



**X COLÓQUIO  
INTERNACIONAL**  
"Educação e Contemporaneidade"  
22 a 24 de Setembro de 2016  
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

**REDES: CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PARA O CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E/OU  
PARA O CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO**

MARIA CONCEIÇÃO DA SILVA LINHARES

EIXO: 14. TECNOLOGIA, MÍDIAS E EDUCAÇÃO

Este artigo discute as redes como contextos de aprendizagem que refletem na formação do sujeito interferindo na sua prática política, contribuindo na construção tanto do conhecimento-regulação como do conhecimento-emancipação. 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, Tardif (2002), saberes docentes, 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 manipulada/divulgada/democratizada; funciona como guia para elucidar o conhecimento-regulação e suscitar o conhecimento-emancipação. **PALAVRAS-CHAVE:** Redes; conhecimento-regulação; conhecimento-emancipação. This article discusses the networks as learning environments that reflect in the formation of the subject interfering in its political practice, contributing to the construction of both the knowledge-regulation and the knowledge-emancipation. 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 if the learning environments with networks are identified and reflected, they contribute to a significant experience with these and with the information which they manipulated / disseminated / democratized; It works as a guide to elucidate the knowledge-regulation and raise

knowledge-emancipation.

ABSTRACT: networks; knowledge-regulation; knowledge-emancipation.

**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 ou 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 massas[i], o que potencializa a capacidade crítica sobre os meios e de expressão com eles. 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 da Informação e Comunicação no Brasil - TIC Domicílios e Empresa, desenvolvida em 2011, o usuário da Internet no Brasil caracteriza-se, principalmente, por aproveitar a rede para a comunicação (por exemplo, o uso de redes sociais), a procura de informações (com destaque para os buscadores como o Google) e para lazer (portais, jogos, etc.). Dentre as principais atividades de comunicação realizadas destaca-se: enviar e receber e-mail (78%), enviar mensagens instantâneas (72%) e participar de *sites* de relacionamento (69%). Conversar por voz em programas como *Skype* (23%), usar *microblog* como, por exemplo, *Twitter* (22%), criar e/ou atualizar *blogs* ou *sites*

(15%) e participar de listas de discussão ou fóruns (14%). Entre os usuários de celular, as atividades mais realizadas no aparelho são efetuar e receber chamadas telefônicas (praticamente a totalidade, 99%), seguida do envio de mensagens de texto (57%). Proporções menores de indivíduos acessam músicas (31%), enviam fotos e imagens (23%), navegam na Internet (17%) e consultam mapas (8%). Os índices demonstram que a comunicação em redes digitais ultrapassa os usos instrumentais, da técnica pela técnica, mas deixam dúvidas se ultrapassam 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, como segundo Castells (2000), um conjunto de nós interconectados, com pontos para várias entradas, como a do espaço escolar, como espaço de formação e transformação. Na educação, essas transformações 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 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 tecnologias[ii], mas sem política de formação efetiva e continuada para o uso pelo professor. Conjuntura que emana em caráter de urgência a uma outra lógica, à uma outra organização política e ética para o ensino e a aprendizagem, uma mudança de paradigma no processo educativo, 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 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 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 e em particular, o *facebook* são espaços públicos, abertos a 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 da rede 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 através das mídias, mas que precisamos saber tratá-la, no sentido de sabermos onde e como encontrá-la, depois selecioná-la e avaliá-la de acordo com a necessidade da pesquisa e dos objetivos propostos. Aplicar 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 intratextualidade[iii]. Esse saber é valorativo na sociedade atual, de conectividade em rede, adjetivada pelo aumento exponencial da informação, disponível em diversos formatos e linguagens através 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. 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 das 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, presentes, mas não conscientes, encontro de possibilidades de formação para o conhecimento emancipação. Procurando contribuir com esse campo de estudos mediados pelas tecnologias digitais, especialmente, pelas redes sociais digitais, é que se situa o objetivo deste artigo como oportunidade de 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”.

### 1. **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)

Tomando como base essa reflexão, as redes são espaços preñes 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). Dependendo da concepção, da recepção e da utilização, as redes 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 inserção[iv], nas justificativas postas nos documentos oficiais e nas diversas pesquisas 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 para a construção do conhecimento- emancipação, como conhecimento verdadeiro para a compreensão, por exemplo, das contradições na política de acesso às redes, 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. 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), 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. (BOAVENTURA, 2004, p. 786) 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 metonímica[v], 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 da égide dominante, de redes 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 uma razão indolente, arrogante que mede a sua validade pelo controle e totalitarismo das ações e processos. Identificar o totalitarismo, a auto-suficiência, a racionalização instrumental e a dominação, para Adorno (1995), são imposições que podem se instalar em sociedades cujos cidadãos são semiformados, mediante processos educativos repressivos. São imposições de sujeição impostas pela semiformação (*halbildung*), conceito cunhado por Adorno (1995), 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, mas sim, engendra uma consciência alienada e perversa. 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 *lócus* 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 um 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 mesmo 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.

**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, seja 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.

---

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 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 da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** - TIC Educação, 2011.

Disponível em:

□http://

www.

cgi.br

/□ Acesso: 03 out 2015. LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação a distância e**

**precarização do trabalho docente.** Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

Disponível em:

□<http://>

[emaberto.inep.gov.br](http://emaberto.inep.gov.br)

[/index.php](http://emaberto.inep.gov.br/index.php)

[/emaberto/article/view/1792/1355](http://emaberto.inep.gov.br/article/view/1792/1355) □ Acesso: 05 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.

[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). [1] Segundo o Comitê Gestor de Internet no Brasil – CGI.br

, em 2011, o percentual de escolas com computadores nos laboratórios de informática era de

86%. [1] 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. [1] Programa Nacional de

Informática Educativa (PRONINFE - 1990); Programa Nacional de Informática na Educação

(ProInfo - 1997); Um Computador por Aluno (UCA – 2007.) [1] Entendida como única forma de

racionalidade possível, entendendo sua parcialidade como totalidade.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS; membro do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais/ UFS; mcslinhares@gmail.com

Recebido em: 05/07/2016

Aprovado em: 06/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: