

“A REDE É UM MODO DE SER”: ENSINO, CONEXÕES E PERCURSOS INVENTIVOS DE APRENDIZAGEM

Ana Carolina Sampaio Coelho ¹

RESUMO

Esse artigo busca investigar de que modo a estrutura das redes pode redimensionar os processos de ensino-aprendizagem, tanto no contexto da cultura digital quanto em espaços institucionais de ensino. De que modo os espaços formais de aprendizagem podem assumir a potência de abertura e descentralização das estruturas das redes? E como a subjetividade fomentada e sustentada historicamente pela escola se articula com as redes digitais? A partir da proposição da aproximação de autores como Jaques Ranciere, Fernand Deligny, Paulo Freire e Paula Sibília, essa pesquisa indica alguns possíveis caminhos para pensar as relações entre educação, autonomia, colaboração e percursos inventivos de aprendizagem.

Palavras-chave:

Redes, ensino, aprendizagem, redes digitais

INTRODUÇÃO

Na sua aula inaugural na cadeira de semiologia literária, no Colégio de França, Roland Barthes (1978) disse que há uma idade em que se ensina o que se sabe, seguida por um tempo em o professor ensina o que não se sabe: a isso que ele chamava de pesquisa, ou seja, a possibilidade de “aprender junto”. Em seguida, é chegada a idade de outra experiência: a de desaprender. Penso na importância de abriremos cada vez mais espaço para a discussão acerca da desaprendizagem em espaços que se propõem a pensar processos educativos. É necessário desaprender os “modos de ser” educador, quando essa prática não está voltada para processos que fomentem a autonomia e estimulem o potencial criativo dos educandos.

Para que as aulas, cursos e projetos assumam percursos inventivos, voltados para a criação e descoberta, faz-se necessário um distanciamento do modelo de aulas excessivamente conteudistas, com exercícios ainda baseados na reprodução e desvinculados das realidades dos educandos, tal como ainda paira no imaginário da escola e em grande parte dos processos formativos no país. Como poderíamos, portanto, nos aproximarmos desse “ensino do que não

¹ Professora do Departamento de Letras da UNIRIO, anacarolinascoelho@gmail.com

se sabe”, como nos indica Barthes? Ou ainda: como pensarmos aulas em que o professor assuma a aula-pesquisa e a construção de uma aprendizagem aconteça lado a lado com o educando?

Em “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (2002), Jaques Rancière tece uma crítica ao que ele denomina “método Embrutecedor”, a partir de reflexões acerca do trabalho e experiência de Joseph Jacotot. Segundo Rancière, esse método, baseado na explicação e transmissão de um conhecimento fragmentado, mantém o educando sempre “refém” de um “mestre explicador”. Para Rancière, os indivíduos devem retomar a consciência de que há entre todos uma “igualdade de inteligências” e que todo sujeito é capaz de instruir a si mesmo, desde que assim deseje. Uma sociedade de emancipados seria possível quando assumíssemos o “método do Ensino Universal”, em que os indivíduos seriam capazes de ler criticamente a realidade que o cerca. Substituir um mestre “que sabe” por um “mestre ignorante” aponta para um cenário muito próximo daquele apresentado por Roland Barthes da aula – pesquisa ou do “ensinar aquilo que não se sabe”: à medida que o educando se envolve das suas perguntas-pesquisas, o educador, ao não ensinar aquilo que não sabe, questiona o aluno e permite, assim, que esse demonstre suas descobertas e experiências de pesquisa.

Este artigo apresenta algumas considerações acerca dos processos de pesquisa² sobre redes de aprendizagem no contexto da cultura digital. A partir das proposições acerca dos processos de ensino de alguns teóricos, busca-se investigar de que modo as redes redimensionam a relação educador – educando e como os modos de aprendizagem podem ser alterados por esse meio.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, com caráter exploratório. Num primeiro momento, a investigação busca fazer um levantamento de teóricos e educadores que problematizam o modelo tradicional de ensino e modos de estruturação de programas curriculares. Busca-se identificar de que modo a busca por abertura e descentralização do ensino podem dialogar com os conceitos de rede e como isso pode vir a ser desenvolvido nas redes digitais. O presente artigo apresenta o trabalho de mapeamento de autores, documentos, identificação de fontes bibliográficas e análise das questões levantadas a partir das primeiras aproximações do objeto de estudo.

² Projeto de Pesquisa cadastrado na UNIRIO intitulado: “Cartografias do imaginário, educação aberta e narrativas digitais: a tessitura de redes como espaços de aprendizagem”.

DESENVOLVIMENTO

Não transferir o conhecimento, mas criar condições para a sua produção. Antes de ler a palavra, o sujeito lê o mundo. Esses são apenas dois dos tantos saberes que a extensa obra de Paulo Freire (1987) nos apresenta como proposições para uma educação problematizadora em detrimento de uma educação “bancária”, modelo alvo de críticas há mais de cinquenta anos, mas ainda tão presente nos espaços de ensino. Foi a partir do diálogo e da constante problematização que Freire construiu a base de sua pedagogia. Ele estendeu a todos e todas um convite à participação na criação das aulas, abrindo assim um espaço para a potência do coletivo, do encontro e do afeto que permeiam as trocas e criações desses saberes. Em suas aulas, os “alunos” eram chamados de “participantes dos grupos de discussão” e os “professores” eram considerados “coordenadores de debates”. Afinal, os espaços de ensino deveriam ser isso: lugares de encontro, debate e diálogo. Novamente aqui observamos semelhanças com as proposições de Barthes e Rancière já mencionadas neste artigo.

Em “Aula como acontecimento” (2010), João Wanderley Geraldi defende que os educadores devem buscar revisar suas concepções de aula. Para ele, a aula “é entendida sempre como um encontro ritual e por isso com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento.” (2010, p.81) Ao recuperarmos a ideia dos espaços de aprendizagem como lugares de criação e construção coletiva de conhecimento, ou seja, da possibilidade aventada por Barthes do “ensino daquilo que não se sabe”, associamos o ensino à pesquisa e a aula à proposta de Geraldi, como um “acontecimento”. Esse ensino ao qual Barthes se refere torna-se possível quando o professor assume esse lugar de “coordenação de debates” e não como o sujeito detentor do saber, com planos de aula seqüenciais e lineares. As perguntas geradoras de reflexão e discussão em sala de aula, prática constante no método de alfabetização de Paulo Freire, deveriam seguir presentes em todos os processos de ensino-aprendizagem, promovendo encontros vivos e geradores de trocas genuínas.

Em “Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço” (2003), Pierre Lévy apresenta o conceito de inteligência coletiva como uma das potências que surgiria com a cultura digital. Trata-se de uma: “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (2003, p.28). Se adequarmos essa idéia ao contexto escolar, podemos imaginar cursos e aulas que integrem e incluam os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Pierre Lévy não se refere ao saber científico, mas ao saber diretamente relacionado aos conceitos de “savoir-vivre ou vivre-savoir”, saber viver e viver saber, respectivamente. Desse modo, a “inteligência coletiva” legitima as habilidades de todos os indivíduos e propõe que estas sejam coordenadas e direcionadas para o bem do coletivo, na construção de um bem comum. Portanto, o ciberespaço seria um lugar potencializador de encontros, conexões e com a arquitetura propícia para que a inteligência coletiva se desenvolva.

A potência para a conexão é uma característica básica de todo sistema que se organiza em rede. Ainda no final da década de 90, Manuel Castells (1999) denomina a sociedade que então começa a se organizar tendo como fio condutor as tecnologias digitais de “sociedade em rede”. A economia que seria fomentada nesse novo contexto seria, para Castells, informacional, global e em rede. Essa estrutura que rapidamente ganharia contornos de hiperconexão logo se mostraria avessa à estrutura da rede com nós e conexões sem hierarquias, distribuídas e com conexões essencialmente descentralizadas.

No contexto desta investigação, nos interessa pensar nas características das redes como um padrão de organização e como podemos levar essas discussões para o campo da educação. De que modo as proposições de Barthes, Geraldí, Rancière e Freire, para citar apenas os autores mencionados nessa investigação, podem estar articulados com a estrutura de rede?

Fernand Deligny (2015), pedagogo e poeta francês, apresenta algumas direções preciosas com o seu trabalho não invasivo no cuidado e compartilhamento da vida com crianças autistas ou “crianças à parte”, como ele dizia. Suas reflexões acerca da rede e do modo de ser “aracniano” indicam caminhos possíveis para compreendermos processos educativos que sustentam essa estrutura. Para viver numa experiência aberta e estar nesse “estado de presença” com as crianças autistas, Deligny aboliu o uso da linguagem. Dessa escolha, surgiu a possibilidade de observar a experiência de deslocamento dessas crianças nos espaços de convívio. Ao adotar o método cartográfico e registrar a errância dessas crianças, Deligny nos sugere que possamos desconfiar da linguagem e que nos aventuremos a “traçar antes da letra”. Estar atento à errância em detrimento da necessidade de uma interpretação, uma lógica e um projeto. Ele diz:

Todo querer era um forçar, no sentido de que querer no lugar do outro, pelo modo da interpretação, é uma violação, assim como é uma violação pensar no lugar de – colocando-se no lugar, tomando o lugar, ocupando – uma aranha ou uma tartaruga ou tudo o que se quiser para quem nossa linguagem não é mais que um ruído entre os ruídos. (2015, p. 82)

O modo radical como Deligny propõe estar com as “crianças à parte”, ou seja, como uma “presença próxima” dessas crianças e não alguém que vai interpretar seus gestos demonstra toda a potência de uma proposta não diretiva: na construção de uma relação com cada criança, num modo de desarmar as estruturas de poder, de um saber sobre o outro. Essa experiência proposta por Deligny aniquila qualquer idéia de um tratamento e, portanto, de uma normatização.

Deligny afirma que: “a rede é um modo de ser.” (2015, 15) Como o modo de “ser em rede” de Deligny “conversa” com os processos formativos de um educador? E o quanto a escola está disposta a “não sujeitar” seus alunos? Se todo o percurso de aprendizagem é essencialmente criativo e não reprodutivo, estariam as escolas e universidades abertas e disponíveis a viver a potência de uma organização em rede? Deligny aponta que uma “rede pode acabar desaparecendo ou acabar em instituição.” (2015, p.30) Existiria algum espaço possível nas instituições para a abertura e descentralização que as rede evocam ou estaríamos fadados a ocuparmos as redes a partir de referências e reproduções de estruturas institucionais?

Células, plantas, minerais, ecossistemas e todo tipo de organização sistêmica se configuram a partir de redes. Para Humberto Maturana (1997), toda a possibilidade de vida existe e se sustenta a partir de relações interdependentes, assim o pensamento sistêmico é de fundamental importância se quisermos compreender toda e qualquer atividade humana. Juntamente com Francisco Varela, Maturana cunhou o termo “autopoiese” para referir-se à capacidade dos seres vivos de “produzirem a si próprios”. É interessante observarmos o modo autônomo de constituições das redes para refletirmos acerca da capacidade dessa estrutura no contexto da aprendizagem fora de “instituições” ou de “projetos pensados”, como aponta Deligny.

Atualmente o termo “redes” tem sido bastante utilizado e essa difusão se deve ao fato da sua estrutura tornar-se mais evidente com a internet e a *web*. Muitas vezes o termo “redes” é utilizado para referir-se às redes digitais ou ainda mais especificamente, às redes “sociais”, como *Facebook*, *Twitter* ou *Instagram*. Mas essa experiência na *web* e a migração entre uma rede “social” e outra comumente não mantém a lógica e estrutura das redes.

O Conectivismo, teoria pedagógica proposta por George Siemens, reflete sobre as experiências da aprendizagem oferecidas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tendo como referência a “rede” como o espaço de aprendizagem e, portanto incorpora recursos como a web 2.0, redes sociais digitais e ações de agregação, por exemplo. Siemens

defende o potencial da tecnologia digital para a construção de redes de conhecimento que ampliem a noção de aprendizagem.

É muito comum associarmos redes ao modo de distribuição descentralizada e esse parece ser o primeiro ponto que deve ser investigado, pois muitas vezes descentralizar um processo não extingue uma ideia de centro, mas o pulveriza. Quanto maior a distribuição de uma rede, maior a conectividade. Basta observarmos a constituição de ecossistemas: em redes com larga distribuição não existem espaços para sistematização de hierarquias.

Siemens defende que a aprendizagem ocorre em distintos níveis, do biológico ao social, portanto acontece também a partir da criação de conexões e interações em rede. Nesse contexto, o educador torna-se responsável por compor a rede de aprendizagem dos educandos, aumentando assim a liberdade e autonomia dos mesmos. Para Siemens, as primeiras referências à aprendizagem em rede remontam à obra de Ivan Illich, “Sociedade sem escolas” (1985), quando este dizia: “nós poderemos abastecer o aluno com novos links para o mundo, ao invés de canalizar todos os programas de ensino através do professor” (1985, p.73).

Illich, assim como Geraldi, Barthes e mesmo Paulo Freire demonstram percepções similares no tocante ao grau de abertura dos processos de ensino-aprendizagem. Cada um a seu modo, todos parecem sugerir que os percursos inventivos e potentes na educação encontram terreno fértil quando a aula é um “acontecimento”, ou seja, propõem desterritorializar os gestos costumeiros, fazeres predeterminados e conseqüentemente ampliar os espaços de autonomia e responsabilidade dos educandos com seus percursos formativos.

Aqui voltamos às questões que sustentam essa investigação: de que modo esse encontro entre a subjetividade fomentada e sustentada pela escola encontra e se entrelaça com a estrutura das redes? Existiria a possibilidade real de levarmos para espaços institucionais a potência de abertura e descentralização das aprendizagens em rede?

Em “Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão” (2012), Paula Sibilia identifica que vivemos atualmente um momento de colapso entre subjetividades distintas, de um lado, “a subjetividade interiorizada que habitava o “homem-máquina”, isto é, aquele “modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores” (2012, p. 29), uma subjetividade que estava presente nas fábricas e colégios e onde a palavra impressa ainda estava vinculada à totalidade das produções textuais. De outro lado, temos a subjetividade dos jovens absolutamente imersos na cultura do audiovisual e expostos a avalanche informacional das redes digitais. A escola sustenta modos de criação e estrutura avessa à estrutura das redes, mas tem sido confrontada com textos

imagéticos que rompem a linearidade da estrutura do texto. Poderíamos diminuir as distâncias entre o ensino da escola e as possibilidades de percursos que a estrutura da rede proporciona?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atual estado dessa pesquisa aponta para a necessidade de investigação das redes como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) em abordagens como o conectivismo. Ainda que não sejam mencionadas as características das redes, percebe-se em vários autores a menção para o grau de abertura e distribuição comum a esses sistemas. Geraldi comenta a importância da aula como “acontecimento”, Barthes sugere a importância da concepção da aula como um espaço de pesquisa onde se “ensina o que não sabe”. Ranciére escreve sobre a importância do educando não tornar-se refém de um “mestre explicador”, mas de abrir espaços para que a aprendizagem ocorra de modo menos fragmentado. Paulo Freire aponta para o potencial emancipatório que deve estar presente nas relações de ensino aprendizagem.

Enquanto os programas de cursos, currículos e projetos pedagógicos seguem ainda uma estrutura linear e hierárquica, as redes incorporam descentralização (ou, no mínimo, a possibilidade de múltiplos centros e aumento de distribuição das mensagens) e flexibilização das hierarquias, mas também a possibilidade de dispersão e exposição à avalanche informacional. Segundo Sibilia, a grande questão que se apresenta para os educadores atualmente está em pensar como oferecer recursos e possibilidades para que os alunos transitem do lugar de “usuários midiáticos” para assumirem as competências do “aluno leitor”, com capacidade de seleção, leitura crítica e aprofundada das questões que as mensagens apresentam.

Espera-se que os alunos se desviem de “palavras e imagens sem densidade” que não engrenam diálogo ou pensamento e possam usar da potência de conexão das redes e estabeleçam aí processos baseados no diálogo e com abertura para os desvios, criações colaborativas, processos de inteligência coletiva e pensamento crítico. É importante que possamos desacelerar o fluxo vertiginoso de informações das redes e transformemos estes espaços em lugares genuinamente de aprendizagem, se entendemos que esse processo se dá a partir de projetos inventivos, trilhas ainda não percorridas e saberes compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda na década de 90, Deleuze sentenciava o fim das instituições (referindo-se às escolas, presídios, etc), pois entendia que estas haviam perdido seu sentido histórico: “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até as instalações das novas formas que se anunciam” (1992, p.220) As novas formas de relação com o saber, geridas e sustentadas no contexto da cultura digital, têm a possibilidade de “não ser instituição” e manterem-se como espaços abertos, contínuos, em fluxo constante e não lineares. Torna-se necessário aprofundarmos uma reflexão crítica sobre os modos como estas redes podem se constituir.

Percebe-se a urgência de incorporarmos nas práticas educativas a categoria do que Freire nomeou de “inérito-viável” e conceber o ensino como um processo sistêmico, uma criação coletiva e aberta ou nas palavras de Geraldi, “como um acontecimento”. Quer os processos educativos aconteçam ou não em redes digitais, é importante propor percursos de aprendizagem que não estão necessariamente refletidos num mapa, pois a aprendizagem não acontece dissociada da vida, trata-se de um percurso genuinamente inventivo. Que possamos falar cada vez mais a linguagem da “possibilidade”, da construção de um modo de ser e estar em processos onde, assim como Deligny, também não sujeitemos os educandos. O professor deve ser cada vez mais um fomentador de inteligência coletiva e percursos inventivos de aprendizagem “fora da trilha”, como os caminhos do poema de Gary Snyder:

Somos livres para encontrar nosso próprio caminho
Sobre pedras – por entre as árvores –
Onde não há nenhuma trilha. O cume e a floresta
Se apresentam aos nossos olhos e pés
Que decidem por si mesmos
Em sua sabedoria ancestral de ir
Aonde a vida selvagem nos levará. Nós já
Estivemos aqui antes. É de algum modo mais profundo
Do que seguir por sendas que dispõem algumas rotas
Às quais você se apegava (2005,167)

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura – a sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos** Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 edições, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**; (S>I), p.6, mai, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo. Editora 34. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2004

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

SIEMENS, George. **Uma Teoria de Aprendizagem para a Idade Digital**. 2004. Disponível em: [http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo\[siemens\].pdf](http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo[siemens].pdf). Acesso em 10 de julho de 2019.

SNYDER, Gary. **Re-habitar – Ensaios e poemas**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.