significar um voluntarismo e vontade de se dirigir ao limite do pensamento, indica um rearranjo na forma como o pensamento é

concebido. Já não se trata de um pensamento que é gerado intencionalmente por um sujeito pensante, mas de uma relação que se estabelece com aquilo que ainda não é pensado. “Encontro é o nome de uma relação absolutamente exterior na qual o pensamento entra em conexão com aquilo que não depende dele.” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 52). Surpreendentemente, conforme os ditos de Massey (2004, 2015), o espaço surge como a dimensão privilegiada para que encontros aconteçam. Assim, se conhecer está associado ao pensamento, e conhecimento associado ao currículo, quando o espaço é lançado nessa composição, tanto pensar como conhecer se tornam processos espaciais.

As imaginações geográficas (MASSEY, 2015) que surgem daí, mas ainda não explicadas, também devem ser marcadas. Com *currere*, a preocupação entre conhecimento e verdade, ou, melhor dizendo, entre o pensar como forma de conhecer/acessar um mundo verídico e, por isso mesmo, dado, ganha tons de multiplicidade. Pelo motivo de estar vinculado ao espaço e, nessa mesma jogada, com a vida, aquilo que pode ser compreendido e sentido como conhecimento, reitera, com o rumor da diferença, a irrevogável profusão espacial daquilo que o conhecimento pode ser – “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133). Em *currere*, aquilo que se está fazendo é o próprio caminhar; a trajetória como conhecimento não requer, necessariamente, a linguagem do ensino para se estabelecer.

Por um lado, o que está em cena é o movimento de dissociar, do conhecer, sua vontade de verdade que se quer universal; por outro, não se trata de um vale-tudo, ou de afirmar que dois mais dois são cinco, ainda que, nessa altura, a literatura pudesse nos advertir:

E – quem sabe? – não se pode garantir, mas talvez todo o objetivo sobre a terra, aquele para o qual tende a humanidade, consista, unicamente, nesta continuidade do processo de atingir o objetivo, ou, em outras palavras, na própria vida e não no objetivo, o qual, naturalmente, não deve ser outra coisa senão que dois e dois são quatro, isto é, uma fórmula; mas, na realidade, dois e dois não são mais a vida, meus senhores, mas o começo da morte (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 47).

Remeto-me, portanto, à “política da verdade pertence[nte] às relações de poder que assinalam de antemão o que se qualificará ou não como verdade, o que irá ordenar o mundo conforme modos regulares e reguláveis e o que será ou não aceitável dentro de determinado campo de conhecimento” (BUTLER, 2013, p. 171). Acreditando, desse modo, que quando o espaço é levado em consideração como *componente conceitual* dessa relação, questionar aquilo que o conhecimento é tende a valorizar a escala local como dimensão privilegiada para que o conhecimento engajado, encarnado, inseparável da vida, seja agenciado. Potencializando, simultaneamente, um compromisso ético-político com a multiplicidade do

espacial e a diferença; subvertendo, inclusive, leituras⁶⁴ que “consagram o discurso temporal do espaço” (ROCHA, 2017, p. 23).

Para concluir, interessa fazer fugir o possível binarismo instaurado entre a ideia de transporte e a ideia de peregrinação. Ao contrário do que pode parecer, a outra face da moeda de um conhecimento transmitido não é um conhecimento peregrino. Levar a sério o fato de que o pensamento só consegue pensar o novo numa conexão imprevisível e absolutamente contingente é assumir que o novo não pode ser voluntariamente construído. Em sentido forte, “uma nova imagem do pensamento significa inicialmente o seguinte: o verdadeiro não é elemento do pensamento. O elemento do pensamento é o sentido e o valor.” (DELEUZE, 1976, p. 49). Sentido, não por acaso, que remete ao significado, mas também a direção e ao sensível. “O conceito de verdade só se determina em função de uma tipologia pluralista. E a tipologia começa por uma topologia” (DELEUZE, 1976, p. 50). Topologia que faz um anúncio: “pensar depende de certas coordenadas.” (DELEUZE, 1976, p. 52). Coordenadas variáveis que, em constante processo de mudança, indicam quanto o pensamento tem de espacial.

É desde essa dimensão espacial que a verdade é rearranjada. “Temos as verdades que merecemos de acordo com o lugar onde colocamos nossa existência, a hora em que estamos despertados, o elemento que frequentamos.” (DELEUZE, 1976, p. 52). Essa verdade e conhecimentos situados, ou encarnados, apontam para a ideia de que relatividade da verdade não é o mesmo que a verdade do relativo. Não se trata um “relativismo, isto é, afirmação de uma relatividade do verdadeiro, mas um relacionalismo, pelo qual se afirma que a verdade do relativo é a relação.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 129). Com o espaço, ou em *currere*, o conhecimento pode ser pensado como encarnado no movimento de seus laços inter-relacionais, não requerendo, portanto, que a cópia seja idêntica ao modelo para ser verdadeira.

⁶⁴Uma narrativa temporal do currículo poderia contribuir para a metrificação e esquadramento do espaço curricular. Ora, vimos com Massey (2015) que uma das estratégias da modernidade foi submeter o espaço a uma única temporalidade, criando, com isso, noções de atraso, avanço; desenvolvido, subdesenvolvido etc. Em territórios curriculares o processo não parece ser muito diferente. Os (as) alunos (as), quando colocados na mesma sequência temporal, passam a responder de modo semelhante acerca das expectativas de aprendizagem. “Apesar de essa parecer ser uma ambição atraente e emancipatória, é comum esquecer que, uma vez alcançada a meta” (BIESTA, 2012, p. 815), o espaço passa a ser concebido como superfície, ou mesmo como a “terra prometida” à qual deveríamos chegar.

TRANSBORDAMENTOS AFETIVOS: QUANDO A VIDA BRINCA DE FAZER CURRÍCULO

De imediato, o título deste ensaio arrebatava a existência daquele que escreve em inumeráveis direções. Existe currículo fora da escola? Um currículo engendrado pela própria cidade? A ideia não é nova (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018), contudo, não deixa de ser polêmica. O alargamento dos sentidos de currículo, principalmente quando se defende a existência de um currículo fora da escola, pode contribuir, ao melhor estilo de Bourdieu (1983), para o enfraquecimento de um campo científico. E, para ser justo com as histórias a seguir, aquilo que pretendo escrever não consiste tanto na afirmação ou defesa de uma pedagogia cidadina, tal como apontaram Frago e Escolano (2001) na constituição de uma cidade educativa, ou ainda Nóbrega (2011) ao discorrer sobre o papel educativo da cidade na produção do corpo, mas, provavelmente, em questionar os limites entre aquilo que pode ser pensado como o dentro ou o fora das escolas.

Chamo atenção, desse modo, para a articulação excludente que o termo “ou” aciona. Seria o dentro e o fora das escolas tão assinaláveis como se supõe? Não pretendo responder esse questionamento, mas desenrolar alguns fios que contribuam para a suspensão parcial do argumento de que o espaço escolar acaba depois dos muros da escola. Ou seja, desdobro a ideia de que o currículo pode se espalhar por ruas e mais ruas para além do portão de entrada de uma unidade escolar. Para tanto, me valho da intersecção entre alguns escritos já elaborados. Retomando as ocupações escolares de 2016 como fonte de inspiração, penso que os limites entre o dentro e o fora das escolas podem se tornar menos evidentes do que costumam parecer.

As ideias de interior e exterior, ou mesmo a reciprocidade entre dentro e fora enquanto termos opostos, disparam, tal como aponta Massey (2015, p. 49), um imaginário espacial no qual um “fechamento ideológico”, isto é, “uma configuração do mundo essencialmente desarticulado como algo coerente” se torna possível. O argumento é de que se conseguimos localizar com precisão os limites do lado de dentro, o espaço, por sua vez, pode ser pensado como superfície delimitável. Concomitantemente, vimos em outras páginas que a concepção de espaço como algo totalizável tende a suprimir aquilo vem sendo chamado por diferentes autoras, tanto de áreas como Educação, Geografia, Antropologia, ou Filosofia, de ontologia relacional.

Tornar essa coesão esburacada, pelo que parece, deve passar por alguns movimentos. Primeiro: assumir que interior e exterior são termos relativos à determinada situação não resolve o problema de modo satisfatório. No extremo, o risco é de pensar que só existe

exterior, ou, ao contrário, interior. Se o sentido de interior depende de uma comparação com aquilo que lhe é exterior, além de continuarmos operando com aquela formulação negatizada que consegue formar determinado sentido a partir daquilo que não se é (isto está do lado de dentro porque não está do lado de fora), acabamos por adentrar no reino da relatividade da verdade. O dentro de alguém pode ser o fora de outro, e vice versa.

Em outras vias, ainda que contingencial, a delimitação entre dentro e fora parece problemática para a proposição teórica de espaço com o qual essa dissertação opera. O posicionamento, portanto, passa a ser questionar as condições de emergência de sentidos como dentro e fora e quais repercussões tal proposição pode gerar. Em uma pergunta: pensar/fazer no/o político demanda, necessariamente, o fechamento contingencial de sentidos? Sentidos como o dentro e o fora da escola? Tento escrever, utilizando o movimento secundarista de 2016, outra narrativa que torne mais complexa a distinção entre dentro e fora das escolas, de modo, quem sabe, a implodi-la.

Sem adentrar em disputas conceituais⁶⁵ entre diferentes autoras, tomo como premissa a mesma premissa de Doreen (2000, 2015), qual seja: fechar o sentido de determinada palavra pode ser pensado como o mesmo que tornar o espaço uma dimensão totalizável. Portanto, a inversão pretendida consiste mais em desentender o político em vias de fechamento de sentidos do que criar um possível que passe pela abertura de novas sensibilidades. Abrir novas sensibilidades de modo que o dentro e o fora estejam impreterivelmente borrados. Não seria esse um trabalho espacial? E o currículo nessa história?

Como já foi visto, é possível responder que o que acontece em uma escola, ocupada ou não, é currículo (ALVES, 2001; ALVES; SANTOS, 2016). Mas como tais currículos se tornam possíveis? De modo mais ou menos ligeiro, começamos a nos aproximar do tensionamento desejante que atravessa a elaboração do principal argumento deste ensaio. Revelar a tessitura de um currículo, sendo ou não de uma escola ocupada, deve dar conta de tornar nuançada a relação entre interior e exterior com a qual pretendo trabalhar. No entanto, ter usado o verbo revelar pode causar acionamentos a contrapelo os quais, levando em

⁶⁵ Doreen Massey sendo leitora de Laclau realiza a crítica de forma muito precisa. Aqui, destaco um fragmento importante da longa conversa que a autora realiza com Ernesto Laclau, apontando suas principais discordâncias com o teórico argentino. “Apesar de todo esse trabalho significativo de reconceitualização, Laclau, mais especificamente em seu *New Reflections on the revolution of our Time* (1990), retém uma linguagem de espaço e espacialidade que se mantém inalterada desde os primórdios dos estruturalistas. A temporalidade é reconceituada de forma liberadora, mas espaço/espacialidade é relativamente negligenciado. A terminologia espaço/espacialidade é empregada para designar, simplesmente, a falta de temporalidade. Não é reconceituada por seus próprios méritos. As estruturas são fechadas (por exemplo, estruturas de hegemonia e representação) são chamadas de ‘espaço’. E, correlativamente, a noção de espacialidade se refere, acima de tudo, à falta de abertura causal.”

consideração as diferentes teorizações de currículo com as quais o campo também já operou, nos levaria a crer na existência de um currículo oculto.

Mais detidamente, imagino que a conceituação de espaço como múltiplo permite implodir a distinção entre dentro e fora das escolas. Tal operação, por certo, demanda também um rearranjo no conceito de lugar como um todo internamente coeso. Nas palavras de Massey (2000):

esse tipo de fronteira ao redor de uma área distingue precisamente um exterior de um interior, e pode ser facilmente uma outra maneira de construir uma contraposição entre ‘nós’ e ‘eles’. Contudo, se levarmos em conta praticamente qualquer lugar real – e, certamente, um lugar não definido *a priori* por limites administrativos – essas características têm pouco valor real (MASSEY, 2000, p. 182).

Ainda nessa perspectiva, desde a problematização do lugar como um espaço internamente coeso, acredito que são encontradas as condições de possibilidade necessárias para que se forje um compromisso ético-político com a diferença que, de modo ampliado, não aceita facilmente nem escala local, nem localismos, como dimensões do político também auto-evidentes, nas quais, facilmente, poderiam ser encontradas soluções para conflitos de ordens variadas. Se no ensaio anterior defendi que o conhecimento pode ser pensado desde uma dimensão local, a dimensão local, agora, também passa a ser tensionada.

Um ‘sentido do lugar’, de enraizamento, pode fornecer, – nessa forma e sob essa interpretação – estabilidade e uma fonte de identidade não problemática. Entretanto, nesse aspecto, o lugar e o espacialmente local são rejeitados por muitas pessoas progressistas como quase necessariamente reacionários. Essas pessoas interpretam-nos como uma evasão, como uma retirada da (de fato, inevitável) dinâmica e mudança da vida. Nessa leitura, o lugar e a localidade são focos de uma forma de escapismo romantizado da atividade real do mundo. Enquanto o ‘tempo é visto como movimento e progresso, o ‘espaço’ ou o ‘lugar’ é equiparado a imobilismo e reação (MASSEY, 2000, p. 181).

Por em suspensão as divisões entre o dentro e o fora das escolas, além de ser uma tarefa politicamente produtiva, conforme se pode notar a partir dos ditos de Doreen Massey, também desafia o imaginário curricular a ir além da ideia de que o espaço é uma dimensão estática.

o estudo do espaço (escolar e não-escolar) e seus modos de representação e medida constituiu, sem dúvida, um motivo central em diversas disciplinas escolares. A enciclopédia, nos capítulos de Geografia, incluía noções e ilustrações sobre o espaço cósmico, os modos de se orientar e os mapas, assim como os métodos de desenhar planos; nas seções de aritmética e geometria, o espaço da escola podia ser objeto de exercício de aplicação do sistema métrico, de medidas e cálculos de perímetros, superfícies e volumes (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 25).

Ao que tudo indica, é justamente essa noção de espaço como algo metrificável e calculável que permite as fronteiras entre o dentro e o fora serem traçadas com maior precisão. Nesse sentido, vejo que tomar as ocupações escolares como fonte de inspiração é

um modo de fazer reverberar importantes argumentos que desafiam uma percepção mais corriqueira de espaço e lugar. Com o intuito de ilustrar melhor aquilo que estou procurando dizer, recorro a uma foto de meu acervo pessoal que reúne alguns cartazes confeccionados por alunos e alunos de um colégio ocupado onde o jogo entre o dentro e o fora da escola devém impossível de ser marcado.



Fotografia 1 – Escola ocupada: Porto Alegre, 2016 (acervo pessoal).

Os dizeres presentes nos cartazes, alguns acompanhados com a presença de *hashtags*⁶⁶, dão conta de explicitar que o espaço escolar pode ser muito mais do que uma superfície. Dito de outro modo, as pautas levantadas pelas ocupações escolares testemunham uma densa rede de interferências e relações nas quais o currículo vai sendo tecido como “uma coreografia espaço-temporal generativa sempre em movimento.” (MASSEY, 2015, p. 88). Por exemplo, a frase “Não fechem a minha turma” ao mesmo tempo em que pode expressar as intenções da Secretaria Estadual de Educação, não deixa de gerar efeitos de modo completamente espreado.

A escola enquanto um lugar onde o currículo é tecido mostra que múltiplas relações são necessárias para que o funcionamento de uma unidade escolar seja possível. Aquilo que é tido como externo a escola, seja a Secretaria Estadual de Educação, ou arranjos político-institucionais que visam à privatização da Educação Pública, são, na verdade, indicativos da

⁶⁶ A utilização de *hashtags* (#) foi importante tática de comunicação e difusão de diferentes palavras de ordem durante as ocupações. O uso de *hashtags* cria uma rede de diferentes relatos que acionam determinada palavra de ordem como ponto nodal de uma cadeia de significação. Recentemente, o uso de *hashtags* como #elenão; #foratemer; ou #lulalivre são exemplos de como as redes sociais podem funcionar criando redes discursivas a partir do uso de *hashtags*.

inter-relacionalidade espacial afirmando que um lugar, ao contrário de existir por si, é feito no imbricamento “uma constelação de trajetórias heterogêneas – humanas e inumanas que inevitavelmente se encontram negocia[ndo] devires, e outras possibilidades de vida” (OLIVEIRA JR., 2016, p. 71). Levando isso em consideração, como traçar a linha divisória do “*dentrofora*” (ALVES; SANTOS, 2016, p. 385) das escolas? Quais movimentos, ou fluxos materiais, tornaram possível o acontecimento dessas *conversas complicadas* nas ocupações escolares? E para ir até o inumano, o próprio prédio escolar enquanto uma construção não seria também testemunho de outros fluxos nos quais um currículo também se encontra implicado?

O que tento, pois, destacar, é que ao nos atentarmos aos fluxos que tornam encontros possíveis os limites entre o dentro e o fora das escolas não são possíveis de serem marcados com precisão. O emaranhado de inter-relações que tornam vidas e currículos possíveis recusa qualquer encerramento de uma trajetória, ou de um lugar, em si mesmos. “O espaço de Doreen Massey é a prática de liberdade, porque é interdependente, se articula ao múltiplo e ao coetâneo.” (ROCHA, 2016, p. 92).

Espero, nesse sentido, que fique claro também que o título desse ensaio remete menos ao afeto enquanto conceito do que à possibilidade de ser afetado⁶⁷. E que, por sua vez, a possibilidade de ser afetado está diretamente intrincada com o espaço (ser afetado é estar junto), na medida em que o afeto é, também, interconexão entre corpos, falas, momentos do dia, etc. “Isto é a eventualidade do lugar, em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa.” (MASSEY, 2015, p. 203). Dessa mesma forma, escolas enquanto espaços/lugares ao invés de serem pensados

como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. Isso, por sua vez, permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local (MASSEY, 2000, p. 184).

Assim, ao melhor estilo de Samuel Beckett, é possível encerrar este ensaio esgotando uma série de combinações que atravessaram não só a dissertação, mas também este texto em específico. “A conclusão é clara: é esgotando o possível que o criamos” (PELBART, 2013, p.

⁶⁷ Os ditos de Deleuze (2002, p. 56) esclarecem: “afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes”.

46). Obviamente, não vou deixar de brincar, me perder, e dar o devido revide na linguagem – ainda que completamente ilusório –, pois se a linguagem é mesmo o domínio do possível que afrouxemos as amarras da significação tal como o esquizofrênico e, enfim, a criação crie o possível ainda que o possível não queira dizer, tal como quis Lapoujade (2017), efetivamente nada. Se só é real aquilo que não quer dizer nada, termino sem dizer nada realmente, mas também sem realmente dizer nada. Façamos as combinações com o intuito de esgotá-las: a vida brinca de fazer currículo quando o currículo devém espaço. A vida brinca de fazer espaço quando o espaço devém currículo. O currículo brinca de fazer espaço quando o espaço devém vida. O currículo brinca de fazer vida quando a vida devém espaço. O espaço brinca de fazer currículo quando o currículo devém vida. O espaço brinca de fazer vida quando a vida devém currículo.

ÚLTIMOS (DES)APONTAMENTOS: NÃO FAÇAM CARTOGRAFIAS

Desapontar o lápis, acabar com o grafite da lapiseira, parar de escrever. As palavras, cada vez mais, se esvaem em sentido. Foram dois anos intensos. Terminei a dissertação sem saber, ao certo, se o meu investimento teórico deveria, antes de mais nada, ter percorrido a literatura de modo mais abrangente. Rastros e vontades não faltaram. Vontade não falta, não faz falta. Vontade expande, cria. Tendo realizado a conclusão em outra seção da dissertação, o que caberia agora? O que poderia ser feito? Ter ideias não é tarefa tão fácil. E, no que pude perceber, só é possível ter ideias na medida em que se escreve, porque escrever pode ser inventar um possível. Explorarei a imagem do lápis desapontado para ver o que pode acontecer.

Escrever o invisível, já não há mais lápis, não há grafite, não há currículo, não há espaço. “Não é verdade, sim, é verdade, é verdade e não é verdade, há silêncio e não há silêncio, não há ninguém e há alguém, nada impede nada.” (BECKETT, 2015, p. 59). Querer o vórtice da inter-relação, desaparecer de si e devir outro, era esse o currículo que queríamos? Era esse o projeto irrealizável desejado? O projeto de transformação salvacionista e inovador, isto é, a mais nova ponte para o futuro? Muita pretensão, mas que mal faz sonhar? Que mal faz deslizar entre a diferença e a vontade de projeto? Talvez quiséssemos mesmo mudar o mundo ao nosso modo, tiranicamente. Afinal, se tem uma coisa que aprendemos a fazer foi trabalhar com ideais. Bem, bondade, qualidade, autonomia, emancipação, etc.

E lá vai o lápis sendo gasto rumo ao espaço prometido: liberdade e consciência crítica para todos. De novo, estamos aqui, apanhados pelos doces sonhos universalistas que, embora utópicos, não deixamos de sonhar. Talvez, com o tempo, seja possível nuançar também a ideia de projeto, um projeto que não tome o espaço como superfície e ignore sua complexidade e multiplicidade constitutiva. Projetar sem prescrever levando em consideração que na própria projeção, a diferença, os dinamismos espaço-temporais, não param de atuar, não param solapar o lugar a ser alcançado. O lugar não está lá, o espaço não está lá, eles estão ali e aqui, se tecendo, se implicando, se atualizando, com múltiplas trajetórias que os fazem constantemente. Não seria assim também para o currículo?

Quando eu falo que estudo o espaço ninguém entende muito bem. Nem eu. A verdade que não entendo muito bem o espaço, pelo menos para a autora com a qual trabalhei, parece um tanto positivo. Mas afinal, o que é o espaço? A definição foi dada, aplicada, revirada, aqui, ali, acolá. E algo permanesse se fazendo, algo permanesse sendo tecido. Impossível olhar para tela do computador e não perceber que o espaço é feito na medida em que escrevo

cada linha, cada página. E não é que as linhas espacializam a escrita, (geo)grafam as palavras. É que para além das palavras escritas residem os fluxos intensivos que as tornam possíveis.

Gastar o lápis para dizer: não façam cartografias. O motivo é simples, cartografias não devem ser feitas, cartografias acontecem. É necessário bastante entrega para ser afetado, mas também muito silêncio para escutar aquilo que é inaudível para os ouvidos e o pensamento. Uma cartografia acontece quando algum fluxo inominável atravessa o corpo do cartógrafo e o impele a escrever. Poema, poesia, ficção, teatro, dissertação, música, já não sei mais do que se trata. Mas eu deveria saber? Se fosse para fazer um chute óbvio, chutaria que é um composto, um composto de múltiplas vidas que se atravessam estranhamente e escrevem, de modo bastante inusitado, sobre currículo. Sim, nesta dissertação não fui eu quem escreveu sobre currículo.

Deleuze, em alguma citação não localizável, diz que em algum momento chegaremos ao ponto em que dizer eu não fará mais importância. Será esse o momento? Quem assina esse trabalho? Um sujeito, para voltar a Butler e Foucault, instituído juridicamente? Ou uma singularidade comprometida a talhar a si mesma em estéticas imprevisíveis que já não possuem um rosto delineável? Por que não uma composição polimorfa entre norma e vazamento? Pouco importa, está feito, mas nunca acabado, ainda que as palavras estejam gravadas nas folhas de papel, ou que uma versão digital desse arquivo se encontre eternamente (?) disponível.

Os sistemas caem, as folhas ficam amareladas, os arquivos se corrompem, bases de dados pegam fogo. Não seria esse o caráter imprevisível do espaço? Não há ao que temer, o novo sempre vem. Não é assim que cantam Belchior, Elis Regina, e uma outra série inumerável de cantores e cantoras? O perigo na esquina é sufocar a multiplicidade do espaço, a diferença, a peregrinação, o engajamento, o devir. O perigo é o sufocamento, porque a vida sempre vaza. Há sempre fluxos desarticulados que podem se encontrar, arestas não aparadas que podem se interceptar.

E ali e aqui os currículos continuam sendo produzidos: seja na significação, na intensidade, na diferença, no projeto, na disciplina, na *conversa complicada*, sendo aquilo que acontece na escola, com *currere*, por sujeitos relacionais ou que se querem autocentrados, currículos permanecem sendo tecidos, entre um movimento inconstante de fixação e abertura, entre o imprevisível e o imponderável, posto que são espaços. Espaços-tempos de fronteira, espaços de produção de identidades, de produção de poder, de disputas por hegemonias, espaço de produção do conhecimento, espaço de representação, espaço como diferença. Tudo isso só aponta para o caráter coetâneo na vida de um currículo, onde inumeráveis vidas

coexistem, de modo harmônico ou não, em seu caráter desejante finito-ilimitado (ROLNIK, 2016). Finito posto que acaba, ilimitado porque recomeça. Constantemente sendo (re)feitos, currículos não parecem esgotáveis, algo sempre pode disjuntar inclusivamente elementos heterogêneos e fazer o novo florescer. O tempo de uma nova mentira, uma nova verdade, um novo desejo, um novo devir, um atravessamento qualquer como uma brisa marítima que anuncia a ressaca em uma escola litorânea convidando os alunos e as alunas a verem o mar encrespado que testemunha a virada espaço-temporal. Uma aula de Geografia? Tanto faz, será espaço.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, n. 17, p. 53-62, 2001.
- ALVES, Nilda; SANTOS, Joana Ribeiro. Redes de conhecimento e currículos: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. *Espaço do Currículo*, v.9, n.3, p. 372-392, set./dez. 2016.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- AU, Wayne. The long march toward revitalization: developing standpoint in curriculum studies. *Teachers College Record*, v, 114, p. 1-30, maio, 2012.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. *Vazantes*, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2017.
- BECKETT, Samuel. *Companhia e outros textos*. São Paulo: Globo, 2012.
- BECKETT, Samuel. *O inominável*. São Paulo: Globo, 2009.
- BECKETT, Samuel. *Textos para Nada*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BELCHIOR, Antônio Carlos. *Apenas um rapaz latino americano*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/44449/>. Acesso em: 9 jun. 2018.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de pesquisa*, v.27, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias de sujeição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BUTLER, Judith. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. Entrevista concedida a Patrícia Porchat Pereira da Silva Knudsen. *Estudos Feministas*, v. 18 n. 1, p. 161-170, jan./abr. 2010.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el genero*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. *Cadernos Pagu*, v. 11, p. 11-42, 1998.
- BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis, 1997.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. *Cadernos de ética e filosofia política*, n.22, 2013.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*, v.42, p. 249-274, jan./jun. 2014.

CARNEIRO, Glaucia Conceição; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículo e Deleuze e Guattari e... *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. *Revista Teias*, v. 13, n. 27 p. 75-87, jan./abr, 2011.

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.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: VORRABER, Marisa Costa. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Claudia Lima. Equivocação, Tradução e Interseccionalidade performativa: observações sobre ética e prática feministas descoloniais. In: Bidaseca, Karina, De Oto, Alejandro, Obarrio, Juan y Sierra, Marta (Orgs.). *Legados, Genealogías y Memorias Poscoloniales: Escrituras Fronterizas desde el Sur*. Buenos Aires: Godot, 2014.

COSTA, Jean Henrique. Subjetivação e dobras de fora: transitando por Foucault, de Gilles Deleuze. *Trilhas Filosóficas*, 3º ano, n.1, p. 30-40, jan./jun. 2010.

DEFERT, Daniel. Heterotopia: Tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles. (In) FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico; as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

DELEUZE, Gilles. [O Abecedário de Gilles Deleuze]. França,1994. Entrevista concedida a Claire Parnet, exibido no Brasil pela TV Escola.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Editora 34. 1999.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos*. São Paulo: Editora 34, 2016a.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade*. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Lisboa: Edições 70, 2016b.
- DELEUZE, Gilles. O método da dramatização In: ORLANDI, Luiz. (org.). *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Maio de 68 não ocorreu. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Vol. 8, n. 1, p. 119-121, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 1*. São Paulo: Editora 34. 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 3*. São Paulo: Editora 34. 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 4*. São Paulo: Editora 34. 2012b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 5*. São Paulo: Editora 34. 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 110, p. 35-56, jan./mar. 2010.
- DOSSE, François. *Gilles Deleuze, e Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do Subsolo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.
- ESCOBAR, Arturo. Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, v.11, n.1, jan/abr, p. 11-32, 2016.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, n.13, p. 155-161, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. Dos outros espaços. *Estudos Avançados*, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013b.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Rio de Janeiro: Forense, 2009. p. 231- 249.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FRAGO, Antonio Vñao; ESCOLANO, Austin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de público e comum nas políticas curriculares: que efeitos na definição de conhecimento escolar? *Revista Educação e Filosofia* v.32 n.64 jan./abr. 2018, versão ahead of print.

GAUTHIER, Clermont. Esquizoanálise do currículo. *Educação & Realidade*, v.27, n.2, p. 143-155, jul./dez. 2002.

GIRARDI, Giseli; LACERDA, Lucas do Carmo Falcão; VARGAS, André Azoury; LIMA, Ludovico Muniz. Cartografias Alternativas no âmbito da educação geográfica. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, p. 1-15, 2011.

GOLDMAN, Marcio. O fim da antropologia. *Novos estudos*, n.89, p. 195-211, mar. 2011.

GULLAR, Ferreira. *Romances de Cordel*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

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

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. (Org.) Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003

HARAWAY, Donna. Las Promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, n.30, p. 121-163, 1999.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7- 42, 1995.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2008.

INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LAMA, José Perez. La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições*, v. 20, n.3, p. 121-145, set./dez. 2009.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, v.29, n.1, p. 27-43, 2004.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto da Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência

alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria; KOHAN, Walter (org). *Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação & Realidade*, v.28, n.2, p. 101-115, 2003.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.

LEITE, Miriam Soares. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 55-74, maio/ago. 2010.

LINS, Daniel Soares. *O último copo: álcool, literatura, filosofia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo da Educação Básica (1992- 2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota introdutória – Cultura e Política: implicações para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p. 5-10, jul./dez. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação dos discursos curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 285-286, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. *GEOgraphia*, v.19, n.40, p. 36-40, maio/ago. 2017.

MASSEY, Doreen. *Algunos tiempos de espacio*. In: ALBET, Abel; BENACH, Núria. *Doreen Massey. Un sentido global del lugar* Barcelona: Icaria, 2012.

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

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

MASSEY, Doreen. Um sentido Global de Lugar. (In) ARANTES, Antonio A (Org.) Campinas: Papirus, 2000, p. 176- 185.

MEDEIROS, Ricardo Scofano; RANNIERY, Thiago. Geografias da criação: currículo, espaço e diferença. In: Claudia Maria Felício Ferreira; Elizabeth Macedo. (Org.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*. Belo Horizonte: CRV, 2018, v. 1, p. 93-114.

MILLER, Janet. Teorização do Currículo como antídoto contra a cultura da testagem. *Revista E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, agos/dez. 2014.

MILLER, Janet; MACEDO, Elizabeth. Políticas Públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O Campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo no currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, v. 8, p. 81-101, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

MOSCHEN, Simone Zanon; VIOLA, Carolina Gubert. O Ensino de Lacan: estilo, cultura e lógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 2, p. 339-363, maio/ago. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com um martelo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril, 1978.

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

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. O Exercício do Corpo na cidade: o espaço, o tempo, o gesto. (In) ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA, Alípio Filho (Orgs). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 407-418.

NODARI, Alexandre. Eu, pronome oblíquo. *Revista da Anpoll*, n. 38, p. 75-85, jan./jun. 2015.

NUMHAUSER, Julio. *Todo cambia*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mercedes-sosa/37545/>. Acesso em: 1 jun. 2018.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de Oliveira. Videos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resisitir. Terra Livre, São Paulo, SP. Ano 26, v.1, n. 34, p. 161- 176, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; CASSAL, Luan Carpes Barros. Uma criança caída do chão: contaminação e acoplamentos virais em currículos. *Rev. Espaço do Currículo*, v.11, n.3, p. 484-498, set./dez. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. *Educação & Realidade*, v.34, n.2, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação e Realidade*, v.30, n.1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença em si no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.14, p. 587-604 mai./ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v.38, n.1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

PELBART, Peter Pál. Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PELBART, Peter Pál. O Averso do niilismo: cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

PIETÁ. *Com os pés no futuro*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W3LIH6bFGAU>. Acesso em: 10 set. 2018.

PINAR, William. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs). São Paulo: Cortez, 2016.

PINAR, William. Multiculturalismo Malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p. 149-168, jul./dez. 2009.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1125-1151, out./dez. 2016.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016b.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. *Revista Teias*, v.18, n.51, p. 52-67, out./dez. 2017.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. *Currículo-Teatro: uma cartografia com Antonin Artaud*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012b.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n.3, p. 159-178, set./dez. 2012a.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 2, p. 332-356, mai./ago. 2016a.

ROCHA, Ana Angelita. ‘Pelo Espaço’ na via de Doreen Massey: uma análise pedagógica de ‘material geographies’. *Para Onde!?*, v.10, n.2, p.85-95, 2016.

ROCHA, Ana Angelita. O que Doreen diria sobre nós? Um ensaio sobre a Pedagogia da Esperança. *GEOgraphia*, Vol.19, n. 40, p. 21- 35, maio/ago. 2017.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

ROMAGNOLLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n.2, p. 166-173, 2009.

ROY, Kaustuv. Gradientes de Intensidade: o espaço háptico deleuziano e os três erres do currículo. *Educação e Realidade*, v.27, n.2, p. 89-109, 2002.

SALOMÃO, Wally. *Algaravias: câmara de ecos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *Alienígenas da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *24ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Caxambu*, 2001.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Rio Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2016.

STENGERS, Isabelle. The Cosmopolitical Proposal. In: LATOUR, B; WEIBEL, P. (eds). *Making Things Public*. Cambridge: MIT Press, 2005. p. 994–1004, 2005.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista com William F. Pinar. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013.

TADEU, Tomaz. Políptico. *Educação em Revista*, v.45, p. 309-322, jun, 2007.

THIESEN, Juares da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. *Revista e-Curriculum*, v.13, n.04, p. 641 – 659, out./dez. 2015.

THRIFT, Nigel. *Non-Representational Theory*. New York: Routledge, 2008.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação e Sociedade*, n. 79, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da mesma moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. *Educação em Revista*, v. 45. p. 249-264, jun. 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultura, 1984.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da literalidade. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política) In: ALLIEZ, Eric. (org). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.