

Título: Formação em redes e as redes de
formação

Autores: Nilda Alves

Data: 1998

(Texto escrito para a mesa redonda Diretrizes
Curriculares, Base Comum Nacional e Estruturas
Institucionais para os Cursos de Formação dos
Profissionais da Educação no IX Encontro
Nacional da ANFOPE).

17/16

FORMAÇÃO EM REDES E AS REDES DE FORMAÇÃO*

Nilda Alves**

Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. (Santos, 1996).

Confrontada com a grande empreitada temática que as organizadoras¹ deste nosso X Encontro Nacional nos deram - *Diretrizes Curriculares, Base Comum Nacional e Estruturas Institucionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação* - após um momento de indecisão, percebi que ele era o mote para que pudesse contribuir com o desenvolvimento da idéia de *conhecimento em rede*, que ficara “devendo” às companheiras de ANFOPE, desde nosso Encontro anterior.

Nesse Encontro - o VIII - no seu *documento final* (ANFOPE, 1996) ficou consignado o seguinte:

* Texto escrito para a mesa redonda *Diretrizes Curriculares, Base Comum Nacional e Estruturas Institucionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação*, dentro da programação do IX Encontro Nacional da ANFOPE, Campinas, de 03 a 03 de agosto de 1998.

** Professora da Faculdade de Educação da UERJ.

¹ Desde há algum tempo, com tantas outras companheiras, decidi que passaria a usar sempre o feminino quando quisesse me referir ao sujeito da escola responsável pela docência. Faço questão de dizer, sempre, que os colegas do sexo masculino, em todas as suas variedades, ~~que~~ se sintam incluídos neste feminino com um abraço carinhoso.

a base comum nacional é o fio inicial de construção das possíveis redes de formação dos profissionais da educação e é no seu próprio processo de construção permanente que vão sendo construídas redes de propostas alternativas de currículo ao modelo centralizador e hierarquizado proposto pelo governo, bem como vão sendo percebidas novas possibilidades alternativas de redes de formação.

Buscar ajudar o movimento organizado em torno da ANFOPE a melhor compreender este “achado” e com isto melhor desenvolvê-lo creio poder ser minha contribuição a esta mesa redonda.

Com isto, creio estar ajudando a acrescentar alguns fios - espero que bonitos - bem como dar alguns nós nesta nossa tão cuidada tessitura que é a *base comum nacional*. Com isto, será possível tecer algumas considerações quanto às *diretrizes curriculares* e às *estruturas institucionais*. Quero afirmar, com isto, que é a partir da nossa grande contribuição às redes de formação de professores - a *base comum nacional* - que devemos dizer o que temos a dizer.

A forma/ metáfora/ idéia com que a modernidade construiu o conhecimento e uma outra forma de se pensar como se cria conhecimento

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 buscava 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/ a mulher - causa e consequência de novas relações materiais e sociais entre os homens/ as mulheres - leva a uma sensação de esgotamento permitindo que, em 1611, Donne (in Rossi, 1989) afirme que *tudo está em pedaços, toda coerência desapareceu qualquer simples provisão e qualquer relação* (p.66). No mesmo movimento, se vai adquirindo a certeza que fez Barbano, em 1556, afirmar que *existem mais coisas a se encontrar do que as que foram encontradas* (in Rossi, 1989, p. 66).

Em ciências, por exemplo, esta 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 este diálogo. No de seu desenvolvimento, no entanto, a ciência aprofundando e alargando seu campo de ação, em contrapartida, é levada ao fracionamento e à hierarquização dos conhecimentos. Este movimento chega ao seu auge no decorrer do século XIX.

Este fracionamento, criando um número crescente de ciências, vai dificultando o necessário diálogo dos conhecimentos criados em cada uma delas com aqueles criados nas outras. Por outro lado, esta *tendência*, com o desenvolvimento da ciência desde o seu surgimento enquanto organização do pensamento, mas mais particularmente nos três últimos séculos, vai se expressar cientificamente em hierarquias: aqueles conhecimentos centrais, fundamentais, basais, anteriores e aqueles outros 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 a teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática. Isto nos é mostrado pela própria maneira como esta relação é enunciada – teoria/prática e não prática/teoria. Dá-se, então, aquilo que Santos (1993), apropriando-se do pensamento de Bachelard, chama de *primeira ruptura epistemológica*.

A consequência direta de tudo isto, no pensar pedagógico, especialmente no campo curricular, é que se construiu 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* práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado para o seu desenvolvimento. Pensou-se ser necessário, também, afastar seus alunos da realidade da

vida para educá-los dentro de uma moral rígida, através de muros reais, aqueles que separam a escola da geografia e da sociedade em torno, e através de outros tão reais como os primeiros, embora não tão materiais, que são os que separam corpos e conhecimentos dentro da escola - a disciplina e as disciplinas.

Esta forma de construir o conhecimento é aquela 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). Esta postura deixou inúmeras marcas em "nossa linguagem" curricular - "tronco comum", "pré-requisitos", "disciplinas" etc

Mas, estamos em *crise*, e nada traduz melhor esta idéia do que uma tragi-irônica citação de Neil Smith utilizada por Harvey (1989). Ai se pode ler: *O iluminismo está morto, o marxismo está morto, o movimento da classe trabalhadora está morto... e o autor também não se sente muito bem.* (p. 291).

Três movimentos, de ordens e potencialidades diferenciadas, ganham espaço, especialmente na segunda metade do século XX, e vêm questionar medularmente esta forma como se pensa construir o conhecimento e a realidade da escola nela apoiada, em qualquer 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, se procura não mais para ocupar o ápice da produção (os donos fora disso, mas não por toda parte) os profundamente formados, mas aqueles capazes de se entenderem com os outros, de rapidamente adquirirem novos conhecimentos na horizontalidade, de saberem argumentar etc.

Este 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 e de seu conseqüente poder, entende-se que aquele 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 cria daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nesta produção – 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, aquele da *prática social* (Lefebvre, 1983). Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fato cultural e de espaço de produção de conhecimentos, que não seriam possível tecer com a teoria e que são tão importantes, para os homens/ as mulheres, como os outros conhecimentos que tecem com a racionalidade. Além disto, começa-se a discutir a própria idéia de *construção*, buscando-se uma outra metáfora, que se vê como tal e não como expressão de verdade: passa-se a dizer *tessitura*, *tecer*, *trançar*... em maior coerência com a nova metáfora – *a rede*.

A *construção* no diálogo, própria das ciências ditas modernas, foi, sem dúvida, uma das condições para o surgimento desses novos campos científicos com características para além das disciplinares que antes conhecíamos e usávamos. Inicialmente entendidos como interdisciplinares, o desenvolvimento próprio que tiveram, tanto teórico como material, veio mostrar que são mais que isto; são campos novos de uma nova forma de pensar.

Levaram, por isto, à crise dos paradigmas existentes nas ciências (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 colocando 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 permite a vigorosa e mortal seleção a-natural a que estamos assistindo. Além disto, vem discutindo com a escola, em todos os seus níveis, a opção disciplinar feita. Não só as disciplinas em uso, substituindo-as por outras, mas a idéia, mesma, de que um currículo se “constrói” com disciplinas exclusivamente.

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 garantias importantes 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 consumidor, mas no uso que faz do que é criado pela ciência e pela técnica, e imposto pelo capital, assume 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, 1993). 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 *tessituras* teóricas (racionais, imaginárias, artísticas, etc.). Desta maneira, ao mesmo tempo 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.

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

Assim, em primeiro lugar, este movimento vai colocando para a escola, em todos os seus níveis e na sua organização curricular, questões 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 e de prática**, informados por uma trama tecida de múltiplos conhecimentos teórico-práticos.

Estes campos organizam, de maneira flexível, todos os espaços de desenvolvimento curricular. 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 olhos² 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 (Touraine, 1992; Harvey, 1993; Jameson, 1994), seja como uma outra realidade. Assim, de maneira crescente, cada vez menos estranhas e muitas vezes assustadoras, vão sendo criadas *redes* (radiofônicas, televisivas, computacionais, contra a fome, de conquista da terra, de luta por um teto etc), que ocupam o cotidiano ou as preocupações cotidianas dos homens e das mulheres, mesmo aqueles/ aquelas aos/às quais o acesso é impedido, por razões econômicas, políticas, religiosas etc. (Lefebvre, 1992).

Tudo isto popularizou um termo – o de *rede* – que está, hoje, no âmago da nova forma de tecer 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 este desafio vai sendo 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 isto 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, p.64):

² É crescente, também, a crítica a metáfora do *olhar*, criação da sociedade moderna (“ver para crer”). Nesta crítica se percebe o quanto deixamos para outras esferas do humano os tão humanos tocar, ouvir, degustar, cheirar, sempre tão presentes na escola, mas considerados inferiores e precisando ser superados.

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 esta 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 sócio-econômica.

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, o que inclui a **idéia de redes de conhecimento**.

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 formação de professores: abrir espaço e tempo à compreensão das relações entre, por um lado, o conhecimento real e o currículo concreto e, por outro lado, as novas tecnologias e novos conhecimentos existentes na sociedade. Precisamos compreender como se dá a comunicação entre estes “mundos” e como os conhecimentos assim surgidos viram informação que circula, buscando entender porque circula e a favor de quem circula.

A tessitura³ do conhecimento em rede e a rede de formação

A **idéia/ questão da tessitura do conhecimento em rede** começa a aparecer quando, em 1985, escrevo um texto⁴ no qual buscava dialogar com questões que estávamos tendo

³ Quando comecei a usar este termo, que pensei estar criando, sem dar conta do porquê passei a fazê-lo com dois s - tessitura - no lugar de com c - tecitura - como a origem da palavra em português talvez obrigasse (ligando-a a tecido, tecer). Buscando em dicionários não encontrei nem uma nem outra e optei por *tessitura* (Alves, 1998). Descobri, no entanto, que não era a única a usá-la: encontrei-a em Zaluar (1997) e em Lopes (1998)

na Comissão Nacional sobre a importância da prática e percebíamos que formar uma professora tinha a ver com a necessidade do diálogo com as experiências de escola que a mesma tinha, desde antes de seu contato direto, com o processo formador desta instituição. Neste texto, formulo a idéia, muito óbvia hoje, de que a professora se forma em quatro esferas⁴ - *a da formação acadêmica, a da ação governamental; a da prática pedagógica; a da prática política* - e que é

na articulação dessas quatro esferas [que] se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação e a crise que enfrentamos está ligada, sem dúvida, ao tecido de relações entre (...) [elas] que se desenharam nas duas últimas décadas (p.34).

Relendo este texto não resisto a tentação de continuar a transcrever o que vem a seguir e que mostra uma esperança, das tantas que temos perdido, mas que soará agora como premonição (talvez seja assim que se formam nossas crenças mais profundas). Na continuidade do texto acima se pode ler:

A esfera da ação do Estado se caracterizou, neste período, por extremo autoritarismo, calando a da prática política, ignorando a esfera da prática pedagógica e dirigindo com mãos-de-ferro a esfera da formação acadêmica. Dessa forma, a relação teoria-prática desenvolveu segundo 'modelos' determinados, de origem exôgena e que pretendiam, a partir de um ideal de escola, fazer surgir uma realidade escolar, enquanto que o que chamamos de realidade escolar era ignorado no discurso e roubado na prática, no que se refere às verbas destinadas à educação por exemplo. A esfera da ação do Estado foi a grande interlocutora/mediadora da relação teoria-prática e, portanto, a determinante das ações curriculares desenvolvidas e do rumo para o qual a formação dos profissionais do ensino se encaminhou (p.34).

⁴ Este texto foi incluído por Ivany Pino no *Cadernos CEDES* n. 17, por ela organizado, e pode ser lido, hoje, em ALVES (1998).

⁵ Posteriormente, acrescento a esfera da produção das pesquisas em educação, que antes confundia com a da esfera acadêmica (Alves, 1998).

Em pesquisa desenvolvida sobre documentos originários de associações diversas que se pronunciavam, naquele então, sobre a formação da professora pude apresentar um documento⁶ no nosso III Encontro Nacional, realizado em Brasília antes da V CBE, no qual proponho a organização da *base comum nacional* em alguns *eixos curriculares*. Esta idéia foi assumida, desenvolvida e muito melhor articulada pela ANFOPE a partir de seu IV Encontro Nacional. No referido texto se pode ler, com referência ao movimento que se desenvolve em torno da formação de professoras :

(...) percebe-se que tal forma de conhecimento, dividida, fracionada, própria da sociedade burguesa, precisa ser superada no espaço escolar, em uma tentativa de se recuperar a totalidade do conhecimento. Para começar, se negando as saídas que, dentro da 'escola de sonhos' da legislação, têm sido encontradas - 'estudos sociais', 'comunicação e expressão' etc. Em seguida, há uma proposta de criação dos espaços coletivos. (...) . No aprofundamento das discussões, foi possível perceber que, em experiências várias, começa-se a implantar a idéia da necessidade de eixos que funcionem criando espaços coletivos de discussão e ação. Entende-se, pois, que os eixos curriculares, atravessando todas as disciplinas existentes (ou que vierem a existir), permitem criar um 'campo de ação' no qual, mantidas as características específicas, os conteúdos e os métodos próprios, bem como o ritmo e a característica de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjuntos de professores, de turmas, de séries, de alunos e outros. Isto sem o artificialismo dos 'centros de interesse' ou 'conteúdos integrados' (p.52-52).

Completando, esta incompleta trajetória pessoal trançada com a trajetória de nossa Associação com o objetivo de caracterizar a história da idéia de *conhecimento em rede* no movimento de formação das profissionais da educação, gostaria de lembrar alguns trechos

⁶ Este documento foi publicada, inicialmente, na Revista **ANDE** n. 13 e está republicado em ALVES (1998).

de um outro texto escrito por mim⁷, em 1992, para um seminário realizado pelo MEC, e no qual busco fazer um balanço do nosso movimento. Neste documento, podemos ler alguns trechos como os seguintes:

Hoje, pode-se dizer que há uma 'rede' de contatos e discussões sobre o tema, na qual se incluem outras formas de organização social: sindicatos, secretarias de educação, associações de moradores e outras (p.66) (...)

Esta Comissão (CNCFE) realiza encontros nacionais (...) [antecedidos de encontros locais e regionais] (...) [autônomos, reforçados] após a criação da ANFOPE. O trabalho organizado, hoje, em torno desta, tem que ser entendido como a busca de articulação, não porém da unificação: em primeiro lugar, quanto à incorporação, no debate de diferentes tipos de entidades, organismos e instituições, pois se tem buscado articular em uma 'rede', as associações nacionais dos mais diferentes cunhos, secretarias estaduais e municipais de educação, sindicatos de professores, organizações mais gerais, como sindicatos de trabalhadores e outros; em segundo lugar, no entendimento de que a formação dos profissionais da educação deve-se dar de forma articulada, tanto no sentido vertical, como no horizontal (p.66-67).

Se trago à baila, agora estes trechos que poderia ter buscado em nossos documentos dos encontros nacionais, é com a finalidade de mostrar como ao expressarmos nossas idéias e propormos nossas experiências e alternativas - e este "nossas" não é papal e sim relativa ao movimento e à Associação aos quais nos ligamos e nos quais militamos e pensamos - já há muito tempo, temos incorporado a *idéia de rede de conhecimento e de formação*. Mais ainda, como não conseguimos propor alternativas ou escrever sobre nossas propostas, sem fazê-lo em *rede*. Estas propostas sempre foram realizadas com múltiplos parceiros e articulando uma rede de conhecimentos, bem como, foram escritas integrando idéias de muitos outros e pensando uma forma de pensar e criar conhecimento que articulava princípios e eixos - em **rede**, portanto.

⁷ Este texto nunca foi publicado mas dele fiz mais de 200 cópias em xerox a pedidos de colegas de norte ao sul do país. Por isto, eu o incluí no livro ALVES (1998).

Alguns comentários sobre as alternativas que vimos apresentando à questão das diretrizes curriculares e à da estruturas institucionais

Pelo que venho discutindo até aqui, é que nos choca tanto analisar a proposta sobre diretrizes curriculares, trazida à discussão pelo MEC, nas quais podemos ler a repetição de disciplinas habituais e a simples referência a alguns 'temas transversais' não chegam nem perto das múltiplas ações que vimos *trançando* nas tantas propostas que pusemos em prática - e já aqui o 'nós' vai além dos que militam na ANFOPE e inclui muitos 'outros' que se interessam pela questão de formação e vêm fazendo propostas diversas : novas "disciplinas"; organizações pedagógicas em torno de múltiplas articulações em *campos de estudo e prática*; a compreensão de que, na área, o estágio não oferece a saída necessária, pois já comprovamos a importância da pesquisa unida à idéia de prática pedagógica etc. Aliás, o referido documento sobre as Diretrizes apresenta a idéia de *professor reflexivo*, mas não consegue concretizá-la em proposta. Da mesma maneira, nos incomoda tanto, quanto à questão de estruturas institucionais, a proposta dos institutos superiores que ignorou todo o movimento de formação das profissionais de ensino fundamental a nível superior, que já está inteiramente incorporada à maioria dos cursos de pedagogia no país. Esta incorporação se deu após importantes pesquisas desenvolvidas nas principais universidades do país e de propostas alternativas criadas e desenvolvidas por inúmeras faculdades de educação.

Mais ainda, seria necessário lembrar como tudo isto vem aparecendo em nossos documentos e as propostas que vamos colocando em prática. Nas alternativas desenvolvidas por instituições de ensino ressalta-se a idéia de *experiência*, mesmo naqueles casos que não assumiram esta possibilidade legal (LDB - LEI n. 9.394/96, art. 81: *é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei*. As propostas que iniciaram seu desenvolvimento nos últimos anos, em uma inúmera diversidade de soluções, vêm assumindo e pondo em prática aqueles princípios que surgindo em um movimento muito amplo no qual seus agentes (Bourdieu, 1991) percebiam a necessidade de mudar profundamente, teve sua

discussão aprofundada e criticada nos encontros da ANFOPE (lamentavelmente, precisamos repetir aqui, entre parêntesis, que estas propostas se referem especialmente aos cursos de pedagogia e, em casos muito raros, aos cursos de outras licenciaturas).

Quero destacar, no entanto, aquelas decisões curriculares que, mantendo grande relação com as indicações e princípios da ANFOPE, foram assumidas em diversas propostas o que indica a necessidade de uma discussão mais amplas das mesmas. Trabalharei no limite desta fala de algumas delas:

· assumir a prática desde o início do curso trabalhada em um componente que tem assumido o nome *pesquisa*, o que vem, em muitos casos, produzindo mudanças interessantes na própria condução de disciplinas de caráter teórico, “obrigadas” a um diálogo freqüente com a prática que vai aparecendo e sendo criticamente, comentada e discutida na “pesquisa”;

· criar, sem medo, “disciplinas”, por força de limites institucionais ainda assim chamadas, que não são disciplinas e que permitem/ vem permitindo discussões mais criativas do campo e uma preparação, no contexto acadêmico, de um profissional mais apropriado às nossas realidades e mais comprometido com a sua mudança, além de uma pessoa mais feliz com o que faz, vem representando uma tendência significativa. Estes novos *componentes curriculares*, ainda sem um nome genérico, que não sei ser necessário, têm sido desenvolvidos nos currículos propostos de maneira muito diferenciada e em geral em currículos que poderíamos chamar de “mistos”, ou seja naqueles que são compostos por “disciplinas” e estes “outros componentes”. Assim, vão aparecer atividades de todo o tipo que indicam uma compreensão da formação necessária para muito além daquilo que as disciplinas podem dar, em diálogos frutíferos com a prática e a teoria;

· neste processo, vão surgindo espaços diversos de discussão freqüente entre professores que atuam nos múltiplos componentes, buscando superar o isolamento comum dos professores - e destes com os alunos. Isto tem ajudado a compreender melhor uma

importante idéia que os “curriculeiros”⁸ e os professores vêm trabalhando: aquela do **currículo em movimento**. Ao se fazer uma proposta curricular o que se tem é um acordo político sobre “o que deve ser a formação de professores” em um determinado momento, em geral por cansaço para continuar discutindo ou porque se votou e uma posição foi vitoriosa. Isto não significa, no entanto, por um lado, que “todos” passaram a executar o proposto. Ao contrário, a tendência é continuar tudo na mesma: por isto mesmo as reuniões, dentro de certa frequência, permitem “continuar a discussão” e com isto reforçar ou abalar posições, o que é importante na construção do novo. Por outro lado, um currículo proposto oficialmente não é a prática de um currículo. Por isto mesmo, sempre ficam muitas “brechas” que precisam ser preenchidas com a ajuda de uma discussão permanente, pois a prática é, talvez assustadoramente, fértil e indisciplinada. As reuniões frequentes têm ajudado a responder o “tanto” que fica a responder quando colocamos uma proposta curricular em prática.

É por tudo isto que reafirmo, com o documento que chamei no início deste texto, que a compreensão da idéia de **conhecimento em rede** nos tem ajudado, e ainda ajudará muito, a trançar as **múltiplas redes de formação** com que tecemos a formação que temos proposto, fazendo-a verdadeiramente uma **formação em rede**.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: D,P&A, 1998.
- ANFOPE. **Documento Final do VII Encontro Nacional**. Campinas: 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma pedagogia do conflito*. In SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis e SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁸ Usamos sempre este termo, criado por nossa saudosa colega Iracema Pires Ferreira pela mistura de “curriculista”, de origem anglo-saxônica, e brasileiro.

- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. S. Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- JAMESON, Frederic. **Espaço e imagem - teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. **A vida cotidiana no mundo moderno**. S. Paulo: Ática, 1992.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Curriculo, conhecimento e cultura: construindo tessituras plurais*. In CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, José Renato de. **Ciência, ética e cultura na educação**. S. Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- MOLES, Abraham A. **As ciências do impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- ROSSI, Paolo. **Os filósofos e as máquinas**. S. Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 3ª ed, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ZALUAR, Alba. *As imagens da e na cidade: a superação da obscuridade*. **Cadernos de Antropologia - Cidade em imagens**. Rio de Janeiro: Núcleo de Antropologia e Imagem/ Oficina de Ciências Sociais/ UERJ, 1997, (4): 107 - 119.