

### PROPOSIÇÕES DE CURRÍCULO EM REDE: VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LIMIARES E DOS SABERES COMO RIZOMA

Leonardo Rangel dos Reis<sup>1</sup>

#### RESUMO

A presente proposta parte dos pressupostos multirreferencial e interdisciplinar, e tenta compreender e propor um tipo de currículo em rede, composto por movimentos e táticas que não se deixam enquadrar na lógica disciplinar, mas que não possui a pretensão de desabilitá-la completamente. Portanto, o intuito é propor um currículo que consiga trabalhar com as lógicas limiares, que deixa sempre margens à criação de fóruns e debates, nos quais ocorrem processos dialógicos mais intensos. É um currículo com forte teor expressivo e performático. Ele pode ser pensado/praticado como tática, pois se dá através do contato mais próximo e depende das lógicas que se desenrolam no mundo cotidiano. É um currículo que não se deixa adaptar pelas lógicas institucionais e disciplinares e tem preferência pelas transgressões, pelas lógicas plurais, e pelos processos de heterogênesse. Sendo assim, o currículo em rede se assenta bem com a lógica do rizoma. As rupturas não são temidas. Elas fazem parte do processo de criação e são percebidas como movimentos que ajudam a produzir saberes e a constituir a diversidade presente no mundo. Um dispositivo curricular que incentiva e baseia-se na intensificação da expressão, logo, um currículo que privilegia a performance e tenta propiciar o livre trânsito da expressão. Assim, então, podemos ponderar que, ao invés da lógica dominante no campo do currículo, que reconhece e trabalha com a produção de objetos, podemos contrapô-la ao que podemos chamar postura ecológica radical, uma operação lógica que privilegie não a emergência de objetos, mas que compreenda o mundo como composto de coisas e relações que formam ambientes e ajudam a compor mundos possíveis. Ou seja, pensar em um tipo de saber e em um currículo sob o crivo desse princípio já é pensá-lo como rede ou como erva daninha, porque ele não desenha nenhuma cartografia estável, que se dê de forma nítida aos olhos do que é institucionalmente posto como o “normal”, como o padrão a ser seguido. Aqui, teríamos um tipo de saber e de currículo que, além de não estarem comprometidos com a constituição de domínios ou territórios, também, ou por causa disso, não estariam enredados nas tramas dicotômicas entre os supostos sujeito e objeto.

---

<sup>1</sup> Doutorado e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). Professor efetivo no Instituto Federal da Bahia (IFBA). Coordenador de Malhas & Rizomas: grupo de estudos em Deleuze. E-mail:leonardorangellreis@gmail.com.

Assim, veríamos se formar novos arranjos, novos ensaios, novas cartografias, nos quais a espacialidade e as temporalidades não seriam mais remetidas, nem compreendidas na pura dependência do raio antropocêntrico. Então, teríamos a formação de agenciamentos e ambientes. Portanto, teríamos disposições de saberes curriculares que, na possibilidade de aumento da potência das conexões e das multiplicidades, criariam/mobilizariam agenciamentos que não se deixam enquadrar no limitado raio do já instituído ou do existencialmente dado. Enfim, por tudo isso, podemos dizer que certamente os saberes e os currículos podem se fazer rizoma, mas isso não consiste em nenhum estado permanente, mas, pelo contrário, consiste em uma constante busca e experimentação, em que a transformação e a mudança são permanentemente solicitadas.

**Palavras-chave:** Currículo em rede. Experiências limiares. Lógica disciplinar. Cotidiano e rizoma. Formação.

## INTRODUÇÃO

A ciência possui grande importância na estruturação dos currículos escolares (LOPES, 1999), somos obrigados a admitir que ela ajuda a mobilizar uma ontologia que entende como estranho tudo que não conceba a natureza como mecanismo e ainda reduz o princípio da agência à esfera do humano. Um excelente exemplo nos é relatado por Tura (2010), quando estudava a circularidade entre os saberes que se dão na escola. Numa dessas escolas, em que realizou a observação, no conselho de classe, teve um momento em que uma professora de ciências da 5ª série (hoje 6º ano) mostrou a sua inquietação com a suposta dificuldade da aprendizagem dos infantes, e

para exemplificar o que dizia, procurou, entre as provas que tinha em cima da mesa, uma que estava separada das outras. Então, colocou seus óculos para ler e, satisfazendo as expectativas de quem a ouvia, fez a leitura da resposta que um aluno deu à prova bimestral. Ele escreveu: 'o cuidado com a terra exige sinceridade'. As professoras fizeram um logo silêncio e se entreolharam. O que o aluno queria dizer com aquilo? Estranho! Como? Como apareceu aquilo ali? Melhor dizendo, por que o garoto redigiu sua resposta daquela forma? De onde veio essa 'sinceridade'? De onde veio esse se relacionar com a terra tão pessoalmente? Que ideia! (TURA, 2010, p. 164, grifo nosso).

Ou seja, a sinceridade no cuidado com a terra não pode ser admitida em uma cosmologia que a vê como recurso a ser explorado, como simples extensão do jogo aberto pela razão instrumental. Como vimos, isso se dá por dois motivos, ambos ligados ao tipo de conhecimento eleito pela ciência como o mais legítimo. O primeiro refere-se a uma objetivação do mundo e, por extensão, da natureza, em que o conhecimento traduz-se por uma *dessubjetivação*, portanto, é impossível tentar estender a agência para além do humano, visto que somente ele possui intencionalidade, somente ele possui o poder de compreender, ou seja, somente o mesmo possui um “espírito”. Não podemos esquecer que estamos nos movimentando em torno de um solo dependente da dicotômica cisão entre: corpo e mente; natureza e cultura, ou, simplesmente, natureza e espírito. O segundo motivo diz respeito a uma objetivação da própria subjetividade, fruto da dependência do conhecimento com o desenvolvimento do método característico da ciência, pois, se formos radicalizar, podemos dizer que agora a sinceridade, numa visão de mundo que se tornou cada vez mais instrumental e mecânica, não é mais necessária, nem solicitada, uma vez em que entramos em tipos de relações, nas quais o próprio âmbito do humano também se tornou objetivado, tornado transparente, exposto pelos jogos dos poderes, que, muitas vezes, alinha-se com os jogos dos saberes, surgindo os mistos de saber-poder (FOUCAULT, 1987).

Então, a sinceridade e o cuidado com a terra são dispensáveis, visto que estamos em uma cosmologia em que a terra fora transformada em recurso. Assim, a razão torna-se mais instrumental, posto que fica mais dependente da lógica que objetifica para conseguir conhecer. Portanto, o ser humano que conhece cada vez mais a si mesmo, a partir desse prisma, passa a ser o mesmo ser humano que se torna cada vez mais objetificado. Com isso, podemos inferir que o espanto provocado nos professores pode decorrer do fato deles estarem gravitando em um tipo de cosmologia distinta da do estudante, pois a cosmologia dos professores dispensa a sinceridade no cuidado com a terra. Já a cosmologia estudantil necessita dela para perpetuar-se.

Este ensaio visa justamente problematizar o tipo de conhecimento hegemônico, geralmente tomado como base para os programas curriculares, nos

estabelecimentos de ensino. Com isso, queremos mostrar que há possibilidades de trabalharmos com um diálogo entre os saberes, um pluralismo ontológico, com as experiências limiares, de forma mais interdisciplinar e colaborativa, não ficando completamente centrados na lógica da disciplina, mas, se abrindo para o que podemos chamar de lógica da rede.

### SUBJETIVAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E CURRÍCULO

Segundo Bauman (2011), em um mundo saturado de relações hiperconectadas, onde possíveis gerações inteiras de jovens estão vivendo, quase já não existe mais espaço para a solidão. E o mais grave é que muitos desses jovens já nem sabem mais o significado dela. Aqui entra em jogo um tipo novo de experiência, na qual outra relação cognitiva se estabelece, pois ao invés da introspecção e da contemplação, temos a valorização e o incentivo da extroversão e da atividade perpétua (HAN, 2015). Aqui, a prática da atenção desfocada, do *zapping* ou do *surf*, é o que predomina, deixando quase obsoleta um tipo de atenção mais "profunda" e focada, que necessita de mais tempo de maturação. É a emergência da chamada subjetividade descentrada ou voltada para o exterior. Essa subjetivação de superfície torna-se facilmente transparente pelo excesso de tecnologias que se dissemina nas mais diversas relações sociais. Como exemplos, podemos citar as mais variadas tecnologias médicas, que visibilizam cada vez mais o corpo (ORTEGA, 2008) e as técnicas contemporâneas de confissão, que deixaram de ser exclusivas dos espaços fechados dos confessionários religiosos e dos consultórios terapêuticos e se espalharam pela internet. Assim, temos uma dependência cada vez mais acentuada das tecnologias.

Com elas, há a valorização cada vez maior do mundo dos objetos e das máquinas. Isso se deu, no início, através da aliança entre o mundo corporativo das indústrias e a ciência. Na verdade, o tipo de conhecimento de cunho positivista que a ciência elegeu como o método mais adequado para suas pesquisas ajudou a criar a atmosfera propícia para que tal fenômeno surgisse, visto que o princípio epistemológico orientador depende de uma crescente objetividade. Essa

objetividade é conquistada através da distinção epistemológica entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível, ou seja, de um sujeito que possui a capacidade de conhecer e que vai ao encontro de um objeto que se encontra exposto, pronto para ser elucidado. Assim, conhecer, em sua vertente eleita pela ciência ocidental, tornou-se sinônimo de *dessubjetivação*, ou seja, é preciso fazer explícita a parte do sujeito que se encontra presente no objeto, como que obstruindo a perfeita transparência, a ser atingida no mesmo (CASTRO, 2010). Notemos que há uma semelhança entre a transparência que se dá no âmbito dos objetos colocados à disposição e exposição de um sujeito que possui a capacidade de conhecer, e a transparência contemporânea que incide sobre o próprio processo de subjetivação.

Esse modo de conhecer, característico da ciência ocidental, tem/teve uma reverberação muito intensa na forma de se fazer educação (pelo menos em sua vertente ocidentalizada), pois não devemos esquecer que o currículo prescritivo acaba elegendo a ciência como a principal forma de conhecimento a ser ensinado nas escolas (LOPES, 1999). Nesse processo, a educação acaba reproduzindo um tipo de conhecimento dependente do princípio epistemológico objetivista, uma vez que o conhecimento é visto a partir da distinção entre um sujeito disposto e um objeto pronto a ser elucidado. Então, já que a educação colabora na difusão de um tipo de conhecimento que fora eleito pela ciência como o mais legítimo, não é exagero afirmar que, ao fazê-lo, acaba contribuindo com uma objetivação da subjetividade e, assim, acaba colaborando, por extensão, com uma objetivação do mundo.

Mas, afinal, que tipo de ontologia geraria uma cosmologia assim? Será que a educação poderia trabalhar neste multiverso de cosmologias e cosmovisões possíveis, ao invés de se ater ao exclusivismo de uma única visão do mundo? Aqui, além de um pluralismo epistemológico e cultural, estamos diante de um pluralismo ontológico, estamos diante de uma circularidade que ultrapassa a esfera do cultural e mobiliza todo um emaranhado de ontologias. Certamente existem traços e rastros de várias ontologias no próprio âmbito da cultura, visto que a ciência não consegue impor sua lógica a todo o campo cultural. Isso ficou evidente, na introdução, através

da narrativa do estudante que mobilizou uma cosmologia outra e, assim, mostrou a possibilidade de uma outra relação ontológica. Possivelmente o cotidiano é constituído a partir de uma lógica plural, que reflete um emaranhado de ontologias, ao invés de remeter a uma visão única de mundo, como quer a ciência, através de sua dicotômica e mecanicista epistemologia. Nesse sentido, o cotidiano e seus saberes plurais podem nos revelar distintas cosmologias e nos remeterem a traços e pegadas de distintas ontologias. Ontologias que não se deixam enquadrar pela visão mecanicista de mundo e pela lógica da razão instrumental. Desconfiamos que, além do cotidiano, existem grupos que escapam ou não se enquadram completamente na lógica do conhecimento mais difundido e professado como o mais legítimo, assim, as crianças nas escolas, as pessoas que moram no campo, os grupos que vivem nas sociedades tradicionais, por não estarem completamente imersos no processo da modernização do mundo e da vida e por não partilharem de todos os valores, não participaram de um modo de vida excessivamente racionalizado, certamente têm acesso a cosmologias outras, que não somente àquela descrita acima, que possui uma forte dependência do tipo de conhecimento propagado pela ciência.

Assim, o currículo em rede nos faz pensar em outras bases para o processo educativo, visto que o ideal de civilização, fortemente atrelado aos códigos disciplinares, durante muito tempo permaneceu como o impensado que vigorou no ato educativo, auxiliando no desenvolvimento hipostático da razão instrumental e, ao fazê-lo, elegeu um tipo de ontologia como central, muitas vezes, colocando-a como a única possível. Ao colocarmos essa questão, fica implícita a relação que a educação tem/teve com os processos de normalização socioexistencial, pois ela também fora pensada/praticada como espaço de reprodução e de aperfeiçoamento da civilidade e das boas normas de conduta. A partir disso, podemos perceber como o acontecimento formativo que se dá a partir das brechas, das fronteiras, são espaços de soleira, entremeio, onde as cartas ainda estão embaralhadas, onde não há a falsa ilusão de que existe uma distribuição equilibrada entre as palavras e as coisas. Espaços propícios ao florescimento das experiências limiares. Essas experiências podem ser compreendidas como: capacidade de transformação e ultrapassagem que as experiências comportam, mesmo quando acreditamos

estarem imersas e emparedadas pelos códigos e esquemas do poder e disciplina. Assim, os processos formativos e as práticas curriculares podem ser melhor compreendidos a partir das próprias experiências de transgressão.

#### **O ENCONTRO COM AS EXPERIÊNCIAS LIMINARES**

Os movimentos de contestação, de reivindicações das mais diversas ordens, a partir da década de 60 do século XX, criaram agitações, tensões e embates no seio da cultura contemporânea, fazendo emergir ou intensificando um fenômeno conhecido como atomização do social, em que novos canais de significações, incluindo as ressignificações e recontextualizações de práticas e estratégias, levaram ao enfraquecimento das ortodoxias ora postas como naturais. Isso levou ao que o sociólogo francês François Dubet chama de desinstitucionalização, ou seja, uma passagem da ênfase nos papéis sociais para a experiência, porque as condutas individuais e coletivas não são mais dominadas, nem enquadradas em nenhum princípio unificador, mas são inscritas “na heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem constituir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). Contudo, devemos ressaltar que o capitalismo e a economia neoliberal se apropriam de vários motivos dessa pluralidade e diversidade, com o fito de seguir sua desigual acumulação do capital. Isso acaba agravando o problema da concentração de renda, das exclusões e das desigualdades, uma vez que as mesmas são multiplicadas. Então, assim, também teríamos que:

as interações entre as diversidades nada têm de arbitrárias. Elas exprimem os conflitos manifestos nas situações históricas concretas (países fortes *versus* fracos; transnacionais *versus* governos nacionais; civilização ‘ocidental’ *versus* mundo islâmico; Estado nacional *versus* grupos indígenas). Como corolário desse argumento, pode-se dizer que as diferenças também escondem relações de poder. Assim, o racismo afirma a particularidade das raças, para em seguida ordená-las segundo uma escala de valor. Por isso, é importante compreender os momentos em que o discurso sobre a diversidade oculta questões como a desigualdade – sobretudo diante da inofismável assimetria entre países, classes sociais e etnias (ORTIZ, 2015, p. 33).

Neste contexto de valorização da diferença, surge a chamada “crise dos referenciais”, ou, melhor dizendo: crise dos referenciais mais estáveis e universalizáveis, que se deixavam enquadrar facilmente nas lógicas das instituições, e, com isso, se multiplicam as possibilidades de experimentação e de realização das “experiências nuas” ou “experiências selvagens”. Segundo Timothy O’ Leary (2012), entre os conceitos centrais do pensamento de Foucault, além de poder, sujeito, verdade, crítica, “há um que recebeu menos atenção do que merece: experiência” (O’ LEARY, 2012, p. 876). Esse conceito atravessa os trabalhos de Foucault dos primeiros aos últimos de “uma maneira que raramente chama a atenção para si mesmo, mas ocasionalmente desponta em expressões ressonantes como ‘experiência-limite’ e ‘livro-experiência’” (Ibid., p. 877). Ainda de acordo com ele, teríamos, em Foucault, dois principais tipos de experiência: uma experiência como possibilidade de transgressão; e uma experiência que se dá a partir da própria possibilidade de organização. Ou seja, teríamos um

primeiro aspecto de qualquer experiência, então, será as formas de percepção ou sensibilidade que a tornam possível – ou mesmo necessária. Uma dada estrutura de experiência torna possível e traz à luz certas maneiras de perceber, ver, sentir um objeto (O’ LEARY, 2012, p. 880).

Mas também teríamos a possibilidade de experimentação das chamadas experiência-limite: “uma experiência que nos toma de nós mesmos e nos deixa diferentes de antes” (O’ LEARY, 2012, p. 877). Elas certamente são responsáveis por nos colocar em contato com um certo lado de fora e nos tornar diferentes do que somos. Certamente, com a “liberdade” exercida pelo contexto das subjetivações e da experimentação, que se dá com a perda de centralidade dos papéis sociais, vivemos em um contexto em que se desenrola e desdobra as possibilidades de experiências limites, que, outrora, eram enquadradas como experiências marginais. Ousamos dizer mais: se antigamente a biografia era percebida como algo dado de modo definitivo e natural, era por causa da sua filiação aos papéis sociais, em que a socialização era vista como uma instância que propiciava a estabilização do eu, fazendo com que ele se atrelasse, de forma transparente e inevitável, ao centro do si mesmo. Essa associação inevitável só não ocorria com a intromissão de alguma

“desordem psicológica, alguma patologia”. Mas, agora, vivemos em um mundo em que houve uma inversão desse fenômeno, pois, agora, a suposta forma transparente e inevitável de se atrelar ao si mesmo é percebida com um projeto perpétuo, como algo sempre adiado pela intromissão do valorado princípio da diferença, pois, ao fim e a cabo, a diferença é toda possibilidade de não constituição ou encerramento à lógica do mesmo. Assim, só alcançaríamos novamente uma relação de transparência e atrelamento completo ao mesmo, se, em algum momento, sacrificássemos o princípio da diferença. Portanto, a partir de agora, somos vistos como projetos em devir, em perpétua transformação, em constante mudança, porque então somos lidos/vistos como seres constituídos pela diferença e não mais pela esfera única da mesmidade. Inspirados em Foucault (1984), certamente podemos dizer que, a partir desse contexto, só podemos *compor/fazer ensaios de nós mesmos*, porque “o ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Assim, entramos em uma situação em que as fronteiras se estenderam até os arcanos mais íntimos. Constituindo o que podemos agora chamar de políticas das identificações e das desidentificações. Essas fronteiras são tornadas mais dinâmicas, movediças e plurais. E, para dizer com Benjamin (2009, p. 125), “a partir da experiência do limiar, desenvolveu-se a porta que metamorfoseia aquele que passa sob seu arco”. Essas passagens fazem do ser humano um eterno ser em devir, ou seja, um certo ser que se dá no e a partir do *diferir*, ou, para falar com Simmel (1996, p. 14, *grifo nosso*),

o homem é o ser de ligação que deve sempre separar, e que não pode religar sem ter antes separado - precisamos primeiro conceber em espírito como uma separação a existência indiferente de duas margens, para ligá-las por meio de uma ponte. E o homem é de tal maneira *um ser-fronteira, que não tem fronteira*. O fechamento da sua vida doméstica por meio da porta significa que ele destaca um pedaço da unidade ininterrupta do ser natural. Mas assim como a limitação informe toma figura, o nosso estado limitado encontra sentido e dignidade com o que materializa a mobilidade da porta: quer dizer com a possibilidade de quebrar esse limite a qualquer instante, para ganhar a liberdade.

Aliás, sobre isso, o antropólogo português João da Pina Cabral (1996), rememorando a tradição antropológica à guisa dos rituais de passagem, tenta

mostrar como o próprio campo da antropologia pode ser renovado a partir de uma problematização do que ele entende por teoria das margens. De certo modo, tal problemática pode e deve ser estendida ao campo da educação, aliás, a recepção do livro sobre *a pedagogia dos monstros* no Brasil, que vimos na introdução, pode servir como parâmetro para compreendermos que a problemática das fronteiras e dos limiares no campo da educação ainda está longe de ser esgotada e de ter chegado a sua plena “maturidade”. De acordo com o autor, o fundador destes estudos da liminaridade ou da margem,

Van Gennep demonstra que o modo como as sociedades humanas concebem e simbolizam os fenômenos de passagens não é meramente como censuras interrompidas por um período de negação dos princípios classificatórios que dão azo às mesmas. A isso ele chama de período limiar. O hiato que constitui a liminaridade não é meramente uma fronteira passiva, é um exercício de afirmação por negação dos princípios classificatórios que instituem a ordem social (*Ibid.*, p. 25).

Ainda de acordo com o autor, teríamos, a partir do estudo processual do social e da apropriação da teoria exposta por Victor Turner, uma concepção mais rica e dinâmica em que o “liminar é tudo o que está nas margens” (CABRAL, 1996, p. 31). Com isso, “vemos surgir uma concepção de liminaridade/marginalidade que, por assim dizer, traz as margens para o centro; marginalidade passa a ser o terreno sobre o qual a estrutura é constantemente reconstruída” (*Ibid.*, p. 34). E, para Pina Cabral, se a antropologia ainda não se deu suficientemente conta do importante fenômeno, é por conta de sua dependência de princípios etnocêntricos, pois “urge ultrapassar a atitude herdada de Van Gennep, que considera a liminaridade essencialmente um fenômeno de transição. A liminaridade integra tanto a ‘transição’ como a ‘transformação’” (CABRAL, 1996, p. 34). Portanto, teríamos que ressaltar a capacidade de transformação e ultrapassagem que as experiências liminares comportam, sob o risco de recairmos em uma posição eurocêntrica. Então, de acordo com essa perspectiva, é salutar problematizar o currículo à guisa dos fenômenos das margens. Então, o currículo passa a ser visto/percebido como um fenômeno composto por um conjunto de limiares, em que incide os poderes simbólicos, os saberes e os emponderamentos, e, também, alguns processos

míticos, estéticos, políticos éticos, etc. Então, a própria produção curricular pode ser vista/lida como uma espécie de espaço liminar, onde:

a marginalidade/liminaridade deixa de ser definível por referência às fronteiras da cultura ou da sociedade. ‘Correto’ ou ‘errado’, ‘mau’ ou ‘bom’, assim como a relativa centralidade de uma pessoa ou de um processo sociocultural passa a depender de uma legitimação relativa” (CABRAL, 1996, p. 35).

Assim, “limiares seriam assim momentos em que o futuro está aberto” (RIZEK, 2012, p. 34). De todo modo, isso ajuda a exprimir a riqueza da vida do “homem e das coisas, pois esta riqueza repousa, de fato, na multiplicidade das inter-relações, na simultaneidade do interior e do exterior, na ligação e no amálgama com um lado, que é simultaneamente um desenlace, porque existem uma ligação” (SIMMEL, 1998, p. 7-8) e um alargamento. Logo, a pertinência do currículo que trabalha com a pluralidade de saberes, semelhante ao rizoma; com a possibilidade de criação de outros modos de vida possíveis, também pode ser percebida a partir de uma postura heurística e ontológica, portanto, ele também passa a ser considerado como um espaço que pode mobilizar e qualificar as experiências, os pensamentos e os sentidos.

Então, aqui, a tão problematizada e importante relação entre experiência e educação parece ser crucial para compreendermos melhor esse fenômeno, pois uma das principais formas de se abordar os processos formativos em nossa contemporaneidade parece ser invocando a noção de experiência. Ademais, é também ela que nos abre a possibilidade de constituição de mundos possíveis, através do estabelecimento de outras relações, dos seres e das coisas.

### **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: ENTRE A DISCIPLINA E A REDE**

Agora, é interessante observar o que Foucault (1987) e Deleuze (1992) vão chamar de lógica disciplinar, porque costuma-se muito confundir esta disciplina com uma espécie de disposição individual. A disciplina, enquanto disposição individual, pode ser percebida com uma espécie de diligência que o sujeito utiliza para consigo mesmo, no intuito de focar em aspectos específicos de seu pensamento e/ou

comportamento, no fito de poder qualificá-lo. Então, de alguma forma, compreende um jogo de poderes que o sujeito lança mão para consigo mesmo, no intuito de atingir uma certa estabilidade de si. Ou seja, trata-se de uma tecnologia do eu capaz de criar uma série de disposições com a finalidade de fazer com o que o indivíduo possa dirigir sua atenção de modo mais detido e qualificado para algo. É de extrema importância para o campo da educação distinguir a lógica disciplinar de uma “disciplina pessoal”, que poderia ser simplesmente chamada de diligência ou zelo. Porque, hoje, temos um discurso que tenta reforçar o currículo de lógica disciplinar, a partir da afirmação de que estaríamos perdendo a nossa capacidade de foco, nossa “disciplina pessoal”, ou nossa diligência. Mas o que esse discurso não leva em consideração é, justamente, a distinção entre a lógica disciplinar e a “disciplina pessoal”, pois ele quer atingir a segunda pela implementação da primeira.

Porém, nada garante que um currículo enredado em uma lógica mais disciplinar consiga preparar melhor o sujeito para que este consiga ter uma disposição mais qualificada, ou um melhor zelo pelas coisas que está realizando. Aliás, muitos estudos vêm mostrando que a formação com o foco na criatividade é extremamente importante para se criar certa singularização das experiências e funciona muito melhor do que a lógica da disciplina. Porque, enquanto esta assemelha-se mais às experiências do sistema fordista e taylorista, em que os sujeitos são confinados em tipos de trabalhos repetitivos, monótonos com forte incidência de fiscalização e controle. Um currículo focado na criatividade tem que dar, cada vez mais, margem de liberdade aos sujeitos, para que eles consigam exercer suas atividades de modo mais autônomo e criativo. Esse tipo de trabalho é bastante empregado na área de tecnologia da informação. Ele é dependente de uma lógica da rede. Assim, poderíamos pensar que um currículo em rede é muito mais propiciador de disposições como a diligência ou o zelo, pois ele é capaz de aguçar e criar disposições de autonomia, a partir de todo um reforço das liberdades e criatividade. Assim, o que os atores vão chamar de lógica disciplinar consiste em um fenômeno mais global que trabalha a partir de técnicas e estratégias específicas de recortes e esquadramento do tempo e do espaço, ou seja: “as disciplinas organizando as celas”, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao

mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação” (FOUCAULT, 1987, p. 126) e, também, servem para “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 1987, p. 128).

Esquadriando o espaço e o tempo, a disciplina acaba instaurando uma série de proibições e de interditos, mas também acaba criando, estimulando e excitando outros comportamentos e valores, em que ocorre um “prescrever a cada um, de acordo com seu nível, sua antiguidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador, e cada diferença comporta exercícios específicos” (Ibid., p. 134). Nesse contexto, o destaque na disciplina traz consequências negativas, mas também traz consequências positivas. Talvez o aspecto mais positivo da disciplina seja o fato de que ela “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade)” (FOUCAULT, 1987, p. 119), tornando-o mais apto a desenvolver determinados tipos de atividade, ou seja, de todo modo, trata-se de uma organização eficiente para uma futura inserção no mundo do trabalho, já que nesse processo temos o que Foucault (1987) chama de docilização dos corpos, pois se “o corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (Ibid., p. 130), o mesmo corpo passa a ter uma diminuição dessas mesmas forças, porque agora o corpo estará inscrito em uma “anatomia política”, que dissocia o poder do corpo e, assim, faz dele “por um lado, uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ele procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso (Ibid., p. 119). Então, estamos aqui diante de um currículo que mobiliza toda uma “anatomia política”, porque é dependente da disciplina e a valoriza como um dos princípios motivos norteadores da instituição, da educação que é desenvolvida e do currículo que é produzido. Então, estamos diante de toda uma tecnologia, de todo um dispositivo que trabalha e lida com a “qualificação de processos vitais”. Com isso, o corpo entra, cada vez mais, na ordem de um poder que o toma como lócus central, colocando a vida em todo um jogo de manipulações e controles, em que ela perde, cada vez mais, o seu mistério, sua transcendência. Assim, também temos uma formação que se compromete cada vez mais com os

aspectos vitais. De todo modo, estamos falando de uma configuração de formação e de trabalho que estão assentadas nos processos vitais.

Aqui, a estrutura em rede não pode florescer com facilidade, já que a estrutura disciplinar, que não “acolhe” com facilidade a lógica em rede, consegue criar com mais facilidade uma espécie de “interioridade”, uma vez em que ela funciona a partir de todo um conjunto de táticas e estratégias que operam na constituição e dependência dos espaços fechados (DELEUZE, 1992). Ou seja, a disciplina serve como um “projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica”, (Ibid., p. 219), que serve para “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares” (Ibid., p. 219).

Porém, hoje, “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um ‘interior’, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc.” (Ibid., p. 219). É nesse contexto que o referido autor vê surgir a chamada sociedade do controle. Porque estamos falando de um tipo de atividade que é mais dependente da criatividade dos indivíduos envolvidos no processo. É por isso que Lazzarato (2006, p. 146), inspirado na sociologia de Tarde, vai dizer que nesse tipo de atividade, “o valor é produzido por essa infinita e infinitesimal cooperação”. Pois, segundo ele,

Tarde nos deixou algumas categorias para pensar a atividade da subjetividade qualquer, que se manifesta na cooperação entre os cérebros como ‘atividade livre’, a despeito e antes da sua mobilização pela empresa. A ação do autômato e a ação do gênio revelam as mesmas forças e ambas encontram seu fundamento na ação livre. É a razão pela qual podemos passar, em variações infinitas e infinitesimais, de uma ação repetitiva a uma ação genial. O que está envolvido, tanto em uma quanto em outra, é a memória e seu conatus: a atenção. Na atividade do autômato, a atenção fica completamente absorvida pela realização da ação-fim, e a memória em geral é hábito inscrito no corpo. A subjetividade passa a ser um automatismo, um centro de ação que recebe e transmite movimentos, porque coincide com a memória sensório-motora (LAZZARATO, 2006, p. 146).

Como vimos, é esta atividade livre que é apropriada e limitada pela lógica disciplinar, porque a atividade livre requer uma atenção mais aberta e focada na criatividade para se perpetuar, e ela também se impõe através de certo caos, que é

mal visto e tem de ser contido pelas técnicas e procedimentos da disciplina. É por isso que o tipo de atividade ou exercício que se dá a partir de uma arquitetura centrada na disciplina tende a ser mais repetitivo e monótono, porque, de vários modos, trata-se de realizar uma atividade a partir de rígidos critérios de ordenamento, que são propiciados pelo jogo das disciplinas. É por isso que a disciplina só opera a partir da separação entre um suposto sujeito e um observável objeto, criando todo um conjunto de domínios e hierarquizações, porque, nesse caso: o sujeito é individuado, no início, enquanto capacidade a ser maximizada, mas é objetivado no final do processo, porque sua capacidade é “expropriada” em função de uma finalidade que não tem relação direta com ele. É por isso que aqui a criatividade e liberdade têm de ser constantemente ajustadas, reguladas.

Com isso, podemos compreender pelo menos duas configurações curriculares: uma que se assenta na livre cooperação entre os indivíduos e a reforça, e outra que tenta limitar ao máximo os contatos e os canais de diálogo, apesar do fato de ambas partirem da “ação livre”. Então, de várias formas, estamos vendo delinear-se um dispositivo com uma configuração mais voltada para a rede e outro mais voltado para a lógica disciplinar. Um dispositivo curricular que incentiva e baseia-se na intensificação da expressão, logo, um currículo que privilegia a performance, e um tipo de currículo que tenta limitar o livre trânsito da expressão, logo, que não consegue lidar muito bem com a performance, porque, ao final, trata-se de subsumi-la através de toda uma lógica positivista de objetificação. Então, a estrutura em rede só pode realmente florescer completamente em um tipo de estrutura que lhe dê condições plenas para tanto. Porque a invenção e a novidade têm de ser constantemente incentivadas. Não basta apenas ter uma equipe com pessoas preparadas e incentivadas para trabalhar na lógica da colaboração. Também é de fundamental importância que se tenha todo um aporte e aparato infraestrutural adequado e adaptado para que tal tipo de gestão ou conjuntura, ou currículo possam desabrochar e se desenvolver. Pois, se grande parte dos códigos da lógica disciplinar já foram desfeitos, por outro lado, ainda temos a carência de problematizações sobre outras lógicas, incluindo a da rede, e de condições

infraestruturais, das básicas às mais complexas, que possam fazer florescer uma madura lógica da rede.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CABRAL, João da Pina. A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições na antropologia contemporânea. **Mana**. Estudos de Antropologia Social, v 2, n 1, abr. 1996.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas caníbales**: líneas de antropologia postestructural. Madrid/Espanha: Katzeditores, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- O'LEARY, Timothy. Foucault, experiência, literatura. **Antíteses**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2012. Acesso em: nov. de 2014. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/.../12142](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/.../12142)>.
- ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- ORTIZ, Renato. **Universalismo e Diversidade: contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo, 2015.
- RIZEK, Cibele Saliba. Limites e limiares/ Corpo e experiência. **ReDOBRA**, n 10, 2012. Acesso em: abr. de 2015. Disponível em: <[http://www.redobra.ufba.br/?page\\_id=54](http://www.redobra.ufba.br/?page_id=54)>.
- SIMMEL, Georg. A ponte e a porta. **Política e Trabalho**. Número 12, setembro de 1996. Acesso em: set. de 2015. Disponível em: <<http://www.oocities.org/collegetpark/library/8429/index12.html>>.
- \_\_\_\_\_. A asa do vaso. In: SOUZA, Jessé e ÖELZE, Berthold (orgs.). **Simmel e a modernidade**. Brasília: UnB. 1998.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

## INTER-LEGERE

---

PROPOSIÇÕES DE CURRÍCULO EM REDE: VALORIZAÇÃO DAS  
EXPERIÊNCIAS LIMIARES E DOS SABERES COMO RIZOMA

Leonardo Rangel dos Reis