
POR UMA EDUCAÇÃO ESPECULAR: A DIDÁTICA E O CURRÍCULO EM JOGO COM O INESPERADO¹

Diego Winck Esteves²

Resumo: Este ensaio especula acerca de um espaço intermediário de pesquisa e educação entre as instâncias das ciências humanas e das ciências da natureza, relacionado ao que Latour sugeriu como um Império do Meio. Tal espaço se projeta desde a compreensão, via uma leitura deleuziana, de que aprender significa uma recomposição corporal, apreensão do sensível num engendramento entre as faculdades humanas, que correlacionam matérias formadas com o informe, o conhecido com o que se ignora, o natural com o social. Trata-se do devir entre coisas e seres num mundo ontológico – com sua cosmologia – e pensamentos num processo semiológico – derivado em epistemologia. No decurso deste ensaio, opera-se com outras perspectivas, compondo este corpo textual especulativo com elementos do budismo e de um perspectivismo ameríndio, para forçar o pensamento a pensar sobre outros parâmetros – tensionando, assim, o pressuposto historicamente dominante, no ocidente, de uma cisão entre natureza e cultura, com as implicações daí decorrentes. Com efeito, este texto investe, por meio da especulação, num esforço para operar, ele próprio, como um espaço intermédio, em composições heterogêneas, projetando uma educação – dimensionada pelas noções de didática e currículo – que possa se atualizar sobre o potencial da incerteza, para que possibilite apreender outros modos de existir em seu próprio corpo – o *corpus* da Educação e os corpos de discentes e docentes.

Palavras-chave: Educação especulativa; Corpo; Jogo; Improvisação.

FOR A SPECULAR EDUCATION: DIDACTICS AND CURRICULUM AT PLAY WITH THE UNEXPECTED

Abstract: This essay proposes an intermediate research and education space between Human Sciences and Nature Sciences, based on Latour's Middle Kingdom. Such space emerges from a Deleuzian understanding of learning as a body recomposition, an apprehension of the sensible by human faculties, which correlate shaped matter with the shapeless, what is known with the unknown, natural with the social. It is a becoming between things and beings on an ontological world—with its cosmology—and thoughts on a semiological process—resulting in epistemology. Throughout this essay, different perspectives, namely Buddhism and Amerindian perspectivism, converge to form its speculative textual body, thus circumventing the Western dominant assumption of a schism between nature and cultural, and the ensuing implications. In fact, by means of a speculative perspective, this text seeks to operate as an intermediate space among heterogenous research, proposing an education—based on the notions of pedagogy and curriculum—that can be updated on the potential of uncertainty, so that it can allow apprehending other ways of existing in one's own body—a *corpus* in Education and the bodies of students and teachers.

Keywords: Speculative education; Body; Play; Improvisation.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

² Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Licenciado em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e licenciando em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Universidade Aberta do Brasil (UAB). Professor e artista de circo e dança. E-mail: winckesteves@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4965-9677>

1 INTRODUÇÃO

Este ensaio parte de certas compreensões acerca da educação, enfatizando a didática e o currículo, para confrontá-los com a iminência do inesperado, tomado sobre a imagem do caos como um espaço precursor potencial. Coloca-se assim em xeque a ideia pela qual a didática possibilita o aprendizado de certa matéria curricular, porquanto o processo se equilibra sobre um fundo de instabilidade característico da existência – debate que perfar-se-á um deslocamento de Comenius (2001) à Deleuze e Guattari (1992). Antes, evidencia-se a cisão produzida pelos modernos entre o que seria da ordem da natureza, de um lado, e o social, de outro, argumentando, junto à Latour (2019), por um espaço intermédio. Espaço este que se ampara na perspectiva pela qual o aprendizado é operado por uma complexa relação corporal entre as faculdades, onde aprender resulta em uma recomposição corporal – tal dimensionamento, que implica a educação, ainda que se dê sobre um viés filosófico, é amparado no pensamento de Deleuze (1988). Por esta via, discute-se o currículo em termos de conhecimento, com Nietzsche (2005a), em sua relação com a produção de sentidos, por um lado, e aquilo que lhe antecede, como as coisas, o real, por outro. O processo, deste modo perspectivado, assume uma improvisação na didática, numa docência que se coloca em jogo, operando com a matéria curricular que não sessa de derivar nos envoltivos transcriativos que são imanentes a sua atualização em cada aula por vir – trata-se de uma perspectiva da docência como gesto tradutório, no sentido proposto por Corazza (2017), onde há sempre algo que escapa à tradução, mas que ela engloba como criação. Esta postura de recepção e, mais do que isso, de invocação ao imprevisto, coloca em presença – ou assim se espera que ocorra – a multiplicidade de seres que ocupam um espaço de educação, sejam humanos ou não humanos, biologicamente vivos e previstos ou com vidas outras e imprevistas. Neste sentido, inclui-se algumas noções relacionadas ao perspectivismo ameríndio e ao budismo, para tencionar um pensar sobre a Educação a partir de outros parâmetros, não colonizados e não ocidentais. Por fim, delineia-se certo princípio do jogo como meio pelo qual a educação pode afirmar-se em seu caráter especulativo, porquanto esta é compreendida como processo exploratório e investigativo, que toma o mundo como multiplicidade, onde a ciência existe como princípio de estudo daquilo que se desconhece – e do desconhecido no que se supõe conhecer.

1.1 O pressuposto: espaços intermédios e corpos em composição

Bruno Latour, no livro *Jamais fomos modernos* (2019), evoca um Império do Meio que diz respeito ao espaço em que se constitui, por assim dizer, a existência: neste sentido, ele é meio, do ponto de vista de um confronto à modernidade, mas é tudo, tendo em vista os pré-modernos e perspectivas contemporâneas às quais nos alinharemos neste texto ensaístico em curso. Segundo Latour, o advento da modernidade produziu uma distinção entre o que é da ordem das

coisas, da matéria, das ciências naturais e o que seria do social, da linguagem, da cultura. Entretanto, os pré-modernos não operavam sobre este pressuposto, compreendendo o mundo numa amálgama entre bio e psico, entre o físico e o social, entre este mundo e um além-mundo, humanos e não humano etc. No decurso de nossa proposta, eminentemente especulativa, vamos retomar certas noções do budismo e do perspectivismo ameríndio para dimensionar outras cosmologias, contribuindo para um pensar sobre outros parâmetros – e nisto pensar de outro modo. Por enquanto, seguimos com os modernos – ocidentais, europeus e colonizadores. Assim que Latour, este antropólogo e filósofo francês – guardemos o lugar de fala –, propõe, na página 174, “restabelecer a simetria entre os dois ramos do governo, o das coisas – chamado ciência e técnica – e o dos homens” (2019); ele afirma que os pré-modernos, operando sobre outros pressupostos, distintos daquilo que ele analisa como a Constituição dos modernos, se viam obrigados a modificar sempre a ordem natural e social ao mesmo tempo; retornamos à página 23, acerca desta Constituição:

Comumente definimos a modernidade através do humanismo, seja para saudar o nascimento do homem seja para anunciar sua morte. Mas esse próprio hábito é moderno, pois ele permanece assimétrico. Ele esquece o nascimento conjunto da “não-humanidade” das coisas, dos objetos ou das bestas, e, não menos estranho, de um Deus barrado, fora do jogo. A modernidade decorre da criação conjunta dos três, da recuperação, em seguida, desse nascimento conjunto e do tratamento separado das três comunidades enquanto, por baixo disso, os híbridos continuam se multiplicando como uma consequência direta desse tratamento separado. É essa dupla separação que precisamos reconstituir, entre o que está acima e o que está baixo, por um lado, entre os humanos e não-humanos, por outro. (LOTOUR, 2019, p. 23).

Para avançarmos, cabe um aparte. Não assumiremos aqui a noção de híbridos, que nos parece antever a ideia de seres compostos de dois universos, uma vez que se trata, na concepção aqui adotada, de multiversos coabitados por seres em relações recíprocas e, ao mesmo tempo, plurívocas. O hibridismo reafirma estes dois universos dos quais queremos no distanciar, em prol de uma unidade, eis o paradoxo, que é ao mesmo tempo multiplicidade – a do corpo, seja ele humano e não humano, enquanto manifestação de diferenças intensivas e expressivas. O que nos importa, para finalizar esta solene contribuição de Bruno Latour (2019, p. 162), é que “partimos de uma existência contínua e arriscada – continua porque é arriscada – e não de uma essência; partimos da colocação em presença e não da permanência”; com efeito, “partimos do *vinculum* em si, da passagem e da relação, aceitando como ponto de partida apenas aqueles seres saídos desta relação ao mesmo tempo coletiva, real e discursiva”; portanto, nos imiscuímos num entremeio, “não partimos dos homens, este retardatário, nem da linguagem, mais tardia ainda. O mundo dos sentidos e o mundo do ser são um único e mesmo mundo, o da tradução, da substituição, da delegação, do passe”. A educação, para adiantar a discussão que será tomada à frente, é um espaço de passagem, de tradução transcriativa, como veremos com as contribuições de Sandra Corazza (2017). Contudo -

e aqui assumimos o risco que as generalizações comportam, em prol de um efeito performativo -, todo espaço que se assume como lugar de passagem, de relações recíprocas em processos em que aprender significa colocar-se em jogo e se recompor, numa existência contínua e arriscada, viva, é um espaço de educação.

Estamos então falando de espaços intermédios que são, ao mesmo tempo, amplos e indeterminados. Uma sala de aula não finaliza o espaço da educação, mas se recorta num lugar de estudo: o lugar é métrico, contingente; o espaço, entretanto, não se acaba na parede, nem no corpo: eles se projetam ao fora, ao mesmo tempo que comportam o fora em si – como um pensamento, traduzido em texto, que opera pela digressão, seguindo, com frases que comportam, por intermédio de um gesto especulativo, outra frase e outra frase. Todavia, assumimos aqui a ideia de um espaço intermédio em si, como lugar de encontro, uma vez que existe um movimento modular, entre, de um lado, o físico, e de outro, o metafísico; entre as coisas em si e os pensamentos – e destes, por intermédio da linguagem, ao conhecimento, como veremos com Nietzsche (2005a). Não se trata, portanto, de dois universos distintos – o da natureza e o do social, com suas respectivas ciências –, mas passagens da matéria a-significada ao significado, do real interpelado pela linguagem ao sensível dotado de sentido (como a composição, meio desengonçada, na minha percepção, do termo “biopsicossocial”). Este espaço intermédio é aqui convocado enquanto *locus* de mediação, de passe, de tradução. Mas precisamos atentar que a passagem do sensível ao sentido, da percepção à razão, da coisa ao nome, não suprime a existência da coisa e, ao mesmo tempo, não subjuga o nome à coisa precursora – e aí está a arte, sobretudo as produções da arte contemporânea, para provar.

Por conseguinte, quando se fala de educação, não nos importa tanto a adjetivação: científica ou artística; de fato, se trata de passagens, de uma ciência de si e do que se faz para uma ciência da imprevisão³; educação como deslocamento, do substantivo ao verbo: o educar como convocação aos corpos por meio dos estudos: saindo da estática – daquilo que já se sabe, do conhecimento que estabiliza – à extática – isto é, à experimentação em direção ao que se desconhece. Neste entremeio os corpos se recompõem, numa apreensão daquilo que outrora desconheciam, mas que para conhecer precisam traduzir, transcriando para si aquilo que não era seu. Cada ser que apreende se transforma: para trazer à consciência – o que implica certa inconsciência – precisa da criação, o que faz de toda ciência um pouco artística, pois necessita inventar seu território, via espaços de passagem, e de toda arte um pouco científica, pois técnica e experimental. Com efeito, qualquer educação seria um pouco científica e, ao mesmo tempo, artística. Para dar conta desta amálgama, estamos propondo a noção de especulação, como este movimento exploratório, entre percepções

³ Conforme exposto em: ESTEVES, Diego Winck. Por uma ciência da imprevisão. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 39, n. 81, p. 101-116, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/788/625>

sensíveis e o manejo da linguagem. Trata-se, com Deleuze (1988), de evocar um acordo discordante entre sensação, imaginação, memória e pensamento; trata-se, sobretudo, de corpos em composição:

[trata-se] de um “aprender” infinito que, por sua natureza, difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades, na composição dos corpos e dos acontecimentos ideais. Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com as de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos faz penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos. E a que estaríamos destinados senão a problemas que exigem até mesmo a transformação do nosso corpo e de nossa língua? (DELEUZE, 1988, p. 272).

E como isto se define em termos de didática, currículo e aprendizagem? Não seriam estes termos inadequados para o que estamos propondo (certa suposição do universo da didática como prática e o do currículo como teoria)? Entretanto, não seria o abandono destes termos, ainda que impliquem certos pressupostos dos quais queremos nos afastar, inoportuno? Certamente, no mínimo, demasiado cedo. A especulação precisa de um quadro de referência para operar, que seja para dele desviar, eventualmente. Além disso, neste caso, nos vale mais jogar com noções consolidadas, operando desvios que parecem necessários, do que inventar outras palavras. Em tempo, cabe reafirmar que sob os espaços intermédios, onde especulamos, há um espaço primordial de possíveis infinitos, o caos, no qual não podemos permanecer, mas com o qual nos relacionamos. Portanto, a especulação conjuga o par experimentação e prudência, em deslocamentos desde os territórios de domínio ao estrangeiro e, não tardiamente, retornando a si, recompondo-se ao incorporar o até então alheio. Nos perdemos por aí, mas não por muito tempo, precisamos retornar e recompor, incorporando-se e ampliando nosso domínio, nosso corpo potencial⁴.

2 DIDÁTICA, CURRÍCULO E APRENDIZAGEM: CAOS, SIGNOS E (AUTO)EXPERIMENTAÇÕES

Na obra *Didática Magna*, publicada no século XVII, Comenius (2001, p. 3) escreve que “didática significa a arte de ensinar”. Conforme o *Dicionário básico de filosofia*, a palavra arte tem sua origem no latim *ars*: “saber fazer, como sinônimo de técnica, conjunto de procedimentos visando certos resultados práticos” (JAPIASSÚ; MARCONDES; 1989, p. 18). A compreensão aqui adotada, no entanto, de modo a possibilitar uma relação entre didática e improvisação, é aquela compartilhada por Deleuze e Guattari (1992), onde a arte é apresentada como uma das três caídas – que de modo algum ignora o *viés* técnico e procedimental –, junto com a filosofia e a ciência, e seus respectivos modos de extrair forças do caos – e, portanto, sentidos. Nabais, retomando esta

⁴ Para uma compreensão desta proposta, indicamos o texto *Corpo Potencial: autoficção de um tornar-se o que se é*. Trata-se de um ensaio a ser publicado na **Revista Nawi: arte, diseño, comunicación**, integrando o dossiê *Escrituras académicas divergentes*. Disponível em: <https://nawi.espol.edu.ec/index.php/nawi/issue/archive>.

proposição, afirma que “para Deleuze e Guattari, todo o pensamento é relação com o caos. O pensamento é o resultado de uma operação que se faz ao caos, é a própria composição do caos. Pensar é dar consistência ao caos” (2010, p. 319). Noutros termos, significa que a arte pressupõe um modo de pensar e, a partir desta operação, de extrair possíveis desse caos, uma vez que, conforme afirmam os autores, “pensar é pensar por conceitos [filosofia], ou então por funções [ciência], ou então por sensações [arte], e qualquer um destes pensamentos não é melhor do que o outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 253). Todo ato de pensar é, por assim dizer, autoexperimentação, desde que pensar é criação em ato: opera-se, com efeito, uma dramatização e individuação de realidades, porquanto as faculdades de pensar (em acordos discordantes com a sensação, imaginação e memória) realiza o existir dotando-o de sentidos; deste modo, postula-se que o real sem a intervenção do pensamento é a-significante – ou, o que dá no mesmo, é pleno de significações possíveis, mas ainda não efetuadas.

Outrossim, podemos especular que Comenius, para quem a função da didática é a de proceder o ensino de modo “que haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz a tranquilidade” (2001, p. 3), caso tivesse escrito a mesma obra no século XIX, teria definido a didática como “a ciência do ensinar”. Quanto à noção de ensino, é preciso que ela se atualize junto a uma noção que lhe abarca, a de Pedagogia, como lugar – a aula –, o conteúdo – currículo – e os processos de aprendizagem – didática. Podemos assim entrever que há uma correlação entre Educação, Filosofia e Pedagogia, no sentido apontado por Luckesi (1994, p. 21): “a educação é uma prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica. A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional”. Entretanto, há que se observar que, segundo o mesmo autor, “uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional etc.” (1994, p. 33).

Assim exposto, o currículo, como objeto de aprendizado – ou o conteúdo, para ficar com dois termos de praxe –, não se reduz a algo já formalizado e, muito menos, transferível pela pedagogia ao alunado. Por esta via, propomos um desvio da noção de aprender para a de apreender: trata-se de uma apreensão, no sentido de tomar para si algo que lhe convoque a atenção neste lugar da aula, sobre os conteúdos, sobre os materiais que ali se expõe. Pensemos então a pedagogia como uma arte do encontro e da composição, como propôs Tomaz Tadeu da Silva (2002), com Spinoza e Deleuze: “o pensamento, nessa pedagogia, tem pouco a ver com aquilo que já tem forma. Tudo a ver, por outro lado, com aquilo que, em uma zona que não é a da atualização, das coisas já determinadas e já formadas, faz saltar o impensável” (2002, p. 49). Deste modo, o que convoca a atenção do discente – e a matéria com a qual labora, previamente, em seus planos, o docente –, são

signos, mas não como na filosofia da linguagem, onde estes se inserem no campo do representável, pois “esse signo não representa nada: são corpos de todo tipo. Humanos. Animais. Animados. Inanimados. Institucionais. Linguísticos. Uma mistura variada. Ao infinito. Encontro de corpos” (SILVA, 2002, p. 55).

Por conseguinte, conjecturamos a noção de didática em relação aos modos pelos quais um docente – professor ou professora – produz condições para que um discente – aluno ou aluna – possa apreender possibilidades junto aos encontros, e nisso expressar possíveis a partir dos signos emitidos em uma aula. Apreender significa incorporar. Desta feita, se passamos a conjugar a pedagogia com a improvisação, é por confiar à esta composição – à espreita do inesperado – um modo de conduzir a aula onde se possa condicionar possibilidades para acontecimentos imprevistos, colocando assim discentes e docentes frente ao inusitado; convocando-os, por esta via, para se experimentarem nesta relação de composição em tempo real, onde tais eventos constituem o presente do aprender e o próprio sujeito do aprendizado (e do ensino) – ambos num esforço ativo para lidar com o desconhecido e incluí-lo em um novo conhecimento, num gesto transcriador (CORAZZA, 2017).

Operamos, na educação, sobre um real eminentemente problemático, com o qual precisamos lidar ao mesmo tempo que nele nos inserimos. Portanto, aprender, na compreensão aqui adotada – como apreender –, se trata de uma incorporação de pontos notáveis do real – mas também da linguagem –, se trata de um corpo que se expõe ao fora, num movimento de derivação de si, de individuação. Vejamos, com Deleuze (1988, p. 236-237):

Os problemas e suas simbólicas estão em relação com os signos. São os signos que “dão problema” e que se desenvolvem num campo simbólico. O uso paradoxal das faculdades e, primeiramente, o da sensibilidade no signo remete, pois, às Ideias que percorrem todas as faculdades e, por sua vez, as despertam. [...] Com efeito, de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e enfrenta problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra de soluções. [...] A Ideia de mar, por exemplo, como mostrava Leibniz, é um sistema de ligações ou de relações diferenciais entre partículas e de singularidades correspondentes aos graus de variação destas relações, o conjunto do sistema encarnando-se no movimento real das ondas. Aprender a nadar é conjugar pontos notáveis de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático.

Estas pressuposições amparam a proposição de que a aula é o espaço por excelência onde lidamos com nossas ignorâncias, ao mesmo tempo que lançamos mãos do que já conhecemos para atualizar o conhecimento frente ao imprevisto que nos confronta. Este gesto de inclusão, de incorporação – que parte do fora, como um universal e, em última instância, do caos –, é possibilitado como um ato de transcrição, que articula o desconhecido ao já conhecido, processo que é da ordem de um currículo e de certa didática, conforme nos propõe Corazza, Rodrigues, Heuser e Monteiro (2017, p. 30):

Esse currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo, por meio de operações que transferem algo do original para as línguas didática e curricular de chegada, expandindo a linguagem educacional. Didática e currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não são guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista.

Não se trata, é preciso reforçar, de opor um ensino que demanda rigor técnico e aprendizado de formas dadas, com uma didática já estabelecida em termos de eficácia – seja lá o que isso signifique –, a um modo caótico de ensino, informe e incerto. Isto posto, não é o caso de uma oposição, mas de uma complementariedade, como aquela que Nietzsche (2005b) apresenta entre as forças apolíneas e dionisíacas, onde as formas e harmonia apolíneas são erigidas sobre um fundo trágico dionisíacos, caótico, dele tomando forças. Deste modo, a informação, que apresenta certas formalizações que importa memorizar para operacionalizar a vida em suas dimensões socioculturais, passa a ser rememorada e transformada pela criação demandada pela experimentação frente à improvisação, em composições por vir, num pensar que confronta o caos.

3 CIÊNCIA, CURRÍCULO E CONHECIMENTO: COISAS E SENTIDOS

Dando seguimento ao problema destacado, com três fragmentos de Nietzsche, pretendemos afirmar a força imanente da matéria curricular, das possibilidades de criação com elas – e não sobre elas –, em detrimento dos sentidos reafirmados, enquanto um conhecimento dado previamente sobre as mesmas. Vejamos o aforismo 58 do livro *A Gaia Ciência* (2005a, p. 72):

Somente enquanto criadores – Há alguma coisa que me exigiu e continuamente me exige um esforço maior: a compreensão da importância maior que se dá as coisas pelo modo como se *chamam*, do que por aquilo que realmente são. A maneira como é visto uma coisa, seu nome, sua aparência, sua reputação, seu usual peso e medida – muitas vezes um erro inicial e um julgamento despótico atirados sobre elas como se fossem uma roupa estranha à sua natureza e à sua pele – juntamente com a crença nisso, que foi aumentando de geração em geração, paulatinamente se enraizaram e se fixaram na coisa, e tornou-se, por assim dizer, seu próprio corpo: assim, a aparência inicial se estingue, acaba por tornar-se, frequentemente, a essência, e atuar como tal. Qual tolo pensaria que apenas indicando essa origem e essa ilusão nebulosa bastaria para destruir o mundo considerado essencial para a chamada “realidade”? Nós podemos destruir apenas enquanto criadores! Mas, todavia, não podemos esquecer: basta que sejam criados novos nomes, probabilidades e avaliações para que, depois de um tempo, sejam criadas novas “coisas”.

Precisamos de um olhar que veja as coisas nuas. Eis a questão, então, como agora nos aparece, afirmativa: não é, justamente, o olhar o melhor meio de percepção, uma vez que ele busca constituir uma forma de apreensão, como previsão, e este modo de funcionamento é facilmente seduzido pela “roupa estranha” à natureza das coisas. É preciso produzir um “olhar” que ocupe todo corpo, que por isso não foque demasiadamente e nem antecipadamente: um corpo humano,

metaforicamente, não como uma câmera (olho) conectada em tempo real à uma sala de edição (cérebro), mas como um complexo radar, com toda percepção corporal engajada, em respostas sincrônicas, reflexas, imediatas. O olho é demasiado refém do instinto e da lógica, a porta de entrada principal da consciência, e nela, da manipulação dos informes (matérias, forças aparentes por seus efeitos) pelo intelecto, refletindo em um conhecimento; vejamos, novamente com Nietzsche (2005a, p. 106), aforismo 110:

Origem do conhecimento – O intelecto, durante muitos séculos, não criou nada além de erros; alguns revelaram-se úteis à conservação da espécie: quem os encontrou ou os recebeu como herança, lutou com mais facilidade por si e pela sua descendência. Esses artigos de fé equivocados, transmitidos hereditariamente através das gerações, acabaram quase por se tornar patrimônio da espécie humana: admite-se, por exemplo, que há coisas que são iguais, que existem objetos, matérias e corpos, que uma coisa é o que parece ser, que a nossa vontade é livre, que aquilo que é bom para mim é bom em si. Só muito tardiamente é que apareceram pessoas que negaram ou puseram em dúvida este gênero de proposições, somente muito mais tarde surgiu a verdade, como a forma mais fraca do conhecimento.

Ao olhar, então, para uma matéria curricular, nossa faculdade intelectual tende a encontrar, via reconhecimento (DELEUZE, 1988), seu lugar no mundo (no próprio mundo de quem vê); o conhecimento está, assim, previamente incorporado, faz parte do nosso corpo: aqui, então, cabe um exercício em prol da decomposição, da deposição de certos pressupostos, da roupagem que projetamos sobre as “coisas em si”. Exercício que demanda largo esforço, um combate contra nossa constituição individual, e, sem embargo, com as instituições que inscrevem, a todo o momento, estas marcas em nosso corpo; do que vem a constituir, com efeito, nosso arquivo pessoal de significações, incorporados previamente, previstos e revistos: “a força do conhecimento não reside no seu grau de verdade, mas no seu grau de antiguidade, no seu grau de incorporação, no seu caráter de condição vital” (NIETZSCHE, 2005a, p. 105). Dentre as instituições, nosso destaque, como não poderia ser diferente, para a universidade, a escola e, por consequência, as ciências. Assim, travamos um combate, num jogo com o improvável, pressupondo o caos e demandando certo esquecimento, leveza, disposição à errância; seguimos com Nietzsche (2005a, p. 108):

Aos poucos o cérebro humano encheu-se com esses juízos e estas convicções, e nesse aglomerado produziu-se uma fermentação, a luta, o apetite do poder. A utilidade e o prazer deixaram de ser os únicos a tomar partido na guerra pelas “verdades”, todas as espécies de instintos se lançaram ao trabalho; o combate intelectual tornou-se uma ocupação, um encanto, uma vocação, uma dignidade: o conhecimento e a busca do verdadeiro, tomaram enfim o seu lugar de necessidade no meio das outras necessidades. [...] O conhecimento, a partir disso, tornou-se uma parte da própria vida e, tal como a vida, uma força que foi crescendo continuamente até o dia em que o conhecimento e o velho erro fundamental se chocaram reciprocamente, ambos vida, ambos força, ambos no mesmo homem. O pensador: eis agora o ser no qual a necessidade da verdade e os erros conservadores da vida travam o seu primeiro combate, depois que a necessidade da verdade se afirmou também como uma força que conserva a vida.

Retomamos a discussão iniciada com Latour (2019), aqui antecipada, historicamente, por Nietzsche (2005a), para destacar que a modernidade, cujo efeitos ainda nos impactam, conferiu um destacado lugar para o intelecto, para a razão e, não raro, tratou dela como algo destacado do corpo – como se isto fosse possível. Este cérebro humano, como afirmou Nietzsche, cheio de juízos e convicções. Em contraponto, quando propomos um espaço intermédio onde os corpos se constituem em processos compositivos, que nunca cessam de se incorporar ao meio e de incorporar o meio em si, entremeios, estamos tomando o corpo ele próprio como espaço: na geografia do corpo estão cérebro e coração, metaforicamente razão e sensação, mas ambos operam em conjunção, em reciprocidade. Eis a importância do acordo discordante entre as faculdades proposto por Deleuze (1988), onde a sensibilidade tem lugar destacado, pois é ela quem primeiro apreende os signos da matéria; é pela sensação que nos conjugamos ao meio – a razão, o pensamento, operando por signos linguísticos, são convocados a partir deste encontro precursor. Todavia, o intelectualismo ocidental reduziu a importância do corpo. A razão – ou a representação, de modo análogo –, se antecipa aos encontros, evitando lidar com a diferença, com as singularidades que a vida comporta e emana pelos signos, e que constitui um campo problemático com o qual o aprendiz precisa lidar como quem entra no mar, aprendendo a nadar de corpo inteiro. Outras cosmologias, em contraponto, tomam lugar nestes encontros, em espaços heterogêneos, transversais, não-hierárquicos em termos de saber, desde um corpo não subjugado ao cérebro e do meio ambiente – ou natureza (ambas noções incomodam) – não subjugados ao corpo humano.

4 OUTRAS EDUCAÇÃOES: SEM CURRÍCULO, MAS COM MATÉRIA, SEM DIDÁTICA, MAS COM DINÂMICA

O currículo, etimologicamente, pista de corrida⁵. Conforme discutimos em outros textos⁶, precisamos encontrar ritmos outros para uma educação especulativa, que não se pautem por objetivos prévios, pela formação do indivíduo, e sim pela experimentação e criação – da informação à transformação. Neste sentido, ao invés da razão que se projeta sobre um currículo como arquivo e informação, podemos especular acerca de um *corazonar* sobre um currículo de sensação, de encontros. Ao invés de uma educação que privilegie o raciocinar, solicitar uma sensibilização, um corpo presente: ao invés da permanência do arquivo, convocar a passagem dos corpos, os encontros.

⁵ Conforme nos apresenta Tomaz Tadeu da Silva, no livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*: “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra ‘currículo’, quem vem do latim ‘*curriculum*’, ‘pista da corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (1999, p. 15).

⁶ Indicamos dois textos nos quais tratamos acerca de relações entre corpos, espaços e ritmos: ESTEVES, Diego Winck. *Autossincronia?* In.: GAIVOTA, Daniel; MARTINS, Fabiana; KOHAN, Walter (Org.). **Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?** textos individuais e estudos coletivos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021; ESTEVES, Diego Winck. *Para uma pedagogia da improvisação: tecnologias, experimentações e composições na educação*. In: CATRO, Paula Almeida; FERREIRA, Jessica Kelly (Org.). **CONEDU - Didática e currículo**. Campina Grande: Realize Editora, 2022, v. 1.

Ao invés do passado, permanente, a passagem, em estados de presença. Da tradição à tradução. Ao invés de uma pista de corrida que importa pela chegada, pela meta, erigir um campo aberto como espaço exploratório, especulativo, sem chegada prevista, onde tudo é meio, espaço intermediário. Diários de um estar entre. *Corazonar* é a contraproposta de Patricio Guerrero Arias (2010), como insurgência, resposta política ao corpo colonizado pela razão, por certa demanda de uma intelectualidade. Pensar com o coração, o que pode soar paradoxal, nos parece outro modo de evocar o acordo discordante entre as faculdades, tal como lemos em Deleuze (1988).

Outra via, para especular acerca da educação, para uma educação especular, seria o budismo, onde a mente não se reduz ao cérebro, e é coemergente à realidade. Uma mente Zen, de acordo com Suzuki (1994), seria uma mente de principiante, que retorna sempre ao corpo, à presença, à ignorância que não significa ingenuidade: ao contrário, saber-se ignorante, como um principiante, significa a condição de possibilidade para sempre aprender; mesmo que isto signifique encontrar novidades insuspeitas no que já se supunha conhecer. O budismo, ao contrário da subjetividade dominante no ocidente, pressupõe uma sabedoria prévia, em estado de presença imanente, ainda que não percebida pelo indivíduo em função de sua inépcia; a vida é amparada por um espaço precursor, potencial. Ao contrário de um pressuposto, ainda que implícito, no ocidente, de que precisamos passar por uma pista e seus obstáculos, para conquistar o conhecimento e certo lugar de saber, depois de formados, existiria, na perspectiva budista, um espaço percussor, pleno, que podemos acessar pelo silêncio, pelo corpo presente, aquietando a mente. Como ensina o mestre Zen:

Descobri que é necessário, absolutamente necessário, acreditar no nada. Isto é, temos de acreditar em algo que não tem forma nem cor – em algo que existe antes de toda forma e cor aparecerem. Este é um ponto muito importante. Qualquer que seja o deus ou a doutrina em que acreditemos, se nos apegarmos a eles, nossa crença estará baseada numa ideia mais ou menos egocentrada. [...] Mas, se você estiver sempre preparado para aceitar tudo o que vê como emergindo do nada, sabendo que há alguma razão para a existência fenomênica de tal forma ou cor, então você terá perfeita serenidade. (SUZUKI, 1994, p. 112-113).

Do budismo nos deslocamos – ao menos é este o esforço que procedemos – a uma perspectiva ameríndia, tal como expôs Eduardo Viveiros de Castro (2018). Mas, antes de findar este tomo, evocando tal perspectiva, nesta projeção de uma educação sem currículo, mas com matéria – ou outro modo de ser do currículo –, e sem didática, mas com dinâmica – ou outro modo de ser, imprevisto, da didática –, importa notar que escrevemos, como quis Krenak (2022, p. 20), “para quem acredita que o modo como vivemos e o mundo onde vivemos é recriado a toda hora. Para além da nossa capacidade de descrever a vida, quero aqui falar da vida como um evento que acontece de dentro de tudo, o tempo todo”. Há, novamente, o pressuposto de algo que emerge, a vida, aquém de algo a ser, eventualmente, descrito – a vida pregressa ao tardio conhecimento. Onde o budismo coloca a ideia de um nada, podemos especular acerca de um caos, tal como apresentado

por Guattari (1992, p. 78): “o caos, ao invés de ser um fator de dissolução absoluta da complexidade, torna-se o portador virtual de uma complexificação infinita”.

Seja como for, nosso intento, por meio de uma educação especulativa, inerentemente improvisadora, diz respeito a tomar o real pelo meio, incorporando-se nele. Para tanto, precisamos de um esforço para sair do domínio da razão, de um estado corporal colonizado, de uma intelectualidade que supõe analisar a realidade via um distanciamento do sujeito ante o objeto. Discussão datada, sabemos, mas cujo a implicação ainda está longe de deixar de reverberar em nosso dia a dia, sobretudo no que tange a educação, como aquela relação do docente e discentes frente ao currículo, suposto objeto do saber sobre o qual, portanto, nos debruçamos. Por isso importa um esforço para pensar outramente, como nos convida Eduardo Viveiros de Castro, ao propor um perspectivismo ameríndio. Trata-se de uma interação com o mundo, de imanência, de um estar entre. Vejamos um fragmento do livro *Metafísicas Canibais* (1992, p. 111-112), para então passarmos à conclusão deste ensaio. Neste fragmento, reafirmamos este espaço intermédio como multiplicidade dinâmica, onde experimentamos e compomos, incorporando; vejamos, nas palavras do autor:

Uma “ontologia plana” (DeLanda 2002), enfim, onde o real surge como multiplicidade dinâmica imanente em estado de variação contínua, como um metassistema longe do equilíbrio, antes que como manifestação combinatória ou implementação gramatical de princípios ou regras transcendentais, e como relação diferenciante, isto é, como síntese disjuntiva de heterogêneos, antes que como dialética (“horizontal”) ou totalização hierárquica (“vertical”) de contrários. A essa planaridade ontológica vem corresponder uma epistemologia “simétrica” (Latour, 1991): assiste-se ao colapso, na verdade, da distinção entre epistemologia (linguagem) e ontologia (mundo), e à progressiva emergência de uma “ontologia prática” (Jensen 2004) dentro da qual o conhecer não é mais um modo de *representar* o desconhecido, mas de *interagir* com ele, isto é, um modo de criar antes que um modo de contemplar, de refletir ou de comunicar (Deleuze; Guattari, 1991). A tarefa do conhecimento deixa de ser a de unificar o diverso sob a representação, passando a ser a de “multiplicar o número de agências que povoam o mundo” (Latour 1996). Os harmônicos deleuzianos são audíveis. Uma nova imagem do pensamento. Nomadologia. Multiculturalismo. (grifos no original).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPECULAR E INCORPORAR – A DIDÁTICA E O CURRÍCULO EM JOGO COM O INESPERADO

Deveras humanos, investimos sobre as coisas, criando imagens à nossa imagem. O problema, num nome: antropocentrismo. Estar em jogo para improvisar significa colocar-se ao nível das coisas, um corpo entre outros corpos. Tal postura não retira nosso potencial de agência, mas, ao contrário, possibilita nos agenciarmos com outras forças, aumentando nosso potencial para agir no mundo. Uma espécie de exercício, de treinando para a percepção: apropriar-se, cada vez mais, das pequenas frações de acontecimentos que compõem um acontecimento maior. Façamos uma última incursão com Nietzsche, ainda na sequência do aforismo supracitado:

Causa e efeito: trata-se de uma dualidade que certamente nunca existirá; temos diante de nós, na verdade, um *continuum* de que isolamos algumas partes; da mesma forma que, do movimento, nunca percebemos mais do que pontos isolados, não o vemos, apenas concluímos pela sua existência. A rapidez com que se fazem notar certos efeitos induz-nos em erro; mas essa rapidez só existe para nós. Nesse segundo de rapidez há um infindável número de fenômenos que nos escapam. Uma inteligência que visse causa e efeito como *continuum* e não à nossa maneira, como um arbitrário retalhamento e divisão, que enxergasse o fluxo dos acontecimentos, repudiaria a ideia de causa e efeito e recusaria qualquer condicionalidade. (NIETZSCHE, 2005a, p. 110).

Recusar, então, tanto quanto possível, as condicionalidades. Improvisar: uma espécie de narrativa do agente humano que expõe o que, reciprocamente, é imposto pela força propositiva das coisas; a capacidade de agenciamento das coisas em tensão com pressupostos de agência humana, ruptura (mas não necessariamente o abandono) das condicionalidades de causa e efeito, de noções de bem e mal, de beleza, de certo e errado, dos excessos de consciência. Ademais, convocar o que está posto neste corpo, noutras palavras, do que lhe constitui, além da consciência: instinto, intuição, inconsciente. Quais os pontos, então, de tensão que nos interessa afrouxar, digamos, em prol do devir? Para que o corpo possa se fascinar, se animar. Para que a narratividade possa espantar o próprio narrador, para que não se faça da narrativa presente uma espécie de conto no futuro do passado; para assumir a narrativa como narrativa, e não como conhecimento validado por sabe-se lá qual autoridade especialista; para narrar como um corpo fascinado, especulando, imaginando. Ademais, para que o que se conte, compondo, não seja sabido de antemão, não seja identificável de pronto pelo humano deveras comportado em si, embasado no conhecimento que, também, lhe constitui: é preciso, pelo jogo, ludibriar a consciência; é nosso excesso de consciência que nos faz pesar, que torna letárgico os deslocamentos; quando pensar é pesar, é quando a racionalidade se apresenta; e se operamos, também, com a razão, que ela possa assumir pouco peso. Precisamos pensar como um experimento no qual, dotado de leveza e velocidade, possamos vermos e nos espantar: onde estou? Como estou? Quem fala? E duvidar, assim, de si mesmo: quem sou, quem posso ser, o que posso dizer? Especular o real, produzindo duplos, realidades que, neste sentido, não se diferem de ficções, pois são composições e decomposições de possibilidades, enquanto não podemos ver mais do que, como nos apontou Nietzsche, “coisas que não existem, linhas, superfícies, corpos, átomos, tempos divisíveis”. Trata-se, então, de, na composição, em jogo e tensão, das faculdades de um corpo, dispor-se da consciência de modo que ela não possa se impor, de modo hierárquico, ao inconsciente, ao instinto e à intuição.

É preciso, para tanto, confrontar as noções de formação, de desenvolvimento, de progresso. Desde muito antes, antever que, embora as pinturas rupestres destaquem os mamutes em situação de combate com os homens, em cenas de caça, o que nossos ancestrais mais faziam, e ainda metaforicamente fazemos, é colher, recolher. Muito embora exista o mito heroico, predominantemente masculino, nossa vida inicia na acolhida do ventre, do colo; logo, no bebê que

passa a apreender, num gesto ainda impreciso, aquilo que lhe chama a atenção. Não somos heróis caçadores, embora eventualmente possamos ser. Somos animais frágeis, coletores que, por meio da tecnologia, se expandiram pela Terra, sobreviveram e se sobressaíram, a ponto de hoje se sugerir que vivemos num período geológico denominado Antropoceno.

Ursula K. Le Guin, escritora de fantasia e de ficção científica, gêneros que podem ser definidos como ficção especulativa, dado que se perguntam "e se...", propõe, em um ensaio denominado *A teoria da bolsa de ficção*, algo que diz respeito à nossa problemática:

Se a ficção científica é a mitologia da tecnologia moderna, então seu mito é trágico. "Tecnologia", ou "ciência moderna" (utilizando estas palavras como elas geralmente são usadas, ou seja, como uma atenuação irrefletida para a ciência "dura" e a tecnologia de ponta fundadas no crescimento econômico contínuo), é um empreendimento heroico, Hércúleo, Prometeico, concebido como um triunfo; e, portanto, em última instância, como uma tragédia. A ficção que encarna este mito será, e tem sido, triunfante (o Homem conquista a terra, o espaço, os alienígenas, a morte, o futuro etc.) e trágica (apocalipse, holocausto, então ou agora). Se, no entanto, se evita o modo Tecno-Heróico linear, progressivo, da flecha – (assassina) – do Tempo, e se redefine a tecnologia e a ciência como sendo fundamentalmente uma bolsa de cultura em vez de uma arma de dominação, um efeito colateral agradável é o de que a ficção científica pode ser vista como um campo muito menos rígido e estreito, não necessariamente Prometeico ou apocalíptico e, de fato, um gênero menos mitológico do que realista. (LE GUIN, 2021, p. 23).

Digamos que toda ficção é, via de regra, especulativa, uma vez que fabula realidades, cria mundos, mais ou menos apartados do como as coisas de fato o são. Mas e o que as coisas de fato são, se operamos com o que não existe, linhas, tempo divisível, causa e efeito? Aquele *continuum* a respeito do qual Nietzsche nos fala, que podemos contemplar em termos de caos, como um espaço primordial de possíveis, nos será de difícil acesso, sobretudo por meio do conhecimento, da lança, do progresso. Há algo na vida que nos convoca, ao contrário, uma espécie de regresso, como quem volta ao lar, se recolhe, serenamente, e sabiamente, silencia. Um estado de presença, contemplando o nada, do qual tudo, paradoxalmente, emerge. E se estamos tratando de educação, é por considerar que o educar opera sobre este espaço intermédio, entre o que as coisas supostamente são – o passado, a tradição, o conhecimento – e como podem vir a ser – o futuro, a tradução, a criação. A educação é o lugar do passe. O corpo é espaço de passagem. Ao mesmo tempo, um corpo assim o é por ser incorporado. O corpo é uma espécie de bolsa de ficção, deveras real.

E se há o passado, como arquivo, tradição, currículo e o futuro, como operação, tradução, didática, o presente educacional é didáticurricular, é composição, entremeio. A educação é a ocasião em jogo, acontecimento, e é especulativa ao supor um passado e se propor ao futuro, num fazer presente. A educação é imprevista: nunca se sabe ao certo o que acontecerá numa aula, num estudo, numa pesquisa. O currículo, ao invés de uma lança que nos levará ao progresso, nos convém como algo a ser colhido, pequenas porções de coisas que apreendemos, que incorporamos. Um currículo-bolsa. A didática ao invés de evitar as trevas, nos levando à luz, nada mais é do que um modo de

perambular num mundaula, na invenção, obscura ou iluminada, mas não iluminista. Didática como dinâmica, ritmo e deslocamento, modo de caminhar enquanto se colhe e, ao colher, se incorpora e, ao incorporar, se transcria. A educação, nesta ficção, só pode ser especulativa, ainda que a ficção dominante, aquela que se diz real, possa objetivar subjugar a educação à certa previsão de futuro, em um previsto desenvolvimento humano, ao progresso. Uma educação especulativa destrói criando, como quis Nietzsche: ela decompõe, recompõe, fabula, inventa. É um modo de resistir ao progresso da pista de corrida, de ter que provar sabe-se lá o que. Provar só se for ao experimentar, em jogo com imprevistos, numa educação especular. Enfim, trata-se de uma educação que pergunta "e se...?".

REFERÊNCIAS

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Revista Calle14**, vol. 4, n.5, julio – diciembre, p.80-95, 2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. Didática da Tradução: transcrições do currículo no Projeto Escriteiras. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Docência-pesquisa da diferença: poética do arquivo-mar**. Porto Alegre: Doisa / UFRGS, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

KRENAK, Ailton. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael. **Cartas para o bem viver**. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café / paraLeLo13S, 2020.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. São Paulo: editora 34, 2019.

LE GUIN, Ursula K. **A teoria da bolsa de ficção**. Tradução de Luciana Chierigati e Vivian Chierigati Costa. São Paulo: n-1 edições, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze In: D. Fernández Duque; E. Parejo; I. Hernández Antón (Eds.). **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología**. Sevilla: Fénix Editora, 2010, pp.319-326.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005a.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005b.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SUZUKI, Shunryu. **Mente Zen, mente de principiante**. Tradução de Odete Lara. São Paulo: Palas Athena, 1994.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

Submetido em: 28 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 10 de abril de 2023.