

Tantos e tantos outros exemplos poderíamos dar que revelam o distanciamento entre quem formula as políticas e quem está com a mão na massa produzindo educação no cotidiano da escola.

Por tudo isto, acreditamos que vão aparecer, localmente, duas tendências para resolver a questão de como encontrar espaço/tempo para os temas transversais no currículo: por um lado, transformá-los em mais uma “disciplina” que não será estabelecida oficialmente, já que isto está meio “proibido” nos PCNs, mas cujo horário está garantido, seja em atividades em sala de aula, seja em festas ou atividades programadas fora de sala; por outro lado, o que achamos irá predominar, vai se tentar estabelecer artificialmente “pontes” entre as disciplinas e os temas transversais, como se fez no desenvolvimento de “projetos”. É preciso discutir isto para que apareçam as soluções mais coletivas e múltiplas como aqui e ali vão sendo encontradas. Que sempre são encontradas por professoras, como com as histórias que nossa memória permitiu trazer ao texto provaram. Aliás, aí estaria um bom começo: que cada leitora se pusesse a lembrar de ações das quais participou e que permitiram o trançar de conhecimentos, a transversalidade, em suma.

Tecer conhecimento em rede

*Nilda Alves**

Um mundo novo

No surgimento do mundo moderno, entre os séculos XV e XVII, as mudanças/revoluções ocorridas nos levam a perceber, quando as estudamos, que na substituição das totalidades medievais se buscavam novas totalidades. O rompimento de limites espaciais e temporais, na busca de *novos mundos* e de um *novo olhar* para o céu, para a natureza e para o homem – causa e consequência de novas

* Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora titular (aposentada) em Currículo da Universidade Federal Fluminense. Membro do GT de Currículo da ANPEd. Autora de artigos publicados no Brasil e no exterior.

relações materiais entre os homens – leva a uma sensação de esgotamento, pois “tudo está em pedaços, toda coerência desapareceu /qualquer simples provisão e qualquer relação” (John DONNE, 1611, in ROSSI, 1989, p. 66).

Mas, como resposta, leva também, contraditória e necessariamente, a se construir o novo, pois se vai adquirindo a certeza de que “existem mais coisas a se encontrar do que as que foram encontradas” (Daniele BARBARO, 1556, in ROSSI, 1989, p. 66).

Em ciências, por exemplo, essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte (naquele tempo, especialmente, as mecânicas). A construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo. Esse processo, no seu desenvolvimento, se leva ao aprofundamento e alargamento do campo científico, leva, em contrapartida, ao estilhaçamento desse campo em um grande número de ciências, que em especial, no correr do século XIX, chega ao seu auge.

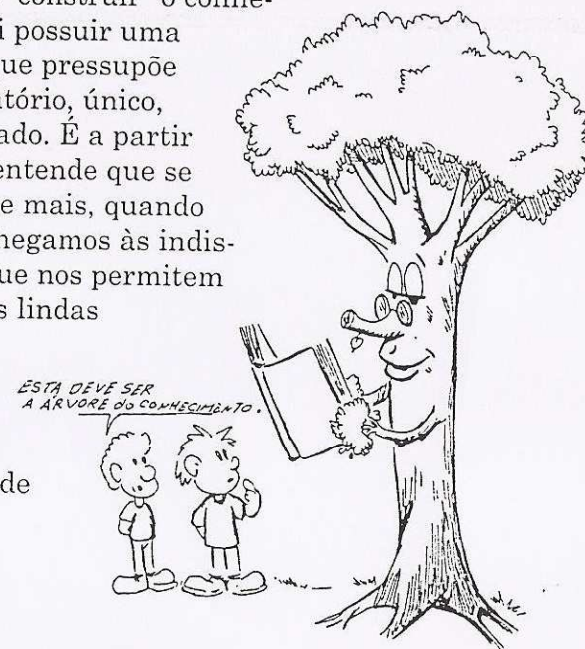
Tal fracionamento será gerado ao mesmo tempo em que a hierarquia dos conhecimentos – de um lado, os conhecimentos centrais, fundamentais, basais, anteriores e de outro, os periféricos, superficiais, posteriores – vai, também, se estruturar em lugares estanques aos quais se vai dando o nome *ciências*, no plural, e à sua reprodução na escola, em qualquer dos seus níveis, na sua estruturação curricular, o nome de *disciplinas* – que têm, enquanto termo, um expressivo duplo sentido.

Na oposição teoria-prática, apesar de todas as posições científicas que tentam vê-las como dialeticamente articuladas, os cientistas, humanamente, têm reforçado a idéia de que à teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática. Isto nos é mostrado pela própria maneira como essa relação é enunciada – teoria/prática e

não prática/teoria, quando sabemos que a dialética nos faria dizer prática/teoria/prática.

A conseqüência direta de tudo isto, no pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de modo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (*formadoras* do campo científico específico) sobre as *disciplinas*¹⁴ práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento.

Essa forma de “construir” o conhecimento é a que vai possuir uma grafia em *árvore*, que pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado. É a partir desta idéia que se entende que se está melhor, se sabe mais, quando atingindo o cimo, chegamos às indispensáveis folhas (que nos permitem respirar melhor), às lindas flores (que nos permitem poetizar a vida) e aos frutos saborosos (que não nos deixam morrer de fome).



¹⁴ Sabemos que não existem *disciplinas* práticas, mas sob esta terminologia os conhecimentos práticos aparecem na escola, em todos os seus níveis.

Mas estamos em crise, e nada traduz melhor esta idéia do que uma citação de Neil Smith feita por Harvey (1989), no livro *Condição pós-moderna*. Aí se pode ler: “O iluminismo está morto, o marxismo está morto... e o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem (p. 291).”

As tensões atuais

Três movimentos, de ordens e potencialidades diferenciadas, ganham espaço especialmente na segunda metade do século XX, e vêm questionar medularmente esta forma de construir o conhecimento e a realidade da escola nela apoiada, em quaisquer de seus níveis.

O primeiro deles é aquele que vem se processando no mundo do trabalho (e nos lugares novos de trabalho – das indústrias de ponta à terceirização), invertendo, não em todo o seu espaço, mas naquela parte dominante, porque de maior agilidade no sentido de maiores e mais concentrados lucros, a direção anteriormente assumida (a chamada taylorista-fordista-keynesiana), assumindo relações muito mais fluidas, horizontais, criativas e coletivas (HARVEY, 1993).

Nesta parte dominante do mundo do trabalho, são procurados não só os profundamente formados, mas todos os que podem contribuir para fazer avançar o conhecimento, os mais capazes de se entenderem com os outros, de rapidamente adquirirem novos conhecimentos na horizontalidade, de saberem argumentar, aqueles que usam cotidianamente o produto.

Esse movimento vem discutindo, com a escola, a centralidade que se deu à racionalidade como única forma de aquisição de conhecimento, questionando, assim, o papel central que as disciplinas tradicionais, com base nas ciências do século XIX, vêm tendo. Se saber é hoje, sem dúvida, a maior fonte de lucros, de seu conseqüente poder entende-se que ele só será construído com pontes e fusões e não com os muros dos labirintos disciplinares (MOLES, 1994).

O segundo movimento tem a ver com os processos desenvolvidos pelas e nas novas ciências de ponta – informática e comunicação, em geral – e pelos novos campos do conhecimento, não mais disciplinares – como engenharia genética ou os estudos sobre cidades, por exemplo – que indicam e estão impondo uma outra grafia na construção do conhecimento: a *rede*. Esta substitui a idéia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. A linearidade e a hierarquização dão lugar a “múltiplas conexões e interpretações produzidas em zonas de contatos móveis” (LEVY, 1993). Isto tudo corresponde a um número imenso de caminhos possíveis. A grande diferença da grafia em *árvore* é que a grafia em *rede* é escrita a partir da consideração de um valor diferente, o da *prática social* (LEFEBVRE, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são “tecidos” na teoria e que são tão importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são “construídos”.

Sem dúvida, a construção no diálogo, própria das ciências ditas modernas, foi uma das condições para o

surgimento desses novos campos científicos com características para além das disciplinares que anteriormente conhecíamos. Inicialmente entendidos como interdisciplinares, o desenvolvimento próprio que tiveram, tanto teórico como material, veio mostrar que são, na verdade, campos novos de uma nova forma de pensar. Levaram, também, à quebra de paradigmas nas ciências existentes (por exemplo: o desenvolvimento da idéia de caos, em física) e o surgimento de uma *epistemologia do impreciso* (MOLES, 1995), inicialmente nas ciências sociais, mas não só aí.

Este segundo movimento vem aclarar e discutir o caminho que o mundo do trabalho vem apresentando à escola. A questão, sobretudo aqui, vai se ligar a outras esferas (especialmente à da política e à da ética) e perguntar, já que naquele caminho (o do mundo do trabalho), *poucos serão os chamados*, se o espaço democrático e o direito à vida e à dignidade permitem a vigorosa e mortal seleção a-natural a que estamos assistindo.

O terceiro dos movimentos, referidos anteriormente, tem a ver com o crescente reconhecimento de que as contribuições que a modernidade trouxe ao mundo não estão somente relacionadas às *criações* da racionalidade, em especial da sua máxima expressão – as ciências. Na reafirmativa veemente de que a racionalidade não pode ser abandonada, pois ela continua sendo uma das principais garantias da humanidade, contra os lados obscuros do poder e contra todos os totalitarismos, entende-se, de maneira crescente, que a subjetividade – com todas as suas *criações* – ganha espaço não só enquanto categoria, mas especialmente, enquanto realidade social. Esta subjetividade, por seu lado, se expressa em *criações* que têm a ver com sujeitos individuais e sujeitos coletivos.

Uns e outros se desenvolvendo e desenvolvendo conhecimentos em extensas e poderosas redes de contatos, comunicação e informações, não agindo somente enquanto consumidores, mas no uso que fazem do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assumem sempre o lugar de *criador*, para muito além da passividade e da disciplina (CERTEAU, 1994).

Este movimento tem a ver com a necessidade crescente dos homens de *mudarem a vida* (LEFEBVRE, 1992; TOURAINE, 1994) e de acabarem com a *miséria do mundo* (BOURDIEU, 1997). Neste sentido, ações individuais e coletivas, expressões/criações individuais e coletivas, vão colocando no centro das discussões de processos teóricos e de ações concretas, o tempo e o espaço cotidiano do viver, indicando a necessidade de respostas concretas aos problemas concretos, históricos, que os homens se levantam e têm que resolver.

Para a escola, a esfera do cotidiano vem indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas construções teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc.). Desta maneira, ao mesmo tempo em que se cria teoria, se busca criar soluções – sempre parciais e aproximativas, porque se trata de processos humanos, que tentam responder a problemas existentes, localizados e datados.

Educação-espaço/tempo da prática

É assim que, neste espaço tão prático e da prática como é a educação, os estudos (teóricos) se desenvolvem ao mesmo tempo que se buscam alternativas (práticas).

Este movimento, em primeiro lugar, vai apresentando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões quanto à centralidade das disciplinas racionais, ou de soluções e acumulações predominantemente racionais, até há pouco tempo incontestável frente àquelas disciplinas ou outros componentes curriculares considerados periféricos, porque de expressão sobretudo subjetiva.

Por outro lado, nas organizações curriculares propostas, onde e quando quer que se realizem, vão sendo inseridos, permanentemente, espaços e tempos/componentes curriculares que, por uma história dominante, vão mantendo/adquirindo a identificação *disciplina*, mas que, na verdade, melhor se caracterizariam como *campos de estudo*, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos.

Estes campos organizam, de maneira flexível, todos os espaços de desenvolvimento curricular – as disciplinas, os vários outros componentes curriculares, tais como projetos de pesquisas, programas culturais, ações de cidadania. Os campos são, assim, espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a produção, a circulação, a apropriação e a reprodução de conhecimentos teóricos e práticos e estão presentes em todas as áreas do conhecimento, em algumas mais rapidamente identificados que em outras. Mas aí estão, quer tenhamos *olhos* para identificá-los ou não.

Para todos esses, e nos demais setores de vida humana, se desenvolve a certeza e o sentimento de que a

informação, sua circulação democrática ou o seu domínio, está na base da tessitura do contemporâneo – seja este considerado como uma nova fase do modernismo (TOURAINÉ, 1992; HARVEY, 1993; JAMESON, 1994), seja como uma outra realidade, e então chamado de pós-modernismo. Assim, de maneira crescente, cada vez menos estranha e muitas vezes assustadora, vão sendo criadas *redes* (radiofônicas, televisivas, computacionais, contra a fome...) que ocupam as preocupações cotidianas dos homens e mulheres de todas as idades, mesmo aqueles aos quais o acesso é impedido, por motivos econômicos, políticos, religiosos etc. (LEFEBVRE, 1992).

Tudo isto popularizou um termo – *rede* – que está, hoje, no âmago da nova forma de construir o conhecimento, em todas as áreas de atividades humanas – das ciências aos movimentos sociais, do mundo do trabalho à comunicação social.

O desafio está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar este processo e nele atuar mais agilmente (*navegando, surfando, pirateando*), mas, sobretudo, para bem caracterizar e decidir a favor de quem esse desafio vai ser exercido.

Desta maneira, ao contrário do que as falas oficiais vêm fazendo – desqualificar a escola, seus profissionais, seus alunos – deveríamos buscar entender por que caminhos (linhas de força) as novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que a escola faz com isso e o que cria a partir daí.

Nesse sentido, é preciso recuperar o “espaço do saber”, que nada tem a ver com o “lugar de uma certa competência técnica”, como nos lembra Certeau (1994):

Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim, ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor

de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. Por se ter submetido com êxito a essa prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritariamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem socioeconômica (p. 67).

Por isso mesmo, é preciso recuperar aquele espaço do saber, onde quer que ele esteja e, para se entender a introdução das novas tecnologias e dos novos conhecimentos no cotidiano escolar, é preciso compreender o saber que surge do *uso*, com sua forma e inventividade próprias. Isto porque:

diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como "consumo", que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, sua pirataria, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994, p. 94).

Sendo assim, para se entender, realmente, como por diversos fios se tece a idéia de *conhecimento em rede*, é preciso admitir que existe o *uso cotidiano* de novas tecnologias e novos conhecimentos.

No contato cotidiano com essa miríade de situações de relação/uso/embate, negocia-se, discute-se, impede-se, articula-se, cria-se com as novas tecnologias e os novos conhecimentos, pelo menos, com certeza, no espaço urbano. Por este fato, toda uma necessidade se impõe àqueles que, seriamente, desejam entender e oferecer alternativas à escola hoje: abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre conhecimento real, o currículo concreto e as novas tecnologias e novos conhecimentos existentes na sociedade – a informação sobre tudo isto que circula, como circula, por que circula e a favor de quem circula.

Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e

escrever sobre a arte de fazer*

*Carlos Eduardo Ferraço***

A conversa que teremos neste texto busca discutir, dentro da visão do conhecimento como *redes de significados*, as questões que estão envolvidas na prática de currículo, em uma experiência concreta. Esta experiência se deu na tentativa de estudo do currículo, na perspectiva de transição da modernidade para a pós-modernidade, a partir de elementos contemporâneos, tomando a visão de *rede* como enfoque de análise. Tentamos apreender aspectos do *currículo realizado*, na

* O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa mais ampla que coordenei enquanto professor da área de Currículos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de março/94 à março/96, em um município do interior daquele Estado, envolvendo 40 professoras de Educação Infantil e 60 do Ensino Fundamental.

** Professor do Centro Pedagógico da UFES. Organizador de cursos de extensão para professores no Estado do Espírito Santo. Mestre em Educação pela UFF e aluno do Curso de Doutorado em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemáticas na USP. Autor de artigos. Membro do GT de Currículo da ANPEd. Trabalha com a formação de conhecimentos pelos professores, a partir da idéia de tessitura do conhecimento em redes.