

**DESDE A ANGÚSTIA DAS ESTRELAS...:
POSSIBILIDADES CURRICULARES CONTRA-
HEGEMÔNICAS A PARTIR DO MATERIALISMO
VITAL**

**DESDE LA ANGUSTIA DE LAS ESTRELLAS...:
POSIBILIDADES CURRICULARES
CONTRAHEGEMÓNICAS A PARTIR DEL
MATERIALISMO VITAL**

**SINCE THE ANGUISH OF THE STARS...:
COUNTER-HEGEMONIC CURRICULAR
POSSIBILITIES FROM VITAL MATERIALISM**

Enviado: 15.09.24 Aceptado: 30.01.25

Diogo Bogéa

Doutor em Filosofia pela PUC-Rio.

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Email: diogobogaaa@hotmail.com

Mobilizamos nesse artigo o materialismo vital de Jane Bennett para pensar alternativas curriculares contra-hegemônicas. A partir da suspensão da fronteira entre humano e natureza e do estabelecimento de uma ontologia relacional, procuramos, por um lado, evidenciar a desconstrução dos ideais modernos que definiram o sujeito como racional, consciente, centrado, idêntico e unitário e, por outro lado, encaminhamos alternativas para o pensamento curricular não mais a partir da noção de “sujeito”, mas a partir da compreensão da existência como rede de materiais vibrantes e coisas-poder que, entrelaçadas, compõem agenciamentos diversos.

Palavras-chave: materialismo vital, matéria vibrante, ontologia relacional, currículo.

En este artículo, movilizamos el materialismo vital de Jane Bennett para pensar alternativas curriculares contrahegemónicas. Al suspender la frontera entre lo humano y la naturaleza y establecer una ontología relacional, buscamos, por un lado, resaltar la deconstrucción de los ideales modernos que definían al sujeto como racional, consciente, centrado, idéntico y unitario y, por otro lado, proponer alternativas para un pensamiento curricular ya no basado en la noción de “sujeto”, sino basado en la comprensión de la existencia como una red de materiales vibrantes y cosas-poder que, entrelazadas, componen diversos arreglos.

Palabras clave: materialismo vital, materia vibrante, ontología relacional, currículo.

In this article, we draw on Jane Bennett's vital materialism to explore counter-hegemonic curricular alternatives. By suspending the boundary between human and nature and establishing a relational ontology, we aim, on the one hand, to highlight the deconstruction of modern ideals that defined the subject as rational, conscious, centered, identical, and unitary; and, on the other hand, to propose alternatives for curricular thought no longer based on the notion of the “subject,” but rather on the understanding of existence as a network of vibrant materials and thing-powers that, intertwined, compose diverse assemblages.

Keywords: vital materialism, vibrant matter, relational ontology, curriculum.

Epígrafe:

Cerebri Limbus

Há esse outro, o inconsciente do corpo, instância desconhecida, que escapa à linguagem. Exilado para sempre do simbólico, confundido com o imaginário que o procura em pesadelos, sua dimensão não é a do real. Mas a do monstruoso. Manifesta-se em manchas tênues nos exames neurológicos de imagem. Navega por misteriosos jogos bioquímicos inacessíveis. Aparece nitidamente no sofrimento do corpo. Quando então é chamado de mistério - esse que contém a intimidade ignorada, o ruído anterior de vísceras e fluídos da evolução dolorosa da espécie. No som remoto do princípio dos tempos, na paisagem sem significação - ali não se trata da morte. Mas da vida como horror enigmático. E se aquilo que é invisível em nosso corpo, que escapa à mais desenvolvida tecnologia prospectiva, for testemunho da violência e da dor milenar da terra que o gerou? Se, no fisiológico, no aparente silêncio dos órgãos, estivesse traduzido o barulho oco das crateras, dos lagos, e oceanos de terra, em sua arcaica formação? E se os renascentistas soubessem mais do mistério que nós, os céticos modernos?

Katia Muricy

1. Considerações iniciais

Tenho recorrentemente ressaltado que uma das melhores descrições da ontologia antropocêntrica que fez história no – e faz a história do – ocidente, se encontra no início da *Política* de Aristóteles:

É evidente que o homem é um animal mais político do que as abelhas ou qualquer outro ser gregário. A natureza, como se afirma frequentemente, não faz nada em vão, e o homem é o único animal que tem o dom da palavra. E mesmo que a mera voz sirva para nada mais do que uma indicação de prazer ou de dor, e seja encontrada em outros animais (uma vez que a natureza deles inclui apenas a percepção de prazer e de dor, a relação entre elas e não mais que isso), o poder da palavra tende a expor o conveniente e o inconveniente, assim como o justo e o injusto. Essa é uma característica do ser humano, o único a ter noção do bem e do mal, da justiça e da injustiça. E é a associação de seres que têm uma opinião comum acerca desses assuntos que faz uma família ou uma cidade. (Aristóteles, 2004, p. 146)

Aqui Aristóteles apresenta o *zoon logon politikon*, o animal que, pelo dom do *logos* se fez mais que animal e se tornou propriamente humano. Etimologicamente, *logos* diz respeito ao *legein*, à *colheita*, à *reunião* de frutos, folhas, grãos ou coisas em geral segundo um princípio pré-estabelecido de seleção. Como atributo essencial do ser racional faz referência a essa *ordem* fundamental que reúne os sons dispersos em palavras, as palavras em discursos bem

fundamentados e as impressões e opiniões em conceitos universalmente compreensíveis pela *comunidade* dos seres racionais. Assim, *reunido* em comunidade pelo *logos*, o homem se faz também animal político, o único animal propriamente político, como Aristóteles faz questão de pontuar.

A *reunião* no interior de um conceito de “humano” opera, como muito mais tarde apontaria Derrida (2001, pp. 124-125; 2018), uma dupla-múltipla violência. Deixados de fora – ou ativamente empurrados para fora – do círculo, restam, como bem sabemos em relação à Atenas clássica, as mulheres, os escravos, os estrangeiros, as crianças, os animais, os “entes” naturais e as produções técnicas. A mesma “lógica” excludente seguirá valendo quando o iluminismo europeu propõe a declaração universal dos direitos do homem e do cidadão, deixando de fora todos os muitos “outros” que não se enquadravam nos princípios pré-estabelecidos de seleção que compõem a “ideia” ou o padrão ideal de humano: o homem europeu, racional, cristão, de posses etc.

No interior do círculo, as singularidades são sufocadas em nome de um padrão ideal que fará proliferar infindáveis técnicas de “domínio”, “controle” e “direção” racional sobre os afetos, os desejos, os corpos. As pressões desse círculo identitário – que, pela denegação e pela força recusará aparecer como “identitário”, apresentando-se como simplesmente natural ou universal – se fazem sentir ainda em todas aquelas definições cotidianamente difundidas e transmitidas quanto ao “ser um homem de verdade”.

21

Nos parece que essa ontologia antropocêntrica tem determinado fortemente nossas políticas de currículo.

As teorias existentes de currículo tendem a presumir tanto a humanidade da educação — ou seja, que a educação diz respeito a humanos aprendendo com outros humanos o que significa ser humano — quanto as divisões disciplinares ou de matérias predominantes, que foram inteiramente construídas em torno de uma concepção particular do ser humano (Snaza et. al., 2016, p. XX)¹.

Quanto às escolas:

Conscientemente ou não, nós, educadores e pesquisadores da educação, estamos acostumados a olhar para as escolas como lugares onde os humanos convivem para aprender o que significa ser humano e acumular os tipos de habilidades e hábitos necessários para participar de sociedades humanas como adultos. (Snaza et al., 2014, p. 39).

Na cultura antropocêntrica ocidental parece haver um predomínio de políticas curriculares que procuram dominar, controlar e dirigir o processo de

¹Sempre que não indicado o tradutor, a tradução foi realizada pelo próprio autor.

formação dos jovens segundo um padrão ideal de humano (Snaza et al., 2014, p. 44). Seja nos ecos do liberalismo clássico, que pretendia formar um sujeito plenamente racional capaz de contribuir para o bom funcionamento da sociedade enquanto perseguia seus objetivos particulares; seja nas políticas economicistas neoliberais que se fazem sentir com cada vez mais força nos projetos de formação de um sujeito individual que depende apenas do próprio esforço para perseguir o sucesso e a felicidade; ou mesmo nos projetos críticos em sua incansável luta para formar o “sujeito crítico e reflexivo”, estamos sempre ainda diante do mesmo ideal de sujeito moderno: o sujeito individual, unitário, centrado e essencialmente caracterizado pela razão e pela consciência. Como ressaltam Elizabeth Macedo e Janet Miller: “temos estado diante de reiteraões da ideia de sujeito racional, autônomo e individual, ao projetarmos o sujeito da educação como empreendedor ou como cidadão crítico e reflexivo” (Miller; Macedo, 2022, p. 10).

Nosso objetivo nesse artigo será propor a experimentação de uma outra forma de compreender a existência – não apenas, mas inclusive, a existência dita “humana” – a partir de uma ontologia não-antropocêntrica. A exposição dessa ontologia não-antropocêntrica se dará em três movimentos: em primeiro lugar, faremos uma apresentação do *materialismo vital* de Jane Bennett. Suas noções de matéria vibrante, agenciamento, coisa-poder e afeto impessoal nos ajudarão a pensar a existência como rede dinâmica de interações sem qualquer lugar reservado para algum tipo de excepcionalidade humana. Em seguida, mobilizaremos o conceito freudiano de pulsão de morte para acrescentar ainda um grau de complexificação na ética de Bennett, a partir daquilo que chamaremos de *materialismo mortal* freudiano. Num terceiro movimento, a partir de vestígios deixados pelos próprios autores – Bennett e Freud – em suas elaborações teóricas, a saber, coisa-poder e *Bemächtigungstrieb* (pulsão de apoderamento), encaminharemos a pulsão de poder como dinâmica capaz de evidenciar uma dimensão mais fundamental que “vida” e “morte”.

Por fim, procuraremos extrair algumas implicações dessa ontologia não-antropocêntrica para os campos das políticas curriculares e teorias de currículo. Primeiro, problematizaremos alguns sentidos muito comumente atribuídos à formação em políticas curriculares atuais. Em seguida apresentaremos pesquisadores cujas teorizações acerca do currículo questionam o modelo tradicional de sujeito e o privilégio ontológico do humano, seja investigando

possibilidades de inclusão de agentes não-humanos nos currículos ou explorando noções como rede, interação/intra-ação e relacionalidade.

2. Materialismo vital

Conheci a obra de Jane Bennett por acaso. Durante as pesquisas para um livro sobre a chamada “inteligência artificial” tentava reconceituar a noção de “inteligência” – historicamente estabelecida como um dos grandes apanágios do humano – a partir de uma ontologia não-antropocêntrica. Um dos meus interesses era descrever modos de existência, relação e – por que não? – inteligência para além do humano. Revisitava então um clássico da *ontologia orientada a objetos*, *Alien Phenomenology*, de Ian Bogost (2012), quando me deparei, no capítulo *metaforismo*, com uma inventiva resposta à famosa questão de Nagel – “*What is like to be a bat?*”. A resposta, a princípio, é: não sabemos nem jamais saberemos exatamente como é ser um morcego. Porém, inspirado numa vertente poética soviética conhecida como *metaforismo*, Bogost propõe a exploração metafórica como possibilidade de tradução e expressão dessa experiência “alien”.

Isso não é verdade apenas para os morcegos, que Nagel corretamente chama de “fundamentalmente alienígenas”. Os morcegos são ao mesmo tempo comuns e estranhos, mas o mesmo vale para todas as outras coisas: assentos de privada, absintos de qualidade duvidosa, gaivotas, trampolins. Ao revelar objetos em relação uns com os outros, independentemente de nós (...) [podemos] libertar objetos como fantasmas da prisão da experiência humana. (Bogost, 2012, p. 74)

Ao tentar expressar os modos de existência e relação dos objetos através de metáforas, invariavelmente incorremos, no entanto, num problemático antropomorfismo. Se dizemos que o morcego é “como um submarino” ou que a cor vermelha tem um tom de “fogo” estamos comparando objetos que nada tem a ver entre si se não o modo como aparecem para nós, para nossa percepção humana. É então que Bogost recorre a Jane Bennett para ressaltar inteligentemente que o *antropomorfismo* pode não ser equivalente a um *antropocentrismo*, pelo contrário, o primeiro pode bem ser um antídoto para o segundo:

Talvez valha a pena correr os riscos associados à antropomorfização (superstição, divinização da natureza, romantismo) porque, por mais estranho que pareça, ela atua contra o antropocentrismo: uma conexão é estabelecida entre pessoa e coisa, e eu já não estou acima ou fora de um “ambiente” não humano. (Bennett, 2010, p. 120).

Jane Bennett aposta na construção de uma ontologia finalmente livre do narcisismo antropocêntrico, porém com um “elemento antropomórfico”:

Em um materialismo vital, um elemento antropomórfico na percepção pode revelar um mundo inteiro de ressonâncias e semelhanças—sons e visões que ecoam e reverberam muito mais do que seria possível se o universo tivesse uma estrutura hierárquica. A princípio, podemos ver apenas um mundo à nossa própria imagem, mas o que aparece a seguir é um enxame de materialidades “talentosas” e vibrantes (incluindo o eu que vê). Um toque de antropomorfismo, então, pode catalisar uma sensibilidade que encontra um mundo não preenchido com categorias ontologicamente distintas de seres (sujeitos e objetos), mas com materialidades compostas de várias maneiras que formam confederações. Ao revelar semelhanças que perpassam divisões categóricas e iluminar paralelos estruturais entre formas materiais na “natureza” e aquelas na “cultura”, o antropomorfismo pode revelar isomorfismos. (Bennett, 2010, p. 99)

Jane Bennett ousa experimentar a suspensão da sagrada fronteira entre “natureza” e “cultura”, resgatando uma tradição materialista minoritária e marginalizada no ocidente: “um materialismo na tradição de Demócrito-Epicuro-Espinosa-Diderot-Deleuze” (Bennett, 2010, p. xiii). Trata-se de uma tradição que concebe a matéria não apenas como inanimada, inerte, aguardando passivamente para receber “forma” e “movimento” das mãos – e razões e vontades – de um demiurgo divino ou de um humano racional. Há uma “vitalidade intrínseca à materialidade em si”. Reconhecê-la nos permite desvincular a materialidade “das figuras de substância passiva, mecanicista ou divinamente infundida. ‘Matéria’ aqui não é a matéria-prima para a atividade criativa de humanos ou Deus” (Bennett, 2010, p. xiii), nem é apenas considerada como obstáculo ou ferramenta para a ação humana:

Por “vitalidade”, quero dizer a capacidade das coisas – alimentos, commodities, tempestades, metais – não apenas de impedir ou bloquear a vontade e os projetos dos humanos, mas também de agir como agentes ou forças quase com trajetórias, propensões ou tendências próprias. (Bennett, 2010, p. viii)

A matéria é então compreendida como *matéria vibrante*, atuante, animada, produtiva, criativa. Por um lado, isso complica infinitamente a definição de humano como ser racional, consciente, unitário, idêntico e centrado capaz de ação livre, racional e moral. “Os humanos são compostos por várias partes materiais (a mineralidade de nossos ossos, o metal de nosso sangue, ou a eletricidade de nossos neurônios)” e esses materiais são “vivos e auto-organizados, em vez de serem meios passivos ou mecânicos sob a direção de algo imaterial, como uma alma ou mente ativa” (Bennett, 2010, p. 10). Assim, por outro lado, todos os demais existentes, como composições materiais vibrantes ganham poderes de atuação, tornam-se “atores” na grande trama da existência, compondo agenciamentos diversos.

Bennett recupera, junto com a tradição materialista à qual se filia, aquela dimensão da “natureza” mais próxima da própria noção de *physis* (Bennett, 2010, p. 118): a *natura naturans* como força produtiva que faz com que as coisas venham a existir e permaneçam existindo até que se desintegrem e se transformem radicalmente. O ocidente acabou por fixar a definição de natureza em torno da face *natura naturata*, isto é, tomando “natureza” como o conjunto das “coisas naturais” como existentes individuais – as árvores, rios, nuvens, montanhas etc – que seguem passivamente os desígnios do criador ou as “leis” imutáveis do universo:

Embora “natureza” possa se referir a um substrato estável de matéria bruta, o termo também tem sinalizado a generatividade, fecundidade, Ísis ou Afrodite, ou o movimento “Primavera” das Quatro Estações de Antonio Vivaldi. Essa criatividade pode ser proposital ou não. O contraste entre natureza como matéria bruta ou regida por um propósito e natureza como generatividade é bem capturado pela distinção, fundamental para a Ética de Baruch Spinoza, entre *natura naturata* e *natura naturans*. *Natura naturata* é a matéria passiva organizada em uma ordem eterna de Criação; *natura naturans* é a causalidade não causada que gera incessantemente novas formas. (Bennett, 2010, p. 117)

Quando conheci a obra de Jane Bennett fui tomado por uma espécie de maravilhamento. Devorei *Vibrant Matter* sendo invadido a cada linha por uma sensação que fazia algo em mim exclamar: “então não estou tão maluco assim!”. Já há muito tempo trabalhava com um grupo de pesquisa chamado “pensadores do desejo e das redes”, procurando construir e pensar as implicações de ontologias não-antropocêntricas a partir de autores como Schopenhauer, Nietzsche, MD Magno e os teóricos da teoria-ator-rede e do paradigma da complexidade. Minha sensação ao trabalhar com esses autores e essas vertentes de pensamento é a de estar penosamente nadando contra a corrente das ontologias antropocêntricas. Ao conhecer a obra de Jane Bennett, senti que não estava sozinho, mas não porque fizesse parte de uma comunidade estabelecida em torno de um modelo ideal de identidade e sim por uma espécie de afinidade eletiva entre solidões habituadas a nadar contra a corrente. Não digo isso apenas para compartilhar gratuitamente e aparentemente sem qualquer necessidade uma experiência pessoal. Essa pequena experiência afetiva será importante para o argumento que procurarei construir nas considerações finais desse texto. Mas, antes, uma palavra ainda sobre o sentido ético do materialismo vital.

Desde o princípio de *Vibrant Matter*, Jane Bennett deixa claro que procura construir não apenas uma ontologia, mas explorar as possibilidades ético-

políticas de tal ontologia: “Minha aspiração é articular uma materialidade vibrante que corre ao lado e dentro dos humanos para ver como as análises dos eventos políticos poderiam mudar se déssemos mais importância à força das coisas” (Bennett, 2010, p. viii). É comum, no entanto, que tal esforço seja recebido com desconfiança pelas éticas humanistas baseadas em ontologias antropocêntricas. Quanto ao suposto “perigo ético” de tornar o humano apenas mais um corpo material entre outros, mais um existente entre outros, Bennett responde ressaltando aquela dupla violência inscrita em todo projeto de atribuição de uma identidade ou essência próprias ao humano. Talvez a quebra do pedestal em que as ontologias antropocêntricas situaram o humano possa justamente abrir novas possibilidades éticas até aqui desconhecidas e inexploradas:

Cada ser humano é um composto heterogêneo de matéria maravilhosamente vibrante e perigosamente vibrante. Se a própria matéria é viva, então não apenas a diferença entre sujeitos e objetos é minimizada, mas o status da materialidade compartilhada de todas as coisas é elevado. Todos os corpos se tornam mais do que meros objetos, à medida que os poderes das coisas de resistência e a agência proteica se tornam mais evidentes. O materialismo vital, assim, estabelecerá uma espécie de rede de segurança para aqueles humanos que, agora, em um mundo onde a moralidade kantiana é o padrão, são rotineiramente levados a sofrer por não se conformarem a um modelo particular (euro-americano, burguês, teocêntrico ou outro) de pessoa. O objetivo ético passa a ser distribuir valor de forma mais generosa, aos corpos como tais. Essa nova atenção à matéria e seus poderes não resolverá o problema da exploração ou opressão humana, mas pode inspirar uma maior compreensão do quanto todos os corpos são aparentados no sentido de estarem inextricavelmente entrelaçados em uma densa rede de relações. E, em um mundo entrelaçado de matéria vibrante, prejudicar uma parte da teia pode muito bem ser prejudicar a si mesmo. Essa noção esclarecida ou ampliada de interesse próprio é benéfica para os humanos. (Bennett, 2010, pp. 12-13).

A proposição de Bennett procura refutar as críticas humanistas ao materialismo vital. Éticas humanistas parecem muito pouco dispostas a encarar aquela dupla violência que as constitui fundamentalmente: contra todos aqueles muitos “outros” que permanecem excluídos do seu padrão ideal de humano e contra aqueles muitos singulares que, incluídos à força num círculo identitário supostamente pré-dado, são obrigados a se conformar aos padrões ideais dominantes. Sua noção de uma ética ampliada para além dos círculos “humanos” parece trazer consigo ainda um poder de mobilização mais intenso do que o dos discursos de “preservação” da natureza como um ato de bondade ou responsabilidade dos humanos racionais, os guardiões do indefeso e

eternamente infantil mundo natural, ou mesmo como um ato de retribuição dos filhos humanos em relação à sua infinitamente generosa “mãe” natureza. Afinal, sabemos como são complicadas as relações “familiares”: nem sempre os “responsáveis” tratam seus protegidos com qualquer zelo e nas relações entre filhos e suas mães pode-se encontrar todo tipo de (res)sentimento. No entanto, há ainda um elemento capaz de tornar questões éticas de toda ordem ainda mais complexas e difíceis de resolver: é que a proposição de Jane Bennett parece guardar ainda a suposição de que nenhum ser estaria disposto a “prejudicar a si mesmo” desde que compreendesse o que é “benéfico” para si segundo seu “interesse próprio”. Alguns achados psicanalíticos colocam a conexão entre esses fatores em questão.

3. Materialismo Mortal e Pulsão de Poder

Em 1920, Freud escreve e publica um de seus mais controversos textos: *Além do Princípio do Prazer*. Como o título indica, nessa obra Freud está às voltas com uma série de fenômenos que parecem desafiar o até então presumido domínio do *princípio do prazer* na vida psíquica.

O primeiro desses estranhos fenômenos descritos por Freud são os sonhos que reencenam experiências traumáticas (Freud, 2010, p. 126). Logo após a primeira guerra mundial abundam os casos de pacientes com estresse pós-traumático. Seus sonhos, ao invés de reencenar e reelaborar alguns dos seus desejos infantis reprimidos – como é o caso em geral – fazem o sonhador reviver justamente aquela dor transbordante do trauma. Se o sonho é sempre uma forma de expressão de desejos ligados a fantasias recalcadas, que tipo de desejo e fantasia estaria se expressando na dolorosa revivescência de um momento traumático?

O segundo exemplo vem daquela criança de dois anos que Freud – sintomaticamente? – não revela em momento algum ser seu neto. A criança, que passa longos períodos afastada dos pais – sob os cuidados do avô? – desenvolve um curioso jogo que consiste em atirar para longe um objeto amarrado a uma linha enquanto grita “ó” apenas para em seguida puxá-lo de volta gritando “da” (Freud, 2010, p. 128). No jogo do *fort-da* aquele aparelho psíquico infantil estaria revivendo repetidamente a experiência traumática do abandono, dos pais que se vão (*fort*: “foi embora”) e que ele gostaria que retornassem com um único puxão seu (*da*: “voltou”). Que tipo de desejo e fantasia estariam se expressando nesse interminável jogo? Por fim, Freud se detém no exemplo da repetição de elementos dolorosos vividos na primeira infância em relação aos primeiros

cuidadores, mas agora na vida adulta (Freud, 2010, p. 134). Na análise, através da *transferência*, o paciente projeta no analista suas fantasias e experiências afetivas forjadas na sempre complicada relação com os primeiros cuidadores. E ali, em análise, reencena e repete aquelas experiências afetivas, por mais desagradáveis que tenham parecido. Esse tipo de repetição, aliás, nos lembra Freud, não fica restrito ao consultório: se faz presente nas séries de relacionamentos que cada um estabelece em sua vida – relacionamentos amorosos, de amizade, de mestria ou idolatria. Essas séries de relacionamentos parecem reencenar elementos dolorosos da primeira infância registrados psiquicamente como abandono, traição, inferiorização, falta de controle etc.

Nesses estranhos exemplos, que tipo de fantasias desejanter estariam se exprimindo? É então que Freud finalmente postula um mecanismo que parece estar vigente para *além* do princípio do prazer: a *compulsão à repetição*. Dessa “compulsão demoníaca” (Freud, 2010, p. 147) Freud conclui que uma pulsão “seria um impulso, presente em todo organismo vivo, tendente à restauração de um estado anterior, que esse ser vivo teve de abandonar por influência de perturbadoras forças externas” (Freud, 2010, pp. 147-148). É a primeira vez que Freud atribui às pulsões esse movimento retrogressivo, essa enigmática característica retrógrada: reestabelecer um estado anterior. Aqui também as pulsões deixam de ser apenas humanas e se tornam um impulso fundamental de todos os seres vivos. A metapsicologia se torna uma espécie de metafísica ou ontologia: “o objetivo de toda vida é a morte”, já que “o inanimado existia antes que o vivente”. (Freud, 2010, p. 149) “Em algum momento”, nos diz Freud, “por uma ação de forças ainda inteiramente inimaginável, os atributos do vivente foram suscitados na matéria inanimada” (Freud, 2010, p. 149). Desde então o vivente é *animado* por essa tensão pulsional que o impulsiona em direção a um retorno à sua condição anterior, a *matéria inanimada*. Se o “retorno” não é imediato, se a vida segue proliferando diversas configurações é por conta da influência de “circunstâncias externas”. Porém, como sabemos, mais cedo ou mais tarde, cada vivente será reconduzido ao “inorgânico”, isto é, terá de lidar com o decaimento e a morte.

Freud complica o projeto ético de Jane Bennett ao introduzir o vetor entrópico na matéria viva, formulando um estranho tipo de *materialismo mortal*. No entanto, Jane Bennett complica a ontologia de Freud pois – como aliás já teriam dito Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche e o próprio Newton – a *matéria também não está em paz*. O mundo material considerado “não-vivo”, “inorgânico”

é também de certa forma *animado*, expressa forças e poderes, é mesmo composto de relações de forças e poderes. Talvez precisemos realmente então aqui de um “além” de “vida” e “morte”.

Nos perturbadores casos em que Freud procura um “além” do princípio de prazer, esse além se anuncia, chega a se registrar em sua obra, mas Freud opta por desviar o olhar e seguir em outras direções. Na brincadeira do menino, por exemplo:

Ele se achava numa situação passiva, foi atingido pela vivência e, ao repeti-la como jogo, embora fosse desprazerosa, assumiu um papel ativo. Tal empenho poderíamos atribuir a um impulso de apoderamento [Bemächtigungstrieb], que passou a não depender de que a recordação em si fosse ou não prazerosa. (Freud, 2010, p. 129)

No caso dos sonhos dos pacientes que sofrem com estresse pós-traumático, Freud chega à conclusão de que

Tais sonhos buscam lidar retrospectivamente com o estímulo, mediante o desenvolvimento da angústia, cuja omissão tornara-se a causa da neurose traumática. Assim nos permitem vislumbrar uma função do aparelho psíquico, que, sem contrariar o princípio do prazer, é independente dele e parece mais primitiva que a intenção de obter prazer e evitar desprazer. (Freud, 2010, p. 143)

Ou seja, eles tentam retrospectivamente construir as defesas contra os estímulos excessivos que invadiram e impactaram o aparelho psíquico de surpresa, sem que se tenha preparado nenhuma angústia como defesa antecipativa. Mais uma vez, está em jogo aqui, o poder, o *desejo de poder*.

E na repetição compulsiva de situações anteriores um mecanismo um pouco mais complicado se revela: a projeção da onipotência, narcisicamente desejada, em um *outro*. Um outro que, convenientemente, nutre, supostamente, uma atenção especial em relação a nós. As primeiras telas nas quais se projetará nossas fantasias de onipotência são justamente nossos primeiros cuidadores. Esse outro que cuida, protege, provê, provoca as primeiras experiências afetivas prazerosas, mas que também nega, recusa, abandona, impõe limites e provoca as primeiras experiências afetivas desprazerosas se torna um avatar do poder absoluto.

Se tudo correr bem, mais cedo ou mais tarde perceberemos que também esses outros não são detentores de todo o poder – e possivelmente nem de todo o amor – que neles projetamos. É então que as mesmas fantasias de poder que neles projetamos será deslocada, “transferida” para “outros outros”: deuses, líderes religiosos, líderes políticos, amados/amantes, mestres etc. Daí a compulsiva *repetição* dos mesmos esquemas de relacionamento se fazer presente em nossas vidas.

A concepção materialista de Jane Bennett, fundada na noção de *natureza naturans*, compõe uma ontologia que assume o seguinte movimento:

um devir ativo, uma força criativa não totalmente humana, capaz de produzir o novo, pulsa dentro da história do termo natureza. Essa materialidade vital se condensa em corpos, corpos que buscam perseverar ou prolongar sua existência. Aqui, nossa narrativa ontológica novamente se inspira em Spinoza, que afirma que corpos impulsionados pelo *conatus*, para aumentar seu poder ou vitalidade, formam alianças com outros corpos. (Bennett, 2010, p. 118)

A *substância* – Deus ou Natureza – como *natura naturans*, como força vibrante, engendra corpos afetivos que replicam em nível modal – como “modos” de expressão ou “modificações” da substância – essa pulsão fundamental. Todos os corpos, para Spinoza, que Jane Bennett declara ser uma das maiores inspirações para seu materialismo vital, são corpos *afetivos*, cujo “ser” é definido pelos seus poderes de afetar e serem afetados e *conativos*, co-movidos pelo impulso natural de preservar e expandir seus poderes – algo parecido, portanto, com aquilo que Nietzsche chamava de *vontade de poder*. Trata-se também de uma ontologia relacional, pois cada corpo só vem a ser numa rede de relações interafetivas ou, para falar como Karen Barad, *intra-afetivas*.

Estar entrelaçado não é simplesmente estar conectado com outro, como na união de entidades separadas, mas sim carecer de uma existência independente e autônoma. A existência não é um assunto individual. Os indivíduos não preexistem suas interações; em vez disso, os indivíduos emergem através e como parte de seu intra-relacionamento enredado. (Barad, 2007, p. 10)

Jane Bennett encarece esse caráter intrinsecamente relacional da sua ontologia: Os corpos conativos de Spinoza, diz ela, “também são corpos associativos ou (poderíamos até dizer) sociais, no sentido de que cada um é, por sua própria natureza como corpo, continuamente afetado e afetando outros corpos” (Bennett, 2010, p. 38). “A substância conativa se transforma em corpos confederados, ou seja, corpos complexos que, por sua vez, se congregam em busca do aumento de seu poder” (Bennett, 2010, p. 39). os corpos aprimoram seu poder em ou como um conjunto heterogêneo” (Bennett, 2010, p. 39). O que significa que “agência”, “eficácia” ou “efetividade” são distribuídas “por um campo ontologicamente heterogêneo, em vez de ser uma capacidade localizada em um corpo humano ou em um coletivo produzido (apenas) por esforços humanos” (Bennett, 2010, p. 40). Justamente porque cada corpo afetivo expressa um poder de afetar e ser afetado nas relações mútuas com outros corpos afetivos, Jane Bennett chama cada corpo material de *coisa-poder*. Um existente que expressa um poder de afetação relacional. A noção de “afeto” aqui, compreende-se, não

está restrita ao domínio afetivo geralmente associado às “emoções” humanas, mas a uma dimensão de *afeto impessoal*, referindo-se aos poderes de afetar e ser afetados de cada corpo em suas intra-ações.

O materialismo mortal de Freud expressa a negatividade de uma força que busca a eliminação total de si mesma. Não por acaso ele relaciona a pulsão de morte a um *princípio de Nirvana* – formulação de Barbara Low –, um princípio de aniquilação radical de si. O materialismo vital de Jane Bennett põe em cena a pura afirmatividade de uma força que busca a expansão infinita de si mesma – nos moldes do *conatus* de Spinoza. É a própria Barbara Low que nos oferece uma terceira via capaz de dar conta das duas outras (e aqui vemos que talvez ela merecesse bem mais que uma rápida citação no *Além do princípio do prazer* de Freud):

É possível que, num nível mais profundo que o princípio do prazer, esteja o princípio de Nirvana, como se pode chamá-lo — o desejo da criatura recém-nascida de retornar àquele estágio de onipotência, onde não há desejos não satisfeitos, no qual existia dentro do ventre materno. Freud destacou que o nascimento não é um novo começo na vida psíquica do indivíduo (assim como não é na sua vida física), mas sim um evento que serve como uma interrupção de sua situação pré-natal. É uma interrupção terrível e dolorosa em sua intensidade e repentinidade, de tal maneira que não pode obliterar o desejo do indivíduo pela situação anterior, à qual ele busca retornar ao longo da vida, e assim voltar à sua amada Onipotência, novamente livre de todos os obstáculos externos e internos. Tal desejo atua como uma tendência regressiva na humanidade, gerando o conflito entre os ideais estático e dinâmico, tipificado repetidamente no mito e no folclore. (Low, 2014, p. 73)

Está em jogo no princípio de Nirvana:

o desejo pelos primeiros estágios da vida (e ainda mais, pela vida pré-natal), quando se era um ser onipotente e protegido, capaz de desfrutar de prazeres egocêntricos deliciosos, e, além disso, o desejo de nunca deixar esse estágio, de nunca envelhecer, nem enfrentar a mudança e a morte. (Low, 2014, p. 73)

Guardemo-nos de idealizar o útero como tal lugar de onipotência – um espaço que se torna progressivamente apertado, constrangedor, limitante, no qual se está sujeito a todo tipo de perturbações afetivas advindas da conexão com aquele outro corpo que nos engloba e que, por si mesmo estará em relação com muitos outros corpos afetivos de todo tipo. Nesse sentido Freud faz bem em retroceder a um estado ainda anterior: o inorgânico. Porém, nova idealização, como muito bem aponta Jane Bennett. No mundo inorgânico não encontramos nenhum traço da “quietude” (Freud, 2010, p. 170) nirvânica desejada. É de outra coisa que se trata aqui: o desejo de onipotência, o desejo de um poder absoluto,

um poder além de todo poder possível – para falar como o psicanalista MD Magno: é um *desejo de Impossível* (Magno, 2004, p. 28). Esse impossível obviamente não comparece jamais, porém, em seu lugar, a pulsão de poder absoluto não cessa de projetar fantasias de onipotência. Seu movimento, nesse sentido, é sempre ao mesmo tempo afirmativo de si mesma, pois incita todo existente a preservar e expandir seus poderes, mas traz também uma face ineliminável de negatividade, já que nessa afirmação de si persegue-se um gozo absoluto que, se atingido, resultaria na total aniquilação de si. A fantasia dessa onipotência, aliás, não cessará de colocar em risco todo e qualquer projeto afirmativo – por mais “bem calculado” que pareça – de preservação e expansão.

4. Cerebri Limbus

Voltemos ao texto de Katia Muricy que figura em nossa epígrafe. O latim *limbus* se refere a margem, beira, beirada. A “franja” desconhecida para além de um qualquer foco. Há esse outro, nos diz Katia, o inconsciente do corpo, desconhecido, que escapa à linguagem. “O inconsciente” no sentido freudiano não se refere a um não estar consciente de, mas a um inconsciente substantivo, vertente de pulsões que não se pode conhecer inteiramente e que escapam à linguagem. Em seguida, entra em cena Lacan, mas suas amarrações são subvertidas. Esse outro é exilado para sempre do simbólico, como o “real” lacaniano, que é o “furo” nas programações biológicas do imaginário, um furo impossível de preencher e impossível de simbolizar. Furo que o imaginário segue para sempre procurando em pesadelos, nas construções ficcionais do simbólico co-movidas pelo desejo de preenchimento daquela falta originária impreenchível (Jorge, 2011, p. 95). Mas, contrariando Lacan, diz a autora, não é a do real. Mas a do *monstruoso*. O monstruoso está ligado ao latim *monstrare*, raiz também da palavra mostrar. O monstro mostra, o monstro revela algo. Algo desse “outro” que habita o “mesmo”, dessa alteridade que compõe qualquer suposta identidade. Aparece no sofrimento do corpo, sempre um tanto misterioso. Mistério que “contém a intimidade ignorada, o ruído anterior de vísceras e fluídos da evolução dolorosa da espécie”. “No som remoto do princípio dos tempos, na paisagem sem significação – ali não se trata da morte. Mas da vida como horror enigmático”. Há uma evolução dolorosa da espécie. No ruído anterior de vísceras e fluidos. Na paisagem sem significação dos primórdios do planeta. E eles constituem a vida, esse horror enigmático. Por fim, ressoam as questões: “E se aquilo que é invisível em nosso corpo, que escapa à mais desenvolvida tecnologia prospectiva, for testemunho da violência e da dor

milénar da terra que o gerou?"; "Se, no fisiológico, no aparente silêncio dos órgãos, estivesse traduzido o barulho oco das crateras, dos lagos, e oceanos de terra, em sua arcaica formação?"; "E se os renascentistas soubessem mais do mistério que nós, os cétricos modernos?".

Há um longo, conflituoso, violento, doloroso processo de formação e transformação dos corpos afetivos. Desde a angústia das estrelas (abusaremos aqui dos antropomorfismos), que sob alta pressão gravitacional passam bilhões de anos fundindo hidrogênio em hélio, até que

Desesperadas para manter suas altas temperaturas, as estrelas com falta de hidrogênio começam a queimar e a fundir hélio em seus núcleos. Às vezes átomos de hélio se juntam para formar elementos de números pares, e às vezes prótons e nêutrons se desgarram para formar elementos de números ímpares. Em pouco tempo, quantidades consideráveis de lítio, boro, berílio e em especial de carbono se acumulam no interior das estrelas (e só no interior – a camada mais externa continua formada principalmente por hidrogênio durante todo o ciclo de vida da estrela). Infelizmente, a queima do hélio produz menos energia que a queima do hidrogênio, por isso as estrelas esgotam seu hélio em alguns milhões de anos, no máximo. Algumas pequenas estrelas chegam a “morrer” nesse estágio, criando massas de carbono derretido conhecidas como anãs brancas. Estrelas mais pesadas (oito ou mais vezes maiores que o Sol) continuam lutando, comprimindo o carbono para formar mais seis elementos, até o magnésio, o que lhes dá mais algumas centenas de anos. Nesse ponto mais algumas estrelas perecem, mas as maiores e mais quentes (cujos interiores chegam a 5 bilhões de graus) queimam esses elementos também, por mais alguns milhões de anos. (Kean, 2011, pp. 58-59)

33

Estrelas grandes “se fragmentaram em supernovas, criando novos tipos de átomos, o eletromagnetismo atraiu os átomos para redes de gelo e poeira de sílica, e a gravidade uniu moléculas nas vastas redes químicas que chamamos de planetas” (Christian, 2015, p. 50). E nos planetas, materiais vibrantes compõem corpos afetivos diversos que se afetam mutuamente de diversas maneiras compondo, por sua vez, redes e agenciamentos repletos de relações de poder, de tensão, conflito, negociação, aliança, resistência numa trama cheia de disputas e acordos que levam à criação e destruição de infindáveis formas de existência vibrantes. No próprio processo de formação do “humano”, Jane Bennett nos provoca a considerar que:

Talvez a reivindicação de uma vitalidade intrínseca à própria matéria se torne mais plausível se adotarmos uma visão de longo prazo do tempo. Se adotarmos a perspectiva do tempo evolutivo em vez do biográfico, por exemplo, a eficácia mineral se torna visível. Aqui está o relato de De Landa sobre o surgimento de nossos ossos: “Tecidos moles (géis e aerossóis, músculos e nervos) reinaram supremos até 5 bilhões de anos atrás. Nesse ponto, algumas das conglomerados de

matéria-energia carnosa que compunham a vida passaram por uma mineralização repentina, e surgiu um novo material para a construção de criaturas vivas: o osso. É quase como se o mundo mineral, que serviu de substrato para o surgimento das criaturas biológicas, estivesse reafirmando a si mesmo.' A mineralização nomeia a agência criativa pela qual o osso foi produzido, e os ossos então 'tornaram possíveis novas formas de controle de movimento entre os animais, libertando-os de muitas restrições e literalmente colocando-os em movimento para conquistar todos os nichos disponíveis no ar, na água e na terra.' No longo e lento tempo da evolução, então, o material mineral aparece como o motor e agitador, o poder ativo, e os seres humanos, com sua tão elogiada capacidade de ação autodirigida, aparecem como seu produto. (Bennett, 2010, pp. 10-11).

Estrelas, minerais, vegetais, animais: por toda parte encontramos a dinâmica da pulsão de poder como vibrância da matéria. Ressaltamos esse longo processo dinâmico de afetações, intra-ações e entrelaçamentos a fim de evidenciar, numa espécie de contraste ou relevo, as utopias tão comuns em políticas curriculares que parecem pretender que o humano, em sua excepcionalidade, é capaz de, em uma ou algumas gerações, através de um processo especial chamado "educação", construir uma bolha de harmonia, paz e felicidade.

Quando observamos, por exemplo, as propostas da BNCC para o Ensino Médio, especialmente quanto à área das chamadas "Ciências Humanas", encontramos o ideal de sujeito moderno como fundamento. São frequentes operadores como "liberdade", "autonomia", "consciência crítica", "livre-arbítrio", "responsabilidade", todas características típicas do sujeito compreendido como indivíduo essencialmente racional e consciente, capaz, portanto, de escolher livremente. Sendo consciente e sabendo as causas e motivos de suas ações, esse sujeito é também responsável e moral. Nas próprias "competências gerais" da Educação Básica, o item 6, que parece mais direcionado às Ciências Humanas propõe "apropriar-se de conhecimentos e experiências" que possibilitem "entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Ministério da Educação, 2018, p. 9). Formulação parecida retorna nas competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Médio: "Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições". Isso visaria possibilitar "escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade" (Ministério da Educação, 2018, p. 132).

Nessas duas passagens é encarecida a noção de *projeto de vida*, um dos carros-chefe do Novo Ensino Médio. Como apontam Macedo e Silva, “na medida em que os processos de elaboração do NEM e da BNCC foram concomitantes, os documentos promulgados apresentam muitas interseções, sendo por vezes difícil estabelecer os limites de cada um” (Macedo; Silva, 2022, p. 02). Os autores ressaltam o quanto o componente “projeto de vida” está atrelado a uma “promessa neoliberal-conservadora” de sucesso e felicidade individuais:

O texto “Projeto de Vida: Ser ou existir”, em que o componente curricular é apresentado no portal do MEC, relaciona projeto de vida à felicidade (...). Na versão do documento, “a realização das atividades direcionadas à confecção do projeto de vida afeta, proporcionalmente, na sensação de felicidade”. Mesmo que a ideia de felicidade ou de satisfação seja também apresentada de forma combinada, seu caráter coletivo não é explorado e, quando ocorre, vincula-se quase que exclusivamente à formação para o mundo do trabalho. No NEM, o caráter individual se torna mais visível quando o texto imagina poder “afirmar que planejar a vida é evitar o sofrimento”. Essa afirmativa absurda – adjetivo que se impõe mesmo que não caiba em um texto acadêmico, explicita a intensidade do desejo e da crença na possibilidade de controle total da vida. Aponta, ainda, que é o que nos interessa por enquanto, que não parece haver lugar para o fracasso na concepção de projeto de vida. (Macedo; Silva, 2022, p. 14).

35

Se o foco do texto apresentado no portal é a felicidade individual, na BNCC se nota a preocupação em “alinhar” essa perseguição da felicidade individual com o “exercício da cidadania”, parecendo apostar na – e pressupor a – possibilidade de um ajuste entre o individual e o coletivo. Como na célebre definição aristotélica mais tarde retomada por Kant, a comum-unidade dos sujeitos racionais é capaz de estabelecer leis racionais para a sociedade. No interior da sociedade racionalmente governada, cada um pode realizar plenamente sua “autonomia”, obedecendo a leis auto-impostas pela razão – em acordo, portanto, com a essência racional de cada um. Ao abordar a noção de “projeto de vida”, Alice Casimiro Lopes chama a atenção para o seguinte:

Tal associação entre o individual e o coletivo, o particular e o universal, é registrada em muitos dos documentos curriculares (...) sem que seja visível uma discussão sobre as conexões entre esses polos, como se uma sociedade feliz pudesse ser resultado apenas da soma de cidadãos felizes, desconsiderando inter-relações, antagonismos e conflitos em diferentes contextos sociais. (Lopes, 2024, p. 12)

Nesse movimento há uma desconsideração de que “por maiores que sejam as ações normativas, o indivíduo nunca se ajusta ao social plenamente” (Lopes, 2024, p. 12). E tal desajuste

expressa uma cisão mais profunda entre o universal e o particular: qualquer tentativa de identificar o sujeito universal com um sujeito histórico ou cultural particular fracassa diante do vazio constitutivo do sujeito. Negando essa cisão, a política no registro neoliberal tenta inserir uma lógica racional nos processos políticos, apagando conflitos contextuais em nome de uma harmonia social concebida como necessária, seja ao desenvolvimento econômico, seja à ascensão de indivíduos ajustados à sociedade, seja às articulações dessas finalidades. (Lopes, 2024, p. 12).

Os aportes psicanalíticos que nos permitiram operar com a noção de pulsão de poder absoluto aparecem em nosso texto justamente a fim de remarcar a *impossibilidade* de qualquer projeto de “felicidade”, “sucesso” ou “harmonia” plenos, seja em nível individual ou social. Como nos lembra Clarke:

De forma ampla, a teoria psicanalítica pode ser compreendida como a articulação de uma falta de “encaixe” entre o indivíduo e o social, o que significa que o primeiro nunca pode ser perfeitamente adaptado ao segundo, independentemente da quantidade de governo, educação ou terapia a que seja submetido. Essa falta de encaixe reflete uma divisão constitutiva mais profunda entre o universal e o particular, concebida como uma trágica dança dialética entre “fantasia e fracasso traumático”. Por exemplo, todas as tentativas de identificar a noção (universal) de sujeito com qualquer sujeito histórico ou cultural específico fracassam e se desestruturam diante do hiato ou vazio em torno do qual tais particularidades precisam se articular. (Clarke, 2018, p. 113)

Em nossos termos, a pulsão de poder não cessará de produzir e perseguir fantasias de satisfação absoluta, de felicidade, sucesso ou harmonia. Mas essas fantasias estão fadadas a se defrontar com o fracasso traumático decorrente do fato incontornável de que o poder absoluto é absolutamente impossível.

5. Uma outra educação

O desmoronamento dos ideais modernos de sujeito, a inseparabilidade entre humano e natureza, a ontologia relacional, a inclusão da “formação humana” no processo muito mais longo de formação do planeta e da vida e a consideração da pulsão de poder em sua dupla vertente, isto é, como força impulsionadora das fantasias de controle, domínio, sucesso, felicidade e paz que se fazem sentir em muitas de nossas políticas curriculares, mas também como impulso de experimentação infinita que atravessa os corpos e os coloca em movimento a fim de testar, ampliar a expandir seus poderes – suas possibilidades afetivas – demandam uma reconsideração que nos permita repensar as políticas e teorias de currículo em novas bases – ou para além de quaisquer bases supostamente fixas e estáveis. Trata-se da busca por um “currículo sem fundamentos”, cujo

sentido ético, como nos diz Alice Casimiro Lopes, remete à “defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos” (Lopes, 2015, p. 462)

Nessa seção do texto traremos em nosso auxílio diversos pensadores contemporâneos que, em diálogo com o materialismo vital de Jane Bennett, articulam possibilidades curriculares não mais ancoradas na noção de sujeito racional e consciente, mas compreendendo a existência como rede de materiais vibrantes entrelaçados em agenciamentos complexos.

O artigo-manifesto *Toward a posthumanist education* aponta três maneiras pelas quais uma ontologia não-antropocêntrica pode impactar as teorias de currículo e os projetos educacionais:

Primeiro, nos obriga a reconhecer o quão resolutamente humanista quase toda a filosofia e pesquisa educacional é. Segundo, nos permite reformular a educação para focar em como estamos sempre já relacionados a animais, máquinas e coisas dentro da vida nas escolas de ensino fundamental, médio e nas universidades. Terceiro, ao construir e incorporar essas duas primeiras percepções, nos permite começar a explorar novas direções pós-humanistas na pesquisa, no design curricular e na prática pedagógica. (Snaza et al., 2014, p. 40)

Os autores insistem no fato de que a “desconstrução” do “humano” é a chave para a construção de outros currículos, outras políticas e outros projetos educacionais que possam se aliar com projetos feministas, pós-colonialistas, anti-racistas e queer justamente por quebrar a dupla violência da lógica antropocêntrica que, como procuramos demonstrar anteriormente, deixa de fora muitos “outros”. Um dos principais movimentos dessa “desconstrução” é a desconstrução da fronteira entre humano e animal/natural, lembrando ao “humano” que ele é ainda e sempre um animal, ainda e sempre entrelaçado na teia da natureza (Snaza et al., 2014, p. 49)

O livro *Pedagogical Matters – New Materialisms and Curriculum Studies* apresenta uma série de estudos e propostas que procuram assumir o impacto da desconstrução dos ideais do sujeito moderno, encaminhando ao mesmo tempo outras maneiras de imaginar a educação. Uma das propostas recorrentes passa por deixar de considerar a educação como um processo que ocorre entre humanos, mas como algo que emerge a partir de uma rede de relações entre muitos atores humanos e não-humanos:

Levar em conta as agências mais-que-humanas significa que precisamos começar a considerar como atores não humanos participam diretamente nos encontros educacionais. Objetos como cadeiras, livros didáticos, espaços de sala de aula, giz,

iPads, lápis, planilhas, câmeras de segurança e equipamentos de laboratório científico, todos participam da educação: eles não são meramente coisas inertes que formam o pano de fundo para uma experiência de aprendizado "humana" mais importante. Seguindo a "fenomenologia queer" de Sara Ahmed (2006), podemos imaginar que todos esses objetos que estão envolvidos na educação conosco podem receber atenção direta. (...) Podemos partir dos conceitos de currículo oculto e nulo e questionar como a educação humanista tradicional nos ensina o antropocentrismo justamente por não prestar atenção a essas materialidades não humanas e suas agências. (Snaza et al., 2016, pp. XX-XXI).

Muitos estudos têm se desenvolvido nessa direção. Jaye Thiel (2015), por exemplo, em *Vibrant Matter: The Intra-Active Role of Objects in the Construction of Young Children's Literacies*, destaca o papel dos tecidos como materiais vibrantes participantes de processos de alfabetização em um centro comunitário. Em *Vibrant curriculum: Theorizing a new materialist social studies*, Nelson e Durham (2021) apresentam duas propostas curriculares que incorporem a desconstrução do antropocentrismo e as possibilidades trazidas pelo materialismo vital. Uma delas diz respeito ao tratamento que se têm dado ao tema "ecologia" e "preservação da natureza". Os autores criticam os "discursos de ação" (Nelson; Durham, 2021, p. 09), que colocam o foco nas atitudes que o humano pode modificar no seu modo de explorar e consumir recursos naturais. Tais discursos preservam a lógica antropocêntrica que talvez esteja na raiz do problema que procuram resolver. A mesma questão, aliás, é levantada e desenvolvida por Sonu e Snaza (2015), com ainda mais minúcia e profundidade em *The Fragility of Ecological Pedagogy: Elementary Social Studies Standards and Possibilities of New Materialism*. Para Nelson e Durham é hora de tentar uma abordagem com textos literários que possam ter um impacto afetivo para além da mera transmissão de conteúdos intelectuais e que possam ajudar alunos e professores a compreender a crise climática como efeito de um agenciamento complexo envolvendo uma rede na qual o humano é ao mesmo tempo efeito e participante (Nelson; Durham, 2021, pp. 10-11). Outra proposta dos autores visa trabalhar questões sobre fronteiras e imigrações (e sabemos o quanto são questões sensíveis na política estadunidense) a partir do *muro* como "agenciamento concreto" e como ator material vibrante (Nelson; Durham, 2021, p. 13).

De volta ao livro *Pedagogical Matters*, e ainda quanto a uma maior participação das "coisas-poder" nos processos educacionais, Mark Helmsing faz uma interessante provocação aos cursos de "estudos sociais" estadunidenses – que parecem valer também para o nosso amplo campo das "ciências humanas". Segundo o autor estadunidense, professor de História na George Mason

University, trata-se de um campo que tem se resumido à transmissão de conteúdos de conhecimento com memorização e reprodução de conteúdos destinados a serem esquecidos e com pouco ou nenhum investimento no seu impacto afetivo:

A matéria escolar conhecida nos Estados Unidos como estudos sociais (uma alquimia de história, geografia, civismo, economia, psicologia, sociologia, antropologia e quantidades variadas de educação de caráter e moral) tornou-se, nos últimos anos, um aprendizado de espectador passivo, uma experiência escolar baseada em uma rápida sucessão de memorização de pessoas, lugares e coisas, ao longo do tempo e do espaço, muitas vezes introduzida aos alunos na segunda-feira, testada na sexta-feira e esquecida no domingo. Nos Estados Unidos, isso varia de memorizar as importações e exportações da China a memorizar a ordem cronológica dos presidentes da nação e seções da Declaração de Independência. Uma fixação em uma visão passiva do mundo ajudou a tornar os estudos sociais uma área escolar moribunda, sua "morte" não sendo inteiramente exagerada, à medida que recua do tempo de instrução nas escolas e perde relevância como uma área curricular envolvente e valiosa. (Helmsing, 2016, p. 137)

Helmsing propõe a busca de um “currículo de encantamento”, que experimente para além das narrativas intelectuais uma lida com imagens, objetos, passeios de campo pelos mais diversos ambientes da cidade:

39

Na educação em estudos sociais, essas experiências de encantamento podem surgir do encontro com o mundo material, uma transição do texto em um livro para um engajamento sensorial com objetos e materiais que provocam encontros surpreendentes, estranhos e emocionantes. Isso pode ser alcançado, certamente, com mapas, fotografias e filmes, mas também com objetos como um ferro-velho, um cemitério, uma fazenda, um parque, uma apresentação de balé, uma leitura de poesia falada, uma visita a uma sala de aula de economia doméstica para cozinhar alimentos. (Helmsing, 2016, p. 142)

Na mesma linha, mas afastando-se até mesmo do âmbito das salas de aula e das disciplinas, Linda Knight pensa os parquinhos infantis (*playgrounds*) como “espaços pedagógicos” nos quais ocorre uma “pedagogia radical que emerge de interações e negociações realizadas por meio de movimentos coreográficos, executados fisicamente, sensorialmente e temporalmente por objetos, corpos, atmosferas, temperaturas e outros”. (Knight, 2016, p. 18). Nos playgrounds os corpos são co-movidos por um movimento “coreográfico” nas relações com muitos outros corpos e as negociações e repetições que essas relações engendram.

Coreografias são pedagógicas, e pedagogias são coreográficas. As presenças e movimentos de corpos, materiais e sensações em parques, playgrounds e muitos outros espaços contêm uma significância afetiva à medida que se encontram, navegam e interagem em séries de agenciamentos. Essa conceitualização do espaço

como agenciamentos complexos tem implicações éticas sobre as formas como o espaço e o lugar são comandados, ocupados e alterados, e teoricamente interroga como os locais pedagógicos são identificados, como a pedagogia é realizada e por quem. As coreografias são pedagógicas porque têm impacto: a chuva que cai e molha o playground, a geada que recobre a estrutura de metal, o sol intenso que aquece e a torna impossível de tocar atuam como pedagogias sensoriais, forçando mudanças na participação e encontros que exigem novos movimentos, pensamentos e considerações. (Knight, 2016, p. 21)

As considerações de Knight se aproximam das de Jocey Quinn (2024) no recém-lançado *Invisible Education*. Quinn toma o materialismo vital como base para uma reconsideração radical do que se compreende por “educação”. A autora investiga processos educacionais na vida cotidiana, para além dos muros das instituições consideradas propriamente educacionais, a educação

gerada enquanto seguimos a vida cotidiana na natureza ou em casa, ou nos engajamos em atividades como ativismo, voluntariado ou artes. Chamar isso de educação invisível, em vez de simplesmente “aprendizado informal”, é um ato polêmico, ressaltando sua força, mas também sugerindo uma categoria mais oculta, difusa e aberta, e receptiva a novas percepções. (Quinn, 2024, p. 15)

Quinn evita chamar tais processos educacionais de simplesmente “informais” pois, para ela, o que está em jogo na chamada “educação invisível” é algo mais amplo que a “formação humana”: um processo educacional em relação com muitos outros materiais vibrantes, paisagens, coisas, pessoas e animais.

Um ponto em comum dos muitos estudos até aqui abordados é o deslocamento do foco dos projetos educacionais de um ponto de vista intelectualista para uma experimentação *afetiva*. Snaza e Sonu ressaltam o quanto estar em relação com espaços e transitar entre espaços produz impactos afetivos:

Uma mudança de humor que acompanha o movimento de um espaço para outro, ao cruzar um determinado limiar, como ao entrar e sair de uma escola, é uma questão de ser afetado por esses espaços, e esse ser afetado ocorre em um nível que não é consciente, mesmo quando determina o movimento corporal e o pensamento consciente. (Snaza; Sonu, 2016, p. 30).

Como destacam Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges, a consideração dos *afetos* nas políticas de currículo, nos projetos educacionais e nos discursos que os compõem são fundamentais: “O investimento afetivo é o que alimenta os processos de identificação e o que possibilita a fixação discursiva” (Borges; Lopes, 2021, p. 17), assim “os afetos conferem forma, mas também força aos discursos. Os afetos funcionam como um objeto de identificação amplamente desejável e que se deslocam de modo difuso, disruptivo” (Borges; Lopes, 2021, p. 17).

Elizabeth Macedo e Janet Miller (2018), no artigo *Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional*, encaram o desafio de pensar os estudos autobiográficos no campo do currículo e da formação de professores para além dos ideais modernos que fariam da autobiografia a narrativa auto-consciente de um sujeito que é “dono” de sua própria história. A partir de uma ontologia da relacionalidade pensada em diálogo com Butler e Barad, as autoras colocam em cena uma outra possibilidade para os estudos autobiográficos:

afastar a problemática do sujeito — e, portanto, do autobiográfico — de noções essencializadas, seja como eu individual seja como identidade coletiva. Nosso intuito tem sido conceituar as práticas autobiográficas como imersão em ambientes, conectividades, relacionalidades e materialidades particulares, o que, certamente, complica a simplicidade ingênua com que os sujeitos são tomados como presenças ônticas, supostamente autônomas, em muitas pesquisas autobiográficas. A partir do questionamento de uma presença metafísica do sujeito (...), procuramos deslocar a possibilidade de versões humanistas de experiências auto-reflexivas que suportam a crença autobiográfica. (Miller; Macedo, 2018, p. 960)

Assim, o recurso à autobiografia se torna muito mais um elemento de disrupção, de exposição das diferenças e singularidades que complicam qualquer projeto curricular de vocação totalizante e homogeneizante.

Tyson Lewis (2018) em seu *The Pedagogical Power of Things: toward a post-intentional phenomenology of unlearning* chama a atenção para um importante aspecto: uma educação não-antropocêntrica exigirá mais do que o aprendizado de novos conteúdos, exigirá fundamentalmente que se aprenda a *desaprender*. O autor aposta na educação através de obras de arte que possam atuar como catalisadoras desse desaprendizado e abertura para um porvir imprevisível. Lewis chega a citar a poesia Alberto Caeiro, famoso heterônimo de Fernando Pessoa: “Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!) / Isso exige um estudo profundo,/ Uma aprendizagem de desaprender”. Macedo e Ranniery (2023) nos lembram que é preciso “deixar o ‘desaprender’ tomar conta de nós para que continuemos deslocando as normas de um discurso pedagógico, que coloca as relações de interdependência no lugar do que deve ser superado por ferramentas que entalham o lugar do sujeito autônomo” (Macedo; Ranniery, 2023, p. 44).

Apesar de reconhecermos toda a potencialidade de algumas das propostas práticas até aqui apresentadas, encarecemos também a proposta de Elizabeth St Pierre (2016) em *Curriculum for New Material, New Empirical Inquiry*, primeiro capítulo de *Pedagogical Matters*. Ela inicia aplicando a noção de Kuhn, de “ciência

normal”, aquela que “opera com suposições e regras que organizam uma estrutura que, ao longo do tempo, se torna algo dado, autoevidente e normal” (St Pierre, 2016, p. 37) para pensar as estruturas antropocêntricas que estão rigidamente cristalizadas nas produções curriculares, teorias e práticas educacionais. Também ela, como Lewis, afirma que precisamos “desaprender” o que fomos ensinados sobre o funcionamento do mundo. A grande dificuldade nesse processo de desaprendizado e de experimentação com um novo referencial não antropocêntrico estão intimamente ligados, diz ela, a dois vícios da nossa formação como professores e pesquisadores da educação: o “privilegio da prática sobre a teoria” e o privilegio dos “métodos” que corremos para dominar “sem estudar a filosofia, história e política (...) que possibilitam esses métodos” (St Pierre, 2016, p. 42). St Pierre insiste na necessidade de que se estude teoria, afinal muito da “prática” cotidiana é formatada segundo a “normalização” de teorias que, sem as devidas problematizações, passam por “naturais”, “reais” ou “universais”. Destacamos nesse sentido o quanto são bem-vindos esforços teóricos de fôlego no campo da *teoria de currículo*. Trabalhos como o de Tomaz Tadeu da Silva (2016) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) nos ajudam a navegar pelos aportes teórico-filosóficos que se sedimentam em práticas cotidianas, além, é claro, de proporcionar um aprofundamento em novos aportes teóricos capazes de fomentar e inspirar rupturas, transformações e invenções práticas ainda inauditas. Mas é claro que não se trata “só de teoria”: são experiências, experimentações entretecidas e entrelaçadas com muitos “outros” em redes de afetividades, sensibilidades, significações, vibrâncias.

42

6. Considerações finais

A normalização antropocêntrica produziu discursos educacionais com alta carga ideológica que conferem à educação o sentido de produzir uma sociedade pacífica e harmoniosa na qual cada um pode esperar obter seu quinhão de sucesso e felicidade. A desconstrução do antropocentrismo a partir dos referenciais que apresentamos nesse trabalho exigirá que se pense uma outra educação. Uma educação na qual o humano não é mais pensado como essencialmente diferente da natureza. Uma educação na qual o humano possa exercitar a compreensão de que carrega consigo as dores, sofrimentos e horrores do longo processo de formação da Terra e da vida e, portanto, não se trata apenas de “sucesso” e “felicidade”, mas de aprender a lidar com esse misto de vulnerabilidade e força que assume o caráter ineliminável da dor, do sofrimento e do horror. Levando a sério a rede de coisas-poder que compõem a existência e

a pulsão de poder que co-move todos os existentes, teremos de exercitar também a compreensão de que não se tratará de formar cidadãos para conviver numa sociedade pacífica e harmoniosa, mas de quebrar ideologias hegemônicas a fim de fazer aparecer as possibilidades de conflito, de disputa, de negociação e estratégia e também, é claro, de afinidades eletivas, experimentações conjuntas e composições. Está em jogo aqui uma outra experiência ético-política que poderíamos chamar, com Alice Casimiro Lopes, de “hiperpolitização”, “possibilitada por uma política que não tem bases racionais ou lógicas para se desenvolver. Pressupõe antagonismos, dissensos e exclusões, não tem resolução final nem garantias” (Lopes, 2013, p. 20).

Tendemos a pensar a educação como realização progressiva de um projeto de sociedade destinado a “funcionar”, a “dar certo”. Quando não vislumbramos esse “sucesso” no horizonte parecemos estar lidando com um projeto fadado ao fracasso. Então para que? Mas e se pensássemos pelo outro lado? E se pensarmos projetos contra-hegemônicos de educação como simplesmente destinados a realizar a descrição de Banksy para a arte: “perturbar os confortáveis e confortar os perturbados”? Assim, alguns de nossos jovens estudantes, talvez justamente aqueles que se sentem mais sozinhos, estranhos e marginalizados, possam desfrutar daquele tipo de sentimento que descrevi ao relatar meu encontro com a obra de Jane Bennett: uma mitigação da solidão existencial, não pelo reconhecimento de pertencimento a um projeto de identidade pré-estabelecido, mas pela afinação de vibrações nas quais se percebe que é possível compor algo diferente a partir das diferenças.

Bibliografia

- Aristóteles (1999). *Política*. Trad. Therezinha Abrão. São Paulo: Nova Cultural
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Durham; London: Duke University Press
- Bogost, I. (2012). *Alien Phenomenology*. Minneapolis: University of Minesota Press, 2012
- Borges, V.; Lopes, A. C. (2021). Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. Bahia: Práxis educacional, v. 17, n. 48, out/dez 2021, pp. 114-135

- Christian, D. (2015). *Is anyone in charge of this thing?*. In: BROCKMAN, J. (Org.) What to think about machines that think. New York: Harper Collins
- Clarke, M. (2018). Democracy and education : in spite of it all. Power and Education, v. 10 (2), 112-124
- De Landa, M (1997). *A Thousand Years of Nonlinear History*. New York: Zone
- Derrida, J. "É preciso comer bem" ou "o cálculo do sujeito". Tradução de Carla Rodrigues e Denise Dardeau. Revista Latinoamericana do Colégio Internacional de Filosofia, n. 3, p. 149-185, 2018
- Derrida, J. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará
- Freud, S. (2010). *Além do princípio do prazer* (Obras completas volume 14). Tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Cia das Letras
- Helmsing, M. (2016). *Life at Large: New Materialisms for a (Re) new(ing) Curriculum of Social Studies Education*. In: Snaza, N., Sonu, D.; Truman, S.; Zaliwska, Z. Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies. New York: Peter Lang
- Jorge, M.A.C. (2011), *Fundamentos da Psicanálise Vol. 01: as bases conceituais*. Rio de Janeiro: Zahar
- Kean, S. (2011). *A colher que desaparece*. Tradução de Cláudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar
- Knight, L. (2016). *Playgrounds as Sites of Radical Encounters: Mapping Material, Affective, Spatial, and Pedagogical Collisions*. In: Snaza, N., Sonu, D.; Truman, S.; Zaliwska, Z. Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies. New York: Peter Lang
- Lewis, T. (2018). *The Pedagogical Power of Things: Toward a Post-Intentional Phenomenology of Unlearning*. Cultural Critique 98 (Winter 2018): 122–44
- Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. Brasília: *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, mai/ago 2015, pp. 445-466
- Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. Porto: *Educação Sociedade e Culturas*, n. 39, pp. 7-23
- Lopes, A.C. (2024). Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 54, e11191, pp. 1-20
- Lopes, A. C.; Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez
- Low, B. (2014). *Psycho-analysis: a brief account of the Freudian theory*. London and New York: Routledge.

- Macedo, E.; Ranniery, T. (2023). Derrida e a Diferença: currículo como zona de tradução. *Imagens Da Educação*, 13(3), 26-46
- Macedo, E.; Silva, M. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. Santa Maria: *Educação Especial*, v. 35, pp. 1-23
- Magno, MD (2004). *A psicanálise*, NovaMente. Rio de Janeiro: NovaMente.
- Miller, J.; Macedo, E. 2018. "Políticas Públicas De currículo: Autobiografia E Sujeito Relacional". *Práxis Educativa* 13 (3): 948-65
- Miller, J.; Macedo, E. 2022. "Por um currículo 'outro': autonomia e relacionalidade". *Currículo sem fronteiras*, v. 22: e1153, 2022, pp. 1-17
- Muricy, K. *Cerebri Limbus*. Rio de Janeiro, 23 de Julho de 2024. Facebook: Katia Muricy. Disponível em: <https://www.facebook.com/profile/100051099502654/search/?q=cerebri%20limbus> (último acesso em 14/09/2024 às 19:06)
- Nelson, P.; Durham, B. (2021). *Vibrant curriculum: Theorizing a new materialist social studies*, *Journal of Curriculum and Pedagogy* 19(3), 231–253
- Quinn, J. (2024). *Invisible education: Posthuman Explorations of Everyday Learning*. New York: Routledge.
- Silva, T. (2016). Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Snaza, N.; Sonu, D. (2016). *Borders, Bodies, and the Politics of Attention*. In: Snaza; N., Sonu, D.; Truman, S.; Zaliwska, Z. *Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang.
- Snaza, N., Sonu, D.; Truman, S.; Zaliwska, Z. (2016). *Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang.
- Snaza, N.; Appelbaum, P.; Bayne, S.; Carlson, D.; Morris, M.; Rotas, N.; Sandlin, J.; Wallin, J.; Weaver, J. (2014). *Toward a Posthuman Education*. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2): 39-55
- Sonu, D.; Snaza, N. (2015) *The Fragility of Ecological Pedagogy: Elementary Social Studies Standards and Possibilities of New Materialism*, *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 12:3, 258-277
- St Pierre, E. (2016). *Curriculum for New Material, New Empirical Inquiry*. In: Snaza; N., Sonu, D.; Truman, S.; Zaliwska, Z. *Pedagogical Matters. New Materialisms and Curriculum Studies*. New York: Peter Lang

Thiel, J. (2015). *Vibrant Matter: The Intra-Active Role of Objects in the Construction of Young Children's Literacies*. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 64(1), 112-131

DIOGO BOGÉA

Professor Adjunto de Filosofia e Psicanálise na Faculdade de Educação da UERJ. Professor Pesquisador da linha de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduado em História pela UERJ-FFP. Doutor e Mestre em Filosofia pela PUC-Rio. Pós-graduado em Psicanálise e Ciências Humanas pela Cândido Mendes (RJ). Coordenador do grupo de Pesquisa e Extensão PENDERE – Pensadores do Desejo e das Redes. Autor dos livros “Metafísica da vontade, metafísica do impossível: a dimensão pulsional como terceiro excluído” (2018) e “Inteligência Artificial e Filosofia” (2024).