

IMANÊNCIA E CONHECIMENTO: PARA ALÉM DA INTERDISCIPLINARIDADE, A REDE E O RIZOMA

IMMANENCE AND KNOWLEDGE:
BEYOND INTERDISCIPLINARITY, THE NETWORK AND THE RHIZOME

Carlos Eduardo Ferraço¹
Marco Antonio Oliva Gomes²

Resumo

Trata-se de artigo que tem como objetivo problematizar a ideia de interdisciplinaridade, de modo a apontar seus limites epistemológicos ao considerar sua vinculação à lógica de organização disciplinar dos conhecimentos. Partindo da contextualização da sociedade contemporânea em termos de sua dinamicidade, instabilidade, indeterminação e, ainda, dos múltiplos processos educativos que acontecem nos diferentes espaços-tempos que a constituem, defendemos uma dimensão de redes para pensar o conhecimento no lugar de reduzi-lo a uma compartimentalização e hierarquização em disciplinas escolares. Assim, busca-se sustentar que apesar de sua aparente proposta inovadora, não há como defender a interdisciplinaridade sem tomar como pressuposto básico e manter intacta a existência das disciplinas, isto é, a dimensão que reduz o conhecimento a sua organização das disciplinas em campos delimitados.

Palavras-chave: Rede. Rizoma. Interdisciplinaridade. Conhecimento

Abstract

This article aims to problematize the idea of interdisciplinarity, in order to point out its epistemological limits when considering its connection with the logic of disciplinary organization of knowledge. Departing from the contextualization of contemporary society in terms of its dynamicity, instability, indeterminacy and, also, of the multiple educational processes that take place in the different spaces-times that constitute it, we advocate a network dimension to think about knowledge instead of reducing it to a compartmentalization and hierarchization of school subjects. Thus, we maintain that despite its apparent innovative proposal, there is no way to defend interdisciplinarity without taking as its basic assumption and keeping intact the existence of school subjects, that is, the dimension that reduces knowledge to its organization into subject areas in delimited fields.

Keywords: Networks. Rhizome. Interdisciplinarity. Knowledge

¹ Doutor em Educação, Professor Associado IV do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: ferraco @uol.com.br.

² Doutor em Educação. Professor Adjunto I do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: paramarcoantonio@uol.com.br.

1 Introdução ou sobre redes e complexidade na sociedade contemporânea

A sociedade contemporânea se caracteriza por sua dinamicidade, instabilidade e, ao mesmo tempo, pelos múltiplos processos educativos que acontecem em redes nos diferentes espaços-tempos de “aprendência” (ASSMANN, 1998) em que vivemos e com os quais nos relacionamos e ajudamos a produzir cotidianamente.

Para Assmann (1998, p.15), o termo “aprendizagem” deve ceder lugar ao termo “aprendência”, cujo sentido se aproximaria mais deste permanente e intenso processo de aprendizagem a que, cotidianamente, todos nós estamos sujeitos, e se que tece de modo indissociável das dinâmicas de nossas vidas. Enquanto a aprendizagem refere-se e destaca o ato que tem como pressuposto um objeto (o conceito), a aprendência se constitui como um estado e uma condição permanentes sujeitos ao acaso.

Com isso, Assmann (1998) força-nos a pensar a sociedade atual não apenas em termos de suas tradicionais instituições mas, sobretudo, a partir dos modos como nos constituímos em redes “com” essas instituições, isto é, como nos conectamos, como nos envolvemos, como nos enredamos com as situações e acontecimentos cotidianos, como agimos, nos envolvemos e nos relacionamos.

Como analisa o próprio Assmann (1998, p.17), a história humana entrou numa virada sem precedentes em direção à era das redes e, por efeito, em direção aos inúmeros modos como (com)vivemos nessas redes e ajudamos a tecê-las, isto é, como as infinitas redes enredam nossas vidas, ajudando-nos a pensar a necessidade de superar as tradicionais dicotomias com as quais analisávamos “a realidade”, tais como, sujeito x objeto, individual x coletivo, local x global, micro x macro, teoria x prática, razão x emoção, entre outras.

As características promissoras da era das redes são, segundo muitos, a hipertextualidade, a conectividade e a transversalidade. Trata-se de usá-las em proveito da educação do desejo da solidariedade, porque a bipolarização da sociedade entre ‘info-ricos’ e ‘info-pobres’ está em contradição com as oportunidades oferecidas pelo próprio potencial tecnológico.

As considerações de Assmann (1998) vão ao encontro das questões apontadas por Najmanovich (2001) quando problematiza o que chama de "O desafio educativo em um

mundo em mutação". Em suas análises, a autora (2001) parte da ideia de que estamos atravessando uma época de grandes mudanças, de transformações aceleradas nas quais, se é verdade que há a continuação de algumas das principais instituições modernas, como a escola, não podemos negar que essas se sustentam em um delicado equilíbrio que pode ser abalado por uma suave brisa ou por uma mudança de orientação dos ventos políticos, tecnológicos, econômicos, afetivos e cognitivos.

Nada tem a solidez de antes e tanto as dúvidas como as interrogações são muito mais interessantes que as certezas e as respostas. Novas práticas, teorias, narrações e instituições surgem dia a dia transformando nossa maneira de aprender, de nos relacionar, comunicar, comprar e vender, de amar e sofrer, de criar e produzir (NAJMANOVICH, 2001, p. 97).

Em sua análise sobre a educação no mundo atual, a referida autora (2001) pondera que as coordenadas espaço-temporais herdadas do discurso hegemônico do paradigma moderno já não são úteis nem para pensar e atuar no mundo, nem para a nossa forma de conhecê-lo. Neste mundo em mutação vertiginosa, os modelos organizacionais e suas escalas de valores estão perdendo força ante da complexidade que rege nossas vidas. Por isso, para Najmanovich (2001), é preciso que possamos nos perceber em fluxo com o intuito de pensar-atuar de forma mais enredada possível com a complexidade social que nos envolve e nos mobiliza, lançando-nos em diferentes direções e movimentos de vida.

Também Morin (1996) ajuda-nos nessa discussão ao argumentar e ampliar essas considerações quando justifica a necessidade de se superar a visão simplista e imediata de complexidade que a reduz a uma dada explicação ou solução para, por exemplo, a compartimentalização do saber, ou mesmo como sinônimo de difícil ou inexplicável para a dimensão de multiplicidade dos espaços-tempos nos quais as vidas acontecem. Ou seja, para o autor (1996) complexidade precisa ser pensada na dimensão das redes, isto é, daquilo que é, o tempo todo, *tecido junto* e, nesse caso, colocando-se como permanente *desafio* para se problematizar a vida em suas múltiplas relações.

Isso nos leva, por exemplo, a assumir que não é possível pensar, de modo isolado das redes que existem e que são tecidas o tempo todo, um fato, um conhecimento, um ser ou uma instituição. Ou seja, a análise com base no paradigma da complexidade implica

entender cada ser, cada objeto, cada situação, cada fenômeno e cada conceito em suas relações, em suas múltiplas, fluidas e diferentes conexões, em seus entrecruzamentos, entrelaçamentos, tessituras e multiplicidades.

Essas apostas nos levam, sempre que oportuno, a inferir que: (1) Conhecer alguma coisa (objeto, acontecimento, lugar, pessoa,...) é compreender essa coisa em suas relações com outras coisas. Ou seja, é tecer uma rede de fios e nós relacionados, direta ou indiretamente, a essa coisa; (2) Compreender uma coisa é apreender os sentidos dessa coisa ao tecer a rede dos sentidos relacionados a ela. É apreender os sentidos durante o processo de tessitura de nossas redes de saberes-fazer; (3) Os significados das coisas constituem feixes de relações. Nada pode ser conhecido isoladamente, separadamente, sozinho. Sempre há outras coisas envolvidas e, portanto, necessárias de serem consideradas na tessitura das redes de conhecimentos; (4) As relações entre as coisas entretecem-se, articulam-se em redes, tecidas individual e socialmente. A tessitura das redes é feita por cada um, em seus processos de singularização e, ao mesmo tempo, nas relações com os outros. Portanto, é, ao mesmo tempo, individual e coletiva; (5) As redes não são permanentes nem ficam arquivadas na memória do jeito que foram tecidas. Estão sempre se expandindo e se modificando.

Assumidos, então, em suas complexidades, esses múltiplos contextos sociais de *aprendência*, entre os quais destacamos a escola, desafiam-nos a pensar e a propor ações que possam potencializar, em nossas vidas, o conhecimento em sua dimensão de redes, de complexidade, de processo, de movimento o que, fatalmente, supera toda e qualquer tentativa de abordagem que o reduza a disciplinas e/ou áreas disciplinares. De fato, aqui compartilhamos da noção de conhecimento como fluxo, como intensidade e não como campo delimitado do saber. Conhecimento como redes de sentidos, como rizomas e não como árvore. Conhecimento em sua dimensão mais potente de produção e negociação de sentidos. Conhecimento como experiência.³

Conhecer refere-se, então, à produção e à negociação discursiva, à associação de sentidos, à enredamento de ideias. Conhecer tem a ver com tessitura de *saberes-fazer*,

³ A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto (LARROSA, 2014, p. 10).

com produzir sentidos e enredar as informações recebidas. Conhecer é algo que passa pela experiência e não se limita à uma informação arquivada na memória. Como afirma Assmann (1998) com base em Maturana e Varela (1995), todo conhecimento tem uma inscrição corporal, ou seja, acontece para além da memorização e implica, sempre, em potência de vida. Onde não se tem as vidas das pessoas como objetivos primeiros, isto é, onde não se potencializa as vidas, tampouco se potencializam os conhecimentos.

2 Sobre a complexidade da educação na sociedade contemporânea

Como já antecipado, muitos autores têm defendido, a partir de diferentes pontos de vista epistemológicos, que a sociedade contemporânea tem se constituído em meio às dimensões de fragmentaridade, caos, multiplicidade, complexidade, instabilidade, fluidez, liquidez, dinamicidade e desterritorialização, fazendo com que nossas referências de tempo, espaço, conhecimento, verdade, realidade e objetividade sejam, o tempo todo, colocadas sob suspeita.

Ou seja, a cada tempo temos (com)vivido em meio a situações e relações espaço-temporais diferentes daquelas defendidas pelo discurso hegemônico do paradigma moderno. Nessa direção, em linhas gerais, podemos inferir que o discurso hegemônico da modernidade⁴ se constituiu a partir do modelo arbóreo para o conhecimento, buscando explicar o mundo com base nos princípios de quantificação, linearidade, hierarquização, causalidade, compartimentalização e determinismo, entre outros, e, ainda, privilegiando um modo de conhecer que se valia, unicamente, da racionalidade instrumental e de suas análises com base nas referidas dicotomias.

No entanto, para Najmanovich (2001, p. 22), nos dias atuais começamos a legitimar e a usar modelos não lineares de pensamento, modelos mais complexos tanto na ciência como em nossas relações de vida, o que não se mostra como algo imediato, inaugurando uma articulação conceitual entre ordem, desordem, interação e organização e, ainda, onde o determinismo cede lugar à complexidade. Como analisa a autora (2001, p. 121):

⁴ Como problematiza Najmanovich (2001, p. 11): A mentalidade moderna não é um sistema homogêneo. Ao contrário, é o nome genérico de uma rede complexa de ideias, conceitos modos de abordagem, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades de intelecto-ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas que caracterizaram uma época ampla. Portanto, deve ser incluída em uma categoria facetada, multidimensional, com limites difusos, com infiltrações de outros modos de pensar e de ser no mundo.

Os modelos epistemológicos positivistas supõem que o conhecimento é um tipo de produto, uma coleção de verdades eternas divididas em 'disciplinas' que podem ser transmitidas e ensinadas umas independente das outras, pois na modernidade se dividiu o mundo cognitivo em compartimentos separados e estanques [...]. Nas últimas décadas, tem-se desenvolvido um programa de investigação alternativo a essa visão positivista que possui como núcleo a proposta de que os modos e os meios de expressão afetam os processos de pensamento.

De acordo com essa perspectiva, as novas maneiras de se pensar, por exemplo, a educação, vão nos forçar a questionar, radicalmente, os contextos nos quais os processos de ensino-aprendizagem eram entendidos como duráveis, previsíveis e possíveis de ser antecipados pelos planejamentos, nos quais os conhecimentos escolares eram identificados como disciplinas em campos delimitados, reduzidos a meros produtos que deveríamos apropriar, transmitir e conservar para toda vida. Ao questionar essa visão, Najmanovich (2001) nos remete à ideia de que os processos ensino-aprendizagem estão sendo perturbados até a medula pelas mudanças revolucionárias que têm acontecido, por exemplo, no campo das tecnologias da comunicação e da informação. Para a autora (2001, p. 120):

A informação não é 'algo que está ali', um objeto independente que se pode 'acumular' ou descobrir, mas é um produto de nossas interações com o mundo e só aparece quando seres inteligentes a produzem e a faz circular. Os livros ou os computadores não têm, nem processam 'informação', são suportes ou processadores de signos, que nos permitem produzir informação.

Assim, precisamos nos dar conta de que nossas vidas na contemporaneidade são expressões de diferentes processos de subjetivação, que produzem intensas e profundas modificações nas formas como ensinamos-aprendemos, isto é, nas maneiras como nos relacionamos com os conhecimentos escolares e as aulas que acontecem nos cotidianos das escolas. Nesse sentido, os estudantes considerados pelo discurso educacional moderno hegemônico como sujeitos uniformes, que necessitam ser preenchidos com conteúdos, agora são assumidos em sua condição de sujeitos encarnados, diferentes,

sensíveis e criativos, o que resulta e interfere, diretamente, na nossa compreensão dos cotidianos das escolas como permanentes espaços-tempos de invenção (CERTEAU, 1994).

Assim, torna-se relevante assumir como potência para o conhecimento os saberes-fazer dos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas, incluindo e valorizando suas experiências, desejos, expectativas e interesses, o que nos força a pensar uma ideia de conhecimento que assuma a noção de redes, nos possibilitando a aproximação da complexidade e da potência da educação. Como pondera de Alves (2010, p. 1):

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçostempos* diversos, criadores de conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

Nesse contexto, as redes de conhecimentos vão além da sala de aula e dos muros da escola, os sujeitos que ensinam, aprendem e se envolvem nos processos de formação e de currículo que não se reduzem aos que lá estão: todos fazem parte da tessitura dessas redes, praticantes que são (CERTEAU, 1994) desses conhecimentos e que, de modo visível ou sutil, deixam suas marcas enquanto tecem e são tecidos, numa interminável e insondável malha de cotidianos compostos.

3 Para além da interdisciplinaridade, a rede e o rizoma...

Tendo como pano de fundo as problematizações e as questões anteriores, com destaque para a aposta na ideia de redes para pensar o conhecimento, colocamos sob suspeita, no sentido de apontar seus limites, as tentativas que têm sido empreendidas, sobretudo na educação, de usar a ideia de interdisciplinaridade como uma possibilidade de superação da compartimentalização/ fragmentação do conhecimento, em prol de uma possibilidade mais articulada, mais dialogada do mesmo.

Ao problematizar questões no âmbito do campo do currículo, Moreira e Silva (1994:32) nos ajudam a sustentar a defesa acerca dos limites da interdisciplinaridade ao colocarem em dúvida a própria relação que a interdisciplinaridade mantém com a lógica de

organização disciplinar dos conhecimentos. Ou seja, para os autores (1994) não é possível defender a interdisciplinaridade sem tomar como pressuposto a existência das disciplinas. Como ponderam Moreira e Silva (1994, p. 32):

Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado numa estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada interdisciplinaridade. Apesar de sua aparência transgressora, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura.

Ao buscar as origens das discussões sobre interdisciplinaridade, Gallo (s/d, p.1) aponta os anos 80 como o início desse movimento nos debates na área educacional que “como toda coisa importante que, de repente, vira modismo, esvazia-se de sentido”. O referido autor (s/d, p.1) é categórico ao afirmar que:

Muita gente usa esse conceito como um trava-línguas, uma palavra de cujo significado não faz a menor ideia, mas que é inserida no discurso para dar certo ar de ‘intelectualidade’, de modernidade. E uma questão de extrema importância vira brincadeira de criança.

Além de tentar situar um início para a discussão da interdisciplinaridade na área da Educação, Gallo (s/d) também se propôs a fazer um mapeamento dos principais sentidos dados à interdisciplinaridade, ajudando-nos a evidenciar que, apesar de não haver uma única definição única há, em todas elas, uma constante alusão às disciplinas, ou seja, como anteciparam Moreira e Silva (1994) não há como falar de interdisciplinaridade sem manter intacta a dimensão disciplinar de organização dos conhecimentos fato que, a nosso ver, nos impõe limites para o que entendemos por conhecimento. Retomando as análises de Gallo (s/d, p. 12):

A *interdisciplinaridade*, de acordo com Guy Palmade, tem recebido, diferentes definições: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber; intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências [...].

Mas os epistemólogos, ainda não satisfeitos com os efeitos da interdisciplinaridade, criaram a *transdisciplinaridade*: integração global de várias ciências. Superior à interdisciplinaridade, que não apenas cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de investigação, mas também situaria tais relações num sistema total que não teria fronteiras sólidas entre as disciplinas. Parte-se do fato de que a natureza é única e tenta-se chegar a conhecê-la como é, prescindindo das divisões arbitrariamente impostas pelo homem à ciência [...].

Mas, apesar de toda essa profusão conceitual, o sentido geral da interdisciplinaridade parece-me transparente: é a consciência da necessidade de um interrelacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar.

Pensamos que as propostas inter, multi, pluri e transdisciplinares, resguardadas as suas diferenças conceituais, tiveram e ainda têm como objetivo maior buscar estabelecer relações entre diferentes conhecimentos disciplinares de modo a, sempre que possível, garantir a dimensão de totalidade/unidade para o conhecimento. Nesse caso, uma crítica recorrente é a de que a compartimentalização dos conhecimentos é algo ruim, pois com a referida compartimentalização se perde a referida dimensão de totalidade/unidade do conhecimento.

No entanto, apesar do seu aparente caráter transgressor/inovador, questionamos: Até que ponto a interdisciplinaridade, de fato, nos permite romper com as lógicas de compartimentalização, fragmentação e hierarquização das disciplinas, possibilitando a negação da lógica de organização disciplinar do conhecimento? Em outras palavras, em que sentido a interdisciplinaridade supera a lógica das disciplinas? Na tentativa de escapar

da lógica que valoriza tanto as disciplinas quanto a interdisciplinaridade, arriscamos a perguntar: A fragmentação do conhecimento seria, de fato, um problema? Para quem?

Para tentar responder a essas questões valemos, mais uma vez, de **Gallo (s/d)** quando afirma que, embora a interdisciplinaridade possa significar um avanço em relação à disciplinarização pura e simples não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. Para o autor (s/d, p. 6):

A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber, não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar *problemas híbridos*, necessitamos de *saberes híbridos*, para além dos saberes disciplinares.

O mesmo se dá quando levamos a questão para os currículos escolares. A interdisciplinaridade contribui para minimizar os efeitos perniciosos da compartimentalização, mas não significaria, de forma alguma, o avanço para um currículo não-disciplinar

Ampliando essa problematização, poderíamos arriscar a dizer que, para quem usa a noção de redes para pensar o conhecimento e, ainda, com os conceitos de rizomas, expansão, multiplicidades, linhas, intensidades e fluxos não há grandes problemas em relação às situações de fragmentação e/ou compartimentalização dos conhecimentos até porque não há a pretensão de se afirmar as noções de unidade e/ou de totalidade para o conhecimento pois, como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 8):

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades.

Em termos específicos do conceito de rizoma, os referidos autores vão destacar sua característica de permanente conexão e expansão sem, no entanto, querer chegar a uma totalidade e/ou unidade, até porque essa tentativa seria da ordem do impossível uma vez que o rizoma é, o tempo todo, abertura e expansão. A esse respeito, Deleuze & Guattari (1995, p. 8) defendem que:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive de 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 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 [...]. O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também de linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

4 (In)conclusões

Nossa aposta nas noções de rede e de rizoma nos impele a superar toda e qualquer possibilidade de análise da “realidade” com base em dicotomias, em direção à produção de outros possíveis, no mundo imanente, para pensar o conhecimento em sua dimensão de permanente abertura ao acaso, ao devir, muito diferente da busca transcendental de sua totalidade/unidade como sugerem as práticas interdisciplinares. O que importa para a dimensão das redes é a imanência ao invés da transcendência, ou seja, importa o devir, a abertura para a diferença.

Se pensarmos na multiplicidade dos contextos de vida e nas variadas redes de relações complexas que estabelecemos cotidianamente para o conhecimento, vamos nos dar conta que, de fato, conhecimento é expansão, é conexão, ampliação de sentidos e não fechamento em direção a uma totalidade.

Se, na busca pela interdisciplinaridade é necessária a manutenção da lógica de organização dos conhecimentos em disciplinas, com suas identificações e consequente delimitação de seus campos de abrangência e conceitos, nos conhecimentos em redes o que importa é aquilo que acontece “com” e “entre” as conexões de sentidos que conseguimos estabelecer ou não, e que não são fixas nem definitivas.

O que importa, nas redes, são os movimentos, as relações, os processos, as expansões, uma vez que não há conceitos soltos/independentes que possam ser pensados fora de suas relações, fora de suas multiplicidades. Numa rede de relações múltiplas e heterárquicas nada pode ser definido isoladamente.

Assim, as propriedades e os sentidos dos conceitos que são enredados não estão nos conceitos em si, mas entre eles, nas várias possibilidades de articulá-los, nos vários fios/linhas que insurgem e que não podem ser premeditados, planejados ou idealizados (como nos parece desejar a proposta interdisciplinar), porque são da ordem do devir.

Pensar os conhecimentos em redes/rizomas requer, então, que estejamos atentos às dinâmicas que as redes produzem. Dinâmicas que se expressam na invenção cotidiana de saberes-fazer e, ainda, na permanente fluidez dos processos de produção das subjetividades.

Também produzidos por dinâmicas e movimentos de vida que são sempre múltiplos e regidos pelo acaso, os sujeitos não são pensados como entidades dotadas de uma consciência plena e que, por isso, desejam e premeditam relações interdisciplinares que consideram importantes para os conhecimentos, mas são assumidos como processos em suas singularizações, como fluxos, como complexidades que estão em constante movimento e transformação. Se nos posicionamos de acordo com essas ideias em meio à imanência, a busca por uma prática interdisciplinar nos soa um tanto quanto artificial uma vez que se situa na transcendência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS; Lucíola (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/169231359/conhecimento-transversalidade-e-curriculo>>. Acesso em: 06 set. 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA Tomas Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio Janeiro: DP&A, 2001.

Recebido em: 02 de outubro de 2018
Aprovado em: 30 de novembro de 2018

SOBRE OS AUTORES

Carlos Eduardo Ferraço é um pesquisador e professor brasileiro vinculado aos Grupos de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos da Universidade Federal do Espírito Santos (UEFS) e Currículos, narrativas audiovisuais e diferença da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em

Subjetividade e Políticas da UFES. Ele possui experiência em educação, com ênfase em currículo, cotidiano escolar, conhecimento em redes e filosofia da diferença.

Marco Antonio Oliva Gomes é um pesquisador e professor brasileiro vinculado ao Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos da Universidade Federal do Espírito Santos (UEFS). Ele possui experiência em educação, com ênfase nas relações entre a Pedagogia e a Formação Docente na perspectiva inclusiva (raça, gênero, etnia, sexualidade, religiosidade, entre outras) com a Arte, a Arte-Educação, as Culturas e a Diversidade Humana, como potência para a problematização dos desenhos curriculares cotidianos e dos espaços-tempos de aprendizagens.