



Linhas de forças nas teorias curriculares: entre árvores e rizoma

Lines of force in curriculum theories: between trees and rhizomes



Alessandra Aparecida Dias

Doutora em Educação

Secretaria Municipal da Educação de Jandira - SP

Jandira, SP – Brasil



Celso do Prado Ferraz de Carvalho



Doutor em Educação

Universidade Nove de Julho, Uninove

São Paulo, SP - Brasil

Resumo: O objetivo do texto é problematizar as relações entre as linhas de forças que agenciam o pensamento educacional curricular contemporâneo tendo como referência as contribuições filosóficas deleuze-guattariano, especificamente os conceitos de arbóreo e rizomático. São destacadas as categorias currículo, fundamentos, princípios e linhas de forças. Discute a possibilidade de pensar o conceito de rizoma, aplicado às teorias curriculares pós-críticas. Como resultado da análise feita, destaca-se que as teorias curriculares pós-críticas, por meio de seus princípios e linhas de forças moleculares e de fugas, promovem o rompimento com modelos arbóreos presentes nas fundamentações dos currículos tradicionais e críticos. O pensamento rizomático, avesso às estruturas, oferece uma abordagem múltipla, heterogênea e crítica ao pensamento hierárquico.

Palavras-chave: rizomas; currículo; educação.

Abstract: The objective of the text is to problematize the relationships between the lines of force that influence contemporary curricular educational thinking, taking as a reference the Deleuze-Guattarian philosophical contributions, specifically the concepts of arboreal and rhizomatic. The categories curriculum, foundations, principles and lines of force are highlighted. Discusses the possibility of thinking about the concept of rhizome, applied to post-critical curricular theories. As a result of the analysis carried out, it is highlighted that post-critical curricular theories, through their principles and lines of molecular forces and escapes, promote a break with arboreal models present in the foundations of traditional and critical curricula. Rhizomatic thinking, averse to structures, offers a multiple, heterogeneous and critical approach to hierarchical thinking.

Keywords: rhizomes; curriculum; education.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

DIAS, Alessandra Aparecida; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Linhas de forças nas teorias curriculares: entre árvores e rizoma. *Dialogia*, São Paulo, n. 51, p. 1-18, e27639, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/51.2024.27639>

American Psychological Association (APA)

Dias, A. A., & Carvalho, C. do P. F. de. (2024, set./dez.). Linhas de forças nas teorias curriculares: entre árvores e rizoma. *Dialogia*, São Paulo, 51, p. 1-18, e27639. <https://doi.org/10.5585/51.2024.27639>

1 Introdução

A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis (Deleuze; Guattari, 1995, p.49).

O debate acerca do currículo e suas implicações na prática pedagógica tem sido objeto de amplo número de pesquisas, que o problematizam de formas distintas e por meio de referenciais teóricos diversos. O currículo escolar pode ser considerado uma atividade de questionamento, intervenção, problematização e com intenção crítica. Trata-se de um recurso que revela “um espaço narrativo que evidencie o contexto e os aspectos específicos, ao mesmo tempo, em que reconhece os modos pelos quais tais espaços estão impregnados por questões de poder” (Giroux; Shannon, 1997, p.4). Nesse sentido, não é algo fixo, mas flexível, que se modifica conforme as características sociais e culturais, tendo em vista múltiplos caminhos e itinerários construídos ao longo do processo educacional.

Da perspectiva etimológica, o termo currículo tem origem no latim curriculum, que significa pista de corrida e pode ser entendido como um caminho que orienta a prática escolar. Os currículos são construídos e organizados com base em diversas concepções educacionais e as suas gêneses, que sustentam os currículos não críticos, críticos e pós-críticos. Silva (2001) identifica três concepções de teorias curriculares: O primeiro entende o currículo como um ponto fixo e técnico em relação ao conhecimento. O segundo, influenciado por leitores marxistas, entende a escola como instituição moldada pela sociedade capitalista. Já o terceiro compreende a prática enquanto discurso, fazendo a leitura dos gestos e problematizando questões como raça, gênero, etnia, sexualidade e as relações de saber-poder. Essas classificações são criticadas por alguns autores curriculistas, por não especificar as diversas diferenças entre os currículos e os diversos autores, em que pese ter possibilitado o entendimento de algumas diferenças entre eles.

As políticas curriculares são parte do processo de produção dos currículos escolares. Sua importância, ampla e diversa, pode ser aferida tendo em vista a presença no contexto de forças políticas as mais diversas que disputam o campo, objetivando transformar a sua compreensão específica do processo, na forma de compreensão geral. Dado a dimensão, ação e importância que possuem, as agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Comissão econômica para a América Latina (CEPAL) tem defendido propostas que enaltecem concepções de currículo, reiterando e atualizando perspectivas pedagógico/curriculares de caráter neotecnista, eficientista, adaptativa, instrumental ou por competências. Parte desse construto tem sido incorporado pelas políticas educacionais e passam a orientar documentos curriculares importantes como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A crítica a esse processo tem sido ampla e qualificada, especificamente aquela que é produzida nos espaços acadêmicos mais envolvidos com a produção de pesquisa, como os programas de pós-graduação. Essa produção é orientada por concepções teóricas as mais diversas e tem sido amplamente divulgada no campo específico da área de educação, especificamente em congressos, encontros de área e publicações acadêmicas. No entanto, a disseminação dessa crítica e sua incorporação nos espaços escolares se constitui em tarefa a ser feita, ainda muito marcada por experiências locais ou ocasionais.

As teorias curriculares que orientam o debate curricular contemporâneo apresentam, de modo geral, uma estrutura que privilegia suas propostas, metodologias, referenciais teóricos, objetivos, instrumentos avaliativos e objetos de estudos específicos. De modo geral, podemos afirmar que esse embate, embora desfavorável às concepções críticas de currículo, ao longo dos anos, contribuiu com a diversidade de teorias curriculares, marcadas por disputas e agenciamentos em torno dos significados das linhas de forças. Partindo de tais premissas, é lícito questionar o que são essas linhas. O texto em tela tem como objetivo inicial tencionar as linhas de forças que agenciam as teorias curriculares contemporâneas, suas fundamentações e princípios e, na sequência, tendo como referência, Deleuze e Guattari (1995), apresentar as possibilidades que tal perspectiva propicia para a construção de um entendimento acerca do currículo tendo como perspectiva o pensamento arbóreo e rizomático.

2 As linhas de força na perspectiva de Deleuze e Guattari

As linhas apresentadas por Deleuze e Guattari (1995) podem ser assim definidas: linhas de segmentaridade molar/duras, características dos grandes conjuntos molares ou estratos, que impõem modos rígidos de pensar — arbórescente, binária, circular e segmentada; linhas de segmentaridade molecular/flexíveis, caracterizadas por relações que compõem elementos rizomáticos e fluxose; linhas de fuga/escape, que se caracterizam por uma ruptura com os estratos. Conhecê-las não significa fazer uma hierarquização entre elas, pois, cada uma, tem seus perigos.

E seria um erro acreditar que basta tomar, enfim, a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la, saber onde e como traçá-la. E depois ela própria tem seu perigo, que talvez seja o pior (Deleuze; Parnet, 1988, p. 112).

Analisar essas linhas e os atravessamentos nas teorias curriculares a partir das contribuições filosóficas dos conceitos deleuze-guattariano arbóreo/rizomático, pode contribuir no entendimento de como o currículo é atravessado por diversas linhas de forças, que conduzem para um caminho a orientar a prática escolar, envolvendo definições pedagógicas, encaminhamentos,

procedimentos, fundamentos e vivências, que por sua vez, mobilizam habilidades, objetivos, avaliação e conteúdo a serem desenvolvidos para a formação dos estudantes. Isto implica abordar o currículo por diferentes perspectivas, como processo, especificamente relacionado com o conhecimento e com a epistemologia. De modo geral, o currículo pode ser entendido como locais que entrecruzam saber, domínio, discurso, regulação, produção, política cultural, territórios e que condensam relações de poder cruciais para o processo de formação das subjetividades.

Nossa preocupação específica no texto é com a articulação das teorias curriculares e as linhas de forças que mantêm os currículos numa fundamentação arbórea ou por princípios rizomáticos.

Dito isso, questionamos: O que são árvores e rizomas? Iniciamos esse diálogo com uma figura da árvore da ortopedia de Foucault (2014), para contextualizar a discussão sobre o pensamento arbóreo e os fundamentos nos currículos. A correção dos corpos e mentes, segundo as análises de Foucault (2014), está numa lógica disciplinar que ganha forma estrutural tal qual a prisão, o quartel, o hospital e a escola. São instituições de sequestros, que visam tornar os corpos dóceis por meio da arte das distribuições e com a utilização de técnicas para colocar os indivíduos em espaço fechado. Para Foucault,

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (Foucault, 2014, p.140).

Aproveitamos essa imagem para pensar também no conceito arbóreo e suas raízes relacionadas às teorias curriculares.

Figura 1 - A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, as deformidades do corpo.



Fonte: Foucault (2014).

Outra representação importante foi elaborada pelo filósofo René Descartes, que definiu a filosofia por meio de uma representação da árvore, em que as raízes são a metafísica, o tronco é a física e os ramos são as outras ciências.

O filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de “pai da modernidade” criou uma imagem interessante para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Nessa imagem, as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos (Gallo, 2007, p.03).

Podemos dizer que a representação de árvore está ligada à determinada concepção de currículo escolar, que estabeleceu a escola como uma entidade moderna, hierarquizada e apesar de permitir a segmentação, as divisões e as subdivisões, sempre nos leva de volta à ideia de totalidade. A árvore, além de conhecer suas partes, possibilita a elaboração de uma compreensão do todo e, ao nos afastarmos, conseguimos observar a árvore em sua estrutura e fundamentos.

Deleuze e Guattari (1995), ao analisarem o pensamento arbóreo, trabalham com o conceito de raízes: o conceito de raiz pivotante e raiz fasciculada da botânica. A raiz pivotante se caracteriza por apresentar uma raiz principal, de um pivô, do qual saem pequenas raízes secundárias. Esse eixo firma a planta ao solo, e as outras raízes absorvem água e sais minerais. Um pensamento arbóreo, comparado com a raiz pivotante, está relacionado ao binarismo/dicotômico, não compreendendo as multiplicidades e sempre necessitando da unidade principal para sustentar as raízes secundárias. As raízes fasciculadas, embora tenham várias ramificações, ainda partem de um único ponto, apresentam geralmente o mesmo diâmetro e sempre estão ligadas a uma raiz principal. O pensamento arbóreo de raiz fasciculada busca interpretar o mundo com a ideia de uma verdade totalizante, universal e com foco nas macropolíticas.

Na botânica, o rizoma é um caule que cresce sem direção definida, como por exemplo, a grama, o bambu e a cana-de-açúcar. Todos eles crescem, escapam, confundem e não têm começo e nem fim, sendo múltiplas linhas. Na filosofia, segundo os autores mencionados acima, o rizoma é entendido como uma aliança entre coisas heterogêneas e, dependendo daquilo a que se conecta, cria algo diferente, sempre num movimento desviante de uma tradição hegemônica, da verdade e de valores morais. Sendo assim, está sempre em movimento, viabilizando a multiplicidade e a criação.

O rizoma é uma espécie de caule geralmente subterrâneo, quase sempre horizontal e de formas muito diversas. Distingue-se das raízes pelo fato de apresentar gemas ao longo de sua extensão, de onde surgem as brotações. As plantas com rizomas crescem formando touceiras que

podem ser separadas para formar novas plantas. Exemplos de plantas com rizomas são gengibre, íris, alpinias, bastões do imperador, strelitzia, espada-de-são-jorge e bananeira.

Por não apresentar um pivô ou princípio ordenador, como acontece com as raízes arbóreas, o rizoma pode conectar a qualquer outro ponto e de forma múltipla. O pensamento rizomático está conectado com a multiplicidade e a heterogeneidade, entendendo o mundo na ligação com os agenciamentos. Para explicá-lo, Deleuze e Guattari (1995) mobilizam os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania.

Analisamos a seguir as teorias curriculares atrelando-as com as linhas de forças que os mantêm enquanto árvores, por meio de suas estruturas e fundamentos.

3 Pensamento arbóreo nos currículos e seus fundamentos

As disputas em torno dos caminhos a serem definidos no campo educacional produziram diferentes concepções pedagógicas e contribuíram para a diversidade de pensamento que se expressaram em teorias curriculares diversas. Como decorrência dessas disputas, expressas em diversas reformas curriculares elaboradas ao longo dos anos, ainda permanece na cultura escolar vestígios amplos do que denominamos de currículo tradicional, seja na forma de ensino, seja na abordagem técnica, em que pese a ampla e diversa criticidade elaborada nesse período. Esse currículo, fundamentado a partir de diretrizes e perspectivas educacionais elaboradas e financiadas por agências multilaterais, controlada pelos países centrais, tem sido incorporado pelos países periféricos e definido os caminhos da organização pedagógica. Aspecto a ser considerado no processo em tela é a ausência de um sistema de educação com ampla discussão nacional e maior investimento na área educacional.

Não apenas não há Estado universal, mas o fora dos Estados não se deixa reduzir à "política externa", isto é, a um conjunto de relações entre Estados. O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais, ramificadas sobre todo o ecúmeno num momento dado, e que gozam de uma ampla autonomia com relação aos Estados (por exemplo, organizações comerciais do tipo "grandes companhias", ou então complexos industriais, ou mesmo formações religiosas como o cristianismo, o islamismo, certos movimentos de profetismo ou de messianismo, etc.); mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder de Estado (Deleuze; Guattari, 1995, p.18).

A presença e defesa desses aspectos do currículo tradicional na educação atual estão diretamente relacionados a um conjunto de fatores que envolvem disputas políticas em torno do controle do discurso e dos caminhos a serem seguidos pela educação, especificamente, via conceitos como responsabilização, meritocracia e privatização (Freitas, 2012). Outro fator importante é a presença de grandes interesses econômico/financeiros, que exploram a educação e

que visam, no contexto atual, a ampliação dessa exploração, via modificação na compreensão e aceitação da educação como direito e sua transformação em serviço, dessa forma, ampliando os espaços de lucro. São ações no sentido de interferir diretamente na elaboração de políticas educacionais, utilizando como meio mecanismos institucionais os mais diversos, como diferentes partidos políticos, organizações não governamentais, fundações privadas, grandes companhias industriais e diversas formações religiosas. Esse imenso conjunto de forças políticas interferem diretamente nos mecanismos locais e nas relações de saber/poder, que atravessam as instâncias federal, estadual e municipal.

Questões como as acima mencionadas não são novas, sempre pautaram o debate educacional, o que é novo é a forma como elas tem se dado. Se os interesses e controle sobre a educação fazem parte da trajetória da educação, especificamente da educação pública, a forma atual é diferente, pois o papel que a escola pública exerce foi sendo alterado ao longo do tempo. De espaço ocupado e controlado pelas elites, a escola pública foi paulatinamente tendo seu espaço ampliado, e a presença das camadas populares cada vez se fez mais presente.

A escola pública ocupada por quem detinha poder econômico e político, principalmente nos grandes centros urbanos, passou a ser ocupada pelos menos favorecidos, pelos filhos da pobreza, pelos filhos dos trabalhadores, pelas amplas majorias dos filhos dos trabalhadores mais pobres e precarizados. Todavia, o controle pelas classes dominantes não se alterou, ele apenas mudou de sentido. Se o controle anterior visava garantir o espaço público como reserva para os filhos dos mais ricos, com o tempo e o abandono pelas elites das escolas públicas, o controle passou a ser exercido no sentido de negar a essência da escola, ou seja, a transmissão da cultura socialmente construída, negar o acesso ao conhecimento e privilegiar políticas de adequação, instrumentalização e adestramento. Nesse intento, a disputa pela produção de políticas curriculares e pelo currículo tornou-se parte central para o controle da escola pública.

A manutenção de um discurso hegemônico, que visa o controle da pauta educacional e das reformas educacionais, possibilita a disseminação de um discurso acerca da crise da educação pública e de suas soluções, assim, ao controlarem o processo, objetivam produzir uma “visão sobre as causas da crise na educação, ou ‘crise de aprendizagem’, para em seguida, indicarem suas soluções, sem romper com as relações estruturais de dominação” (Martins, 2019, p. 163).

A problematização política brevemente acima mencionada, que tem tido como centro a escola pública, o controle sobre ela e a definição de qual é seu papel, está na base da discussão epistemológica que tem sido produzida acerca do currículo, de suas concepções e teorias, que por sua vez, se desdobram de formas distintas em políticas curriculares, em discursos, em ações, que constroem significados e processos de significação que impactam os currículos escolares. Faremos

a seguir uma sintética apresentação de alguns elementos que consideramos expressivos desse debate.

A forma mais conhecida e disseminada acerca do currículo, denominada de forma genérica de tradicional, está fundada em questões técnicas e eficientistas, baseada numa perspectiva fabril de organização e controle educacional, que tem como fundamento mais relevante o taylorismo. O objetivo é a padronização dos conteúdos a serem ensinados pelo professor, memorizados pelos estudantes e verificados por meio de avaliações. O currículo resultante dessa perspectiva epistêmica dissemina a compreensão de que o objetivo da educação é alcançar um ponto fixo e neutro, sem contradições e puramente técnico.

O discurso produzido ao delinear o papel da escola, do currículo e da aprendizagem como atividade mecânica, parte de uma concepção de sistema, que demanda de cada parte aspectos específicos para a composição do todo. A visão sistêmica que define essa epistemologia, produz um discurso acerca da funcionalidade da escola, do que é ser professor, qual é seu papel e o que se espera dos alunos.

Encontramos referências dessa epistemologia ao longo do tempo, em autores os mais diversos e dispersos como John Franklin Bobbitt, que em 1918 publicou uma das obras mais importantes no processo de construção desse pensamento, *The Curriculum* (Bobbitt, 2004). Outro texto seminal nessa concepção foi publicado por Ralph Tyler em 1949, denominado *Princípios básicos de currículo e ensino* (Tyler, 1974), que ganhou notoriedade e ampla divulgação, pois criou um roteiro de organização do trabalho pedagógico que se tornou modelar, centrado em princípios e etapas à serem seguidas: enunciar objetivos, selecionar experiências, organizar experiências e avaliar.

A perspectiva tradicional de currículo ocupou papel central em documentos ou marcos regulatórios que delinearão as políticas curriculares no Brasil ao longo do processo de massificação da escola pública, seja a educação básica ou profissional. Encontramos sua expressão nas leis orgânicas da educação da década de 1940 e na profissionalização compulsória da década de 1970, que teve como consequência a descaracterização do papel da educação básica e da formação geral.

Numa perspectiva de crítica aos currículos e à escola tradicional, porém ainda numa acepção conservadora, temos a perspectiva de educação elaborada por John Dewey, em que a preocupação central era enfatizar a educação para a democracia, criticando os modelos cientificistas/tradicionais e sua ênfase nos currículos estruturados e organizados de forma instrumental. A perspectiva de Dewey defendia e valorizava os interesses e experiências desenvolvidas pelas crianças e jovens, fundamentada em princípios democráticos e concebendo a escola como um local de vivências, de experiências. Em que pese as intenções de Dewey com a

construção de uma escola democrática, os marcos mais gerais dessa concepção não ultrapassaram os limites definidos pela educação liberal burguesa. Se constitui em um pensamento crítico, porém, mesmo considerando o caráter progressista que assumiu, diante do contexto em que foi elaborada, a crítica que fez incidir mais sobre os processos escolares e menos sobre a concepção de escola e sociedade defendida pelas concepções eficientistas.

Durante os anos de 1960, diversas concepções críticas foram elaboradas, entre elas as de orientação marxista, que orientadas por uma perspectiva analítica fundada nas categorias de contradição, hegemonia, ideologia, classe social, trabalho e reprodução, produziram uma concepção de currículo e educação que situou de forma crítica a escola no contexto amplo da sociedade capitalista. Em essência, o fundamento da crítica entende a escola como instituição no contexto de uma sociedade capitalista, portanto, como parte da estrutura dessa sociedade. Nessa perspectiva, a escola produzida por essa sociedade é constituída a partir de referências que são centrais ao capitalismo. Os estudos elaborados objetivaram mostrar as diferentes formas de como esse processo ocorria, não necessariamente centrados na questão curricular.

Denominadas de crítico-reprodutivistas pela literatura que a divulgou, esses estudos contribuíram para situar a educação, a escola e o currículo em um espaço de disputa, em um espaço político. A crítica elaborada situou o debate em uma perspectiva nova, pois a crítica que elaborou não se limitou aos aspectos funcionais da educação, mas sim a sua estrutura. O debate posto não era acerca do caráter funcional/eficientista da escola e sua estrutura autoritária que limitava a ação da criança, mas sim, seu caráter de classe. O problema não era se a escola funcionava bem ou era democrática, mas sim o fato de ser parte da estrutura de reprodução das condições que definem o domínio na sociedade capitalista. Essa produção crítica teve ampla repercussão e moldou parte do debate educacional, especificamente no campo da teoria crítica. Textos seminais como *Schooling in Capitalist America* (Bowles, Gintis, 1976), *Aparelhos Ideológicos de Estado* (Althusser, 1998), *La escuela capitalista* (Baudelout, Establet, 1975), *A Reprodução* (Bourdieu, Passeron, 1992), *Knowledge and control* (Young, 1971) e *Ideologia e Currículo* (Aplle, 1979), redefiniram o debate e situaram a educação e o currículo em outro contexto.

No contexto do processo de redemocratização do Brasil pós ditadura civil-militar (1964-1985), críticas ao modelo educacional foram elaboradas e o debate relacionado ao currículo ganhou nova perspectiva. Na década de 1990, grande discussão pedagógica ocorreu no país em razão do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Como decorrência da LDB teve a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), expressando um novo discurso, enfatizando aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais e avaliativos fundados no conceito de

competências, que passa a direcionar e orientar os discursos elaborados sobre o processo de ensino e aprendizado.

Esse movimento foi responsável por um conjunto de políticas que objetivou a reconfiguração do papel da escola por meio da disseminação de um discurso envolto em expressões pretensamente modernas e narrativas construídas por agências multilaterais, que enfatizaram conceitos como competências, aprendizagem e saberes. Em essência, esse processo atualizou as formas tradicionais de currículo e manteve a concepção instrumental que o caracteriza. Sua implementação é parte do processo em curso de redefinição da educação escolar, inviabilizando a possibilidade de acesso pelos estudantes de fragmentos da cultura socialmente produzida. O que expõe é a face neotecnicista dos currículos tradicionais, agora adaptado aos discursos pretensamente novos.

Diante dessa ação destruidora da educação escolar a reação dos professores se deu em contextos muito limitados e difíceis. Os docentes procuraram proporcionar aos estudantes situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente o contexto social que configura e delinea a existência sócio histórica. Influenciados pela nova sociologia da educação, pelas referências que ela construiu, por um conjunto de pesquisas empíricas que apresentava os resultados produzidos pelo sistema, especificamente o fracasso escolar de crianças das classes operárias, a ação crítica de parte dos docentes foi importante no processo de tensionamento do debate educacional. A apropriação por meios os mais diversos de concepções de currículo crítico, possibilitou e fundamentou o desenvolvimento de um trabalho de crítica social mediado por conceitos como ideologia, reprodução cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

Esse processo que está em curso foi muito significativo e exigiu, e ainda exige dos educadores um esforço imenso, ao mesmo tempo que são pressionados pelo alinhamento, disciplina e propósitos da escola. A base conceitual e metodológica que fundamenta esse processo possibilita pensar a educação como meio de transmissão do conhecimento histórico crítico e social, tendo, em que o principal objetivo deve ser formar indivíduos emancipados e agentes transformadores da realidade.

Por meio do currículo crítico, propõe-se uma atitude dialógica, que possibilite compreender criticamente a sociedade capitalista e as lutas que nela se desenvolvem. O currículo crítico situa as concepções tecnicistas de educação no contexto geral de produção ideológica em curso e nesse sentido, como a concepção tradicional pode ser atualizada e apresentada com novas roupagens.

Levando em consideração o que apresentamos nessa seção, percebe-se que a teoria tradicional de currículo enfatizou o papel burocrático e mecânico e as questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos e avaliação, comparando a escola com uma empresa. A crítica inicial à educação tradicional, exemplificada nesse texto a partir da perspectiva de Dewey, centraram suas preocupações na criança, no desenvolvimento da democracia, na transmissão do conhecimento e na forma de organização desse processo. A crítica que elabora se caracteriza por não ser crítica ao sistema que a produz.

O que a teoria tradicional e sua crítica não crítica possuem em comum? Elas podem ser comparadas com as raízes pivotantes, caracterizadas pela presença de uma raiz principal, das quais as demais saem, se ramificam e estão atreladas a linhas duras, de um pensamento dogmático e hierarquizado do currículo.

As linhas duras são caracterizadas pelo endurecimento e por não permitirem mudanças. Marcadas pela rigidez e segurança na manutenção dos estratos, são importantes para a manutenção de todas as estruturas da vida. Em contrapartida, sua rigidez não permite mudanças, tornando as pessoas mais medrosas, impiedosas, amargas e, quanto mais a segmentaridade for durar, mas ela nos tranquiliza. Existe outro perigo relacionado à linha dura: o poder e todos os dispositivos que trabalham em nossos corpos, nas condições do seu próprio fechamento.

As teorias críticas se encontram numa raiz fasciculada e suas ramificações estão presas a uma estrutura de relações de classes sociais. Existem picos de linhas moleculares, por meio de suas ramificações e pensamento crítico, porém estas linhas são sempre capturadas e estratificadas pelas linhas duras, mantendo o pensamento arbóreo centrado no conceito de luta de classe.

A seguir, discutiremos as possibilidades de construção de um currículo tendo como referência o conceito de rizoma.

4 Pensamento rizomático no currículo, seus princípios e a perspectiva pós-crítica de currículo

A perspectiva que orienta o texto é de que as linhas deleuze-guattarianas podem nos ajudar a pensar o currículo. A análise dessas linhas nos permite identificar como a educação é atravessada por diversas forças, intensidades e vetores, que ora constroem e mantêm, ora destroem e violam.

Para compreender a filosofia de Deleuze e Guattari (1995), especificamente o texto *Mil Platôs*, é necessário ponderar inicialmente que a história colonial privilegiou o antropocentrismo e o pensamento dogmático. Entretanto, problematizar a tradição filosófica nessa perspectiva não significa excluir toda a contribuição que esse pensamento produziu e sua contribuição para a vida. Para exemplificar, podemos pensar sobre o “mito da caverna”, de Platão, e o pensamento

platônico, ambos ligados às raízes arbóreas. Na perspectiva crítica de Deleuze “(...) toda a teoria platônica do aprendizado funciona como um arrendimento, esmagado pela imagem dogmática nascente, e suscita um sem-fundo que permanece incapaz de explorar” (Deleuze, 2018, p. 223). Como pensar a questão sem incorporar dogmatismos e determinismos? Faremos a seguir uma ponderação acerca das possibilidades que a concepção pós-crítica de currículo oferece a esse debate.

De forma crítica ao pensamento platônico e para além da questão de fato, de direito, do problema, da fundamentação e dos valores, o pensamento pós-crítico nos faz questionar: Que vida resulta da fundamentação? Qual a legitimidade de um fundamento? Na perspectiva pós-crítica o pensamento rizomático nos faz questionar a fundamentação de qualquer teoria, anunciando o afundamento de toda fundamentação, isto é, o “sem fundo” do pensamento.

Segundo Gallo (2017), o pensamento sempre foi discutido segundo a tradição ocidental, em matriz platônica, que afirma o pensar como reconhecimento e questiona se não seria viável questionar estando dentro da caverna.

Aqui a imagem pedagógica da “caverna platônica” já não faz sentido; é melhor estar dentro da caverna, vivendo suas experiências e aprendendo, do que ser conduzido para fora dela por alguém que “sabe mais” porque já fez o percurso antes. O aprendiz é aquele que sofre e diverte-se com sua errância, aprendendo durante um processo que não tem fim, porque não teve um começo (Gallo, 2017, p.6).

O intuito dessa provocação é direcionar o olhar do leitor para outro modo de pensar, buscando aquilo que escapa, que tenciona, que muda de direção nas cavernas das subjetividades, nos agenciamentos com a heterogeneidade, colocando em dúvida as teorias atreladas às concepções da modernidade e seu dogmatismo que esmaga o pensar com suas fundamentações. Deleuze e Guattari (1995), compartilhando da filosofia nietzscheana, não têm a intenção de classificar um modo de pensar como certo ou errado, bom ou ruim; apenas propõem outra forma de ver e viver uma vida pautada na multiplicidade, na ética e na diferença. Convidam-nos, portanto, a agir com prudência, tal como a grama (rizomática) pode ser benéfica em determinados locais, em outros, pode não ser conveniente.

A filosofia de Deleuze e Guattari nos motiva a olhar para o “sem fundo” e, parafraseando Nietzsche (2005), “olhar para o abismo”, mais especificamente, aprofundar e problematizar tudo o que afunda, como afunda e o que percorre esse sem fundo. Os autores nos incitam a continuar os questionamentos, mesmo que recebamos respostas aberrantes e desviantes, pois as coisas nunca são fundamentadas de um jeito perfeito e imutável. A provocação reside justamente em seguir explorando esses sem fundos, num plano de imanência horizontal, consistente e com doses de

prudência, a fim de evitar que eles nos conectam a um modo não compreensivo e sem estratificação, levando-nos à morte.

Em síntese, a criticidade desse pensamento filosófico consiste em pensar na possibilidade de abertura para a multiplicidade. Esta última é um conceito abordado por Deleuze e Guattari (1995) em *Mil Platôs*, coleção publicada no Brasil em cinco livros, compostos de quinze "platôs". Do ponto de vista ético, as obras nos convidam a observar a pluralidade conceitual, em que cada platô realiza um mapeamento de acordo com os modos de acontecimentos. Para os pensadores em questão, revelam-se, nesse percurso, a heterogeneidade, a coexistência, as imbricações e a importância relativa das diferentes linhas que compõem uma multiplicidade. Ela, a seu turno, apresenta-se de forma legítima e torna a vida mais criativa, criando espaços que desloquem os limites e ultrapassem os mais estreitos, rindo, pensando em algo novo e expandindo.

Deleuze e Guattari (1995), valendo-se da geografia, entendem a terra como um conjunto de multiplicidade. Assim, o território seria um estrato, a territorialização, um processo e a desterritorialização, aquilo que é produzido por baixo de qualquer estrato, sendo uma maneira de pensar a multiplicidade. Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido enquanto um geocurrículo.

Falar de um geocurrículo, como máquina abstrata-revolucionária, que opera em agenciamentos concretos, é falar metaforicamente. Mas... trata-se aqui de uma analogia entre noções de ordem sensível (e erótica) e noções de uma ordem inteligível (e literária), bem como dos efeitos de transferência de uma a outra ordem (Corazza, 2010, p. 07).

Analisar o currículo enquanto geocurrículo é propor um currículo geograficamente orientado, uma abordagem política especializante, um mapa curricular que mostra procedimentos cartográficos no método, orientado pela ética de pensar e educar nos limites da ciência, arte e filosofia. Os estratos de um geocurrículo são formados por camadas sedimentares, formações históricas, práticas, positivities e variáveis limitadas que, juntos, parecem uma repetição quantificada do real, impedindo qualquer novo modo de existência. Entretanto, também é considerado um instrumento de poder, regulatório, que molda, foge e faz fugir, que afeta e deixa ser afetado, que não julga e faz existir. Podendo ser abordado por diferentes perspectivas, enquanto processo, está especificamente relacionado com o conhecimento e com a epistemologia. De todo modo, pode ser entendido como locais que entrecruzam saber, representação, domínio, discurso, regulação, produção e política cultural, nos quais se condensam relações de poder cruciais para o processo de formação das subjetividades.

Entendemos que as linhas de forças que perpassam o currículo pós-crítico têm como ênfase às linhas molares e de fugas, por permitir a abertura para a discussão com as multiplicidades

de saberes. Nesta perspectiva o currículo pós-crítico e seus princípios pode ser entendido como prática de significação, problematizando as questões de raça, gênero, etnia, sexualidade, identidade, alteridade, subjetividade, discurso, multiculturalismo e as suas relações de saber-poder. Entre as teorias relacionadas, destacam-se o multiculturalismo, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, os estudos decoloniais e as teorias *queer*.

O multiculturalismo é um estudo que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, um movimento contra o currículo tradicional, que privilegia a cultura europeia do homem branco, heterossexual, ou seja, articulado à cultura dominante. Em síntese, preconiza-se que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra.

Os estudos culturais consistem na crítica cultural, com vistas a questionar e desafiar as normas culturais predominantes, bem como as estruturas de poder que as sustentam. Isso envolve uma análise reflexiva das representações culturais, ideologias e discursos, buscando compreender como podem perpetuar desigualdades e marginalizar certos grupos sociais.

Já o pós-estruturalismo é uma teoria que aborda o processo linguístico e discursivo ocorrido por meio das relações de poder, destacando a ausência de uma verdade única, totalizante de saber ou entendimentos absolutos. Ademais, evidencia a mudança e as diferenças significativas que permeiam as relações e os saberes. Apresenta uma nova concepção de verdade, que vai além da coerência, identidade e referência, sendo que não busca uma resposta pronta. Consiste em uma abordagem que permite uma relação mais aberta ao novo e à diferença com a vida e a realidade, por meio da utilização de práticas criativas e reflexivas.

As teorias decoloniais, por sua vez, têm como discussão principal a "descolonização", que envolve não apenas a libertação política dos colonizadores, mas também a descolonização dos sistemas de conhecimento, das estruturas sociais e das mentalidades moldadas pelo colonialismo. Isso inclui questionar e rejeitar as hierarquias epistêmicas que colocam o conhecimento ocidental como superior e outras formas de conhecimento como inferiores.

Por fim, as teorias *queer* são uma corrente de pensamento que questiona e desafia as normas e categorias tradicionais de gênero, sexualidade e identidade. Originando-se inicialmente nos estudos feministas e LGBTQ+, são usadas de forma mais ampla para desestabilizar e questionar as noções binárias de gênero e sexualidade, bem como as hierarquias de poder associadas a tais categorias.

A teoria pós-crítica e seus princípios entende o currículo como um espaço discursivo de saber-poder, atrelado à multiplicidade, a conexão, heterogeneidade, estética e ética e desta forma se aproxima de um currículo rizomático, distanciando do pensamento arbóreo, permitindo diversas

entradas por meio de linhas moleculares e com possibilidade das linhas de fuga, rompendo com o pensamento dogmático.

As linhas moleculares, por sua vez, nos possibilitam a clareza das coisas, tornando tudo flexível; permitem a visualização como a do próprio microscópio. Todavia, essa clareza pode tornar-se dogmática, sendo a linha que flui tudo, criando fissuras que carregam consigo seus próprios perigos, na medida em que transportam rápido demais num limiar e com intensidades perigosas.

A linha de fuga possibilita a criação, o escape e o rompimento de um traçado. Nas palavras de Deleuze e Parnet (1996, p.164): “é sempre sobre uma linha de fuga que se cria, porque se traça algo real e compõe-se um plano de consistência”. Ademais, pode levar à destruição quando aliada à impotência, fraqueza, utilizando-se do rancor, da tristeza, do desgosto, tornando-se uma linha sem limites e suicida. As linhas se traçam e se compõem, coexistindo entre si nos fluxos de desterritorialização e reterritorialização. Trata-se, pois, de uma multiplicidade de dimensões, num processo rizomático.

Ao pensar rizomaticamente, refletimos sobre os princípios de um rizoma. A conexão e a heterogeneidade são princípios que definem que qualquer ponto, pode ser conectado a outro e de forma heterogênea. Já o princípio rizomático de ruptura é assignificante, uma vez que as estruturas separam ou atravessam, havendo sempre espaço para reconfigurações e modificações. Assim, a ruptura assignificante seria a crítica da significação, da representação, dos signos e da consciência do indivíduo, princípio rizomático que permite atuar num mapa aberto, num campo da experimentação e na produção de subjetividades. Enquanto máquinas desejantes, o rizoma pode ser interrompido de qualquer ponto e pode ser retomado por outras linhas. O princípio da multiplicidade configura-se como o próprio substantivo, sempre múltiplo e de múltiplas maneiras, não havendo o lado do sujeito e do objeto, e sim a existência de uma conectividade. Além disso, não existe posição privilegiada entre o sujeito e o objeto, apenas conexões por linhas.

Os princípios rizomáticos de cartografia e de decalcomania são fundamentais para a compreensão do pensamento de Deleuze e Guattari (1995). Para eles, a decalcomania consiste em sobrecodificar a partir de uma estrutura ou de um eixo, de algo já estruturado. No decalque, há um processo, uma técnica que permite transferir desenhos, pinturas, entre outros para outra superfície ou por pressão. Ao contrário da cartografia, possibilita sempre múltiplas entradas, numa pluralidade de linhas, formando novos mapas cartográficos e mapa está voltado para experimentação e permanece sempre aberto, possibilitando o fluxo e o movimento da vida.

Analisar esses princípios, relacionando-os com as teorias pós-crítica e articulado com as linhas molares e de fuga, seria um convite a pensar nas ações desenvolvidas na escola, atuando num

contínuo movimento de análise de aprender a desaprender, questionando modos naturalizados e construindo caminhos na multiplicidade e na heterogeneidade, cartografando os encontros agenciados e sobretudo vivendo o coletivo de forças, pois “um rizoma não começa nem conclui, ele encontra-se sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezço*” (Deleuze; Guattari, 2019, p.49).

Sendo assim, o currículo pode ter vários entendimentos e percorrer diferentes caminhos pedagógicos. Aqui, defendemos um currículo que dialoga com as multiplicidades, um currículo pós-crítico, por entender que ele é um mapa aberto, além de dialogar com a sociedade contemporânea possibilitando o diálogo com o múltiplo.

5 Considerações finais

Compreender as teorias curriculares é essencial para a análise das epistemologias que influenciaram cada currículo e as relações de poder que mobilizam, seus fundamentos e os princípios entre a árvore e o rizoma. Conhecer as linhas, não significa fazer uma hierarquização entre elas. Entendemos que elas são importantes no processo de construção das teorias curriculares, o que as fundamentam e descrevem seus princípios. Por isso, utilizamos a metáfora da árvore e do rizoma proposta por Deleuze e Guattari (1995) para traçar um paralelo com o conceito de currículo.

Nesse contexto, o currículo enquanto árvore é entendido enquanto representação centrada na singularidade do conhecimento, caracterizada pela hierarquização que se estabelece entre a raiz, o tronco e as folhas, lembrando a estrutura de um diagrama que relaciona disciplinas, onde um saber é derivado do outro. Em contrapartida, quando pensamos no currículo como rizoma, percebemos que ele é aberto e plural, sem um ponto inicial ou final de ligação em uma rede de interculturalidade, formada por um conjunto diversificado de saberes, cujo poder é espalhado e compartilhado por todo o espaço.

O currículo não se limita a transmitir conhecimentos fundamentados por meio de estratégias e metodologias de ensino. Ele é um instrumento de saber/poder, questionando as estruturas sociais vigentes. O currículo não deve ser apenas uma coleção de dados aleatórios, mas sim, um conjunto de princípios pautados na ética e nos saberes pertencentes à vida dos estudantes e à sociedade que estão inseridos. Sendo assim, o currículo rizomático tem a capacidade de desenhar novas conexões, estabelecendo linhas de fugas para permitir a multiplicidade de saberes. As teorias curriculares pós-críticas, por meio de seus princípios e linhas de forças moleculares e de fugas podem promover o rompimento com modelos arbóreos presentes nas fundamentações dos currículos tradicionais e críticos. O pensamento rizomático, por ser avesso às estruturas, oferece

uma abordagem múltipla, atrelando-se com a heterogeneidade e distanciando do pensamento hierárquico.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BAUDELOUT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1975.
- BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. Londres: Routledge, 1976.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996*. Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CORAZZA, S. M. *Os sentidos do currículo*. Revista Teias, 11(22), 16 pgs. 2010.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 1-5. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'água, 1988.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREITAS, Luis Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>
- GALLO, S. O aprender em múltiplas dimensões. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017.

GALLO, Sílvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. UNISINOS, Rio Grande do Sul, 2007.

GIROUX, H.; SHANNON, P. *Education and Cultural Studies*. New York: Routledge, 1997.

MARTINS, M. R. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. *Educação*, 44, e 62/1–22, 2019.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre: Globo, 1974.

YOUNG, Michael. *Knowledge and control*. London: Macmillan, 1971.