

**Por menos reducionismos, rizomatizar os currículos**

**For less reductionism, rhizomatize the curriculum**

Sirley Lizott Tedeschi  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Dourados - Brasil

**Resumo**

O texto é um ensaio teórico construído por meio de revisão de literatura, o qual objetiva analisar, em um primeiro momento, a epistemologia reducionista ainda presente nos currículos que, com base no cartesianismo, pretende produzir identidade de raiz única. Em um segundo momento, discutir a potência dos currículos na produção de identidades-rizoma. Para a análise e discussão, recorre, principalmente, às reflexões de Glissant (2003; 2021), Deleuze (1974; 1988), Deleuze e Guattari (2011), Hall (2003), entre outros, e entende que currículos interessantes são aqueles que produzem devires, que se assemelham a raízes gramíneas acentradas que se engalfinham sem hierarquização, que se retroalimentam das múltiplas conexões transversais e caóticas. Desse modo, pretende contribuir na construção de possibilidades curriculares menos reducionistas e mais rizomáticas.

**Palavras-chave:** Currículos; Cartesianismo; Rizomas.

**Abstract**

This text is a theoretical essay developed through a literature review, aiming first to analyze the reductionist epistemology still present in curricula which, based on Cartesian thought, seeks to produce a single-rooted identity. In a second moment, it discusses the potential of curricula in fostering rhizomatic identities. For analysis and discussion, the essay primarily draws on the reflections of Glissant (2003; 2021), Deleuze (1974; 1988), Deleuze and Guattari (2011), Hall (2003), among others, and argues that compelling curricula are those that generate becomings, resembling decentralized grass roots that intertwine without hierarchy and are nourished by multiple transversal and chaotic connections. In this way, the essay aims to contribute to the development of less reductionist and more rhizomatic curricular possibilities.

**Keywords:** Curricula; Cartesianism; Rhizomes.

## **Introdução**

Para produzir uma “compreensão” dos seres e das ideias, o pensamento ocidental, conforme Glissant (2021), sempre colocou a exigência de transparência como princípio. Ele diz que, de acordo com essa epistemologia, “para poder te ‘compreender’ e, portanto, te aceitar, devo reduzir tua densidade a essa escala ideal que me fornece fundamentos para comparações e, talvez, para julgamentos. Preciso reduzir” (Glissant, 2021, p. 219, grifo do autor). Salienta que até agora a imagem do homem-sujeito centrado sobre si, unificado e coerente, fixo e permanente – que fez de sua imagem a ordem da semelhança, mascarando-a de um ente universal, matizado de racismo e de colonialismo – constantemente vem impedindo o acontecimento daquilo que ele define como Relação. Conforme o escritor martinicano, Relação é uma forma de leitura das pluralidades culturais e identitárias vigentes nas sociedades modernas onde o “Um” se transforma em pluralidade e o “Eu” se transforma em um nós abrangente e dinâmico. Ou seja, “o Um é substituído pelo plural, o absoluto, pelo relativo, a hierarquia, pela relação igualitária, a História, pelas histórias” (Damato, 1996, p. 185).

Com base nas reflexões de Édouard Glissant sobre a noção de Relação – conceito que aparece diretamente ligado “à imagem marcante da ‘identidade-rizoma’, da qual o autor se serve, a um só passo, para definir sua poética relacional e introduzir a problemática da alteridade, que trata como ‘o pensamento do Outro’” (Lima, 2016, p. 9, grifo do autor) – nós nos propomos a analisar/discutir, por um lado, a epistemologia reducionista ainda presente nos currículos e que pretende produzir identidade de raiz única – expressão utilizada pelo autor martinicano como referência ao cartesianismo e à metáfora arbórea do conhecimento. Por outro lado, a analisar/discutir a potência dos currículos na produção de identidades-rizoma – expressão também utilizada por Glissant (2005) e inspirada em Deleuze e Guattari (2011) para inventar/produzir/fabricar outras possibilidades epistemológicas de compreender o mundo, neste caso, mundo-rizoma no qual todos têm necessidade de todos, onde todas as culturas têm necessidade de todas as culturas.

Na forma de ensaio teórico, esta pesquisa propicia dialogar com às reflexões de Glissant (1981, 2005, 2021), Deleuze (1988, 1974), Deleuze e Guattari (1992, 2011), Hall (2003), Bhabha (2013), entre outros, e contribuir na construção do conhecimento para pensar possibilidades curriculares menos reducionistas e mais rizomáticas. Entendemos que todas as identidades se prolongam numa relação com o Outro e, portanto, desejamos currículos

interessantes que produzam devires e relações de saberes e poderes a partir da imagem do rizoma; currículos que se assemelham as raízes gramíneas acentradas, currículos que se engalfinham sem hierarquização, currículos que se retroalimentam das múltiplas conexões transversais e caóticas. Trata-se de currículos que, ao se abrirem ao inesperado e inusitado, rompem com as amarras que lhe foram impostas, e sabem que “o critério mais importante para selecionar e priorizar saberes/culturas, conhecimentos/pensamentos ou disponibilizar signos em um currículo é a vida” (Paraíso, 2023, p. 128).

### **Sobre reducionismos – ou sobre a identidade-raiz**

Foram muitos os ruídos provocados por Foucault (2016) ao anunciar em *As palavras e as coisas* que “o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma forma nova (Foucault, 2016, p. XXI). Ao anunciar que o homem-sujeito centrado sobre si mesmo não é um fato dado, um ser concreto, o autor reforça a ideia de que ele é apenas efeito da *episteme* que começa a ser construída no final do século XVIII, portanto, apenas uma figura do saber do seu tempo. Bruni (2006) argumenta que as novas ciências que surgem naquele contexto – Filologia, Biologia, Economia – “ao romperem com a forma clássica do modo de ser do saber – a representação<sup>i</sup> – colocam em seu lugar o Homem pensado como origem, sujeito e ser da linguagem, da vida e do trabalho” (Bruni, 2006, p. 34). Portanto, Foucault (2016) anuncia a morte do Homem que as ciências e a filosofia estabeleceram como modelo, “o Homem de Razão e o Homem de Bem, senhores da ordem, competentes para o exercício da exclusão do Outro” (Bruni, 2006, p.35).

Embora a filosofia grega, especialmente a filosofia platônica, já tinha instituído a ideia de uma razão universal e de um sujeito uno e idêntico, dotado de capacidade para pensar/conhecer a origem de tudo o que existe, ressaltamos que, na filosofia grega, a verdade se manifesta fora do âmbito do sujeito, e este pode acercar-se daquela pelo filosofar. A filosofia moderna – principalmente a filosofia cartesiana – embora se aproprie desses ideais, inverte a perspectiva grega; agora é o sujeito que, utilizando-se de seu intelecto, descobre as verdades. Por isso Foucault (2016) avalia Renè Descartes, filósofo racionalista do século XVII, como uma das figuras representativas da invenção desse homem/sujeito/idêntico a si mesmo e dotado de capacidade para esclarecer a ordem do mundo.

Descartes (1973) toma a Dúvida Metódica como um caminho que parte de uma série de peripécias humanas para legitimar esse sujeito cognoscente. Ternes (2000) defende que a Dúvida Metódica:

[...]suspeita da tradição escolástica, transpõe as ilusões dos sentidos, distingue o sonho da vigília, desembaraça-se da loucura (não posso ser como aqueles insensatos...), desmarcara o *Gênio Maligno*, e, por fim, aporta na primeira evidência. Enfim, apesar de tudo, Eu Penso! Cogito! (Ternes, 2000, p. 60, grifo do autor).

Nas *Meditações Metafísicas*, o filósofo francês afirma que “após ter pensado bastante nisto e ter examinado cuidadosamente todas as coisas, cumpre concluir e ter por constante que esta proposição, *eu penso, eu existo*, é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em meu espírito” (Descartes, 1973, p. 100, grifo do autor). Ao postular duas substâncias distintas – mente e matéria –, Descartes (1973) estabelece o dualismo que marca fortemente a filosofia desde então. Ele acreditava que o sujeito individual, colocado no centro da “mente” seria dotado de uma capacidade de explicar todas as coisas por meio de um reducionismo capaz de extrair os elementos essenciais e irreduzíveis de todas as coisas. *Cogito ergo sum*, enfatiza Hall (2003):

[...]era a palavra de ordem de Descartes: ‘Penso logo existo’ [...] Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o ‘sujeito cartesiano’” (Hall, 2003, p. 27, grifo do autor).

Instaura-se, desse modo, a ordem da razão e se produz, para utilizar uma expressão de Foucault (2016) uma distância incontornável entre “as palavras e as coisas”. O mundo se torna, apenas, nossa representação, “mundo-visão, visão de um sujeito solitário, ausente desse universo apenas contemplado” (Ternes, 2000, p. 60).

Como efeito dessa epistemologia racionalista – que se propaga a partir de Platão e se consolida na modernidade com Descartes – Glissant (2005) afirma que os povos da Europa e as culturas ocidentais concebem toda a identidade como:

[...]uma identidade de raiz única e exclui o outro. Essa visão da identidade se opõe à noção hoje “real”, nas culturas compósitas, da identidade como fator e como resultado de uma crioulização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes (Glissant, 2005, p. 27, grifo do autor).

O autor martinicano reforça que o pensamento hegemônico do Ocidente se enraíza neste conceito de identidade, que chama de identidade-raiz, expressão tomada de Deleuze e Guattari (2011). Os filósofos franceses dizem que a Árvore ou a Raiz, imagem cartesiana do conhecimento, não para de desenvolver a lei do Uno – lei que enfraquece/mata toda a multiplicidade ao redor dela. O conhecimento, nessa perspectiva, “é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade” (Gallo, 2008, p. 76). A perspectiva arbórea remete à unidade, todas as ramificações remetem ao mesmo (raiz/caule). Essa metáfora inspirou uma triste imagem do pensamento – inclusive nos currículos – que não cansa de avaliar/julgar/nomear toda a multiplicidade a partir de uma unidade superior, identidade/raiz.

Partindo da crítica de Deleuze e Guattari (2011), a noção de identidade-raiz, Glissant (2021) enfatiza que a metáfora arbórea do conhecimento – de raiz única com um tronco que toma tudo para si, matando o que está ao seu redor – se opõe à ideia de rizoma –, “raiz ramificada distribuída em redes na terra ou no ar, sem que nenhum tronco intervenha como um predador irremediável” (Glissant, 2021, p. 34). Ele toma o pensamento rizomático dos filósofos franceses como referência para aquilo que chama de “poética da Relação, segundo a qual toda a identidade se desdobra numa relação com o Outro” (Glissant, 2021, p.34). Isso implica a aceitação das diferenças e o relacionamento com o Outro sem a pretensão de impor nenhuma verdade.

Desse modo, o autor faz emergir a noção de uma “totalidade-mundo<sup>ii</sup>” em oposição à unicidade e universalidade. Contrapõe à ideia do Uno, à concretude da diversidade dos povos que habitam o mundo, às trocas constantes e ao contato dialógico, assim como, à interdependência e simbiose entre os diversos, que produz, como efeito, identidades-rizoma. No lugar do “eu”, sujeito universal, estável, unificado, proliferam novas imagens de subjetividades: “como socialmente construída; como dialógica; como inscrita na superfície do corpo; como especializada, descentrada, múltipla, nômade (Rose, 139, 2001); como efeito de práticas, em tempos e contextos específicos. Assim, os autores nos mostram novos modos de se perceber as culturas e dissolvem os pressupostos metafísicos que servem de fundamento a uma identidade abstrata e que se coloca como universal.

A poética da Relação de Glissant (1981) é uma maneira de pensar/frequentar o mundo que leva em conta a diversidade de todos os povos; que garante a todos os povos e culturas um lugar no mundo.

O Diverso, que não é o caótico nem o estéril, significa o esforço do espírito humano em direção a uma relação transversal, sem transcendência universalista. O Diverso tem necessidade da presença dos povos, não mais como objeto a sublimar, mas como projeto a pôr em relação. O Mesmo requer o Ser, o Diverso estabelece a Relação. [...] Como o Mesmo se eleva no êxtase dos indivíduos, o Diverso se espalha pelo transporte das comunidades. Como o Outro é a tentação do Mesmo, o Todo é a exigência do Diverso (Glissant, 1981, p. 190).

O autor nos faz ver que toda cultura é heterogênea e forma-se a partir “do contato necessário com outras culturas, não havendo, portanto, razão de ser para a perpetuação das noções de ‘origem’, ‘genealogia’ ou ‘princípio’, tão recorrentes nos discursos histórico e antropológico ocidentais” (Lima, 2016, p. 7, grifo do autor); nos faz ver que o diverso passa pela totalidade dos povo, das culturas, das comunidades; nos desafia a desconstruir as grandes sínteses aglutinadoras que , no Brasil, nos fizeram esquecer “de tudo aquilo que arranha, desafina e desafia, ainda hoje, o seu desejo de construção de hibridações e amálgamas tecidas sem zona de contato densa, larga e duradoura” (Kiffer; Pereira, 2021, p. 20). Conforme os autores, em nosso país:

O seu edifício letrado (o seu cânone) branco, e majoritariamente masculino, esqueceu de um conjunto imenso de vidas, modos de existir, vozes e corpos não brancos [...] multiplicando exclusões, impedimentos, silenciamentos, e também insurgências e reivindicações antes pouco ou não ouvidas. Poderíamos ainda dizer, esquecidas? (Kiffer; Pereira, 2021, p. 21).

No entanto, essas vozes e corpos, modos de existir não brancos, cada vez mais estão adentrando espaços institucionais, derrubando barreiras e construindo caminhos. No que se refere às instituições educacionais, os currículos estão sendo pressionados a se rizomatizarem, a serem tecidos nos encontros dinâmicos de todas as possibilidades e potencialidades das humanidades, da mistura de todas as histórias – particulares ou coletivas – que são sempre diferentes, da abertura à multiplicidade e à errância. Sob esse aspecto, só a diferença assegura a energia e a preservação do diverso nos currículos, onde todos os elementos heterogêneos entram em contato e se valorizam sem estabelecer nenhuma hierarquia.

### **Sobre rizomatizar os currículos**

Nietzsche (1998) se referia ao homem como um animal que julga, e Descartes (1973) enfatizava a necessidade de reduzir para melhor conhecer. Decorre disso, em certa medida, aquilo que Skliar (2019) destaca, referindo-se a Elias Canetti: “Eu o conheço, disse ele orgulhoso antes de começar a sua difamação” (Skliar, 2019, p. 152). Usar epistemologias, linguagens, ações, para “enclausurar, para reduzir, para enjaular, para agravar, para injuriar, para apequenar, aprisiona, enclausura, reduz, enjaula, agrava e apequena, [...] sobretudo, a relação, a vida” (Skliar, 2019, p. 152).

É preciso interromper as epistemologias do Uno, da Identidade Raiz que ainda marcam os currículos, pois, conforme Tedeschi e Pavan (2017), ao assumir a epistemologia ocidental, predominantemente identitária, a educação e o currículo, em certa medida:

[...]ainda apostam na existência de princípios universais capazes de garantir o acesso às verdades essenciais, apostam nas grandes narrativas com explicações totalizantes sobre a vida e a sociedade e, principalmente, apostam na existência de um sujeito uno e idêntico. Mais que se apoiar nesses princípios, as instituições educacionais – entre outras – são encarregadas de transmiti-los, universalizá-los e naturalizá-los (Tedeschi; Pavan, 2017, p. 694).

É preciso desconfiar de qualquer universalismo e essencialismo, de qualquer nostalgia por uma origem perdida, desconfiar de qualquer fim último para o qual a história se encaminharia de forma inevitável. Preferir a diferença à identidade, como destaca Corazza (2003). É preciso se recusar a entender o mundo com base em negações que sempre confirmam/afirmam o mesmo e o idêntico. “Sair da órbita da contradição. Reprimir ou libertar. Natureza ou cultura. Indivíduo ou sociedade. Sujeito ou objeto. Realidade ou aparência. Desejo ou civilização. Poder ou resistência” (Corazza, 2003, p.10). Para libertar a diferença, a autora destaca a necessidade “de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim a divergência[...]. Um pensamento não identitário” (Corazza, 2003, p.10). Em vez de “isto e não isto” reforçado pelo pensamento identitário, a diferença afirma o “isto, e aquilo e mais aquilo...”, conforme a autora.

Em virtude disso, não devemos perguntar o significado ou significante de um currículo. Seguindo o pensamento de Deleuze e Guattari (2011), não se buscará nada compreender num currículo, “perguntar-se-á, com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que

corpos sem órgãos ele faz convergir o seu” (Deleuze; Guattari, 2011, p.18). Ao rizomatizar os currículos, a raiz principal já não existe, é abortada por raízes secundárias que se desenvolvem de forma muito diversa, como a grama, a erva daninha, raízes sem começo e sem fim e que se encontram sempre no meio. Conforme os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. 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 (Deleuze; Guattari, 2011, p.48, grifo do autor).

Currículos que se rizomatizam estabelecem conexões e são heterogêneos. Podem se conectar com tudo, pois qualquer ponto do rizoma pode se conectar com qualquer outro ponto. Diferente da árvore ou da raiz que intencionam sempre fixar um ponto, estabelecer uma hierarquia, o rizoma “não se presta a nenhuma hierarquização nem a ser tomado como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas” (Gallo, 2008, p.76). Os currículos, nessa perspectiva, não recorrem aos refúgios generalizantes do universal como valor que os tranquiliza, ao contrário, eles contestam o universal generalizante e reivindicam a exigência das especificidades, das singularidades.

Ao se rizomatizarem, os currículos sabem que “o Outro do pensamento está sempre posto em movimento pelo conjunto dos confluente, onde cada um é transformado pelo outro e o transforma” (Glissant, 2021, p. 186); sabem da necessidade de eliminar qualquer exigência a priori de determinada racionalidade para poder pensar, para poder viver e ter todas as formas de existência contempladas nos currículos; compreendem as identidades como sistemas de relação, como identidades-rizoma e questionam a identidade-raiz. Afinal, identidade-rizoma ou identidade-relação, para Glissant (2021), está ligada “à vivência consciente e contraditória dos contatos entre as culturas; está dada na trama caótica da Relação [...]; não idealiza nenhuma legitimidade como garantia de seu direito, mas circula em uma extensão nova” (Glissant, 2021, p.174).

Decorre disso a necessidade de compreendermos, com Bhabha (2013), que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos em espaços contraditórios e ambivalentes e que “as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo” (Bhabha, 2013, p.74, grifo do autor). Ele diz que as mudanças culturais e as práticas transformadoras que se movimentam na instabilidade, práticas nem



sempre visíveis, não podem ser articuladas como práticas culturais sem o reconhecimento de um espaço indeterminado de ação dos sujeitos da enunciação. Destaca que esse espaço indeterminado ou “Terceiro Espaço”, embora não representável, “constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que os significados e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (Bhabha, 2013, p.74).

Se estamos todos juntos nessa “totalidade-mundo”, na trama caótica da Relação, e se todos precisam de todos, como afirma Glissant (2021), precisamos considerar o “estar juntos” para pensar o que ocorre nos contextos escolares e curriculares. Neste caso, compreendemos com Skliar (2019) que o “estar juntos” não significa somente a potência do encontro ou a capacidade de desenvolver um projeto comum, mas, também, a impotência, o desencontro, o descobrimento das múltiplas fragilidades. Para o autor, o “estar juntos” – juntos com as outras culturas, juntos com o diverso – tem a ver com estar no afeto, afetar e ser afetado e, nesse sentido, fazer coisas juntos no currículo não significa fazer “as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos” (Skliar, 2019, p.52). Ele destaca que:

Se o que se concebe no interior das instituições educativas é um “estar juntos” sem percalços, perdemos o mais essencial da vida em comunidade: uma tensão incessante entre identidades e diferenças, a pluralidade das formas de vida, a possibilidade de transformar certas existências em outras e, o mais importante, o perceber que não há destinos traçados de antemão e que possivelmente, as escolas sejam o único lugar onde, para muitos indivíduos, põe-se em jogo a invenção de outra linguagem e a concretização de destinos diferentes (Skliar, 2029, p. 52, grifo do autor).

Vivemos durante muito tempo pressionados por um pensamento ocidental cuja maior ambição era a previsibilidade, a certeza – por isso a vontade de reduzir. Ocorre que, com Glissant (2005), percebemos “que em matéria de relações culturais, ou seja, desses espaços-tempos que as comunidades segregam em torno de si e enchem de projetos, de conceitos e frequentemente de inibições, a regra é a impossibilidade da previsão” (Glissant, p. 102). É o caos- mundo<sup>iii</sup> de Glissant (2005), “o choque, o entrelaçamento, as repulsões, as atrações, as conivências, as oposições, os conflitos entre a cultura dos povos na totalidade mundo contemporâneo” (Glissant, 2005, p. 99), produzindo sempre algo inesperado.

E os currículos são lugares onde o caos-mundo adentra/precisa adentrar e, com ele, a diversidade epistemológica, o “encontro de elementos culturais vindos de horizontes absolutamente diversos e que realmente se crioulizam<sup>iv</sup>, realmente se imbricam e se confundem um no outro para dar nascimento a algo absolutamente imprevisível, absolutamente novo [...]” (Glissant, 2005, p. 17-18). Ocorre disso que a educação e o currículo, conforme Fleuri (2003), passam a ser entendidos:

[...] como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (Fleuri, 2003, p. 31).

Entretanto, as relações entre culturas diferentes não podem ser consideradas, nos currículos escolares e nas instituições sociais como um todo, a partir de uma lógica binária – negro/branco, centro/periferia, dominador/dominado, sul/norte, homem/mulher, normal/anormal, entre outros –, pois, conforme o autor, isso impede a compreensão da “complexidade dos agentes e das relações [...], a reciprocidade das inter-relações, [...] a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações” (Fleuri, 2003, p. 24); pode, inclusive, levar a supor que quaisquer significados produzidos por um sujeito social são determinados de forma unidirecional pela referência cultural de outro sujeito. Ainda ressalta que:

Esse entendimento pode reforçar o processo de sujeição à medida que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais (Fleuri, 2003, p. 25).

O que está sendo colocado em questão é a própria ontologia do Ocidente, ou seja, no lugar do “Eu” cartesiano – dono de si mesmo, orgulhoso e dominador – coloca-se o “sendo”, o ser em Relação de Glissant (2005). Por isso, não se trata de uma defesa das identidades, ou de uma pluralidade de identidades-raiz, “mas da indução à imaginação de uma identidade rizomática (ou submarina) constantemente afetada pelo de-fora (e o afetando), ainda que sem se dissolver num amálgama indefinido: trata-se sempre de soma, nunca de dissolução” (Theophilo, 2022, p. 1018).

Nessa perspectiva, rizomatizar os currículos significam estar aberto para pensar o impensado, o ainda não pensado do pensamento curricular, o diferente de si, o seu outro, a exterioridade. E, precisa ter presente, segundo Corazza (2003), que esse pensamento “nada é sem as forças efetivas que agem sobre ele e as indeterminações afectivas que o forçam a pensar de outro modo, pela criação de novos conceitos requeridos pela experiência real, e não apenas possível, dando lugar a novas experimentações de vida” (Corazza, 2003, p. 32).

Portanto, ao mesmo tempo em que os currículos ainda marcados pelo reducionismo cultivam uma certa “repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico” (Foucault, 2008, p.13) – como se tivessem medo de pensar o outro, o diverso, a diferença, no tempo de nosso próprio pensamento; ao se rizomatizarem, os currículos se afastam da pretensa calma que oferece o idêntico – o mesmo rosto, a mesma voz, os mesmos seres, os mesmos pensamentos – e se aventuram na diferença – diferença que projeta “o desforme, o indefinido, a perturbadora sensação do estranho sem nome” (Skliar, 2019, p. 69).

Talvez por tudo isso, o pensamento de identidade como raiz, pensamento reducionista, que marca as culturas ocidentais e que, em certa medida, está presente nos currículos, se sente pressionado a se rizomatizar diante de políticas educacionais/curriculares e de movimentos de grupos minoritários que fomentam o acesso e permanência, no espaço escolar, dos sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento, assim como, do fortalecimento dos seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias, como afirma Gomes (2012). Esses grupos socioculturais e raciais provocam/incomodam o currículo eurocêntrico/reducionista e abrem possibilidades de os currículos se rizomatizarem.

### **Algumas considerações**

Vivemos um momento na história, segundo Mbembe (2018), em que a Europa deixou de ser o centro de gravidade do mundo. Entretanto, ele salienta que, tratando-se dessa reviravolta, estamos ainda aprendendo a dar os primeiros passos. De resto, se tal declaração “nos é graciosamente concedida, se ela suscita perplexidade ou se, em vez disso, mergulhamos num tormento, uma coisa é certa: esse dismantelamento, também ele carregado de perigos, abre novas possibilidades para o pensamento crítico” (Mbembe, 2018, p. 11).

Recordemos, com Glissant (2021), que o pensamento europeu sempre concebeu a identidade estabelecendo uma relação do mesmo com o mesmo e não em termos de pertencimento mútuo, de copertencimento a um mesmo mundo. Referindo-se ao autor martinicano, Mbembe (2018) salienta que, na verdade, existe um só mundo, o *Todo-mundo*, mas composto por mil partes, composto de todos os mundos, “como se quisesse sublinhar a dimensão ao mesmo tempo epifânica e ecumênica do próprio conceito de humanidade – conceito sem o qual o mundo em si, em sua coisidade, nada significa” (Mbembe, 2018, p. 310).

Romper com esse espelho moderno ocidental, que não para de girar sobre si mesmo, que reduz a diferença à identidade e, pensar a diferença e a vida, o semelhante e o dessemelhante sem reducionismos, são alguns dos grandes desafios do campo educacional e curricular. Dizemos isso pois, desde a antiguidade com Platão, passando por Descartes na modernidade, o ocidente, com sua epistemologia racionalista, se empenhou na construção e consolidação da identidade-raiz, tratando uma vez ou outra de esclarecer e limpar nossa consciência fratricida, nomeando/renomeando o Outro, não de qualquer forma, “mas a partir de nosso patrimônio a partir de nossa Consciência Humanitária, isto é, como ‘vítima’ – a ser socorrida, [...] a ser integrada [...] – ou como ‘culpável’ – que deve ser desmascarada” (Placer, 2011, p. 80, grifo do autor). E fez isso na tentativa de convencer a todos de que o Ocidente sempre esteve comprometido com a alteridade.

As instituições educacionais e seus currículos, historicamente, foram/são afetados por esses ideais e, de algum modo, têm dificuldade de lidar com as singularidades. Decorrem disso a necessidade e o desafio de construções/criações curriculares com perspectivas mais rizomáticas, e menos arbóreas; currículos que produzem identidades como perspectivas em devir, e não identidades-raiz, como totalidades consagradas.

Como saber se estamos nos afastando da vontade de conhecer/reduzir para melhor fixar/essencializar as identidades? Como saber se estamos dando os primeiros passos para rizomatizar os currículos? O que podemos dizer é que sempre que rizomatizamos os currículos nos afastamos da ideia de conhecimento da forma como compreendido pela epistemologia ocidental, pois compreendemos que conhecer não é buscar semelhança na diferença para melhor classificar; que conhecer não é “um trabalho de depuração para eliminar todas as diferenças espúrias e chegar ao cerne das ‘coisas’” (Corazza, 2003, p. 41, grifo da autora); que o conhecimento não extrai e nem abstrai todas as diferenças para fazê-las convergir ao Uno. Com Glissant (2021), dizemos que rizomatizar os currículos tem a ver

com reivindicar o direito a “opacidade” – “que não é o encerramento em uma autarquia impenetrável, e sim a subsistência em uma singularidade não redutível” (Glissant, 2021, p. 2020). Reivindicar o direito à opacidade nos currículos significa negar a pretendida transparência do modelo universal traçado pelo pensamento ocidental. Significa reivindicar a descontinuidade, a temporalidade caótica, profetizar o dismantelamento do sistema de valores construídos pelo ocidente, assim como seu exercício sobre os demais povos, convocando o Ocidente, como pensa Glissant (2021), a dividir poética e politicamente esse direito.

Se “o opaco não é o obscuro, mas ele pode sê-lo e ser aceito como tal, [se] ele é o não reduzível, que é a mais viva das garantias de participação e de confluência” (Glissant, 2021, p.222), então, currículos que se rizomatizam reivindicam “a opacidade do diverso, que anima a transparência imaginada da Relação” (Glissant, 2021, p.222), pois o imaginário não reduz, mas pressupõe o real sem determiná-lo *a priori*.

### Referências

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Orgs.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, p. 33-43.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAMATO, Diva Barbaro. **Édouard Glissant: Poética e Política**. São Paulo: Annablume, 1996.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DESCARTES, Renè. **Meditações**. São Paulo: Editora Abril, 1973.

DESCARTES, Renè. **Princípios da Filosofia**. Portugal/Lisboa: Edições 70, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GLISSANT, Édouard. **Le discours antillais**. Paris: Seuils, 1981. p.190-201: Le Même et le Divers. Tradução de Normélia Parise. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/glissant.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GLISSANT, Édouard. **Poéticas da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

GLISSANT, Édouard. **Traité du Tout-monde**. Poétique IV. Paris: Gallimard, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012, p. 98-109.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KIFFERR, Ana; PEREIRA, Edimilson de Almeida. Prefácio. In: GLISSANT, Édouard. **Poéticas da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. p. 9-22.

LIMA, Andrei Fernando Ferreira. O diverso como fundamento da(s) poética(s) da Édouard Glissant. **non plus**, n. 9, p. 4-13, 2016.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 79-89.

PLATÃO. **Diálogos**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores).

ROCHA, Enilce Albergaria. A. A poética do caos-mundo: diálogos entre oralidade e escrita. **Psicanálise & Barroco – Revista de Psicanálise**. v.4, n.1, p. 08-17, jun. 2006.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Moderna, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TEDESCHI Sirley Lizott; PAVAN Ruth. Currículo e Epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TERNES, José. A morte do sujeito. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000.

THEOPHILO, Gabriela Mitidieri. Errância e opacidade em Poética da Relação. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 38, n. 78, p. 1013-1020, set./dez. 2022.

---

## Notas

<sup>i</sup> Representação, conforme a tradição filosófica ocidental, é entendida como a crença de que o homem possui as mais variadas ideias e de que estas representam a verdadeira ordem do mundo. Conforme Silva (1993), “para uma teoria realista do conhecimento [...] a representação é apenas o reflexo de objetos particulares ou então a transfiguração abstrata da ordenação do mundo material [...]. Em Descartes o que ocorre é o inverso: tudo o que temos primeiro são representações das quais se trata de atestar a realidade” (Silva, 1993, p.10).

<sup>ii</sup> Para Glissant (2005), totalidade-mundo é um rizoma no qual todos têm necessidade de todos. Ele diz que enquanto não aceitarmos essa ideia, culturas estarão ameaçadas. Destaca que “não será nem através da força, nem através do conceito que protegeremos essas culturas, mas através do imaginário da totalidade-mundo, isto é, através da necessidade vivida do seguinte fato: todas as culturas têm necessidade de todas as culturas (Glissant, 2005, p 156).

<sup>iii</sup> Conforme Rocha (2006), “a noção de Caos-Mundo não é de natureza negativa. Ela não significa mundo caótico, desordem. Caos significa enfrentamento, harmonia, conciliação, mas também oposição, ruptura intra e entre a multiplicidade de concepções das culturas que confluem umas nas outras na Totalidade-Terra concretamente realizada graças às revoluções dos povos e das minorias, e graças à revolução tecnológica” (Rocha, 2006, p.9).

<sup>iv</sup> Em relação ao conceito de criouliização, Glissant (1997) diz: “Eu nomeio criouliização o encontro, a interferência, o choque, as harmonias e as desarmonias entre as culturas, na

totalidade realizada do mundo-terra. [...] Minha proposição é que hoje o mundo inteiro se crioula e arquipeliza” (Glissant, 1997, p. 194).

#### **Sobre a autora**

##### **Sirley Lizott Tedeschi**

Doutora em Educação. Professora efetiva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, atuando como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UEMS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos, Diferenças e Epistemologias. Pesquisadora/colaboradora da Cátedra UNESCO "Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras" na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS).

**E-mail:** [tedeschi@uems.br](mailto:tedeschi@uems.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

Recebido em: 04/04/2025

Aceito para publicação em: 05/05/2025