



# 13<sup>a</sup> REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E  
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

1869 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)  
GT 12 - Currículo

## AS REDES CURRICULARES E AS APRENDIZAGENS TRANSBORDANTES

Leticia Regina Silva Souza - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Tamili Mardegan da Silva - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Danielle Piontkovsky - Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

### AS REDES CURRICULARES DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA QUE TRANSBORDAM APRENDIZAGENS

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa dedicada aos estudos dos cotidianos e seus movimentos curriculares tecidos *dentrofora* das escolas. Considera que, as aprendizagens acontecem com potência no interior das escolas e ressalta que essas também se intensificam em outros diversos *espaços-tempos* de produção de conhecimento, graças às redes curriculares que transbordam múltiplos modos de aprender. A partir de abordagens das pesquisas com os cotidianos, defende a escola pública como uma latente produtora de conhecimento e afirma que essa defesa se dá pela valorização dos demais conhecimentos que a atravessam. Problematisa, portanto, que uma vida bonita se constitui nas redes curriculares tecidas pelos alunos nas suas experiências de aprendizagens, muitas vezes não autenticadas pelas estruturas dominantes.

**Palavras-chave:** Cotidiano. Currículo. Espaços-tempos. Aprendizagens.

### AS REDES CURRICULARES DE UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA QUE TRANSBORDAM APRENDIZAGENS

**Resumo:** Trata-se de uma pesquisa dedicada aos estudos dos cotidianos e seus movimentos curriculares tecidos *dentrofora* das escolas. Considera que, as aprendizagens acontecem com potência no interior das escolas e ressalta que essas também se intensificam em outros diversos *espaços-tempos* de produção de conhecimento, graças às redes curriculares que transbordam múltiplos modos de aprender. A partir de abordagens das pesquisas com os cotidianos, defende a escola pública como uma latente produtora de conhecimento e afirma que essa defesa se dá pela valorização dos demais conhecimentos que a atravessam. Problematisa, portanto, que uma vida bonita se constitui nas redes curriculares tecidas pelos alunos nas suas experiências de aprendizagens, muitas vezes não autenticadas pelas estruturas dominantes.

**Palavras-chave:** Cotidiano. Currículo. Espaços-tempos. Aprendizagens.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola – *espaço-tempo* – foi por muito tempo instituída como o único lugar com a possibilidade de *se aprender-ensinar* no qual, de certa maneira, estabeleceu-se e ainda se estabelece a ideia de que o conhecimento só acontece quando é

de forma linear e hierarquizada, por meio das ações docentes planejadas para aquele determinado território. Mas, sabemos também que, as escolas do mundo contemporâneo, juntamente com as pesquisas realizadas em seus cotidianos, nos indicam que o espaço de aprendizagem não passa tão somente pela escola. É um contraponto, na medida em que consideramos a existência de outros mundos, outras escolas, outros currículos e outras vidas. É preciso imaginar escolas sem muros, sem fronteiras, sem demarcações... Escolas que produzam ações docentes para as múltiplas possibilidades de aprendizagens.

Nossas ações docentes não são, assim, exclusivamente racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a 'aprendizagens' que em nós foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaçostempos* de realização variados [...] (ALVES, 2010a, p. 54).

Nesse sentido, conforme Alves (2010a), precisamos aprender a ver, sentir e problematizar que, como sujeitos *praticantes* (CERTEAU, 2011), encarnamos os múltiplos contextos em que vivemos. Logo, quando entramos na escola, tudo que experienciamos nos acompanha e, a partir desse momento, o *espaço-tempo* escola se demonstra como o intensificador das aprendizagens. Diante dessa potência da escola e dando a ela o seu legítimo prestígio enquanto produtora de conhecimento, desejamos evidenciar que, para além dela, nos diversos cotidianos, também existe a constituição de saberes-fazer, porém, não autenticados como verdadeiros.

Conhecimentos não notados e que despertam pouco interesse dos estudos, mas que, no silêncio de sua existência, corroboram na constituição das subjetividades de cada um de nós. Somos convidados, assim, a problematizar com Alves (2000, p. 21-23) quando afirma que, pensar hoje em conhecimento, é também pensar na existência de outros *espaços-tempos* de aprendizagens considerados "não-autorizados", mas que pulsam conhecimentos tecidos em seus cotidianos:

O conhecimento, sua criação e difusão, dessa maneira, é entendido, naquele então e de maneira dominante ainda hoje, como aquilo que se dá nos *espaçostempos* autorizados para tal, ignorando-se o que no cotidiano da vida era/é, igualmente, criado e difundido [...]. Organizar a vivência coletiva, descobrir o amor e adquirir/formular certos valores que nos acompanham por toda a vida só é possível, na maior parte das vezes, nos grupos de amigos e no espaço familiar, ou em *espaçostempos* que façam as vezes de.

Alves (2000) nos incomoda com a preposição deixada no final de sua citação... Pensaremos o "de" como abertura de todos os possíveis *espaços-tempos* que escapam ao instituído, que desbravam o desconhecido e que, justamente no "meio" deles, fazem pulsar seus sentidos, suas vidas e seus possíveis, de modo que vamos tecendo redes de aprendizagens, de invenções, de negociações que resistem aos currículos prescritivos. Como uma força estranha, intensa, "As coisas só começam a viver no meio", conforme reflexionam Deleuze & Parnet (1998, p. 68).

## 2 AS REDES QUE TRANSBORDAM APRENDIZAGENS

Fios... Enredamentos... Redes... Tessituras de conhecimentos... de práticas... de culturas... de saberes... de fazeres... *dentrofora* da escola. Seria o surgimento de novos conceitos educacionais? Ou um mundo novo a ser desbravado? Alves (2008) expressa uma sensação de sentidos com o intuito de polarizarmos, tais conceitos deste tempo contemporâneo, enfatizando a necessidade de conhecermos as transformações advindas do rompimento do mundo e da ciência moderna, para se pensar os processos educacionais, bem como as questões curriculares que vivemos cotidianamente.

Alves (2008, p. 92) afirma que, pensar somente o espaço escolar como possibilidade de processos de aprendizagens será limitar, padronizar, hierarquizar um único modo de aprender, ou seja, "[...] essa forma de construir o conhecimento [...] uma grafia em árvore, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado" seria negar os diferentes *espaços-tempos* que existem e transbordam os múltiplos modos de aprender. Porém, Alves (2008) nos instiga a pensar a partir de três movimentos, os quais permitiram o deslocar de um pensamento fixado nesta metáfora do paradigma arbóreo para o pensamento de produção de significados e sentidos na expressão utilizada por pela autora: "*tecer conhecimento em rede*".

O primeiro movimento discute com a escola as questões centrais que consideraram "[...] a racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central das disciplinas tradicionais, com base nas

ciências do século XIX” (ALVES, 2008, p. 93). O segundo movimento estabelece relações com as novas possibilidades de comunicação que surgem neste século “[...] pelas novas ciências de ponta – informática e comunicação em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares [...] que indicam e estão impondo outra grafia no que se refere à criação do conhecimento: a rede” (ALVES, 2008, p. 94). Por fim, o terceiro movimento visibiliza que as criações não estão somente conectadas com as questões da racionalidade, mas também com as questões individuais ou coletivas dos sujeitos.

Apreendemos que os três movimentos tensionam os conflitos entre as práticas pedagógicas provenientes da aquisição do conhecimento por meio da racionalidade, bem como a visibilidade de pensar práticas pedagógicas que acontecem para além do que está permitido, experimentando outros modos de *ensinar-aprender* e tecer conhecimentos, com a existência de fios outros para a tessitura do conhecimento em redes.

Desdobramos com Oliveira (2012) o entendimento de que as constituições dos conhecimentos em redes acontecerão nas singularidades das experiências vividas do sujeito e conectadas aos seus conhecimentos constituídos anteriormente nos modos subjetivos de uma vida, na qual encontraremos multiplicidades de possíveis conexões que tecerão suas redes e constituirão novos conhecimentos. Daí, contrapomos a ideia de práticas pedagógicas que ainda defendem a aquisição do conhecimento por um caminho único, obrigatório e hierárquico, proposto aos sujeitos em seus processos de aprendizagens durante toda uma vida. Assim, apostaremos na noção da produção de conhecimentos nas múltiplas redes de produções e sentidos que serão tecidas por nós.

Na perspectiva da tessitura do conhecimento em redes, dizer algo a alguém apenas provoca aprendizagem e (re)criação de conhecimentos quando aquilo que foi dito se conecta às redes já existentes e com tudo que as compõem – valores, experiências, conhecimentos formais, crenças, convicções, emoções, sensações, sentimentos – e passa a integrá-la, modificando-a (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

Com Ferraço (2008), certificaremos nossa argumentação, ao ponderar sobre a visão do conhecimento como *redes de sentidos*, nas ações que perpassam pelo currículo, em uma experiência concreta em diferentes *espaços-tempos*, mas que produzem diversos sentidos para tessitura do conhecimento em rede, pois

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato [...]. O enfoque dado às ações das pessoas aí envolvidas deve, necessariamente, levar em conta as relações que elas estabelecem em suas redes como também determinantes de seus desempenhos [...]. Os diferentes tipos de influências oportunizam o surgimento de costumes próprios, muitas vezes compartilhados, mas que não são uniformes, comuns, a todos [...]. O peso de cada um dos fatores que determinam as redes de representações e ações vai depender de necessidades locais, preferências pessoais, histórias de vida, formações, superstições, valores, intenções, projetos (FERRAÇO, 2008, p. 120-121).

Por se constituírem múltiplos enredamentos para a compreensão do currículo neste processo de redes sociais, culturais, econômicas, históricas e tantas outras, torna-se adequado o diálogo com Carvalho (2012), referente às redes de produção do currículo que estão nas bordas dos atravessamentos das *práticas-políticas* curriculares.

Inter-relacionando os conceitos de Currículo e de redes sociais, compreende-se que as forças que geram os movimentos estão entrelaçadas na teia da diferença social, histórica, econômica e cultural dos vários elos que a regem e da necessidade de troca de informações, linguagens, afetos, afecções entre os diferentes tipos de nós. Desse modo, concebem-se os Currículos como atravessados, entrelaçados por múltiplos outros contextos cotidianos (CARVALHO, 2012, p. 195).

Como sujeitos pertencentes às múltiplas redes, os alunos relatam experiências de diferentes *tempos-espaços* que, por sua vez, são tecidos nos contextos dos diversos modos de viver e aprender. Os distintos *espaços-tempos* experimentados pelos sujeitos praticantes apresentam nitidamente, em sua maioria, questões adversas que perpassam pela sobrevivência para a (re)existência dos modos de viver nas famílias.

Acompanhando os movimentos velozes desses *espaços-tempos* experimentados, percebemos que, conviver com tais questões é uma realidade, o que não significa que ela seja determinada por currículos “oficiais” instituídos. Ao contrário, em seus mundos os alunos-sujeitos-praticantes estão reinventando outras tantas maneiras de (re)existir. Podemos associar esse movimento de produção às *táticas* certeaunianas. Tática para Certeau (2011, p. 46) é “[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática

só tem por lugar o do outro. [...] a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho".

Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, [...] O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Pensar nesse espaço como um *próprio* (CERTEAU, 2011) é acreditar na ideia de que existem possibilidades de viver outros mundos e produzir novos sentidos para se pensar, olhar, agir, viver e sentir a vida. Portanto, é preciso ampliar a discussão do efêmero em relação aos diversos pontos que traçam as linhas condutoras dos *tempos-espacos*, que movimentam os acontecimentos vividos, em velocidades que proliferam, entrelaçam, transbordam sensações heterogêneas, produzindo regras de um jogo que acontece no próprio de uma vida que, de certa maneira, nos mostra a subversão de ser feliz em mundos às vezes tão dicotômicos. Reinventar-se é preciso!

Discursos, conversas, falas... Que movem os pensamentos ao encontro do que talvez poderíamos chamar, a partir de Bhabha (1998), de uma ideia da existência de um processo de hibridação do qual emerge um *além*, um *terceiro espaço*, permitindo outras possibilidades, nas quais se deslocam histórias e geram novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são compreendidas por meio do saber recebido nas experiências vividas nos diferentes *espacos-tempos*.

[...] encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidades, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no 'além': um movimento exploratório incessante, que o termo francês 'au-delà' capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, 'fort/da', para lá e para cá, para frente e para trás (BHABHA, 1998, p. 19).

Defendemos ideias de que, os diferenciados *tempos-espacos* experimentados pelos alunos, produzem fios que tecem com outras cores suas histórias, suas aprendizagens, seus currículos e seus cotidianos, potencializadores das *práticas-políticas* tecidas no *espaco-tempo* escolar, dando sentidos às suas redes de aprendizagens, bem como a possíveis fios de enredamento de um currículo que resiste às investidas das macropolíticas curriculares e se manifesta na defesa de uma escola pública que considera um currículo para uma vida bonita. É essa vida e esse currículo que nos interessam, uma vez que em meio às fissuras, às bordas, às brechas dos cotidianos escolares que o senso comum acontece e produz as possíveis leituras, interpretações e experimentações que descortinarão os fios para a tessitura de outras redes, outros sentidos, outras vidas (bonitas) já existentes.

### 3 UMA VIDA BONITA TECIDA PELOS PRATICANTES

Roubamos a ideia de Victório Filho (2003), quando utilizamos a expressão "para uma vida bonita"... De certa maneira, um disparador que nos inspira a percorrer pelos caminhos ziguezagueantes das pesquisas das redes de *saberes-fazeres* dos alunos de escolas públicas, bem como das negociações necessárias na invenção cotidiana de um currículo para uma vida bonita. Acreditamos nas relações como processos fundamentais para se fazer pesquisas nos/dos/com os cotidianos, isto é, "[...] as relações entre as pessoas e seus espaços, no plano coletivo ou individual, são permeadas de buscas estéticas, como indiciam as inúmeras pistas que encontramos quando escolhemos sentir o cotidiano que nos envolve" (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 77), potencializando nossas pesquisas.

Victório Filho (2003), com premência, apresenta em seus escritos a necessidade de sentir o mundo, de deslocar-se das certezas pelo o movimento instigador das dúvidas e das invenções de novos caminhos a serem traçados, produzindo efeitos de outros sentidos ainda não vividos pela experiência estética, uma vez que pressupomos estética como sensibilidade, inventividade, multiplicidade de manifestações culturais e artísticas.

[...] o que me arrebatava é a possibilidade de reinvenção da lógica para mudar o jogo, reinventar o olhar, criar uma miopia para que, descentrado, descaracterizado de sua lógica de justeza outorgada, o olhar inédito possa emergir como um sentido em diálogo com tantos outros na apreensão do que é sempre ocultado e sequestrado da percepção (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 78).

Nos *tempos-espacos* escolares, esbarramos com *práticas-políticas* que tentam escapar às lógicas binárias em seus cotidianos. Destacaremos aqui a importância de que toda produção do professor é válida. Quando ele se propõe a experimentar, cria possibilidades de vislumbrar outros possíveis. Porém, problematizaremos a existência de ações que fragilizam o processo de se pensar *políticas-práticas* potentes para um currículo a partir da vida cotidiana. Concordamos com Victório Filho (2003) e tendemos a sequestrar a sua percepção nos momentos em que mais deveríamos permitir os escapes para fazer emergir novos diálogos e novas aprendizagens, mas acreditamos que essas ações são os reflexos herdados e encarnados em nós de uma ciência moderna preocupada em selecionar, organizar e validar o conhecimento

que é necessário e determinante para as aprendizagens dos alunos.

Pensemos primeiramente na ideia de *dentrofora* com Alves (2010b), quando provoca o pensar da inexistência de muros escolares, isto é, a inexistência de um território demarcado, regulado e formal para que aconteçam os processos de aprendizagens, ou seja, de fato aprendemos em múltiplos *espaços-tempos* que, por sua vez, poderão ser territorializados, desterritorializados e reterritorializados pelo sujeito praticante.

[...] precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque está encarnado em nós [...]. A partir dessa ideia da inexistência de muros entre o *dentrofora* das escolas, já que conhecimentos e significações são encarnados em nós nas ações que desenvolvemos nos contextos cotidianos (ALVES, 2010b, p. 1197).

Partindo desse pressuposto, teremos elementos que produzirão possíveis compreensões, olhares, sentidos e experiências que tendem a ir ao encontro de *práticas-políticas* que potencializam as redes de *saberes-fazeres* dos alunos em suas tessituras de negociações, invenções, aprendizagens, significados... Dessa maneira, potencializaremos as micropolíticas existentes nas unidades escolares que extravasam o *dentrofora* das escolas, manifestam “A urgência de se criarem outras formas de interrogar aspectos fundamentais das práticas de ensino/aprendizagem e propõem a referência estética como caminho produtivo à conquista de uma vida bonita, porquanto transformada (VICTÓRIO FILHO, 2003, p. 81).

Caminhos por meio de conversas, olhares, experiências, participações, perdas vividas, sentidas e praticadas nos cotidianos escolares são as forças moleculares que impulsionaram as produções, as coletas e as análises dos dados que concedem vida à pesquisa, as quais proporcionaram o deslocar do pensamento e a compreensão de como potencializar as redes de *saberes-fazeres* dos alunos em nossas escolas a partir das redes existentes e produzidas nos múltiplos *espaços-tempos*. Fomos produzindo uma escrita-ensaio que serenamente desenha, colore, rabisca, corta, apaga, escreve, de modo a produzir pistas que nos ajudem a pensar nas negociações e invenções cotidianas que potencializam um currículo para uma vida bonita que resistem às políticas curriculares instituídas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editor Escuta, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). O sentido da escola. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

VICTÓRIO FILHO, Aldo. Alguns caminhos para uma vida bonita. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.