



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2017v5n2p41-52

REDES EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADE DE CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E/OU EMANCIPAÇÃO

NETWORKS IN LEARNING CONTEXTS: POSSIBILITY OF KNOWLEDGE-REGULATION AND/OR EMANCIPATION

REDES EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE: POSIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO-REGULACIÓN Y/O EMANCIPACIÓN

Maria Conceição da Silva Linhares¹

RESUMO

Este artigo discute as redes como contextos de aprendizagem que refletem na construção tanto do conhecimento-regulação como do conhecimento-emancipação. Dependendo da concepção, da recepção e da utilização, tanto pode servir para subordinar o conhecimento a uma perspectiva hegemônica, racionalista e linear como pode valorizar a diversidade dos saberes e linguagens em direção a solidariedade e a humanização. A análise se pauta na metodologia de estudo bibliográfico fundamentado em autores, como Adorno (1995) para discutir a semiformação, Boaventura de

Sousa Santos (2000, 2004), conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação e Castells (2000, 2004, 2009), as redes como fluxo de comunicação, dentre outros. Os resultados apontam que se os contextos de aprendizagem com redes forem identificados e refletidos contribuem para uma vivência significativa com estas e com a informação por elas articulada, ao atribuir sentido ao que se lê, quando se identifica o quê, o como e o para quê da informação; funciona como guia para elucidar o conhecimento-regulação e suscitar o conhecimento-emancipação.

PALAVRAS-CHAVE

Redes. Conhecimento-Regulação. Conhecimento-Eman-
cipação.

ABSTRACT

This article discusses networks as learning contexts that reflect in the construction of both knowledge-regulation and knowledge-emancipation. Depending on the conception, the reception and the use, it can both serve to subordinate the knowledge to a hegemonic, rationalist and linear perspective as it can also value the diversity of knowledge and languages towards solidarity and humanization. The analysis is guided in the bibliographical study methodology based on authors such as Adorno (1995) to discuss the semi-information, Boaventura de Sousa Santos (2000, 2004), knowledge-regulation and knowledge-emancipation, Tardif (2002) teaching knowledge, Castells (2000, 2004, 2009) networks as communication flows, among others. The results show that the if the learning en-

vironments with networks are identified and reflected, they contribute to a significant experience with these and with the information which they manipulated / disseminated / democratized, as it is assigned meaning to what it says, when it identifies what, how and what is the information for; It works as a guide to elucidate the knowledge-regulation and raise knowledge-emancipation.

KEYWORDS

Networks. Knowledge-regulation. Knowledge-eman-
cipation.

RESUMEN

Este artículo describe las redes como entornos de aprendizaje que reflejan la construcción tanto del conocimiento cuanto de la regulación del conocimiento-emancipación. Dependiendo del diseño, la recepción y uso, ambos pueden servir para el conocimiento subordinado a una perspectiva hegemónica, racionalista y lineal como se puede mejorar la diversidad de conocimientos y lenguas hacia la solidaridad y la humanización. El análisis se guía en la metodología de estudio bibliográfico basado en autores como Adorno (1995), para discutir la erudición, Boaventura de Sousa Santos (2000, 2004), para el conocimiento-regulación y el conocimiento-emancipación, y Castells (2000, 2004, 2009), para redes como el flujo de la comunicación, entre otros. Los resultados

muestran que si se identifican e se analizan los entornos de aprendizaje con redes, estos contribuyen a una experiencia significativa y con la información articulada por ellas se asigna un sentido a lo que lee cuando identifique qué, cómo y para qué información; Funciona como una guía para dilucidar el conocimiento-regulación y aumentar el conocimiento-emancipación.

PALABRAS CLAVE

Redes; conocimiento-regulación; conocimiento-eman-
cipation.

1 INTRODUÇÃO

Conhecimento e informação são representações valorativas da sociedade contemporânea numa interlocução com diversos aspectos, dentre eles, os saberes e as linguagens. Os meios de comunicação digitais, especialmente, as redes sociais digitais são parceiras potencializadoras desse processo, pela convergência de linguagens, celeridade na busca da informação e ubiquidade no processo de comunicação, o que contribuem para fomentar espaços plurais e descentralizados de aprendizagem.

No entanto, é preciso adentrar no contexto da trama educação/comunicação nos meios digitais para compreender as estratégias impostas pela lógica do capital para conduzir ou induzir o olhar e o acesso ao consumo da informação, acomodando ou suscitando interesses, ideologias, saberes, culturas, no devir da comunicação e da democratização. São mediações complexas que precisam ser analisadas à luz das possibilidades dos meios digitais para compreender entre outras coisas, que os fluxos informacionais e comunicacionais são situados de acordo com as características de suas interfaces, das intenções e acomodações impostas para o consumo global e local, o que pode na construção e interação com esses meios suscitar tanto um conhecimento-regulação quanto um conhecimento-emancipação.

Olhar desse ângulo situa as potencialidades dos meios de comunicação digitais para um uso consciente para que o usuário torne-se ativo no processo, interlocutor da mensagem, interagindo com e a partir dela, num processo de autocomunicação de massas¹, o que potencializa a capacidade crítica sobre os meios e de expressão com eles.

1. É um processo de comunicação que pode chegar a todos numa audiência global e ao mesmo tempo pode ser gestada pelo usuário, é ele quem define os possíveis receptores e seleciona as mensagens ou os conteúdos que quer recuperar (CASTELLS, 2009).

Comunicação em rede é a marca do modelo de comunicação atual, de conexão bidirecional ou multidirecional, podendo ser de massa, autocomunicação de massas e interpessoal. Possibilidades múltiplas de interação e de criação de significados comunicacionais. Potencialidades que direciona a questionar: Em que medida essas potencialidades estão sendo utilizadas? O que fazem os usuários/jovens/alunos na rede? Como se comunicam? O que aprendem?

Segundo a Pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) Domicílios no Brasil, desenvolvida em 2015, dentre as atividades realizadas na internet entre a população de 10 anos ou mais usuária da internet, as de comunicação seguem como as mais citadas: enviar mensagens instantâneas, como *whatsapp*, *skype* ou *chat* do *facebook* (85%), uso de redes sociais, como *facebook*, *instagram* ou *snapchat* (77%), uso do *e-mail* (60%), conversa por chamada de voz ou vídeo, como *Skype* ou *whatsApp* (54%), assistir vídeos, programas, filmes ou séries *on-line* (64%), ouvir música *on-line* (59%), compartilhar textos, imagens ou vídeos (66%), postar textos, imagens ou vídeos (38%) e criar ou atualizar blogs, páginas na internet (16%).

Entre os usuários de celular, as atividades mais realizadas no aparelho são efetuar e receber chamadas telefônicas (95%), tirar fotos (68%), ouvir músicas (63%), enviar mensagens de texto pela internet, como *whatsapp*, *wechat* ou *ICQ* (60%), assistir vídeos (56%), compartilhar fotos, vídeos ou textos (53%), enviar mensagens de texto *SMS* ou torpedo (52%), buscar informação, como por exemplo, no *google* (50%), acessar páginas ou sites (48%), buscar aplicativos (46%), acessar *e-mail* (40%), jogar (39%) e usar mapas (32%).

Os índices demonstram que a comunicação em redes digitais ultrapassa os usos instrumentais, da técnica pela técnica, mas deixam dúvidas se ultrapassa

sam o movimento do *zapping*, da lógica do capital, do consumo da informação, num movimento aligeirado, transversal à vida, à cognição, ao comportamento, sem deixar marcas efetivas ao conhecimento e à formação.

2 REDES: EMERGÊNCIA DE NOVOS MODOS DE FAZER, SABER E APRENDER

As tecnologias móveis, como os celulares e os espaços de *wireless*, estão reconfigurando o acesso e o processo comunicacional, principalmente, entre os jovens. Elas estão em todos os espaços, no rural e urbano, no público e privado, no hegemônico e contra-hegemônico, elemento cultural de uma vida em rede. Para Castells (2000), rede é um espaço multidimensional de interação social, formado por um conjunto de nós interconectado. Esses nós são pontos para várias entradas e saídas que potencializam a comunicação e a produção do conhecimento em rede.

Essa perspectiva nos direciona a pensar que a rede afeta os fazeres e os saberes em diferentes contextos, tanto nos virtuais, mediados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como nos presenciais, como a do espaço escolar, por ser um espaço com possibilidades multidimensionais no processo de formação e transformação.

Na educação, as transformações conduzidas pela vida em rede, extensão de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2000) afetam o modelo hegemônico, pautado na supremacia do poder informacional do professor, de conteúdos fragmentados e hierarquizados para um modelo multireferencial que leve em conta a variedade dos saberes dos alunos, como aprendem, que tipo de conhecimento eles requerem, em face da complexidade do mundo contemporâneo e de comunicação em rede.

Essa complexidade abrange tanto as escolas do meio rural, caracterizadas pela precarização do trabalho do professor, com salas de aula multisseriadas, atendendo alunos de várias séries, idades, níveis e interesses, com escassez de recursos pedagógicos, tendo o quadro de giz como ferramenta principal de apoio para a apresentação e exercitação do conteúdo, da diminuição do tempo em face da multiplicidade de necessidades dos sujeitos, implicando na brevidade das discussões. E do meio urbano, caracterizadas por uma estrutura física melhor, com salas de aula suficientes para acomodar cada série numa sala, dotada de maior quantidade de recursos e tecnologias², mas sem política de formação efetiva e continuada para o uso pelo professor.

Sob a conjuntura da vida/comunicação em rede emana em caráter de urgência, outra lógica, outra organização política e ética para o ensino e a aprendizagem, uma mudança de paradigma no processo educativo, mudança que para Moraes (2006) conduza o conhecimento para além do princípio da ordem, da linearidade, da separação disciplinar da informação e do caráter absoluto da verdade atestado pela lógica cartesiana de ciência para um conhecimento em processo, contextualizado, interconectado e transdisciplinar.

Um conhecimento em rede, metaforicamente ilustrado como uma teia onde tudo está interligado: a começar pela ruptura da sala de aula como único lugar formal do fazer pedagógico para uma sala de aula que se amplia, que não tem lugar comum, que está em qualquer lugar, porque está no espaço virtual, podendo ser acessada para novas descobertas e para o

2. O Comitê Gestor de Internet no Brasil – CGI.br, em pesquisa realizada no ano de 2015 sobre a presença de tecnologias na escola confirma que a presença de computadores de mesa e o acesso à internet em escolas públicas presentes em áreas urbanas estão praticamente universalizados desde a edição de 2012. Segundo o Comitê, chamam a atenção algumas diferenças observadas entre as escolas que oferecem níveis de ensino diferentes. Entre as públicas, 90% das escolas das redes municipais tinham acesso à Internet, enquanto esse percentual para escolas da rede estadual era de 97%. A pesquisa indica ainda que 83% das escolas públicas pesquisadas possuem laboratório de informática, dentre as quais, 79% têm instalados em seus laboratórios computadores de mesa.

exercício do fazer/aprender na sala de informática, em casa, na praça, no clube, onde conexão encontrar e quando possibilidade tiver. Nesse contexto, tempo e espaço se flexibilizam, se expandem para além de uma sala de aula situada geograficamente em algum lugar, com uma rotina de atividades, de compromissos cronometrados em horas-aula e se comprimem diante da simultaneidade de ações e conexões entre elas.

Processo agregador de valores, mas potencializador de precarização do trabalho, dentre outras coisas, pela intensificação do trabalho para alimentar a dinamicidade da rede de aprendizagem entre alunos e professores. De acordo com Andrea Lapa e Nelson Preto (2010) é uma rede personalizada, de atendimento individual e também coletivo que demanda conectividade e atualização da comunicação. Na escola, a intensificação do trabalho é perceptível no surgimento de novos campos e funções profissionais para a informática que emerge como mais um conhecimento necessário a ponto de se constituir disciplina da estrutura curricular de alunos do ensino fundamental e médio. A lógica do mercado torna essa disciplina, voltada apenas para a construção de habilidades técnicas, como condição fundamental para o acesso ao mercado.

A emergência das TIC na sociedade contemporânea também afeta a relação tempo e espaço na produção do conhecimento e sua divulgação no espaço escolar. O acesso à informação proporciona transformações na forma de planejar e buscar as informações para a produção da aula, mas também exige do professor um processo de atualização constante que demanda uma rediscussão sobre o tempo de preparação e de efetivação da aula, além da concorrência com as habilidades do aluno da geração digital, com tempo e habilidades maiores proporcionadas pelo uso e a convivência diária com as TIC, a exemplo, das dificuldades de inserir as redes digitais como novos espaços de produção e socialização do conhecimento no espaço escolar.

Para os professores, as TIC, especialmente, as redes sociais digitais ampliam não somente os espaços

de aprendizagem para além dos muros da escola, mas também interferem em sua relação com o tempo de trabalho na produção e construção da aula e das estratégias necessárias para acompanhar o que o aluno aprende ao usar as TIC e as redes dentro e fora da escola.

As redes sociais digitais e em particular, o *facebook*, são espaços públicos, abertos à colaboração e prenes de saberes e fazeres para mediar a aprendizagem, como é o caso da ferramenta grupo, espaço delimitado pelo envio de convites aos participantes com possibilidades de publicação de textos, imagens e vídeos, de discussão em tempo real e em tempo posterior, permite criar e agendar eventos, carregar e tirar fotos para criar álbum, a construção colaborativa de textos, apresentações e planilhas no *Google Docs* e criar perguntas anônimas. São recursos que possibilitam expandir as informações trabalhadas na sala de aula, sejam para solicitar a busca de conceitos, informações sobre um determinado autor, um poema para ilustrar a aula, uma notícia, um debate, ou seja, possibilidades para a aprendizagem.

As potencialidades das redes digitais e, em especial, do *facebook*, além de ser um espaço virtual em que os jovens participam, subjaz na trama de sua *interface* potencialidades para a aprendizagem interdisciplinar e para a alfabetização informacional como necessidade para a vivência e convivência na sociedade atual em que a informação está posta/imposta por meio das mídias.

A alfabetização informacional segundo a *American Library Association* (1989) situa-se no campo das competências necessárias para uma experiência eficaz com a informação, no sentido de usarmos com consciência para atender ao objetivo que a busca ou atividade propõe. Para tanto, precisamos saber tratá-la, de modo que saibamos onde e como encontrá-la, depois selecioná-la e avaliá-la. Nesse sentido, a pessoa alfabetizada informacionalmente deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ainda ter

a capacidade de localizar, escolher e refletir sobre a trilha da produção e da comunicação tecida na rede.

Na escola, um dos caminhos viáveis para tornar os alunos competentes em informação por meio da alfabetização informacional é desenvolver práticas pedagógicas em que a informação seja trabalhada sob diferentes proposições para a aprendizagem, como usar a internet e as redes sociais digitais como ambiente de interação e produção.

Aplicar sob o aporte da alfabetização informacional, os fazeres, os saberes e os conhecimentos adquiridos nas redes sociais digitais a contento das demandas da sala de aula, para a compreensão de conceitos e contextos disciplinares imbricadas na realização de tarefas e resolução de problemas, são aspirações dos professores em relação a seus alunos. Porém, saber usar as redes digitais e suas ferramentas alicerçadas na informação significa expressar-se com e a partir dela, numa abordagem criativa, de compreensão do que se lê de articulação de palavras chaves, de conceitos e ideias a caminho da intertextualidade e da intratextualidade³.

Esse saber é valorativo na sociedade atual, de conectividade em rede, adjetivada pelo aumento exponencial da informação, disponível em diversos formatos e linguagens por meio das tecnologias móveis, como *notebooks*, celulares, tocadores de MP3/MP4, *iPads*, *iPods*, *palmtops* e *e-book readers*, *tablet* que permitem maior flexibilidade no processo de comunicação devido às características de mobilidade, interatividade e portabilidade. Possuem espaços, ferramentas e recursos convidativos a intervenção, seja pelas escolhas de busca, pela distribuição e produção da informação ou pela indução a comunicação, configuram suas interfaces.

3. Intertextualidade refere-se a um movimento de interconexão de leitura entre hipertextos, com hiperligações para outros textos, outros documentos, outras referências e intratextualidade com hiperligações dentro do texto. Movimentos que representam a abrangência de associações cognitivas que o leitor poderá fazer com o texto.

Acomoda-se nesse contexto, o conhecimento sobre o papel das redes enquanto espaço da ação política, atuando, por exemplo, nas problemáticas que afligem o país, como a participação popular nas manifestações sociais, a exemplo, do movimento “Volta as Aulas”, no período da greve dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), em 2012, do “Movimento Não Pago”, pela luta por um transporte público de qualidade, em julho de 2013, em que milhares de jovens acabam se interessando pelos atos mobilizados nas redes, se identificam com as demandas reivindicatórias, interagem com as linguagens e nesse processo compreendem o uso e as potencialidades dessas ferramentas e espaços, para além do entretenimento e também os limites quando observadas no âmbito do político, como por exemplo, achar que podem fazer transformações somente pelas redes, sem sair de casa.

Penetrar nos espaços e ferramentas das redes digitais implica descobrir novas formas de organização, processamento e construção da informação e nesse ínterim, o desenvolvimento de saberes necessários para a cultura digital, do sujeito que usa a informação para mediar a sua percepção e intervenção na realidade em que vive e atua.

Essa problematização nos impulsiona a levantar a hipótese de que as redes sociais digitais acomodam contextos de aprendizagens que refletem na formação do sujeito, interferindo na sua prática política, contribuindo tanto para um conhecimento regulação e/ou emancipação. Contextos que se identificados e refletidos contribuem para uma vivência significativa com as redes e com a informação por ela manipulada/divulgada/democratizada, ao atribuir sentido ao que se lê, quando se identifica o que, o como e o para quê da informação; funciona como guia a um posicionamento crítico e reflexivo.

É caminho para a percepção política do fazer nas redes, no sentido de desbravar percepções/construções que estão presentes, mas não aparentes, presen-

tes, mas não conscientes, encontro de possibilidades de formação para o conhecimento emancipação.

Ao procurar contribuir com esse campo de estudos mediados pelas tecnologias digitais, especialmente, pelas redes sociais digitais, é que se situa o objetivo deste artigo para refletirmos sobre a cultura digital como tomada de consciência para novos fazeres e saberes e também os professores, sujeitos e coadjuvantes de um processo de formação, que precisam se inteirar de como a cultura digital interfere na aprendizagem dos seus alunos, para pensar e criar práticas que conduzam à reflexão dos meios como espaços de formação e que permita elucidar o conhecimento-“regulação” e suscitar o conhecimento-“emancipação”.

3 REDES: ESPAÇOS DE CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E/OU DE CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO

Trabalhar e refletir sobre as redes, de modo geral, e as redes digitais, de modo específico, nos encaminha a compreender que os contextos socioculturais vividos pelos diferentes sujeitos, sejam, do meio urbano ou do meio rural são conteúdos de sua intervenção, e que, portanto, estão interconectados noutras redes, distintas cada uma, pelas conjunturas sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas, em âmbito local, na realidade de cada um, mas também global, no âmbito da sociedade. Assim, a participação do sujeito reflete a contextualização da sociedade na qual ele participa.

No contexto das redes, a presença dos sujeitos é fator determinante para a construção, visto que as conexões são realizadas pelo encontro destes sujeitos e suas especificidades, não só dos contextos socioculturais, mas também, pela permanência e percepção desses contextos, assim, sua ação e reflexão implicam nas habilidades e competências empreendidas no fazer das redes.

Para Castells, (2009, p. 45),

Rede é um conjunto de nós interconectados. Os nós podem ter maior ou menor relevância para o conjunto da rede, de forma que os especialmente importantes se denominam “centros” em algumas versões da teoria de redes. Em todo caso, qualquer componente de uma rede (incluídos os centros) é um nó, e sua função e significado dependem dos programas da rede e de sua interação com outros nós desta. (Grifos do autor).

As redes, tomando como base essa reflexão, são espaços prechos de fazeres e saberes, mas que se situam no campo das possibilidades de construção do conhecimento-regulação e/ou conhecimento-emancipação, no **se**, como imperativo às realizações, como perspectiva do **se** houver, maturidade para compreender os nós dos “processos reguladores que articulam o atual sistema de comunicação digital que conforma as práticas comunicativas” ou cria significados positivos para a vida, por “avançar em seus projetos, defender seus interesses e reafirmar seus valores” (CASTELLS, 2009, p. 90).

As redes, dependendo da concepção, da recepção e da utilização, são representações à (de)formação, ao conhecimento-regulação e/ou ao conhecimento-emancipação. Tanto pode servir para subordinar o acesso e acomodar processos racionalistas, lineares, reducionistas de um modo de ver, de produzir e atuar como pode desenvolver processos que ampliem as competências voltadas para a construção de práticas sociais e a socialização do homem no mundo.

Fomentar inquietações sobre os fazeres, saberes e conhecimentos no contexto das redes digitais implica numa tomada de consciência da escola, não mais das potencialidades destas em situações específicas de aprendizagem, visto que isto já está posto, confirmado nas políticas de inserção⁴, nas justificativas postas nos documentos oficiais e nas diversas pesquisas

4. Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE - 1990); Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo - 1997); Um Computador por Aluno (UCA - 2007).

que regem a questão, mas sim, de percepção de que as ações educativas precisam de conectividade com a cultura digital e com o perfil dos sujeitos imbricados nela, para saber, como a percebem, o que fazem, como fazem, o que aprendem, como aprendem, o que conhecem e desconhecem.

Conectividade para a compreensão de que num contexto de trabalho e de aprendizagem, como a sala de aula, de incursão na cultura para a gestação de práticas contextualizadas com a realidade dos estudantes, é laboratório para emersão de saberes, não somente pelos alunos, em decorrência das proposições articuladas para tais fins, mas também, do professor, que na imersão dos acontecimentos, discursos e comportamentos dos estudantes, articulam compreensões e incompreensões na tessitura do aprender e do saber.

Proposição que nos faz entender a partir das reflexões de Tardif (2002), que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula, sendo produzido e modelado no e pelo trabalho. Assim, o saber docente, segundo o autor, é oriundo não somente da formação profissional, mas de outros saberes, como os experienciais, advindos das interações e relações de aprendizagens. É uma relação de formação com fundamento para a construção de práticas pedagógicas de trajetos múltiplos com possibilidades para a construção do conhecimento-emancipação.

Um conhecimento flexível, aberto, potencializado pelos diferentes contextos e nós que compõem a rede de aprendizagem em direção à reflexão e a compreensão da realidade sob diferentes enfoques e pontos de vista: utilidades, limites, contradições etc., que direcione a compreensão, por exemplo, das contradições na política de acesso às redes digitais, da informação como mercadoria, do público a serviço do privado, na direção da conexão do global com o local, do aparente com o incandescente e do formal com o informal. Uma direção de construção do conhecimento que transcenda os limites das fronteiras curriculares, à

simplificação cartesiana, mecanicista e chegue a uma rede ampliada, de conexões várias, cuja desordem contribua para uma nova ordem de saberes baseados nos interesses e saberes dos que dela fazem parte em direção ao conhecimento-emancipação.

Segundo Boaventura (2000, p. 32), os processos sociais, dentre eles, a educação são norteados muito mais pelo conhecimento-regulação do que pelo conhecimento-emancipação, visto que há um desequilíbrio que se “estabeleceu nas diversas esferas da vida social, um excesso de mecanismos reguladores e uma deficiência de mecanismos emancipatórios”. É uma lógica que suscita tensões e questionamentos diversos, por exemplo, como conhecer a realidade sociocultural mediante lógicas reducionistas, cientificistas que negam a diversidade de saberes e de linguagens?

Para Boaventura (2000, p 27), o nosso lugar é hoje “um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades”, de uma lógica global e hegemônica que desconhece o local e a diferença cultural como singularidade importante do global.

De acordo com Boaventura (2004, p. 786), confrontar essa lógica caberia à Sociologia das ausências, que é

Uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis e com base neles transformar as ausências em presenças.

Considerar as ausências para transformá-las em presenças, na visão de Oliveira (2006, p. 81), fundamentada em Boaventura, “é preciso identificar e valorizar outros modos de pensar e de estar no mundo

– além daquilo que a razão metonímica⁵, com suas dicotomias e sua necessidade de ordem, percebe e aceita como existente”.

É necessário, portanto, na visão de Boaventura (2004, p. 779) “uma outra racionalidade, a da trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. Só assim, será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”.

Expandir o presente significa considerar outras redes de experiências, para além das redes regidas pela égide dominante, cujos nós são sempre amarrados numa lógica linear, individualista em que as partes não se conectam com o todo e vice-versa e que por isso, não viabiliza o diálogo, a convergência de saberes e fazeres porque a amarração dos nós esconde outras possibilidades para que o desamarrar continue unidirecional e assim, não abrir brechas de conexão com outros fios de formato e textura diferentes, para que não precise aprender e articular outras técnicas para acomodar as especificidades dos novos fios. Conforme Boaventura (2004) é um argumento que se situa sob uma razão indolente, arrogante que mede a sua validade pelo controle e totalitarismo das ações e processos.

Para Adorno (1995), esse tipo de razão baseada no totalitarismo, na autossuficiência, na racionalização instrumental e na dominação são imposições que podem se instalar em sociedades cujos cidadãos são semiformados, mediante processos educativos repressivos. São imposições de sujeição impostas pela semiformação (*halbbildung*). Processo em que o indivíduo se sujeita as determinações e contradições sociais por não ter amadurecimento psicológico e cognitivo para compreender na objetividade das situações e práticas, a subjetividade que as subjazem.

O processo formativo, portanto, não cumpre a sua essência de formação de uma consciência verdadeira,

5. Compreendida como única forma de racionalidade possível, entendendo sua parcialidade como totalidade.

no sentido de trabalhar dialeticamente a razão com vistas à emancipação e não à conformação, esta última trancada no movimento da instrução como norma à qualificação, desvinculada da reflexão sobre a materialidade da vida que lhes impõe pressões e sujeições e da autorreflexão que leva o sujeito a capturar em si sentimentos e pensamentos que conduzem suas afirmações, negações e frustrações e que conduzem suas ações.

Para Adorno (1995), a falta de uma racionalidade emancipadora na experiência formativa, engendra uma consciência alienada, perversa e por extensão, uma visão embalsamada, fragmentada e desencantada. Por isso: “Que me importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte? O que vejo é o beco” (BANDEIRA, 1936). Expressão e extensão de uma visão mutilada e aprisionada; metaforicamente tomada pelo cenário de uma rua escura, estreita e curta, e às vezes sem saída, o beco que revela no subconsciente as marcas da crueldade e da mutilação de si e do outro, às sombras de uma de semiformação que impede avistar e alcançar a linha do horizonte, como demarcação para a emancipação.

Formação pautada, portanto, no déficit à vida, ao limite de até onde é possível fazer para atender à solicitação da égide dominante no enalce da supremacia do poder e ainda, o déficit da reflexão como meio para negar a subsunção e a alienação.

A experiência formativa no sentido da formação cultural (*bildung*) atribuída por Adorno consiste em não enrijecer o processo com a racionalidade instrumental, imposta pela conjuntura social, como mantenedora do *status quo*. Nela, se prioriza o estudo e o uso dos progressos técnicos como fins neles mesmos, desconsiderando a historicidade e as relações ontologicamente necessárias para a sua apreensão, contextualização e crítica.

Para Adorno (1995), a formação cultural deve ultrapassar o imediatismo instrumental para chegar ao aprofundamento dos objetos, das técnicas e dos valo-

res, movimento para ultrapassar a aparência e alcançar voos em direção à consciência, a autonomia e a emancipação. Haja vista que:

O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto. (ADORNO, 1995, p. 67-68).

Compromissos como esses seriam empreendimentos necessários para o fortalecimento do ser quanto às percepções das barbáries imanentes do processo civilizatório e porque a educação não é necessariamente um fator de emancipação, tendo em vista a vinculação com os mecanismos de controle do mundo administrado, organizado por uma lógica universalizante, mediante determinismos sociais, culturais, políticos e econômicos em vigor na sociedade. Segue, portanto, um direcionamento guiado pelas tendências de mercado que determina o tom do processo formativo pela via da égide dominante da racionalização instrumental.

Imposições acomodadas pela ignorância de um não saber estabelecido no *dever* da cultura e da história arraigadas em contingências de matizes fossilizadoras presentes, de modo geral, na sociedade e de modo específico, no processo educacional, a exemplo, das tecnologias digitais no espaço escolar que na ausência do conhecimento sobre suas potencialidades e limitações pode arraigar usos e metodologias ultrapassadas que leva a repetição ou ao entendimento do óbvio, a esterilização da criação, da inovação, da participação e da supremacia do produto acima do processo.

Contexto que se situa de acordo com as reflexões de Boaventura (2000), como hegemônico, determinado pelo projeto de modernidade que impõe conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação. Mas na era tecnológica,

o conhecimento-emancipação pressupõe uma nova ética que, ao contrário da ética liberal, não seja colonizada pela ciência nem pela tecnologia, mas parta

de um princípio novo. A meu ver, este princípio novo é o princípio da responsabilidade proposto por Hans Jonas (1995). (BOAVENTURA, 2000, p. 111)

Princípio que também se acomoda no *lôcus* das redes sociais digitais, especialmente, em contextos de aprendizagem, se na perspectiva da construção coletiva em processo de colaboração, houver mediante combinações e interesses comuns dos sujeitos, as estratégias, as alianças, as negociações e as adesões decorrentes das relações para efetivar a construção. É fundante também para um projeto educativo emancipatório, com vistas à compreensão das égides do conhecimento-regulação para a conquista do conhecimento-emancipação, porque na construção coletiva em rede, não deverá haver um conhecimento hegemônico, subjugado pelas normas ou pela cientificidade, mas sim, um conhecimento compartilhado em que todos os enfoques são potencialmente importantes para a subjetividade coletiva.

No contexto das redes, não existe nem ignorância em geral, nem saber em geral, visto que para Boaventura (2000, p. 78), “todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber”.

Em situações de construção em redes, como nas redes sociais digitais, segundo Oliveira (2006), a partir de Boaventura, a trajetória da ignorância ao conhecimento não segue uma organização linear, do simples ao complexo, como na trajetória hegemônica do conhecimento-regulação, do caos à ordem para o conhecimento-emancipação, do colonialismo à solidariedade. No contexto do processo educativo emancipatório, conforme Oliveira (2006), considerando as reflexões de Boaventura, a possibilidade de substituição da primazia do conhecimento-regulação pela do conhecimento-emancipação, transformando a solidariedade na forma hegemônica de saber e aceitando certo caos, engendra novas potencialidades de formação e de humanização.

Na tessitura em rede, a partir de Boaventura (2000), analisando o projeto sociocultural da modernidade, o caos emerge no fluxo comunicacional, pela ignorância na trama ideológica e política da tecnologia como regulador de racionalidades e necessidades infinitas, mas que pode transitar para o saber por meio de conexões solidárias entre os pontos de vista e percepções dos usuários sobre a vida, a ciência, o sistema e que se colocados em ordem, no sentido de refletir sobre, pode causar compreensões. Ordem na convergência do sujeito consigo e com a informação, para burilar transformações e inovações. Ordem subjetiva para os processos cognitivos, mas também na visão de Castells (2004, 45), objetiva e contratual, “definida pelo programa que assina os objetivos e as regras de funcionamento da própria rede”.

Convergência também a partir dos fluxos possibilitados pela estrutura hipertextual que acomoda um fazer personalizado, onde cada pessoa perfaz o seu caminho metodológico e epistemológico para o aprender em redes de informações digitais de acordo com a sua preparação cognitiva e cultural. Assim, o aprofundamento e a criatividade das informações em redes de hipertextos, vai depender do entrelaçamento das informações com outras redes ou nós, na busca de novos caminhos que permitam a visão crítica dos fenômenos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão teórica empreendida neste texto nos proporcionou entender que as redes em geral e as redes digitais em particular, considerando seus fluxos e contextos, funciona como uma organização de trocas, de conexões, interações e construções em que compartilhamos saberes e fazeres; ensinamos e aprendemos.

As redes como espaço de construções e interações interconectadas por conceitos, teorias, linguagens, instrumentos e ambientes midiáticos e hipertextuais potencializam múltiplas e variadas teias para a

construção do conhecimento, seja na perspectiva do conhecimento-regulação quando impõe mecanismos limitadores para um modo de ver, fazer e saber condizentes com a lógica racionalista e instrumental, na perspectiva do conhecimento-emancipação quando possibilita a reflexão crítica, a conscientização e autorreflexão acerca dos mecanismos limitadores e emancipadores que regem as redes de educação/comunicação/informação.

Para suscitar o conhecimento-emancipação no fazer/aprender nas/com as redes é preciso que os sujeitos se posicionem como interlocutores e protagonistas nos processos de comunicação e produção, vivenciando uma relação dialética com o outro, intercambiando cultura, valores, posições que fortalecem a si e ao coletivo. São mediações transdisciplinares necessárias ao processo educativo convergente com o fazer/aprender nas redes de comunicação e informação.

A ação educativa em rede baseada na estrutura de nós interconectados como infovia de cooperação, comunicação e aprendizagem vislumbra a perspectiva coletiva e dialógica de concepções de mundo, de vida e de sentimentos, contribuindo para o processo de construção e interação de saberes entre os sujeitos. Neste sentido, a construção coletiva de saberes adotada como fundamento para a construção de conhecimento em redes, como ambiente de conexões, deve considerar entre outras coisas, a realidade dos atores sociais como ponto de chegada e de saída para a abertura dos nós e conectividade na rede de relações sociais, cognitivas e afetivas.

As redes sociais digitais potencializam novas formas de saber e fazer, na trilha da colaboração, do compartilhamento de ideias, valores, culturas, ampliando as percepções do mundo, do outro e de si mesmo. Imergir nesse mundo de possibilidades emancipatórias precisa estar preparado para o uso de suas interfaces e linguagens para assim, empreender a construção de saberes e ações na direção da inter-relação e produção criativa com os meios.

É necessário, portanto, que a educação suscite modos de fazer e de aprender que potencializem a experiência do saber individual compartilhado com o coletivo e vice-versa, onde todos aprendam, cresçam, aprimorem seus conceitos, percepções e reflexões, como empreendimentos para a humanização, para a formação e para a emancipação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANDEIRA, Manuel de. O beco. In: **Estrela da manhã**, 1936.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, Manuel. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

COMITÊ Gestor de Internet no Brasil. **Pesquisa sobre uso das tecnologias de informação e comunicação**

nos domicílios brasileiros – TIC domicílios, São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.cgi.br/>> Acesso: 3 dez. 2016.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Brasília, v.23, n.84, nov. 2010. p.79-97. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>> Acesso: 5 jan. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 5 de dezembro de 2016
Avaliado em: 10 de dezembro de 2016
Aceito em: 17 de dezembro de 2016

1. Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino de Aracaju; Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; Integrante do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais – UFS. E-mail: mcslinhares@gmail.com