

# A TRANSVERSALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES PELO CURRÍCULO ESCOLAR

---

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Núcleo de Psicanálise e Práticas Institucionais – NPPI- BH - MG

## Resumo

Este trabalho pretende discutir o currículo como um dos componentes importantes na produção de novas subjetividades no mundo contemporâneo. Para tal, partiu-se do referencial do campo do Currículo e da Esquizoanálise, como um movimento teórico eminentemente revolucionário, que não se limita a uma crítica, mas remete-se a intervenções no campo social, político e cultural num processo de produção desejante sem hierarquias. Sendo assim, a Esquizoanálise ajuda-nos a pensar para além de um currículo uno, universal, em currículos-devires não-discriminatórios e não-excludentes, capazes de produzir uma escola que trabalhe e potencialize as diferenças. Neste estudo, o Currículo Escolar foi abordado numa perspectiva que ultrapassa as simples narrativas, para focalizar os processos de produção, considerados em toda a sua complexidade e heterogeneidade. Sendo assim, tornou-se inevitável a apropriação da idéia da *transversalidade* de Guattari, como uma estratégia de abordagem das diferentes instâncias individuais, coletivas e institucionais que se afirmam na produção de novas subjetividades que, cada vez mais, se apresentam plurais e polifônicas. O currículo escolar, um dos elementos constitutivos dessa construção, supera visões reducionistas, para se afirmar como uma produção que passa a incorporar, também, os conhecimentos construídos que vão se organizando, continuamente, fazendo-se atravessar pela sensibilidade e por óticas diversas, superando lógicas binárias.

**Palavras chave:** currículo escolar - produção de subjetividades – transversalidade

## Abstract

This paper will discuss the curriculum as one of the important components in the production of new subjectivities in the contemporary world. To this end it is based on the field of Curriculum and Schizoanalysis, as a highly theoretical revolutionary movement, not merely a criticism, but refers to interventions in the social, political and cultural fields in a willing production process without hierarchies. Thus, the Schizoanalysis helps us to think beyond an universal curriculum, to non-discriminatory and non-exclusive ones, capable of producing a school that works and potencialize differences. In this study, the School Curriculum was addressed in a perspective that goes beyond the simple narrative, to focus production processes, considered in its full complexity and heterogeneity. Thus, it inevitably uses the idea of transversality of Guattari, as a strategy for addressing the various individual, collective and institutional bodies that consolidate themselves in the production of new subjectivities that, increasingly, present themselves as plural and polyphonic. The school curriculum, one of the constituent elements of that construction, overcomes reductionist visions, to assert itself as a production that will incorporate, also the built knowledge that will organize itself, continuously, making up through the sensitivity and by various points of view, overcoming binary logic.

**Key words:** school curriculum - production of subjectivities - transversality

## **Introdução**

Este trabalho discute o currículo escolar numa perspectiva que avança para além das narrativas das subjetividades, focalizando os seus processos de produção. Ao serem consideradas as subjetividades plurais e polifônicas, produzidas por instâncias individuais, coletivas e institucionais, o currículo escolar, entendido como um texto que abarca a totalidade das experiências de conhecimento – produto de relações sociais, históricas e culturais –, se impõe como uma das principais instâncias dessa produção. O currículo revela-se, assim, como política, uma política cultural, permeada de relações de poder e de interesses que, historicamente, se compromete com a produção de determinadas identidades e subjetividades e com a exclusão das diferenças.

Nessa discussão, a contribuição da Esquizoanálise<sup>1</sup> é fundamental por sua marca eminentemente revolucionária, não se limitando a uma crítica, mas remetendo a intervenções no campo social, político e cultural de maneira que o processo de produção desejante tenha seu curso, sem hierarquias. Sendo assim, a Esquizoanálise ajuda-nos a pensar currículos-devires não-discriminatórios e não-excludentes, capazes de produzir uma escola que consiga trabalhar e potencializar as diferenças.

O estudo parte da construção do campo do currículo que, historicamente, se compromete com a produção de determinadas identidades e subjetividades, numa perspectiva prescritiva, modeladora e disciplinadora. Em seguida, discute a falência do projeto da modernidade, no qual o currículo escolar assume papel importante na ordenação, inclusão, exclusão e organização geométrica, reticular e disciplinar (VEIGA NETO, 2002) da sociedade.

A esquizoanálise, bem como outros movimentos teóricos, tem contribuído fortemente para a construção de outras formas de se pensar o mundo, descolado da noção de verdade e de binarismo, proposto pela modernidade. No campo do currículo, a esquizoanálise desconstrói a idéia de um currículo único e universal, instigando pensar em currículos-mapa abertos, conectáveis, permeados de linhas de fuga. Um currículo-acontecimento, como um conjunto de singularidades, em oposição às noções gerais.

É nesse sentido que o conceito de *transversalidade* de Félix Guattari amplia a discussão, evidenciando os movimentos transversais do rizoma, mobilidade que aponta para o reconhecimento da produção da multiplicidade, para a atenção à diferença e à diferenciação. Currículos transversais seriam, assim, currículos que não teriam simplesmente o poder de diferenciar, de classificar, de organizar, de incluir e de excluir, mas levariam a micro revoluções na educação. Revoluções moleculares que permitiriam mobilidade, flexibilidade, abertura entre os saberes e trânsito por conhecimentos que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo pode se envolver na construção de subjetividades plurais, a partir de múltiplos referenciais, em processos de *heterogênese*, de singularização que afirmam as diferenças.

## **Currículo: prescrição ou produção de diferenças?**

Definir currículo não é uma tarefa fácil, principalmente para os profissionais da educação, pois esse termo tem sido apropriado, de maneiras diversas, e até mesmo contraditórias, por aqueles que se dizem especialistas nessa área. Tal apropriação tem levado a lutas constantes que envolvem os próprios objetivos da educação. Todavia, ao se pesquisar a etimologia da palavra currículo, verifica-se que ela deriva da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados como: ato de correr, atalho, pista de corrida. Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (GOODSON, 2005). Nessa perspectiva, o termo está intimamente vinculado à idéia de seqüencialidade e de prescrição.

Esse caráter prescritivo pode ser, também, encontrado numa das primeiras tentativas de definição desse campo de estudo. Mauritz Johnson Jr (1980), por exemplo, destaca o papel do currículo, implícito na definição elaborada por Maccia,<sup>2</sup> como um conjunto de regras definidoras de comportamentos. Johnson, partindo dessa conceituação, propõe a seguinte pergunta: a quem se pretende dirigir esse conjunto de regras e como elas determinam o comportamento? O autor conclui que as regras procuram definir o comportamento dos professores e que, em decorrência, acabam por influenciar, também, o comportamento dos alunos.

O que se constata, então, é que as primeiras definições sobre o campo do currículo procuravam abarcar a modelagem de condutas e o disciplinamento dos corpos e se direcionavam tanto para os professores como para os alunos. Outras tentativas de definição do currículo foram elaboradas ao longo da história, sem, no entanto, considerarem toda a complexidade do termo, revelando-o como algo transitório e sujeito a modificações. Cabe, aqui, evidenciar que o caráter de transitoriedade e de permanente transformação não deve ser interpretado como um processo evolutivo, mas como um processo que envolve conflitos, rupturas e lutas na sua construção.

Todo esse processo transitório é considerado por Silva (2005), na apresentação do livro do Goodson, como mais social do que lógico:

Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (p.10-11)

Como se vê, Silva e Goodson (2005) salientam o caráter social e político do currículo presente nas práticas escolares, as quais contam com rupturas, conflitos e ambigüidades. Tal caráter, segundo os autores, deve ser desvelado nos estudos relativos à área. Nessa

mesma direção, Veiga Neto (2002) amplia a visão determinista e reprodutiva do currículo, presente nos estudos do campo, ao analisar a sua construção de maneira imanente. Desta forma, considera as relações sociais e curriculares como extrínsecas, cujos entrelaçamentos se confundem, pois o currículo não é somente produzido pelo social.

O currículo, segundo Silva (2005), sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Apresenta, ainda, o autor que até mesmo os próprios conhecimentos escolares são processados em conexão com a produção de subjetividades.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo como fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2005, p.10)

De fato, historicamente, é possível verificar como o currículo escolar age como um mecanismo de produção e de diferenciação social, determinando condutas, disciplinando os corpos, incluindo e excluindo. Assim, o propósito de assumir o currículo escolar como um texto, numa perspectiva imanente (VEIGA NETO, 2002) que não apenas reproduz, mas que se assume como um produtor de subjetividades, direciona a análise dele ao constante entrelaçamento com questões históricas, sociais e culturais. Assim procedendo, a leitura do currículo vai para além das narrativas nele contidas.

A proposta deste estudo é, então, focalizar os processos de produção de subjetividades que se estabelecem a partir do currículo escolar, processos que, também, são culturais. Ao serem consideradas, no mundo contemporâneo, as subjetividades plurais e polifônicas, produzidas por instâncias individuais, coletivas e institucionais, o currículo escolar, entendido como um texto que abarca a totalidade das experiências de conhecimento, é visto como produto de relações sociais, históricas e culturais, se impõe como uma dessas instâncias de produção.

## **O currículo escolar e a impossibilidade do Projeto da Modernidade**

A análise histórica do currículo escolar tem delineado modificações no discurso pedagógico que sinalizam para a impossibilidade de concretização do Projeto da Modernidade que preconizava a homogeneização de condutas. Bauman (1999) denuncia o

fracasso desse grandioso projeto ao postular tarefas impossíveis de serem concretizadas, como, por exemplo, a ordenação do mundo, com todas as possíveis classificações.

Da dicotomia a que o autor se remete – amizade/inimizade – surge o indefinível, o inclassificável, o estranho. Quem é afinal esse estranho? Que persiste em ameaçar a ordem do mundo? Que todo o projeto de racionalização não conseguiu erradicar? A que o convite liberal à assimilação da cultura expõe todo o fracasso de erradicação da diferença? Que fazer com esse estranho que apresenta hábitos e costumes tão diferentes? Que persiste em continuar indefinível?

Essas questões possibilitam refletir sobre o quadro que Bauman (1999) apresenta sobre o fracasso do processo de erradicação da diferença no mundo moderno. Segundo esse autor, é inevitável a ambivalência de todas as nossas identidades e projetos de vida. O diferente, o indefinível, o inclassificável está entre as crianças e adolescentes das escolas, gerando tentativas pedagógicas assimilativas do currículo escolar, com o intento de erradicação das diferenças. Por outro lado, a estranheza e a ambivalência são constatadas, também, no próprio campo do currículo, campo esse permeado de relações de poder que tentam camuflar conflitos, diferenças e contradições.

O currículo escolar, no entanto, ao mesmo tempo em que pode ser considerado o *Outro*, com toda a sua ambivalência e indefinição, constitui um valioso componente nesse projeto da modernidade. Na visão de Veiga Neto (2002), os currículos escolares caracterizam-se por apresentar uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, que constitui o eixo de todo o processo educativo. Daí a geometrização de saberes e do mundo como um todo. Ao fixar fronteiras e instaurar limites, o currículo escolar delimita, também, a presença dos Outros e da diferença, como um problema a ser eliminado.

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, *e apenas essa*, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault) -, o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno. (VEIGA NETO, 2002, p.171)

Com essa afirmação, o autor nos mostra como o currículo escolar foi relevante no projeto da Modernidade. O compromisso com a ordenação e o disciplinamento dos corpos, envolvido na própria gênese do sujeito, contribuiu para que o currículo instaurasse limites e fronteiras, demarcando os outros e a diferença.

Verificamos, hoje, grandes mudanças que apontam o fracasso do grandioso projeto ordenador da Modernidade, pela sua própria impossibilidade (BAUMAN, 1999). Em relação a elas, Veiga Neto (2002) propõe a seguinte questão: “*que tem a ver o currículo com a assim chamada crise da Modernidade?*” (p.166) O autor convida a analisar as implicações dessas mudanças no currículo e, principalmente, como ele tem contribuído para essas transformações, pensando-o como um artefato que ao mesmo tempo em que é produzido, também é produtor.

Em relação à falência do projeto da Modernidade, Bauman (1999) argumenta, ainda, que, ao contrário do que se postulava a respeito da intolerância do diferente, o que presenciamos, hoje, é a estranheza generalizada. Logo, o estranho torna-se um *estranho universal* e a estranheza é dissolvida. Dessa maneira, todos são estranhos, todos são, de certa forma, o *Outro*.

A idéia inerentemente polissêmica e controvertida de pós-modernidade refere-se em geral (ainda que tacitamente apenas) primeiro e acima de tudo a uma aceitação da inextirpável pluralidade do mundo; pluralidade que não é uma estação de passagem na estrada rumo à perfeição ainda não atingida (as imperfeições são muitas e variadas; a perfeição é, por definição, sempre uma), estação que mais cedo ou mais tarde será deixada para trás – mas a qualidade constitutiva da existência. Além disso, pós-modernidade significa uma decidida emancipação face à ânsia caracteristicamente moderna de superar a ambivalência e promover a clareza monossêmica da uniformidade. (BAUMAN, 1999, p.109)

Para esse autor, neste momento em que vivemos, muitas vezes nomeado como Pós-Modernidade, o princípio da coexistência deveria substituir o princípio da universalização, incluindo diferentes formas de vida. Tal substituição abriria perspectivas para aceitação das diferenças, em um mundo que se apresenta cada vez mais plural.

## **O campo do Currículo e a Esquizoanálise**

A possibilidade da coexistência das diferenças na pós-modernidade, apontada por Bauman (1999), como sociólogo, a partir de uma macroanálise da sociedade, não nos permite referenciar suas argumentações à luz da esquizoanálise. Para um rizoma, porém, tudo é possível! De fato, Deleuze e Guattari (1995) explicitam os caracteres rizomáticos opostos às lógicas binárias que possibilitam conexões, de qualquer ponto com outro ponto, por não apresentarem nem começo nem fim. Sendo assim:

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O

rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.32)

Nesse sentido, o meio do rizoma e, principalmente, um dos seus princípios<sup>3</sup> - o da lógica da conexão e da heterogeneidade – segundo a qual todas as partes podem ser ligadas e não pressupõem uma organização central, como encontrado na árvore e na estrutura, é que permite analisar-se o currículo em conexão com os diferentes campos e instâncias produtoras de subjetividades.

É nessa perspectiva que Paraíso (2003) situa os caminhos percorridos e movimentos efetuados por estudos realizados no campo curricular brasileiro dando ênfase especial àqueles divulgados no Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação do Brasil (ANPED), nos últimos dez anos. Cabe aqui evidenciar a importância dessa instituição que promove, anualmente, o mais importante encontro de pesquisadores da área da educação. No GT de Currículo reúnem-se docentes e discentes que se dedicam a investigar questões de currículo. Dessas reuniões, participam autores importantes do campo, discutindo a pesquisa sobre currículo no Brasil. Um estudo sobre o GT, como o realizado por Paraíso (2003), pode, certamente, contribuir para o maior conhecimento do campo do currículo no Brasil.

Paraíso (2003) analisa os trabalhos, apresentados no GT de Currículo de 1993 a 2002, referentes às questões sugeridas pelas teorias pós-críticas, procurando esboçar um mapa do currículo pós-crítico nos trabalhos apresentados na ANPED. A perspectiva que aborda é mais geográfica do que histórica, identifica o currículo escolar como um mapa, utilizando-se do referencial teórico de Deleuze e Guattari, analisando os encontros, os desencontros, as linhas e os movimentos percorridos.

O mapa permite visualizar esse movimento. Para Deleuze e Guattari, o mapa se opõe ao decalque, porque “contribui para a conexão dos campos”, é “[...] aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.”(1995, p.22)

Tomar o currículo como um mapa, numa perspectiva de abertura e de constante transformação, impossibilita definições fechadas do termo, e as tentativas de conceituação passam a assumir uma posição secundária nos estudos da área. Deleuze (DIAS, 1995) recusa as conceituações genéricas e abstratas, privilegiadas na história da Filosofia, preferindo os conceitos específicos, diferenciais, tomando-os como acontecimentos, como um conjunto de singularidades, em oposição às noções gerais. Segundo Deleuze,

[...] os universais exprimem bloqueios da vocação rizomática do pensamento, da tendência deste a fazer rizoma, a fazer multiplicidades sem unidade nem

totalização, impondo-lhe toda uma arborescência, princípios unificadores e centros totalizadores. (DIAS,1995, p.31):

Contrariamente à idéia de conceito como algo dado, ou seja, como uma *entidade metafísica*, o que Deleuze (DIAS, 1995) propõe é pensar o conceito como ferramenta que permita pensar e criar. Dessa forma, o conceito é produto, mas, também, é produtor, num tratamento, denominado por ele, de *evenemencialismo*<sup>4</sup>, ou seja, pensar o conceito como um acontecimento. Cabe aqui, então, esclarecer o que é o acontecimento para Deleuze (DIAS, 1995):

[...] não é uma coisa nem um estado de coisa, muito menos uma essência, não é um ser mas um entre-ser, um interser: a E b, isto E aquilo, o E em vez do É, o que se passa “entre”. Inexplicável pelos estados de coisas que o suscitam, ou nos quais recai, o puro Evento é um *potencial*, uma potencialidade inexistente fora das suas actualizações e, todavia, não limitável por elas. Incorporal sem ser vago, ele é perfeitamente individuado, é uma individuação por intensidades, um modo de individuação “que já não é o de uma coisa, de uma pessoa ou de um sujeito: por exemplo, a individuação de uma hora do dia, de uma região, de um clima, de um rio ou de um vento, de um acontecimento. E talvez seja um erro acreditar na existência de coisas, pessoas ou sujeitos.” (p.32)

O autor, nesse sentido, argumenta que um acontecimento só se liga a outros acontecimentos, é impessoal, assubjetivo, pois o sujeito se constitui entre as linhas, “entreseres”, através de “lineamentos potenciais” (p.33). O acontecimento é o virtual, “[...] é uma virtualidade, é puro virtual. É um devir, um movimento infinito, infinitivo.”(DIAS, 1995, p. 96)

É, então, essa maneira imanente de pensar o conceito como um acontecimento em que todas as possibilidades coexistem, na sua multiplicidade, que permite verificar que as discussões nos encontros do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo, de 2005, da ANPED, posteriores aos estudos de Paraíso (2003), continuam apontando uma pluralidade de conceitos, muitas vezes até contraditórios. Tais conceitos revelam todo um movimento de constante definição e redefinição, rupturas, transgressões e diferenças que não impedem a criação. Assim:

Se o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, *desterritorializar* e *reterritorializar*. (DELEUZE E GUATTARI, 1995) (PARAISO, 2003, p.3)

O currículo mapa assume, então, uma perspectiva de abertura, de transitoriedade e de hibridismo em sua permanente construção o que contraria visões reducionistas e

estruturalistas e revela a heterogeneidade dos seus componentes nos processos de subjetivação. Deleuze e Guattari (1995), ao se referirem ao mapa, atentam-se em não instaurar lógicas binárias, presentes decalque. No entanto, alertam que o decalque não representa exatamente o mapa, ele será sempre um imitador, uma foto, um engessamento, conforme elucida o trecho abaixo:

[...] O decalque já traduziu o mapa em imagem, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isto ele é tão perigoso. Ele injeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa e do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 23)

Desse modo, tomar o currículo por um mapa requer enxergá-lo numa perspectiva diferente, ou seja, requer ignorar as prescrições de como ele deve ser que não estariam presentes. Por outro lado, o mapa sempre é abertura, não tem início nem fim, o que possibilita entradas diferenciadas e múltiplas. (PARAÍSO, 2003) É essa abertura, então, que autoriza este estudo a adentrar no currículo escolar como um dos componentes heterogêneos de produção de novas subjetividades.

### **A produção de novas subjetividades via currículo escolar**

Para Guattari (1999), a produção de subjetividades é social, inconsciente, plural e polifônica, traz consigo “a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.” (p.25). Nessa perspectiva, o autor não contrapõe as relações de produção de subjetividades às relações econômicas. Ao contrário, parte para uma análise micropolítica, segundo a qual a produção de subjetividades não é, apenas, determinada pelos aspectos econômicos, mas matéria prima de toda e qualquer produção.

Nessa análise micropolítica, Deleuze e Guattari (1972), em obra conjunta, **O Anti-Édipo**, criticam o reducionismo, proposto pela psicanálise, e, em especial, Lacan, pela homogeneização dos componentes de subjetivação aos componentes familiares e aos significantes lingüísticos. Para esses autores, o processo de subjetivação envolve a complexidade de componentes semiológicos.

Guattari (1999), por sua vez, justifica a utilização dos termos subjetividade e produção de subjetividades ao invés de ideologia. Em sua opinião, tal conceito não permite compreender toda a complexidade do processo e se reduz às representações de sujeitos. O processo de subjetivação, segundo o autor, abarca toda uma heterogênesa que não comporta relações hierárquicas obrigatoriamente fixadas, como registra o trecho a seguir:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semiotização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.) (GUATTARI, 1999, p.31)

Como se vê, o autor se remete à heterogeneidade de componentes que concorrem para a produção de subjetividades, tomando tanto o inconsciente de Freud ou o de Lacan, como a superestrutura de Marx, modelos, dentre outros, de elaboração de subjetividades. Desta forma, amplia a compreensão do processo de construção de subjetividades, com a filosofia da imanência.

Ademais, para Guattari (1999), tenhamos ou não a intenção, atuamos de alguma maneira na produção de subjetividades, contribuindo ou não para permitir saídas para um processo de singularização. Cabe aqui, esclarecer o termo **singularização** a que se remete o autor:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (1999, p.33)

O processo de singularização, segundo Guattari (1999), consiste em outras maneiras de ser e de perceber que são contrárias à produção de subjetividades capitalísticas<sup>5</sup>, que parte de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia. No entanto, o que se verifica é a existência de arranjos, por parte de diferentes profissionais, e, em especial, dos professores, na tentativa de encaixar todo o processo de singularização que é da ordem da criação, da ruptura e do novo nos registros de referências dominantes. Essa crítica, em relação aos docentes, pode ser estendida ao

currículo escolar, à medida que privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros, numa relação de poder que os diferencia.

Assim sendo, ao pontuar os aspectos heterogêneos da construção das subjetividades, a importância do currículo escolar se evidencia no processo. Nessa medida, algumas questões se fazem pertinentes: o currículo escolar pode produzir inclusão ou exclusão dos alunos? A forma como o conteúdo é organizado traz consequências sociais? Ele produz e/ou preserva divisões e diferenças? É capaz de reforçar ou minimizar a situação de opressão de grupos marginalizados? Quais são as possibilidades de se praticar um currículo que não promova desigualdades e que, ao mesmo tempo, contemple a construção de subjetividades plurais e os processos de singularização?

Tais questionamentos são fundamentais se se pensar o currículo como um texto permeado de relações de poder, que representa e institui diferenças. Historicamente, o currículo assumiu o poder de diferenciar, produzindo a inclusão e exclusão dos alunos. Ao diferenciar, o currículo marca e demarca as experiências de grupos diferentes, promovendo divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de grupos marginalizados. O currículo contribui, assim, para o confinamento de crianças, jovens e adultos em grupos, de modo que eles serão sempre os outros, os diferentes.

Dessa maneira, as possibilidades de se praticar um currículo que não promova desigualdades e que, ao mesmo tempo, contemple a construção das subjetividades plurais e dos processos de singularização é um desafio para a escola de modo geral, pois o currículo constitui uma narrativa que estabelece o nexo entre poder e saber, a política da identidade que, para Silva, deveria questionar:

[...] que autoridade e legitimidade suportam determinada narrativa? Quais grupos e indivíduos ganham com ela? Quais perdem? Que espécie de subjetividade e de identidade social é, assim, produzida? E, de forma relevante para a educação e o currículo: como o conhecimento organizado, para ser experienciado nas instituições educacionais, está implicado nesse processo? Como o ponto de vista, a perspectiva e as narrativas de grupos subjugados podem ser introduzidos no currículo? (SILVA, 2004, p. 186)

Posto isso, para o entendimento do currículo escolar como um dos componentes heterogêneos que contribuem para a produção de subjetividades, é imprescindível que se remeta à noção de *transversalidade*, proposta por Félix Guattari.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 2004 [1964], p.111)

O conceito de transversalidade perpassa transversalmente a obra de Guattari e tem ligações com a metáfora do rizoma. O rizoma é um sistema a-centrado, onde não há hierarquias e nem reprodução. Essa noção de transversalidade pode trazer profundas implicações que contribuem para se pensar a educação e, em especial, o currículo escolar. A transversalidade contrapõe tanto a idéia de verticalidade como de horizontalidade, e da mesma forma como o rizoma, apresenta mobilidade em todos os sentidos, como mostra este trecho:

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade de saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2003, p.96)

Por fim, a noção de transversalidade ajuda a pensar a não-hierarquização dos saberes, por relações oblíquas, não-verticais que remetem à articulação e ao trânsito entre os conhecimentos escolares, superando visões hierarquizadas e fragmentadas dos conteúdos, para além das propostas interdisciplinares.

Nesse mesmo sentido, o currículo escolar, a partir de múltiplos referenciais, operaria, também, como um produtor de subjetividades singulares e autônomas, ao abandonar pretensões massificantes de disciplinarização e de controle.

## **Conclusão**

O texto discute o currículo escolar como um texto, um artefato produtor de novas subjetividades. Historicamente, o currículo assume um papel importante no projeto da modernidade, ao organizar, classificar, definir fronteiras, disciplinar, incluir e excluir. Portanto, o currículo sempre esteve envolvido na produção de determinados sujeitos, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários das instituições.

Nesta discussão, a Esquizoanálise, de Deleuze e Guattari, vem contribuir na medida em que não se limita a uma crítica do currículo, mas nos instiga a pensar o currículo não apenas como reprodução, decalque. O currículo-mapa, de acordo com Paraíso (2003), pode ser mais do que isso. Ele não tem hierarquias, tem múltiplas entradas, é aberto e conectável em todos os sentidos.

O currículo-mapa é transversal, tem transversalidade, no sentido de Guattari, não tem verticalidade nem horizontalidade. Ao deixar de se assumir como um sistema arborescente, estrutural, uno, o currículo aponta para o múltiplo, multiplicidades, devires. Rompendo com a hierarquização, não mais se compromete com o poder de diferenciar, de discriminar, de excluir. O currículo, assim, promove uma nova forma de trânsito, de mobilidade nos liames de um rizoma, que abandona os verticalismos e horizontalismos e todas as oposições binárias.

Assumir a transversalidade rizomática, no currículo, é transitar por conhecimentos e saberes que se desvinculam da tentativa de homogeneização, de modelo, de uno, para o reconhecimento do múltiplo e da diferença. Não se comprometendo mais com a produção do igual, o currículo se envolve na construção de subjetividades plurais, em processos de singularização que afirmam as diferenças.

### Notas

- <sup>1</sup> A palavra esquizoanálise vem do germânico *skhízein* (*esquizo*) que significa dividido, dual, análise. O termo pressupõe, assim, uma análise de cada uma das partes de um todo, uma análise micro. O termo nos remete, ainda, ao esquizofrênico, que à deriva do conformismo social expressa um novo tipo de rebeldia, de revolta, de revoluções, *revoluções moleculares*. Dessa maneira, a esquizoanálise não é apenas análise, mas principalmente o manifesto de uma revolta.
- <sup>2</sup> Elizabeth S. Maccia. *Curriculum Theory and Policy*. Educacional Center and Social Studies Curriculum Center, Occasional Paper 65-176, Ohio State University, 1964. Mimeog.
- <sup>3</sup> Os princípios do rizoma são: 1 e 2. Princípio de conexão e heterogeneidade; Princípio de multiplicidade; 4. Princípio de ruptura a-significante; 5 e 6. Princípio de cartografia e decalcomania .
- <sup>4</sup> Dias (1995) se refere ao evenemencialismo, no pensamento de Deleuze, como a possibilidade de pensar o conceito como um acontecimento, e não como noções gerais; como singularidades e não como universalidades.
- <sup>5</sup> O sufixo “ístico” é acrescentado por Guattari à palavra “capitalista” para designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também os setores do terceiro mundo e sociedades de capitalismo periférico, que em nada se diferenciam quanto ao modo de produção de subjetividade.

### Referências

- Bauman, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**; tradução Marcus Penchel – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- Dias, Souza. **Lógica do Acontecimento. Deleuze e a Filosofia**. Porto: Afrontamento, 1995.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad.: Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.
- Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 1** - Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo. Editora 34, 1995.
- Gallo, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2003.
- Guattari, Félix, **Caosmose Um Novo Paradigma Estético**; tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudía Leão. São Paulo. Editora 34, 1992.
- Guattari, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica - Cartografias do Desejo**. 5 edição. Petrópolis. Editora Vozes, 1999.
- Guattari, Félix. A transversalidade (1964). In: **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida /S.P: Idéias & Letras, 2004;
- Goodson, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**; tradução de Atílio Brunetta; revisão da revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 7 ed., 2005.

- Johnson JR, Mauritz. Definições e Modelos na Teoria do Currículo IN: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lilia da Rocha. **Currículo: Análise e Debate**; tradução: Maria Ângela Vinagre de Almeida. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1980.
- Paraíso, Marlucy Alves. Currículo – Mapa: Linhas e Traçados das Pesquisas Pós-Críticas sobre o Currículo e no Brasil, Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd , 2003.(<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/marlucyalvesparaiso.rtf>)
- Silva, Tomaz Tadeu da. Apresentação. IN: GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**; tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti - Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- Silva, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Veiga Neto, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: **Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças**. Campinas: n° 79, 2002.

### *Correspondência*

Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Núcleo de Psicanálise e Práticas Institucionais – NPPI- BH – MGE - email: [virginiacfq@yahoo.com.br](mailto:virginiacfq@yahoo.com.br)

---

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização da autora.

---