

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

WELLINGTON MACHADO LUCENA

**AS *NARRATIVAS*IMAGENS DOS ESTUDANTES SOBRE OS  
USOS QUE FAZEM DO *FACEBOOK* E A TESSITURA DE  
RELAÇÕES DE AMIZADE COM OS CURRÍCULOS-ENTRE-  
REDES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA - ES  
2016

WELLINGTON MACHADO LUCENA

**AS NARRATIVAS E IMAGENS DOS ESTUDANTES SOBRE OS  
USOS QUE FAZEM DO *FACEBOOK* E A TESSITURA DE  
RELAÇÕES DE AMIZADE COM OS CURRÍCULOS-ENTRE-  
REDES EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para fins de obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA - ES  
2016

*A vida me ensinou que não há vitória sem desafios, obrigado a todos que me colocaram desafios. Obrigado principalmente aqueles que me acompanharam neste desafio e aqueles que me fizeram assim, vitorioso! Dedico o meu esforço aos meus pais Wlisses e Glorinha que dedicaram suas vidas aos seus filhos.*

## AGRADECIMENTO

Como agradecer sem deixar alguém para trás? Sem homenagear a todos e todas que estiveram presentes na construção desse texto, na escrita dessa história, na angústia do tempo, na alegria da finalização de mais um platô. Foram horas, dias, meses e anos de “borboletas voando no estômago” até o dia da escrita desse agradecimento.

Esse é um texto que fala das redes, das relações de amizade e das experiências, então é a partir dessas redes que eu escrevo esses agradecimentos.

Início então *agradecendo homenageando* o professor Carlos Eduardo Ferraço pela dedicação que supera o trabalho de um professor, de um orientador. Agradeço pelas conversas, pelos encontros, pelas dicas, incentivo e principalmente pelos ensinamentos acadêmicos durante a orientação dessa pesquisa. Por termos tecido juntos essas redes de afeto, de amizade, de conhecimento.

Agradeço as professoras Regina Lopes Gomes e Maritza Maciel Castrillon Maldonado por terem aceitado o convite de participar da banca de defesa dessa tese.

Também pelos ensinamentos acadêmicos e bons encontros, agradeço às professoras Janete Magalhães Carvalho e Martha Tristão. É uma honra tê-las em minha comunidade de afetos.

Agradeço muito aos companheiros desta empreitada: Adriana, Ângela, Bárbara, Daniele, Danusa, Cristina, Fabiano, Fernanda, Jaqueline, Kelen, Kézia, Solange, Geraldo, Gabriela, Leticia, amigos do Nupec e tantos outros que teceram junto nas horas alegres e sofríveis de escrita deste texto.

Um agradecimento especial aos alunos e alunas, aos professores e professoras, diretor e pedagogas da escola onde realizei a pesquisa, pela dedicação, boa vontade, pelas narrativas. Pela disponibilidade e prontidão para conversar sobre as redes tecidas nos cotidianos da escola.

Agradeço de forma especial duas grandes amigas, Sônia Maria da Costa Barreto, acadêmica notável, incentivadora, que sempre me incentiva a querer mais. E Elda

Alvarenga, uma pessoa especial, com sua inigualável presteza, prontidão, carinho, se coloca sempre à disposição, se preocupa, lembra, incentiva, minha parceira de pesquisa e projetos que eu tanto amo e que se tornou uma grande amiga.

Aos funcionários do PPGE/CE/UFES, pela compreensão de tantas solicitações e correções.

Um agradecimento único à minha esposa, Elaine Alves, que apesar de não fazer parte desse universo acadêmico soube compreender as minhas ausências durante o período de escrita e de estudo.

Aos meus amigos e familiares.

Obrigado à Deus por inspirar minha alma.

Enfim! Obrigado a todos pela companhia, ensinamentos, incentivos, brincadeiras, piadas, puxões de orelha, pelos empréstimos de livros, pelas cópias dos textos, pela paciência, obrigado.....!!

*"Não há solidão mais triste do que a do homem sem amigos.  
A falta de amigos faz com que o mundo pareça um deserto."*

*Francis Bacon*

## RESUMO

O texto apresenta o estudo realizado com os cotidianos de uma escola de ensino médio da rede estadual do Estado do Espírito Santo, localizada no município de Vila Velha/ES. A pesquisa busca colocar em discussão os planos de intensidade percorridos com os respectivos usos das redes sociais virtuais pelos alunos praticantes dos cotidianos de uma escola pública de ensino médio, e como nesses planos de intensidade as relações de amizade produzem os currículos-entre-redes tecidos nesses cotidianos. A proposta de pesquisa é justificada pelo interesse dos alunos pela utilização das redes sociais que potencializam os usos curriculares criando outras possibilidades de interação e comunicação. Parte da discussão de que a sociedade conectada tem sido discutida em diversos meios recebendo destaque nas rodas de conversas acadêmicas, nos congressos e encontros científicos que se interessam em pensar a educação e a prática docente neste contexto social. A opção metodológica feita na produção da texto se dá especialmente pelo interesse em se desvencilhar da linearidade cartesiana dos modelos tradicionais de pesquisa, onde desta forma é possível ir além da coleta de dados, e passamos à produção de dados, olhando, lendo, ouvindo, sentindo, cheirando, tocando, degustando, discutindo, etc. Nesse sentido, a partir da pesquisa com os cotidianos busca problematizar a partir das *narrativasimagens* dos estudantes, que usos têm sido feitos dessas redes sociais nos cotidianos das escolas pelos sujeitos praticantes, sobretudo os alunos, e como esses usos diferenciados potencializam as relações de amizade produzidas/criadas/vividas nos currículos-entre-redes. Organizado em platôs, o texto remete à estrutura de páginas do *Facebook*, por isso estamos denominando, para melhor compreensão, de *platôpágina*. Os platôs foram pensados de forma que a leitura do texto possa ser realizada de maneira independente da ordem, assim como na rede social não existe uma ordem de acesso, e sim um interesse em acessar determinado conteúdo, sem início ou fim. Destaca que, os currículo-entre-redes, como uma possibilidade curricular criada a partir das relações de amizade e dos encontros constituídos nas redes sociais, podem ser percebidos nas práticas que constituem os cotidianos das escolas quando os usos que são realizados das redes sociais atravessam as demandas de sala aula, seja com os usos que fazem dos conteúdos escolares, trabalhos, apresentações artísticas seja com outros movimentos escolares. O que foi percebido na ida à escola para a produção da pesquisa, é que as interações sociais estabelecidas nas redes sociais orientam as atividades escolares promovidas pelos alunos e professores quando os temas debatidos nas redes sociais passam a ser também os principais temas das atividades escolares realizadas.

**Palavras-chave:** Currículos. Redes Sociais. Cotidianos. Jovens.

## ABSTRACT

The text presents the study of the quotidian life of a secondary school of the state of Espírito Santo State, located in the municipality of Vila Velha/ES. The research aims to put in discussion the plans of intensity travelled with the traditions of the social network by students practitioners of quotidian life of a public high school, and how those plans of intensity the friendly relations produce the curricula-among-networks in these tissues, quotidian. The research proposal is justified by the interest of students through the use of social networks that maximize the use of the curriculum by creating other opportunities for interaction and communication. Part of the discussion of the connected society has been discussed in various means getting featured on the wheels of academic conversations, in congresses and scientific meetings that are interested in thinking about education and the teaching practice in this social context. The methodological option made in the production of text is especially for the interest in retiring from the linearity of the cartesian traditional models of research, which in this way it is possible to go beyond the collection of data, and proceed to the data production, looking, reading, listening, feeling, smelling, touching, tasting, arguing.... In this sense, from the search with the search routines to problematize the *narrativesimages* of students, which uses have been made of these social networks in quotidian life of schools by subject practitioners, especially students, and as such uses differentiated potentiate the relations of friendship produced/created/lived in the curriculum-between-networks. Organized into plateaus, the text refers to the structure of Facebook pages, so we are calling for better understanding of the *plateaupage*. The plateaus were designed in such a way that the reading of the text can be performed independently of the order, as well as on the social network there is an order of access, but an interest in accessing certain content, without beginning or end. It stresses that the curriculum-between-networks, as a possibility of curriculum created from the relations of friendship and of the meetings constituted in social networks, can be perceived in the practices which constitute the quotidian life of the schools when the uses that are made of social networks across the demands of classroom room, either with the uses that make the contents of school, work, artistic presentations is with other movements. What was perceived in the way to school for the production of research, is that the social interactions established in social networks guide the school activities promoted by the students and teachers when the subjects discussed in social networks will also be the main themes of the school activities performed.

**Keywords:** Curriculum. Social Networks. Quotidian. Young.

## SUMÁRIO

<b>O QUE NOS MOVE EM DIREÇÃO A PROBLEMATIZAÇÃO DOS USOS DAS REDES SOCIAIS NA DISCUSSÃO DOS CURRÍCULOS TECIDOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: as primeiras noções de currículos-entre-redes....</b>	<b>11</b>
<b>OS ATRAVESSAMENTOS DE “UMA” HISTÓRIA DE VIDA COM O OBJETO DE PESQUISA: sobre os meus/nossos usos das/nas/com as redes sociais .....</b>	<b>29</b>
<b>OS PRINCIPAIS DISCURSOS NO CAMPO DO CURRÍCULO E O MOVIMENTO EM DIREÇÃO À NOÇÃO DE CURRÍCULOS-ENTRE-REDES .....</b>	<b>45</b>
<b>BUSCANDO CONTEXTUALIZAR NO CAMPO DO CURRÍCULO A DISCUSSÃO DOS CURRÍCULOS-ENTRE-REDES .....</b>	<b>45</b>
<b>ENTRE FIOS E CONEXÕES NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: alguns fios das redes....</b>	<b>65</b>
<b>A ESCOLA EEEM/VV COMO “ESPAÇOTEMPO” DE PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
<b>OS USOS CURRICULARES COM AS REDES SOCIAIS: ou sobre a produção dos currículos-entre-redes .....</b>	<b>86</b>
<b>(IN) CONCLUSÕES: as relações de amizade tecidas com os currículos-entre-redes como forma de resistência criativa .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>

Permanecer conectado[Esqueceu sua senha?](#)

No Facebook você pode se conectar e compartilhar o que quiser com quem é importante em sua vida.



## Abra uma conta

É gratuito e sempre será.

### Aniversário

Por que preciso informar minha data de nascimento?

 Feminino  Masculino

Ao clicar em Abrir uma conta, você concorda com os nossos [Termos](#) e que leu a nossa [Política de Dados](#), incluindo o nosso [Uso de Cookies](#).

[Criar uma Página para uma celebridade, banda ou empresa.](#)

**Acessando a rede.....**

f Wellington Lucena

Wellington [Página inicial](#)

### Wellington Lucena

Ver Registro de Atividades **10+**

[Linha do Tempo](#) [Sobre](#) [Amigos 1.536](#) [Fotos](#) [Mais ▾](#)

The image shows a Facebook post interface. At the top, there is a navigation bar with the Facebook logo, a search bar, and user information for 'Wellington'. Below this is a secondary navigation bar with options like 'Página', 'Mensagens', 'Notificações', 'Informações', 'Ferramentas de publicação', 'Configurações', and 'Ajuda'. The main content area features a large, bold title: 'O QUE NOS MOVE EM DIREÇÃO A PROBLEMATIZAÇÃO DOS USOS DAS REDES SOCIAIS NA DISCUSSÃO DOS CURRÍCULOS TECIDOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: as primeiras noções de currículos-entre-redes'. To the left of the title is a placeholder for a profile picture. Below the title are interaction buttons: 'Criar chamada para ação', 'Curtiu', 'Mensagem', and a three-dot menu. At the bottom of the post area, there are tabs for 'Linha do Tempo', 'Sobre', 'Fotos', 'Curtidas', and 'Mais'. On the right side, there is a sidebar with a 'Promover' button and a section titled 'ESTA SEMANA'.

Nossa pesquisa de doutorado foi motivada pelos estudos realizados com os cotidianos de oito EMEF`s da Prefeitura Municipal de Vitória, onde foi possível observar a criação e o uso (CERTEAU, 1994) de redes pelos alunos das turmas do 9º ano no ambiente virtual da *internet*. Essas observações deram-se a partir da aproximação dos contextos evidenciados com a leitura das respostas obtidas pela realização da pesquisa<sup>1</sup>. Durante a produção dos dados, foi possível perceber o quanto está presente entre os alunos o uso das redes sociais virtuais como outras possibilidades de conversas<sup>2</sup> e de encontros<sup>3</sup> e com isso, outras possibilidades de se praticar o currículo.

<sup>1</sup> Estamos nos referindo à pesquisa “Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas do ensino fundamental”, desenvolvida em oito EMEFs do município de Vitória/ES.

<sup>2</sup> Na pesquisa optamos pela noção de conversa trazida por Maturana (2004), ao dizer que “o conversar é um fluir na convivência, no entrelaçamento do linguajar e do emocional [...] por isso é que digo que tudo o que é humano se constitui pela conversa, o fluxo de coordenações de coordenações de fazeres e emoções” (MATURANA, 2004, p. 1). Nesse sentido, a conversa enquanto prática nos dá possibilidades de pesquisar junto com os praticantes do currículo em meio as redes que se constituem.

<sup>3</sup> Nesse sentido o refere-se ao encontro com o outro, de ir ao encontro do outro, “escutar os outros, cultivar a arte do encontro”, como disse Larrosa (2004, p. 160).

As problematizações trazidas nesta produção de tese não pretendem defender um uso didático, metodológico ou mesmo educacional das redes sociais virtuais na escola. A intenção é problematizar, a partir das *narrativasimagens*<sup>4</sup> dos estudantes, que usos têm sido feitos dessas redes sociais nos cotidianos das escolas pelos sujeitos praticantes, sobretudo os alunos, e como esses usos diferenciados potencializam o que estamos chamando na tese de currículos-entre-redes<sup>5</sup>.

A partir dos estudos realizados com os cotidianos das escolas, estamos colocando em discussão que outros “platôs de intensidade”<sup>6</sup> são produzidos/percorridos com os respectivos usos das redes sociais virtuais e como esses planos de intensidade afetam os currículos em redes tecidas nesses cotidianos.

Observou-se quanto os alunos usam essas redes e para quais fins a usam, em especial, através da produção de *narrativasimagens* na pesquisa realizada e com as conversas que realizam nas redes sociais. Durante a pesquisa, promovemos encontros com os grupos de alunos e, durante esses encontros, eles falaram dos encontros virtuais e das relações de amizades<sup>7</sup> que estabelecem com velhos e/ou novos amigos no/do ambiente virtual. E sem colocar em discussão, nesse momento,

---

<sup>4</sup>O termo *imagensnarrativas* ou ainda *narrativasimagens* trata-se da possibilidade da relação entre narrativas e imagens produzidas nas nossas pesquisas, nesse sentido, trabalhar com essa noção de narrativas associadas às imagens tem potencializado as problematizações realizadas no campo do currículo (FERRAÇO e CARVALHO, 2012) e assim conforme aprendemos com Nilda Alves, adotamos essa forma de escrita que na tentativa de, ao unir palavras, inventamos outras tantas.

<sup>5</sup>No decorrer da tese desenvolveremos a noção de currículos-entre-redes a partir da composição com outras noções, uma vez que estamos considerando que “todo conceito é uma multiplicidade.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27)

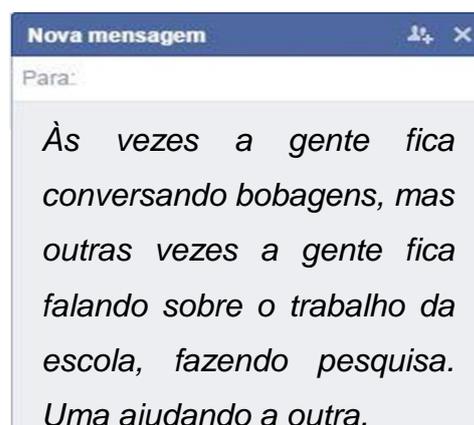
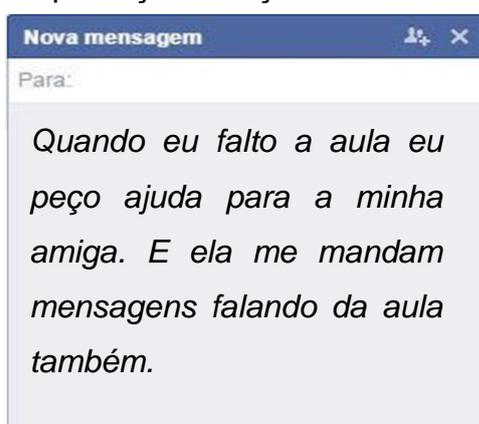
<sup>6</sup> “Em uma certa medida, esses platôs podem ser lidos independentemente uns dos outros, exceto a conclusão, que só deveria ser lida no final”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, nota dos autores). “Bateson denomina platôs as regiões de intensidade contínua, que são constituídas de tal maneira que não se deixam interromper por uma terminação exterior, como também não se deixam ir em direção a um ponto culminante [...] Um platô é um pedaço de imanência. Cada CsO é feito de platôs. Cada CsO é ele mesmo um platô, que comunica com os outros platôs sobre o plano de consistência. É um componente de passagem.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18)

<sup>7</sup> No decorrer do texto buscaremos mostrar, sobretudo a partir de Foucault, a amizade como um modo de vida que se opõe ao processo de normalização e controle exercido pelo biopoder.

a polaridade entre o físico e o virtual, estamos levando em consideração que nesses *espaçotempos* outros conhecimentos emergem dando sentido e potencializando essas outras redes, que nesse texto chamaremos de currículos-entre-redes. A partir dessas redes criadas são discutidos outros *saberesfazeres* cotidianos como forma de produção de conhecimentos. A ideia trazida por Santos (1985, p.238) ao discutir o movimento de transição paradigmática nos ajuda nessa discussão:

Não há uma forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovem.

Essas redes<sup>8</sup> constituídas a partir das relações escolares e das relações de amizade que ajudam a tecer os currículos-entre-redes, são atravessadas por redes de afetos criadas nas redes sociais virtuais tecendo outros conhecimentos e potencializando os sentidos dados aos *espaçotempos* da escola. Podemos dizer que seriam outros *espaçotempos* escolares? Redes que potencializam as discussões, os *saberesfazeres* e produzem novos conhecimentos? Para Oliveira (2008, p. 53), é importante “[...] estudar as práticas cotidianas, procurando nelas, não as marcas da estrutura social que as iguala e padroniza, mas sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações.”



<sup>8</sup>Apresentaremos ao longo do texto, algumas narrativas e imagens dos usos das redes sociais com os cotidianos da/na escola da pesquisa que serviram para tecer os currículos-entre-redes, assim com as redes de *saberesfazeres* que potencializam e inventam outras possibilidades curriculares.

Os usos frequentes das redes sociais virtuais realizados pelos que lá habitam, vão ao encontro do sentimento de pertencimento à um grupo social, e nas redes formam grupos estabelecendo múltiplas e diferenciadas relações. E são essas múltiplas e diferenciadas relações, em especial as de amizades, que nos interessam estudar para compor o conceito dos currículos-entre-redes.

De acordo com Pais (2006), a ideia sobre a formação de redes virtuais ocorre principalmente a partir de redes sociográficas que são produzidas, principalmente, pelas características culturais próximas. A partir dos grupos sociais formados por relações de interesse os encontros vão sendo produzidos nas redes virtuais.

Argumentando que as redes virtuais se estabelecem a partir de redes sociográficas, questiona se seriam baseadas na simples retórica e/ou discurso. Inferindo que não se 'cai na rede sem redes', aponta que os usuários da internet apresentam características culturais próximas, visto que a utilização de computadores ainda ocorre de forma econômica e cultural atravessada por acentuadas diferenças sociais e geracionais, além da restrição derivada do domínio da linguagem dos computadores (CARVALHO, 2009, p.87)

A partir destas e de tantas outras discussões que permeiam as práticas cotidianas, é no campo do currículo e das redes de conversações que desenvolvemos essa pesquisa a partir do seguinte problema: **Que outros planos de intensidade são percorridos com os respectivos usos das redes sociais virtuais pelos alunos praticantes dos cotidianos de uma escola pública de ensino médio, e como nesses planos de intensidade as relações de amizade produzem os currículos-entre-redes tecidos nesses cotidianos?**

A proposta de pesquisa é justificada pelo interesse dos alunos pela utilização das redes sociais que potencializam os usos curriculares criando outras possibilidades de interação e comunicação. Parto da discussão de que a sociedade conectada tem sido discutida em diversos meios recebendo destaque nas rodas de conversas acadêmicas, nos congressos e encontros científicos que se interessam em pensar a educação e a prática docente neste contexto social.

A partir dos estudos realizados no campo do currículo e os seus usos no cotidiano escolar, esta pesquisa tem por objetivo geral problematizar a partir das

*narrativas*imagens dos estudantes, que usos têm sido feitos dessas redes sociais nos cotidianos das escolas pelos sujeitos praticantes, sobretudo os alunos, e como esses usos diferenciados potencializam as relações de amizade produzidas/criadas/vividas nos currículos-entre-redes lembrando que “professoras e estudantes agem e reagem, vivem e convivem, lutam e relutam através de suas redes de conhecimentos, crenças e valores, imersos num mundo de imagens e sons [...]”(FERRAÇO, 2008, p. 105). Qualquer outra forma possível de comunicação e interação é uma possibilidade de ação, reação e produção de conhecimentos.

Propomos como objetivos específicos trazer para discussão quais são os meios de utilização das redes sociais virtuais acessadas pelos jovens estudantes do ensino médio, problematizando a partir dos usos realizados das redes sociais virtuais, como essas redes formam outras redes de afetos, de amizades e evidenciar relações que criam outras redes para além das redes de conversações e ações complexas, as quais podemos nominar de entre-redes-curriculares como meio de produção curricular.

Os currículos em redessão formados não só pelas pessoas, mas também pelas relações subjetivas, materiais e fluxos. Nos currículos em redes não há um protagonista, não há mentor, não existe fechamento, mas sim uma abertura para o que virá<sup>9</sup>. Nos currículos-entre-redes os encontros produzem multiplicidades<sup>10</sup> na criação e na produção de novas redes em que os intercessores são essenciais. Podemos considerar os intercessores, nesse caso, outros sujeitos praticantes (CERTEAU, 1998) das redes sociais onde os alunos participantes da pesquisa estão inseridos.

---

<sup>9</sup> As redes não param de ser tecidas com diferentes sentidos, interesses e usos pelos praticantes das escolas.

<sup>10</sup> Conforme nos dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 16) “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade).” Descrevem ainda que as multiplicidades se dão por agenciamentos, em que “um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (p. 16).

Os currículo-entre-redes, como uma possibilidade curricular criada a partir das relações de amizade e dos encontros constituídos nas redes sociais, podem ser percebidos nas práticas que constituem os cotidianos das escolas quando os usos que são realizados das redes sociais atravessam as demandas de sala aula, seja com os usos que fazem dos conteúdos escolares, trabalhos, apresentações artísticas seja com outros movimentos escolares. O que foi percebido na ida à escola para a produção da pesquisa, é que as interações sociais estabelecidas nas redes sociais orientam as atividades escolares promovidas pelos alunos e professores quando os temas debatidos nas redes sociais passam a ser também os principais temas das atividades escolares realizadas.

Foi observado que alguns professores, com o interesse em estabelecer diálogos mais participativos por parte dos seus grupos de alunos, fazem uso das redes sociais nas suas atividades, seja através de postagens de material ou até mesmo na criação de páginas específicas. Essa interação, segundo os professores, promove nos alunos maior interesse na realização das atividades por ser algo que faz parte da rotina de um grande número de adolescentes, afirmando ainda que as redes sociais trazem assuntos atuais e que normalmente fazem parte dos principais debates promovidos nas redes.

A noção dos currículos-entre-redes se apoia também na discussão realizada por Lévy (2003) quando traz o conceito de inteligência coletiva, afirmando que esta não é privilégio de poucos, mas que se distribui entre todos os indivíduos. Assim, quando apontamos para a existência de uma produção curricular a partir de uma rede de amizades criada no ciberespaço (LÉVY, 2000), estamos apostando em uma coordenação de *saberesfazeres* que não dependem somente de infra-estrutura de conexão e de tecnologias, envolve principalmente o conjunto de *saberesfazeres* produzidos a partir das relações entre os indivíduos que lá habitam.

Lévy (1997, p.92) define ciberespaço como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede

global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

Lévy (2000) destaca ainda o uso de diferentes mídias no ciberespaço que na contemporaneidade amplia-se com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

O ciberespaço integra todas as mídias [...] como a escrita, o alfabeto, a imprensa, o telefone, o cinema, o rádio, a televisão e, adicionalmente, todas as melhorias da comunicação, todos os mecanismos que foram projetados até agora para criar e reproduzir signos. O ciberespaço não é um meio, é um metameio.

O ciberespaço apóia muitas tecnologias intelectuais que desenvolvem a memória (através de bases de dados, hiperdocumentos, Web), a imaginação (através de simulações visuais interativas), raciocínio (através da inteligência artificial, sistemas especialistas, simulações), percepção (através de imagens computadas de dados e telepresença generalizada) e criação (palavras, imagens, música e processadores de espaços virtuais).

Essas tecnologias intelectuais aumentam não apenas sistemas cognitivos individuais mas coletivos também (companhias, organizações, todos os tipos de comunidades virtuais e a humanidade em geral, aquela que é a maior de todas as comunidades virtuais...).

O ciberespaço – que é o espaço de comunicação aberto pela interconexão global de computadores – ocasiona uma nova configuração de larga escala de comunicação “muitos para muitos”. (LÉVY, 2000, p. 64).

Para Lévy (2003), o ciberespaço é um fato concreto na contemporaneidade, nesse sentido é possível aprender e ensinar a partir dele, ou seja, a relação de interação entre os usuários desse espaço faz com que eles não só adquiram conhecimentos, como também compartilhem-nos. Nessa relação recíproca entre professores e alunos, cabe colocar em discussão os usos praticados pelos alunos a partir dos aparatos tecnológicos disponíveis na atualidade e como os currículos praticados de constituem a partir dessas relações. No ciberespaço é onde se desenvolve a inteligência coletiva, um conceito trazido pelo autor para discutir a respeito das relações estabelecidas entre os indivíduos que promovem outros conhecimentos.

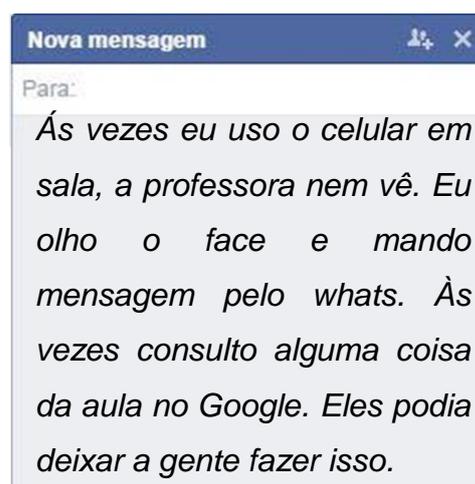
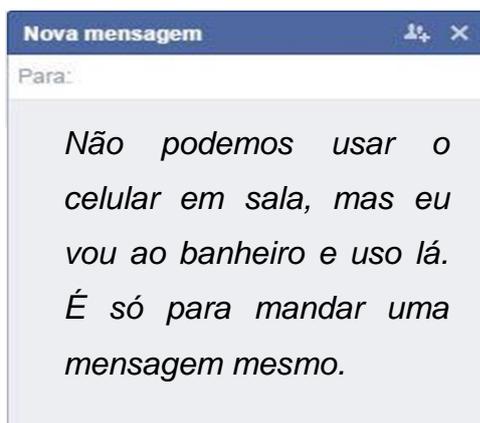
Na discussão realizada por Lévy (2003) para problematizar a respeito do que ele chama de inteligência coletiva, é ressaltada a aproximação de indivíduos pela possibilidade de compartilhamento de conhecimentos, para além de identidades sociais, religiosas, étnicas ou nacionais. “É uma inteligência distribuída por toda

parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetivas das competências.”(LÉVY, 2007, p. 28).

Como um curioso das questões que emergem nos cotidianos das escolas, surge a partir daí a intenção de colocar em discussão a entrada de novas tecnologias<sup>11</sup> nas escolas, trazidas de forma institucional, pela escola, pela secretaria, ou de forma quase que clandestina pelos alunos. Quando uso o termo clandestino, refiro-me à proibição da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo no uso do celular em sala de aula, mas que, ainda assim, por meio de burlas e táticas o equipamento se faz presente junto aos corpos que transitam no espaço escolar.

Para Certeau (1994) as práticas cotidianas vão para além do que fazem através de burlas, artimanhas, usos etáticas, criam maneiras de fazer e usar (ler, produzir, jogar, conversar).

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, mobilidades da mão-de-obra, simulações poliformas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos. (CERTEAU, 1994, p. 47).



<sup>11</sup> Em 15 de fev. de 2016 a Secretaria de Educação do Espírito Santo – SEDU/ES anunciou a implantação do programa SeduDigit@I que visa promover diversas ações, reunindo objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Entre essas ações estão a instalação de redes Wi-Fi e o uso de aparelhos de celular durante as aulas. Disponível em < <http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>>.

A opção metodológica feita na produção da tese se dá especialmente pelo interesse em se desvencilhar da linearidade cartesiana dos modelos tradicionais de pesquisa, onde desta forma é possível ir além da coleta de dados, e passamos à produção de dados, olhando, lendo, ouvindo, sentindo, cheirando, tocando, degustando, discutindo, etc. (FERRAÇO, 2008), mergulhando com todos os sentidos (ALVES, 2008).

Para Ferraço (2008, p. 106) “não há como entender e trabalhar com essas ‘lógicas’ produzidas pelos alunos e seus professores, sujeitos contemporâneos, a partir unicamente da lógica cartesiana”. Pois, na escola, há um enredamento produzido a partir dessas ‘lógicas’ potencializando outras relações e outros *espaçostempos* que estabelecem outros modos de ser sujeito praticante com os cotidianos.

A proposta de texto-tese em questão foi pensada/organizada/escrita seguindo uma ideia de trazer os intercessores teóricos que me ajudaram a pensar os currículos-entre-redes em meio aos relatos, *imagensnarrativa* e outras possibilidades de conhecimento utilizadas na produção dos dados da pesquisa.

Iniciamos as problematizações feitas ao longo desse texto a partir das produções publicadas por meio de livros e artigos pelos autores que se dedicam as pesquisas a respeito dos currículos produzidos nos/dos/com os cotidianos das escolas. Autores que compõem o grupo de pesquisadores do GT Currículo nas reuniões da ANPED<sup>12</sup>e coordenam grupos de pesquisas nas universidades brasileiras. Em paralelo ao mapeamento das pesquisas realizadas por esses autores a fim de me aproximar dos termos/conceitos/sentimentos e me configurar pesquisador dos currículos e dos cotidianos, ‘parti’<sup>13</sup> para a escola para conversar/dialogar/entrosar com os sujeitos praticantes a fim de ouvir o que eles tinham para narrar sobre os usos que fazem das redes sociais a que estão conectados.

---

<sup>12</sup>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>13</sup>O termo ‘partir’ aqui foi usado para dar sentido ao verbo ir. O termo é comumente usado pelos sujeitos alunos quando querem informar que irão a algum lugar. Normalmente usam a expressão ‘partiu’, se a informação for escrita o termo é precedido pelo símbolo #, ‘#partiu’.

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) localizada no município de Vila Velha/ES, aqui denominada de forma fictícia por EEEM/VV<sup>14</sup>, entre os meses de Agosto a Dezembro de 2014 e Março a Outubro de 2015. Durante esse período de idas à escola, foram promovidas rodas de conversas com os alunos e professoras. Além das conversas foram aplicados questionários para que os alunos pudessem sistematicamente responder algumas questões disparadoras das conversas realizadas. Além disso, algumas conversas informais ocorreram com os sujeitos docentes da escola, apesar de não ser o foco central dessa tese.

O texto final da tese foi organizado de forma que possa ser lido e compreendido a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos e dos dados produzidos em campo. Optamos por uma “estética visual” que nos remete às páginas criadas na rede social *Facebook*. A forma como os platôs estão organizados e estruturados ao longo do texto remete à estrutura de páginas do *Facebook*, por isso estamos denominando, para melhor compreensão, de *platôpágina*. Os platôs foram pensados de forma que a leitura do texto possa ser realizada de maneira independente da ordem, assim como na rede social não existe uma ordem de acesso, e sim um interesse em acessar determinado conteúdo, sem início ou fim.

No *platôpágina* denominado **O QUE NOS MOVE EM DIREÇÃO A PROBLEMATIZAÇÃO DOS USOS DAS REDES SOCIAIS NA DISCUSSÃO DOS CURRÍCULOS TECIDOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: as primeiras noções de currículos-entre-redes**, apresentamos a nossa intencionalidade de pesquisa ao passo em que justificamos o que nos move em direção às pesquisas com os cotidianos e aos usos curriculares. Interessamos-nos pelas práticas cotidianas realizadas com as escolas envolvidas com as pesquisas que produzimos, pois fazemos parte desses cotidianos, em meio às relações que estabelecemos e das redes das quais participamos como professores, alunos, pesquisadores, amigos e de outras formas de agenciamentos dessas redes.

---

<sup>14</sup> O nome EEEM/VV foi atribuído de forma fictícia a fim de garantir o anonimato da escola e dos sujeitos que praticam os seus *espaçotempos*.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo lados territoriais ou reterritorializados, que o estabilizam, e pontas de desterritorialização que o impelem (DELEUZE; GUATTARI. 1975, p.112).

Somos constituídos como pesquisadores dos/nos/com os cotidianos das escolas a partir dessas relações cotidianas sendo afetados pelos agenciamentos produzidos nas múltiplas redes. Quando nos interessamos pelos usos curriculares, partimos da proposta dos currículos em redes, pelas suas multiplicidades e tessitura de saberes coletivos.

Do ponto de vista teórico, essa trajetória tem a ver, também, com a escolha feita pelas idéias de redes de conhecimentos de tessitura dos conhecimentos em redes e com a afirmativa anterior, de que se são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados. (ALVES, 2008, p. 16).

No *platôpágina*, **OS ATRAVESSAMENTOS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA COM O OBJETO DE PESQUISA: sobre os meus usos das/nas/com as redes sociais**, descrevo o “meu” percurso como pesquisador-estudante-professor-aluno, que também pratica o lugar da escola e faz seus usos se apoiando em estratégias-táticas cotidianas (CERTEAU, 2008). Neste *platôpágina* busco problematizar como as relações estabelecidas ao longo de “uma” trajetória individual-coletiva foram me potencializando, a partir de algumas redes de saberes-fazeres tecidas, contribuindo para me constituir professor-pesquisador.

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como *que significa essa atitude? que quer dizer esse cartaz? que significa esse texto? qual o sentido dessa fala?*, devemos perguntar *que leitura “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?*

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Assim como aprendemos com Deleuze e Guattari (1995) que já não faz diferença falar eu ou nós, somos constituídos por múltiplos.

Escrevemos o *Anti-Edipo* a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. Distribuímos hábeis pseudônimos para dissimular. Por que preservamos nossos nomes? Por hábito, exclusivamente por hábito. Para passarmos despercebidos. Para tornar imperceptível, não a nós mesmos, mas o que nos faz agir, experimentar ou pensar. E, finalmente, porque é agradável falar como todo mundo e dizer o sol nasce, quando todo mundo sabe que essa é apenas uma maneira de falar. Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

E dessa forma nos propomos a pesquisar com os cotidianos das escolas nos aproximando das explicações dos outros, fazendo parte desses cotidianos, pensando com os cotidianos, sendo também esses outros, fazendo parte das histórias passadas e recontadas pelos sujeitos de outros e sendo parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão (FERRAÇO, 2003).

No *platôpágina* **OS PRINCIPAIS DISCURSOS NO CAMPO DO CURRÍCULO E O MOVIMENTO EM DIREÇÃO À NOÇÃO DE CURRÍCULOS-ENTRE-REDES**, nos dedicamos a trazer uma discussão a respeito do pensamento curricular a partir de algumas perspectivas epistemológicas para apresentar a nossa aposta de compreensão do termo currículo. Cabe dizer que estamos pesquisando/escrevendo com a “intenção de tirar o foco de ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes-fazer-poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares [...]” (FERRAÇO; NUNES, 2012, p. 83). Para nos ajudar a pensar as possibilidades curriculares trouxemos as escritas de Alves (2008), Carvalho (2009), Ferraço (2008) e Oliveira (2011).

A discussão deste platô tem como intenção também chegar a noção de currículos-entre-redes, que se constitui como uma proposta de produção de uma noção de currículo que ajuda a sustentar a tese desta pesquisa. Para isso, buscamos a compreensão a partir das principais teorias curriculares, suas epistemologias e bases teóricas. Nesta compreensão e argumentação teórica dos currículos-entre-redes nos inspiramos nas teorias pós-estruturalistas que nos ajudaram a pensar como a multiplicidade de usos das redes sociais possibilita outras produções curriculares. Foi preciso desconstruir as prescrições herdadas das teorias cartesianas ou decorrentes do discurso hegemônico da modernidade e potencializar uma discussão que estivesse voltada para a pluralidade dos sentidos atravessados por questões políticas e sociais.

A noção de “entre-redes” surgiu da compreensão das múltiplas redes tecidas a partir dos usos das redes sociais virtuais. Inicialmente é discutida a noção de redes e de currículos em redes, para posteriormente buscar apresentar o conceito de currículos-entre-redes como uma produção curricular cotidiana dos alunos do ensino médio de uma escola pública.

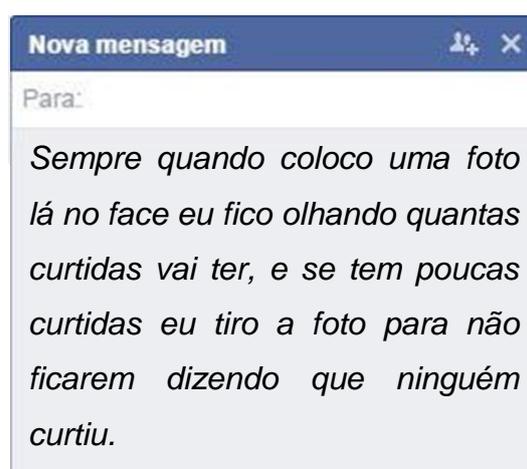
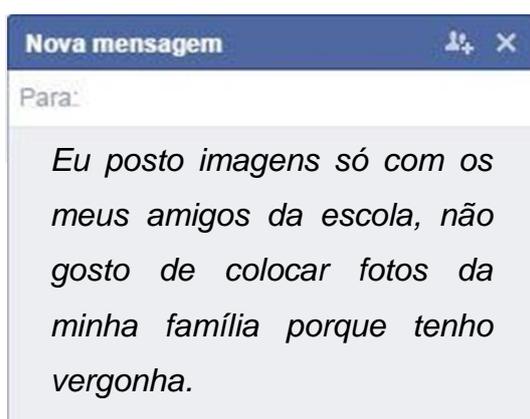
A opção metodológica da pesquisa é apresentada no *platô* página intitulado **A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: alguns fios das redes**. O título dado a este *platô* já menciona a nossa escolha teórica/política de pesquisa. Aqui é discutida a investigação realizada nos/dos/com os cotidianos das escolas como uma aposta política de pesquisa que privilegia os *saberes-fazer*s produzidos e praticados pelos sujeitos da escola. Em relação a pesquisa com os cotidianos Alves (1998, p. 2) no diz que:

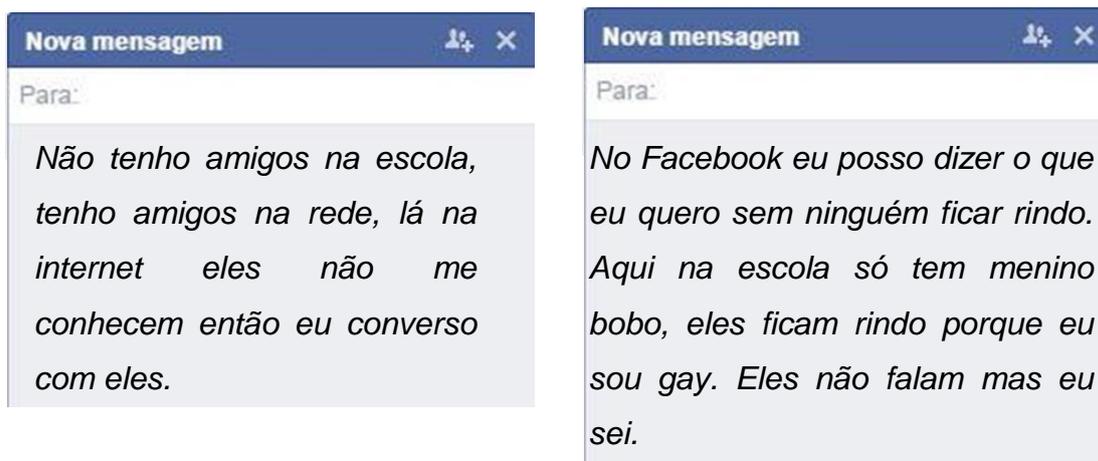
O modo de ‘ver’ dominante no mundo moderno deverá ser superado por um ‘mergulho’ com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este ‘mergulho’ temos chamado, pedindo licença ao poeta Drumond, de ‘o sentimento do mundo’ [...]. Nós também estamos vivendo e produzindo conhecimento no cotidiano. Assumir, portanto, esse nosso compromisso e comprometimento é garantia de que não vamos nos iludir com uma possibilidade inexistente. Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados.

A pesquisa foi realizada com os cotidianos de uma escola de ensino médio da rede pública de ensino do Estado do Espírito Santo. A escola está localizada no município

de Vila Velha e atende atualmente a aproximadamente 1150 alunos/as matriculados entre os três anos do ensino médio. A escola foi selecionada para a pesquisa levando em consideração a sua localização, isto é, por estar no mesmo município de moradia do pesquisador e pelo fato de seus profissionais terem recebido com interesse a realização da pesquisa. Apesar do grande número de alunos cadastrados na base de dados da escola, a pesquisa foi realizada com os alunos praticantes que se dispuseram a participar e que estavam inseridos na rede social *Facebook*. Ou seja, seguimos o critério de escolha da escola do interesse em participar da pesquisa.

As respostas obtidas através dos questionários nos ajudaram a potencializar as conversas sobre os usos realizados das redes sociais tendo em vista que os instrumentos aplicados envolviam questões sobre tecnologia, *internet*, redes sociais, escola, amizade, família e redes. Buscamos na pesquisa, não excluir nenhuma possibilidade de ouvir, sentir, ver, ler e perceber as práticas produzidas na escola pelos seus sujeitos praticantes. Através dos questionários respondidos de forma anônima tivemos contato com relatos que não foram produzidos nas rodas de conversa coletivas com os alunos. Talvez por timidez ou outro motivo qualquer alguns relatos pareciam ser confidenciais. E esses relatos nos ajudaram a discutir algumas questões dando sentido às *narrativasimagens* das redes sociais virtuais.





Como já destacado, além da utilização de questionários como instrumentos de pesquisa, consideramos importante para a busca das *narrativasimagens* sobre os usos realizados das redes sociais virtuais, o desenvolvimento de redes de conversações estabelecidas com os alunos, assim como a acesso realizado às redes sociais, em especial ao *Facebook*, onde foi possível obtermos fotografias e comentários publicados na rede. Conversações aqui compreendidas “[...] não apenas como a dimensão oral da linguagem, mas como linguagem em todas as suas manifestações, falada, escrita, gestual, pictórica, etc., incluindo a dimensão do silêncio” (CARVALHO, 2009. p. 187).

<sup>15</sup>Ouvir e perceber as falas e gestuais dos estudantes durante as rodas de conversas nos possibilitou observar a maneira como se relacionam com as redes sociais e como essa interação atua formando outras redes de amizades a partir das redes existentes, e como todas essas interações ajudam a tecer as práticas cotidianas escolares. A opção pelo *Facebook* como a mídia social escolhida para se discutir as *narrativasimagens* dos estudantes sobre os usos que fazem da rede social e a tessitura dos currículos-entre-redes em uma escola de ensino médio, se deu principalmente por esta rede ser atualmente a mais popular entre os jovens brasileiros da mesma faixa etária dos estudantes que fizeram parte desta pesquisa.

---

<sup>15</sup> Os estudantes foram organizados em grupos de 8 a 10 membros distribuídos por anos escolares diferentes sendo estes do mesmo turno de estudo.

De acordo com dados publicados pela *GlobalWebIndex*<sup>16</sup> em 2015, 47% dos brasileiros possui conta em redes sociais e a principal rede social utilizada é o *Facebook*. Outras redes sociais como o *WhatsApp*, *Facebook Messenger*, *Skype*, *Google+*, *Twitter*, *Instagram*, *LinkedIn*, *Pinterest*, *Badoo*, também são utilizadas pelos usuários brasileiros nessa ordem de preferência. Algumas dessas redes sociais foram citadas nos questionários aplicados aos estudantes que compuseram a amostra da pesquisa realizada para a produção desse texto. No entanto, confirmando o resultado da pesquisa da *GlobalWebIndex*, a rede preferida pelos estudantes ainda é o *Facebook*.

Ao utilizarmos o *Facebook* como principal referência de rede social para pesquisar os usos realizados pelos alunos e as interações entre eles, entre eles e seus professores e entre eles e outros amigos, nos proporcionou o acesso às diversas postagens realizadas em forma de textos e imagens que são utilizadas nas discussões ao longo desse texto.

Nas últimas décadas do século XX, e assim se manteve no início do século XXI, os equipamentos tecnológicos se tornaram um acessório comum aos jovens dessas épocas. Como um artefato ou equipamento que acompanha os estudantes no dia-a-dia nas escolas, são utilizados para produção de atividades escolares ou como é o mais típico, como forma de interação social. Os recursos audiovisuais disponíveis na sociedade contemporânea já não causam estranhamentos pelos seus usuários, que em sua maioria fazem parte da faixa etária denominada “imigrantes digitais”, pelo fato de terem nascido em um período onde o uso de tecnologias digitais não era abundante, se contrapondo aos “nativos digitais” que são formados por jovens nascidos em um período onde as tecnologias digitais são utilizadas para diversos fins, inclusive na escola. Todo esse aparato tecnológico já vem sendo estudado em diferentes linhas e/ou grupos de pesquisa com o objetivo de discutir a respeito de seus usos pelos sujeitos das escolas.

---

<sup>16</sup> A *GlobalWebIndex* é um empresa que compila métricas do mundo digital disponibilizando estatísticas sobre o acesso e o usos da internet no mundo por diversos usuários. Disponível em <<https://insight.globalwebindex.net/social>>

O tema “tecnologias digitais” também aparece na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento orientador de políticas para Educação Básica lançado pelo SEB/MEC o Ministério da Educação (Brasil). O documento trata o tema em questão como Temas Integradores, que de acordo com o documento:

Os temas integradores dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo nessas interações. Contemplam, portanto, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos estudantes. Os temas integradores perpassam objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da educação básica. São eles: Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; **Tecnologias digitais** e Culturas africanas e indígenas. (BNCC, 2015, p. 16.(Grifos nosso).

O *platôpágina*, **OS USOS CURRICULARES COM AS REDES SOCIAIS: ou sobre a produção dos currículos-entre-redes**, foi pensado com a intenção de problematizar a partir das redes sociais, sendo esta uma inovação tecnológica do século XXI, as invenções curriculares que tecem redes, entre-redes de *saberesfazeres*. Enfatizamos os encontros cotidianos como redes de conversações e de afetosque, de forma coletiva, produzem outros *saberesfazeres*. Apresentamos neste *platôpágina* a tese dos currículos-entre-redesque se multiplicam nos múltiplos *espaçostempos* das redes sociais usadas, praticadas pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda neste *platôpágina*, nos dedicamos a apresentar o fenômeno das redes sociais no Brasil, o seu crescimento entre os jovens e a sua entrada nos currículos das escolas. Esse movimento de utilização das novas tecnologias nas escolas foi impulsionado pela ampliação dos usos feitos da *internet*, “[...] ela é essencialmente uma rede que conecta o diferente. [...] não importa se você está em um computador de mesa, *notebook*, *tablet* ou *smartphone*.” (PRETTO, 2013, p. 25). Por isso, conforme descreve Pretto (2013), através de diferentes tecnologias a *internet* vai ganhando cada vez mais usuários e amplitude territorial. “Com a popularização dessas ferramentas, as práticas de uso de computadores, *notebooks*, celulares, etc. para trocar ideias e conectar-se a outras pessoas passaram a fazer parte do dia a dia de milhares de pessoas em todo o mundo.” (RECUERO, 2012, p. 16).

Descrevemos também o histórico do desenvolvimento da *internet* no Brasil e como essa tecnologia se tornou popular na sociedade promovendo a partir daí a criação de algumas tecnologias usadas comumente como forma de interação social, as chamadas redes sociais ou mídias sociais. Pela intensa e rápida evolução desde a sua criação, optamos por direcionarmos a pesquisa para a rede social *Facebook* e também por ser a principal mídia utilizada cotidianamente por grande parte dos jovens brasileiros.

O *platôpágina*, intitulado **(IN) CONCLUSÕES: as relações de amizade tecidas com os currículos-entre-redes como forma de resistência criativa**, apresenta uma discussão desenvolvida a partir da produção dos dados realizada durante o tempo em que permanecemos no *espaçotempos* de pesquisa. A opção por dedicarmos um capítulo para trazer de forma mais extensa os relatos, as imagens, os fatos e outros elementos se deu principalmente pelo volume de dados que reunimos durante o período da pesquisa. Cientes da impossibilidade de trazer todas as narrativas e imagens produzidas na efetivação da pesquisa, nos esforçamos em colocá-las de alguma forma em nosso texto como disparadoras das problematizações realizadas. Como se fosse possível trazer as vozes e os sentimentos que nos acompanhou na produção da tese. Apesar de este *platôpágina* discorrer sobre os dados produzidos na pesquisa, optamos também por trazê-los no decorrer do texto dando sentido as problematizações desenvolvidas para o conceito de currículos-entre-redes. Assim buscamos fazer uma discussão na tentativa de demonstrar os caminhos percorridos para a produção dessa pesquisa, assim como apresentar os resultados alcançados através das redes de conversas realizadas, da produção de dados a partir das *imagensnarrativas* e das postagens realizadas e compartilhadas no *Facebook* pelos estudantes que participaram da pesquisa.



*“Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos.*

*Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata.”*

(DELEUZE, 2002, p.10)

<sup>18</sup>Assim, nas redes vividas na pesquisa com os cotidianos e, ainda, nos currículos em redes tecidos pelos sujeitos praticantes dos cotidianos escolares, buscamos problematizar os caminhos que nos levaram ao programa de Doutorado em Educação oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo. As relações que me potencializaram à docência iniciaram a partir do momento em que tivemos a oportunidade de lecionar a disciplina informática educacional para as turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e posteriormente

<sup>17</sup> Durante a escrita do texto usaremos alternadamente o “eu” e o “nós” dependendo da discussão que estiver sendo feita, concordando com Deleuze (1996, p.11) quando afirma que o que importa é “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”.

<sup>18</sup> A citação de Deleuze (2002) usada na epígrafe tem a intenção de nos ajudar a produzir um texto que, ao falar dos atravessamentos em “nossa” história de “uma” vida possa despersonalizar as situações e, na medida do possível, pensar em seus efeitos e nos processos vivenciados em redes.

para turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Na condição de professores iniciantes, nos via do outro lado da sala, antes: aluno e agora professor. Nesses processos de docência, acreditamos durante algum tempo na possibilidade de estar à frente de uma turma “ensinando”, “transferindo” conhecimentos. Assim os anos foram passando e íamos nos envolvendo, cada vez mais, com as atividades docentes.

Na passagem por cursos técnicos de formação profissional nas áreas de Tecnologia e Marketing, enquanto docentes outras redes estavam sendo tecidas com um grupo de jovens que estava em busca de uma profissão. O que permeava, de modo geral, as discussões em sala de aula era a necessidade de se produzir um conhecimento que fosse capaz de inseri-los no mercado de trabalho. Os currículos pensados para aquele curso priorizavam as questões pertinentes à formação profissional, de caráter estritamente tecnicista.

Nesses processos de produção de subjetividades em meio às tessituras das redes de formação, constituir-me “pesquisador com os cotidianos” implicou vivenciar diferentes e intensos espaços-tempos. Como defende Alves (2010, p.1196):

[...] a formação de professoras se dá em múltiplos *espaçostempos* ou contextos: o das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação. A esses contextos, acrescentei, recentemente, mais dois: o das práticas de produção e “usos” de mídias e o das práticas nas cidades.<sup>19</sup>

Essas redes de conhecimentos e significações me levava a refletir sobre diversas questões referentes àqueles cotidianos no quais estava inserido. Neste momento passava então a questionar sobre as minhas práticas docentes, questionava o instituído, as prescrições curriculares e outras práticas/narrativas que pudessem apagar ou diminuir a potência dos saberes cotidianos. Percebia também que não havia respostas para tudo, o entendimento se dava pela troca de experiências nos

---

<sup>19</sup> Em termos de proposta de tese por nós defendida, acrescentaríamos, a partir da pesquisa coordenada por Ferraço e citada anteriormente, um outro contexto de formação, a saber, o das amizades. Essa idéia será desenvolvida um pouco melhor no decorrer do texto.

encontros diários, nas reuniões pedagógicas, na sala de aula, nos processos formativos. Como sugere Alves (2002):

A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação (ALVES, 2002, p. 89)

Nessas relações, que consideramos como experiências de amizade, redes de formação se constituíam e nos proporcionava a possibilidade de tecermos juntos outros/novos conhecimentos que nos levava a uma atuação docente que privilegiava o trabalho a partir dos múltiplos e da coletividade das redes de *saberesfazeres*.

Na condição de professor-aluno percebemos que a atuação docente nos dá conta de uma formação diária e contínua, ao mesmo tempo em que nos constituímos docente também somos formados pelas práticas cotidianas. Enquanto questionava essas práticas eu era conduzindo a uma nova criação, a outra prática, a um novo uso dos mesmos e de outras mídias, tecnologias e demais instrumentos que atravessavam as relações estabelecidas nos cotidianos das escolas em que atuava.

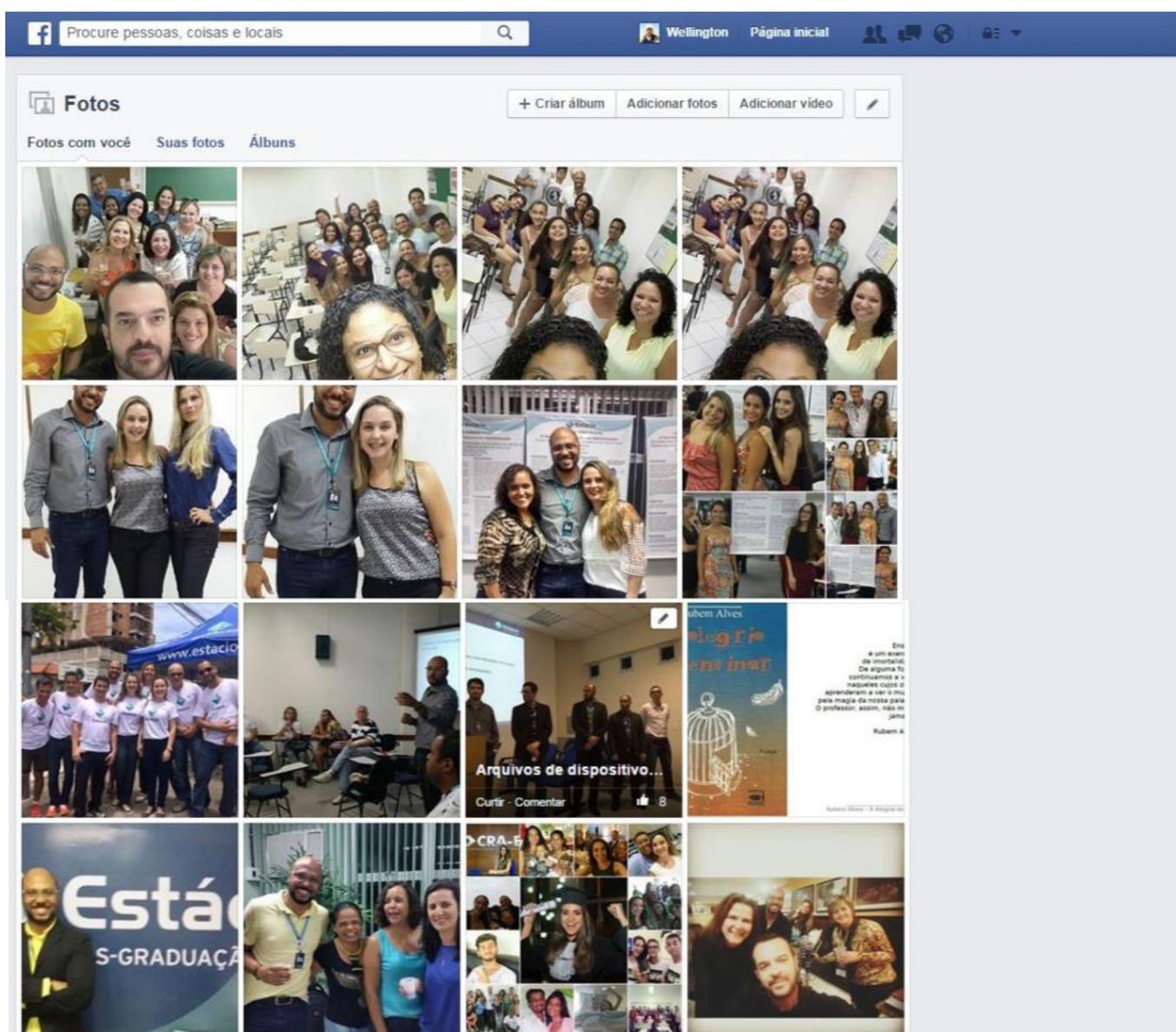
Os percursos realizados com os cotidianos das escolas nos levaram a problematizar questões do campo educacional, lembrando os diversos momentos e encontros vividos, que marcaram nossa trajetória. Consideramos o “chão da escola” como um espaço<sup>20</sup> de atuação e de produção de conhecimentos no qual a aproximação com o campo educacional acontece em contextos de contínuas aprendizagens, formações e indagações.

Utilizando-me das palavras de Ferrazo (2003), a busca por entender o que acontece no cotidiano, é, também, a busca por nós mesmos, o que somos como professores e o que fomos como alunos. Ouvir as narrativas que estão nos cotidianos é reviver nossas histórias, relembrar nossos bons momentos, assim como os momentos de frustração que, às vezes, nos deparamos por conta de diversos fatores que

---

<sup>20</sup> Para Certeau, o entendimento de espaço é de um lugar praticado. “O espaço é o efeito produzido pelas operações que o orienta, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 2008. P. 202).

preferimos não lembrar ao mesmo tempo em que somos constituídos por muitos outros. “Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2003, p. 160)



Como sujeito praticante (CERTEAU, 2008) do cotidiano escolar, me coloco também na condição de sujeito envolvido e embrenhado nas redes cotidianas de *saberes-fazer*s, e nas tessituras das redes que vou me encontrando e envolvendo ainda com as discussões do cotidiano, dos *espaçostempos*, dos currículos e de tantas outras coisas que nos potencializa e ao mesmo tempo vão dando sentido aos

múltiplos encontros. Buscamos nas nossas pesquisas fugir da dicotomia entre o melhor e o pior, entendendo que o movimento se dá pela problematização das práticas cotidianas, assim como os usos e as táticas dos sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas (CERTEAU, 2008).

As redes de amizades estabelecidas ao longo da trajetória docente me ajudaram a produzir novos sentidos em relação aos estudos a partir das práticas curriculares. E geram em nós o desejo de mergulhar no cotidiano, como nos fala Alves (2008).

Tudo isto exige, então, o *sentimento do mundo*, para ir muito além do olhar que vê, com o qual aprendemos a trabalhar. É preciso entender, assim, que o trabalho a desenvolver exigirá o estabelecimento de múltiplas redes de relações: entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos. (ALVES, 2008, p.23).

Mergulhar no cotidiano é assumir as redes de *saberesfazeres* como possibilidades de formação. Considerando, também, as relações estabelecidas entre os sujeitos praticantes, dando sentido as práticas desenvolvidas por cada um neste lugar e na produção de seus espaços.

As redes de conhecimentos não se limitam ao lugar, são tecidas em meio aos encontros e às amizades em *espaçostempos* diversos. Perpassam por essas redes de *saberesfazeres* encontros que potencializam as relações engendradas nos cotidianos das escolas. Interesse-me muito por estas relações, por esses encontros, por esses acontecimentos que inventam os cotidianos das escolas (CERTEAU, 2008) e promovem outros usos curriculares. São os usos que movimentam os cotidianos, dando sentido aos currículos e às relações estabelecidas nessas redes.

Conforme nos diz Foucault (2006, p. 6), nos dias atuais, a amizade é preocupante, ao contrário da Antiguidade onde a amizade se manifestava de forma mais espontânea.

No decorrer dos séculos que se seguiram a Antiguidade, a amizade se constituiu em uma relação social muito importante: uma relação social no interior da qual os indivíduos dispõem de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas. A

amizade tinha também implicações econômicas e sociais – o indivíduo devia auxiliar seus amigos, etc.

A experiência da amizade se dava de forma mais liberta, de certa forma sem o controle social. Assim, nos faz pensar que as redes tecidas pelos jovens na atualidade buscam essa experiência da amizade livre, no entanto, os dispositivos tecnológicos utilizados na atualidade estabelecem, de alguma forma, algum controle sobre essas relações.

Compreendemos então que os usos que os jovens fazem das redes sociais, são permeados por relações de amizade e afetos. Como nos aponta Gleizer (2005), os afetos podem ser ativos e passivos, quando promovem a alegria são ativos, e passionais, sendo ainda alegres ou tristes, a depender da relação das coisas com o exterior.

Assim, buscamos a partir de Certeau (2008), realizar a pesquisa com os cotidianos em que se situa explorando a problemática da multiplicidade de usos, modos de fazer dos usuários. Para o autor (2008, p. 40).

Supõe-se que à maneira dos povos indígenas os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.

Assim, ao buscarmos problematizar os atravessamentos de uma história de vida com nosso tema/objeto de pesquisa, vamos nos dar conta, como afirma Deleuze e Parnet (1998, p. 121) que “toda multiplicidade implica elementos atuais e elementos virtuais. Não há objeto puramente atual. Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais.”

Em termos de nossa temática de estudo, termos que as redes sociais são chamadas virtuais a partir de uma abordagem tecnológica, fazendo referências a um ambiente que não é físico, por isso é virtual nominalmente, se contrapondo ao território geográfico limitado. No entanto, as nossas discussões vão além da dicotomia do real e virtual, pois o que chamamos de real nada mais é do que a atualização, no plano de imanência, do virtual. “As imagens virtuais não são mais separáveis do objeto

atual que este daquelas. As imagens virtuais reagem, portanto, sobre o atual.” (DELEUZE; PARNET, 1998, pg. 121).

Nas relações de amizade tecidas em nossa história de vida, os currículos-entre-redes tecidos em *imagensnarrativas* formam camadas virtuais, fazendo com que o real se torne então, virtual. As camadas virtuais são os sentidos produzidos a partir de desejos e experiências vivenciadas por nós com os cotidianos, assumidos não como um lugar físico, mas como contextos de espaços-temporais múltiplos.

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estado vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Entretanto, por menos que Sujeito e Objeto sejam inseparáveis de sua atualização, o plano de imanência é, também ele, virtual, na medida em que os acontecimentos que o povoam são virtualidades. Os acontecimentos ou singularidades dão ao plano toda sua virtualidade, como o plano de imanência dá aos acontecimentos virtuais uma realidade plena. (DELEUZE, 2002, p.16).

Essas experiências e desejos de amizades são divulgados, publicados e compartilhados nas variadas redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsappeYoutube*). Muitos desses conteúdos são colocados na rede social produzindo outras formas de intensidade de um evento, de uma atividade ou de uma experiência vivenciada por algum grupo, que na rede ganha outras vozes. Como já observado, a maior questão que problematizamos a partir do conceito do currículo-entre-redes envolve a atuação das relações sociais, principalmente as relações de amizades estabelecidas nas redes sociais, sobre as propostas curriculares que orientam as práticas escolares.

Ao compreender a amizade como uma relação positiva, é percebido o porquê de ela ter sido colocada sob suspeita pelos “regimes de controle” e pelas “práticas disciplinares”, ao passo que a amizade se coloca como afecções e experiências alegres promotoras de bons encontros. Experiências essas capazes de aumentar nossas percepções, movimentar nosso pensamento e promover outros modos de pensar. Tudo isso fez com que a amizade, como era vista na Antiguidade,

começasse a ser percebida como algo perigoso para os “regimes de verdade” (FOUCAULT, 2001).

Conforme nos diz Ortega (2000, p. 91), “A amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade ao nível individual de um tipo de relação livre e não institucionalizada.”

A amizade supera a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva), passível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação. (ORTEGA, 2000, p. 91).

Para os alunos que frequentam as redes sociais, fazer parte dessas redes é exercitar o sentimento de pertencimento ao grupo de amigos e à escola, uma experiência com a amizade. Mesmo faltando um dia de aula, estando fisicamente longe das atividades, esses alunos interagem com o seu grupo e se atualizam produzindo outros saberes. Para Warren (2005) os estudiosos das redes sociais como um conjunto específico e circunscrito de relações sociais tendem a considerar tipos de ligações entre os sujeitos dessas redes, podendo ser relações entre familiares, de amizade, profissionais, amorosas, temporárias, permanentes ou tudo isso ao mesmo tempo. Descrevem ainda que as relações entre os sujeitos na formação de podem ser estabelecidas por algum interesse em comum, sendo interesses de solidariedade, de causas sociais, de ações comunicativas ou ainda alguma troca de experiências e informações.

Entre as vozes que surgem nas redes após a publicação de uma atividade realizada em aula, uma aluna da classe onde a atividade foi realizada comenta sobre a sua ausência na aula ao mesmo tempo em que acompanha através da rede social as práticas desenvolvidas pelo/com o grupo. A fala da estudante se atualiza sobre o real (DELEUZE; PARNET, 1998), é uma atualização da relação que ela estabelece sobre a atividade realizada na escola na qual não estava presente, a rede social onde foi postada a foto da atividade ocorrida na escola promove na aluna o sentimento de pertencimento ao grupo e a atualiza nessa relação.

Mas o fato de não estar presente na aula não significa que não esteja envolvido nas atividades realizadas pelo grupo. O *espaçotempo* da rede social é invadindo por

inúmeros comentários e discussões sobre o evento, além de vídeos e imagens que são produzidos. Pois, “Ambos, objeto e imagem, são aqui virtuais, e constituem o plano de imanência onde se dissolve o objeto atual. Mas o atual passou, então, para um processo de atualização que afeta tanto a imagem quanto o objeto.” (DELEUZE; PARNET, 1998, pg. 121).



Wellington Página inicial

**Vanessa Pollak** adicionou 2 novas fotos —  
Escola.  
2 de dezembro de 2015 · Vila Velha · 🌐

Aula de História com forrozinho pé de serra. Bom demais!

45 curtidas 1 comentário

👍 Curtir ➦ Compartilhar

45 curtidas 1 comentário

 Curtir
  Compartilhar

45 pessoas curtiram isso.



Débora Guimarães Poxa, só pq eu não pude ir

Curtir ·  1 · 2 de dezembro de 2015 às 11:53

As *imagensnarrativas* postadas nas redes sociais atualizam o atual à medida em que se tornam lembranças. Esses registros apresentam-se como virtual. “A lembrança é a imagem virtual contemporânea do objeto atual, sua “imagem especular “[...]” (DELEUZE; PARNET, 1998 pg. 123). Apesar dos registros, a leitura do objeto se dá pela sua percepção atual, desta forma “o atual e o virtual coexistem, e entram em um estreito circuito que nos conduz, constantemente, de um a outro.” (DELEUZE; PARNET, 1998, pg. 123).

Essas *narrativasimagens* compõem um conjunto de conexões que nas relações de amizades se multiplicam nos currículos-entre-redes ao passo que as tramas das redes vão se constituindo e se multiplicando, formando outras redes. São redes complexas que precisam ser problematizadas tanto pela sua totalidade quanto pelo Uno e, pelo que produz nas práticas cotidianas. Sobre essa multiplicidade Deleuze e Parnet (1998, p.47-48) ponderam:

O múltiplo já não é um adjetivo ainda subordinado ao Uno que se divide ou ao Ser que o engloba. Tornou-se substantivo, uma multiplicidade, que habita continuamente cada coisa. Uma multiplicidade nunca está nos termos, seja de que número eles forem, nem em seus conjuntos ou totalidade. Uma multiplicidade está somente no E, que não tem a mesma natureza que os elementos, os conjuntos e sequer suas relações. De modo que ele pode se fazer apenas entre dois, ele não deixa de derrotar o dualismo.

Nos currículos-entre-redes as relações entre os sujeitos produzem o que Deleuze e Parnet (1998) discutem como “E”, “as relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre a linha de fuga que ele cria ativamente”. Podemos, a partir do “E”, pensar que as relações de

amizade são múltiplas, rizomáticas e fluem em diversos sentidos, se conectam em outras redes, criam outras redes e se projetam em outras relações e...

O conceito de currículo-entre-redes como multiplicidades nos faz pensar na discussão que Deleuze e Guattari fazem tomando a noção de multiplicidade a partir dos agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) produzidos entre os sujeitos e objetos, não recaindo sobre esse ou aquele, estudante ou professor, escola ou estado, a definição de como ou o que será negociado. As negociações, assim como as práticas escolares cotidianas, são rizomáticas, “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudo multiplicidades arborescentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15).

Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para ‘voltar’ no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade) (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15).

Os autores fazem referência à manipulação de uma marionete trazendo a noção de multiplicidades a partir dos fios da marionete que ao formarem uma trama já não mais se submetem ao comando do artista que os manipulam.

Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. Os fios ou as hastes que movem as marionetes — chamemo-los a trama. Poder-se-ia objetar que sua multiplicidade reside na pessoa do ator que a projeta no texto. Seja, mas suas fibras nervosas formam por sua vez uma trama (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15).

Podemos, a partir dos fios da marionete enredados em tramas como problematizam Deleuze e Guattari (1995), compreender que os currículos praticados nos cotidianos das escolas são como as tramas que já não respondem aos comandos do artista, nesse caso, dos dirigentes ou dos que concebem currículos como documento prescritivo. Nesse sentido, a aposta feita em currículos em redes, ou ainda a partir da noção de rizomas, nos estimula a pensar uma possibilidade de currículos-entre-

redes potencializados a partir dos agenciamentos e das relações de amizades que emergem nos usos das redes sociais.

Ainda sobre as práticas curriculares, o currículo se constitui e se potencializa a partir das tramas enredadas pelas intenções, desejos e experiências vivenciadas por alunos e professores nos cotidianos das escolas.

O currículo se expressa como *práticas políticas* de expressividade (conversações e narratividades), pois, por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temáticas que nos passam em suas múltiplas e diversas dimensões (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 7).

**Nova mensagem**  

Para:

*No Facebook a gente conversa com muita gente, muitas vezes são pessoas lá que não conheço. Eu coloco alguma coisa lá, daí um amigo comenta, o amigo do amigo comenta e por aí vai. [rs].*

**Nova mensagem**  

Para:

*...sempre adiciono alguma amiga de alguma amiga minha, às vezes a gente fica lá comentando no mesmo post e se os comentários são legais a gente acaba adicionando. Às vezes é da escola mesmo, do turno da tarde, às vezes é do bairro. Mas nem sempre vira amizade real, é só lá do Face mesmo, mas é legal também.*

 **Ramon Ferreira**  
 24 de outubro de 2015 · Vila Velha · 

Galera boas provas pra nós ...

Mas todos os planos se confundem, conforme a via que leva ao virtual. O plano de imanência compreende, a um só tempo, o virtual e sua atualização, sem que possa haver limite assinalável entre os dois. O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída. (DELEUZE; PARNET, 1998, pg. 122).

*O pessoal sempre comenta alguma coisa da escola no Face, mesmo que ninguém compartilhe ou só algumas pessoas curtam lá, eles acabam postando algum comentário da escola. [...] às vezes falando de alguma aula, comentando da prova, falando de alguém, de alguma professora [rs].*

Procure pessoas, coisas e locais

Wellington Página inicial 29+

**Sedu**  
15 de outubro de 2015

A professora **Cristina Araújo** e seus alunos gravaram uma mensagem bem legal para o #DiaDosProfessores. Eles são da Escola Estadual de Vila Velha. Confere aí! #SeduES #EducaçãoES

9,5 mil visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

Ladyr Junior e outras 282 pessoas curtiram isso. Principais comentários

35 compartilhamentos

Escreva um comentário...

**Flávia Zambrone** Parabéns!! Dedicção e amor pela profissão são algumas características que impulsionam os professores da rede estadual!!!! #FelizDiaDoProfessor  
Curtir · Responder · 2 · 15 de outubro de 2015 às 11:36

**Vivian Camargo** Parabéns, professora!!! 😊 #DiaDoProfessor

Nas conversas realizadas com os alunos participantes da pesquisa foi possível perceber, a partir de suas *narrativas imagens*, que as postagens realizadas no *Facebook* têm por objetivo registrar um momento interessante, manter uma lembrança e/ou ainda compartilhar com os membros das suas redes algumas atividades realizadas na escola durante as aulas ou em outros momentos de estudo, recreação e socialização. Para os alunos da pesquisa o *Facebook* é uma forma de compartilhar os momentos vivenciados na escola e na vida, além de tentar através de imagens e vídeos exporem sentimentos, alegrias e vivências.





**Igor Santos**

Seguir · 9 de dezembro de 2015 ·

E assim termina nosso ensino Médio, obrigado a todos por fazerem desse ano um momento muito especial na minha, vocês foram os melhores #vou #sentir #saudades #eterno #3v07 🥰💙Renata Gabrielle — com Luyza Nascimento, Ketelyn Amorim, Anna Karla Oliveira e outras 17 pessoas.

👍 Curtir · 💬 Comentar · ➦ Compartilhar

113 pessoas curtiram isso.

Ver mais 13 comentários



**Caynã Passamani** Zoaaaaaaaaaaaaa ❤️

Curtir · Responder · 👍 7 · 9 de dezembro de 2015 às 23:48



**Igor Tomas** Só pai de família e dona de casa..kkk

Curtir · Responder · 👍 9 · 10 de dezembro de 2015 às 12:26



➦ Igor Tomas respondeu · 2 Respostas



**Igor Santos** Kole mesmo igor kkkkkkkkk

Curtir · Responder · 👍 4 · 10 de dezembro de 2015 às 13:46



**Yanca Farias** Já estou com saudades, ❤️ vocês são top! Que nós não venhamos perder o contato..Foi muito bom conhecer vcs!!

Mesmo que a intencionalidade da postagem seja registrar um momento ou criar uma lembrança essa imagem estará sempre em atualização através dos comentários ou outros compartilhamentos realizados. A dinâmica existente nas redes sociais promove uma permanente atualização das *imagensnarrativas* e, nesse sentido, a lembrança se faz através da imagem postada.



Procurar pessoas, coisas e locais

Wellington Página inicial 29+

**Cirilo Judoca Judoca** ▸ **Elliot Oliveira** ▾  
28 de julho de 2015 · Editado · 🎵

Feliz Aniversário Mano  
Não tenho muito oque dizer, mas vivemos muitos momentos juntos como aquela vez boné... São muitos momentos estes foram apenas dois de vários vividos kkk Passando para te desejo feliz aniversário de coração, que toda sua felicidade e alegria seja multiplicado por 501.622.731, que seus 18 anos seja um momento muito marcante na sua vida e também na de todos que presenciam. Que todos seus sonhos se realizem pois você merece! Do Mano pretinho  
#Jeffrey — 😊 sentindo-se muito feliz com Elliot Oliveira.

Compartilhar

14 pessoas curtiram isso.

**Elliot Oliveira** vlw mano caraca foto pakas 😊 tmj irmao ❤️ \*--\*sem palavras mano 😊  
👍 2 · 28 de julho de 2015 às 10:57

**Gladysellen Santiago** Que fofoo !!  
👍 1 · 28 de julho de 2015 às 11:20

**Flávia Ciribelli** lindos!!  
👍 1 · 28 de julho de 2015 às 11:55

Assim compreendemos que somos sujeitos-objeto de nossas próprias pesquisas, sem cair na personificação e/ou sujeição ao tema. A ideia é que cada um de nós se constitui como muitos, como fluxos, como multiplicidades e nós como sujeitos dotados de uma consciência plena.

**OS PRINCIPAIS DISCURSOS NO CAMPO DO CURRÍCULO E O MOVIMENTO EM DIREÇÃO À NOÇÃO DE CURRÍCULOS-ENTRE-REDES**

Linhas de ação: Criar chamada para ação | Curtiu | Mensagem

Abas: Linha do Tempo | Sobre | Fotos | Curtidas | Mais

## BUSCANDO CONTEXTUALIZAR NO CAMPO DO CURRÍCULO A DISCUSSÃO DOS CURRÍCULOS-ENTRE-REDES

A partir da nossa proposição inicial de noção de currículos-entre-redes achamos importante tentar contextualizar essa noção no campo do currículo não no sentido de delimitar um território discursivo, apesar disso acabar acontecendo, mas no sentido de tentar potencializar a idéia de que os currículos-entre-redes são hibridizados por diferentes discursos curriculares, não sendo possível qualquer contraposição, qualquer dicotomia, por exemplo, entre os currículos-entre-redes e as propostas curriculares prescritivas oficiais.

Assim, ao trazermos as discussões de Goodson (1995), Lopes e Macedo (2011), Pacheco (2005), Terigi (1996), Berticelli (1998), Alves et al (2002), Oliveira (2005) entre outros, acerca dos processos de constituição dos discursos no campo do currículo, como já dito, não objetivamos, contrapor a noção de currículos-entre-redes aos discursos “prescritivos”, mas buscamos problematizar os processos que, historicamente, ajudaram a constituir a referida noção de currículos-entre-redes, pensada por nós como também expressão de processos de hibridização.

Assim pensando, se nos últimos anos alguns grupos de pesquisadores que se dedicam a produzir estudos sobre os currículos legitimaram uma produção curricular a partir dos cotidianos escolares, na sua origem o currículo tratava

de considerar os planos e a estrutura de ensino dos cursos que deveriam ser cumpridos pelos estudantes. Nesse sentido, Goodson (1995, p. 43) descreve que:

[...] o conceito de currículo como seqüência estruturada ou 'disciplina' provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma 'relação homóloga entre currículo e disciplina'. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os 'eleitos' recebiam um currículo mais conservador.

A noção de currículo trazida numa perspectiva histórica remete-se a fala de Goodson (1995) quando descreve o currículo como atividades de escolarização, em que para o autor,

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 1995 p.31).

Utilizando referências de Hamilton (1980), Goodson aponta que o currículo fora utilizado como forma de determinar aquilo que deveria ser processado

em sala de aula: "[...] até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava "mundos" diferentes através do currículo a eles destinados" (GOODSON, 1995 p.33).

Conforme Goodson (1995), o currículo nos meados do século XIX era estruturado de forma específica para atender a uma realidade social da época. Um currículo essencialmente clássico era voltado para a escolarização de jovens até os 18 ou 19 anos filhos das famílias de boa renda, nesse sentido a construção curricular voltava-se para garantir de alguma forma a continuidade do patrimônio da família. Aos jovens na faixa etária dos 16 anos pertencentes à família das classes mercantis era destinada uma escolarização de segundo grau onde o currículo neste nível escolar tinha uma orientação menos clássica e mais prática. Em outra dimensão, esta para os jovens de até 14 anos, o currículo baseava-se em instruir a ler, escrever e contar.

No início dos anos 20, nos Estados Unidos, começam as pesquisas sobre currículo. Essas pesquisas eram atravessadas fundamentalmente pelos discursos da

industrialização e da massificação da escolarização. Nas teorias tradicionais sobre currículo, encontraremos uma abordagem técnica voltada a organizações de conteúdo, ensino, avaliação, aprendizagem e objetivos. Essa visão técnico-empresarial do currículo é amplamente divulgada no início do século XX, momento este demarcado pelo desenvolvimento industrial e ideal taylorista (LOPES; MACEDO, 2011). Na época o objetivo da educação escolar estava pautado em atender às demandas do mercado de trabalho. E, assim, o conteúdo das aulas e estudos era pensado pelos formuladores de currículos. O currículo era voltado fundamentalmente para a racionalização de resultados educacionais, resultados que deveriam ser avaliados conforme critérios pré-estabelecidos para avaliação.

Neste sentido o currículo é teorizado a partir de uma conceituação mecânica e tecnicista, principalmente a partir das contribuições de Bobbitt a partir de 1918 descritos por Tadeu da Silva (2007). As contribuições de Bobbitt foram tão marcantes que o termo currículo foi a partir daí utilizado para descrever aquilo que a maior parte de instituições, professores e alunos entendem por currículo, ou seja, a proposta curricular, aquilo que deve ser aprendido e servirá como preparo na atuação profissional daqueles que estão sendo formados conforme aponta Silva (2007).<sup>21</sup>

Os primeiros registros encontrados em relação ao termo currículo descrevem para o uso do termo fazendo referência a um curso que servia como orientação para os estudantes. Essa compreensão do termo permaneceu por muitos anos, quando mais tarde outros debates ganharam força na compreensão do uso do termo de forma mais abrangente (LOPES; MACEDO, 2011). Para as autoras, os estudos curriculares só se iniciaram no Brasil a partir do século XX com o movimento da

---

<sup>21</sup> Em 2015 o Ministério da Educação ( Brasil) lançou o documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC como Base Nacional Comum Curricular-BNCC. De acordo com o documento “[...] serão mobilizados recursos de todas as áreas de conhecimento e de cada um de seus componentes curriculares, de forma articulada e progressiva, pois em todas as atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais”. (BNCC, 2015, p.08).

Escola Nova. Nas universidades norte-americanas os estudos curriculares ganham importância a partir da criação dos departamentos de currículo e instrução, estes vinculados ao estudo das políticas educativas (PACHECO, 2005).

Mesmo que o termo continue a ser utilizado como sinônimo de programa, mesmo que o autor mais conhecido seja Tyler, mesmo que o pendor tecnicista seja marcante nas decisões políticas, faz sentido falar de currículo como campo de conhecimento, conquanto que se reconstruam, permanentemente, as suas raízes e justificações epistemológicas. E porque foi tão intensamente trabalhada conceptualmente, a palavra currículo tornou-se numa prática de questionamento e problematização da realidade educativa.(PACHECO, 2005, p. 15).

Goodson (2005, p.43) considera que “as disciplinas curriculares não podem ser transformadas como “destilações” finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar”. Que não se pode tomar as disciplinas de forma rígida e imutável, incontestáveis e fundamentais. Para o autor o conhecimento é socialmente contextualizado, e o currículo deve/é pedagogicamente realizado num contexto social. Neste sentido, então, nos aproximamos da abordagem de Terigi (1996) em seus estudos sobre o currículo.

O termo curriculum [...] começou a invadir a literatura pedagógica, amparado pelas conceptualizações que buscavam substituir a velha expressão *planos de estudo* por outra que abrangesse não apenas os documentos oficiais nos quais se prescrevia o que devia ser ensinado, como também o conjunto de processos que determinavam o que era efetivamente ensinado (TERIGI, 1996, p.160).

A discussão do currículo em Terigi (1996) enfatiza a produção existente no campo e que por conta disso cobre uma complexa variedade de questões curriculares. Ainda segundo a autora, as discussões mais recentes vão além de problematizar o currículo como documentos oficiais.

Buscar os primórdios das discussões sobre currículo é identificar como o termo foi sendo entendido em cada momento. Terigi (1996) aponta três principais origens para o termo *curriculum*, demonstrando como foi sendo construído ao longo da história por diferentes autores.

- se o *curriculum* é a ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial, acharemos sua origem nos Estados Unidos, em meados do século, como a encontra Dias Barriga, ou ainda um pouco antes, na década de 20.

- se é um plano estruturado de estudos, expressamente referido como *curriculum*, podemos achá-lo pela primeira vez em alguma unversidade européia, como propõe Hamilton;
- se é qualquer indicação do que se ensina, podemos chegar, como Marsh, a Platão e, talvez, até antes dele. (TERIGI (1996, p.163)

No entanto a nosso ver, essas abordagens definiram o currículo de forma resumida. Há diferentes sentidos que se dão ao currículo, dependendo das relações, tensões, origens. Os sentidos dados funcionam como demarcações de território com a discussão a partir de certos referenciais. As diversas formas que o currículo assume se dão pelas intencionalidades discursivas produzidas em determinados tempos e locais (BERTICELLI, 1998).

O currículo é tanto instrumento político, de poder, de demarcação de territórios, plano de estudos, ferramenta pedagógica, mas é também, sobretudo o que se produz na escola e tudo que a envolve. É sob esta perspectiva que buscamos desenvolver nossas pesquisas e escrever sobre os currículos como as realizações e acontecimentos dos cotidianos das escolas. Destituindo a ideia de um currículo prescrito, apesar de considerar a sua existência, estamos ressaltando a produção nos cotidianos e por isso nos importa e nos interessa discutir a respeito dos currículos-entre-redes como potência de vida cotidiana, assim como problematizar os usos dos currículos realizados nas tessituras das redes de saberes, fazeres e poderes.

Os documentos prescritivos, assim como toda e qualquer redução do currículo a documentos, servirão também, em algum momento, como instrumentos de controle e de afirmação de poder. Como nos aponta Alves et al. (2002, p.36),

Sabemos também que quando um guia curricular formal é proposto são criados alguns mecanismos de controle de sua aplicação. Preenchemos diários de classe, em que devemos explicitar os conteúdos trabalhados de modo a que se possa checar o cumprimento do programa. Somos instados, em diferentes momentos, a dar conta de nossas atividades curriculares, que são

avaliadas quanto ao desenvolvimento do previsto nos guias curriculares.<sup>22</sup>

Não obstante, é importante consideramos os documentos oficiais, além dos demais textos prescritivos como defendem os autores ao dizerem que professores/professoras e alunos/alunas ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que de alguma forma se orientam por materiais curriculares preestabelecidos, estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem. Desta forma, é possível que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, considerando ainda a existência dos diferentes mecanismos homogeneizadores (ALVES et al. 2002).

Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. (ALVES et al. 2002, p.40-41)

É interessante destacar as práticas curriculares, as táticas e as estratégias e os usos (CERTEAU, 2008) que os praticantes fazem dos currículos, incitando as problematizações pelos pesquisados do campo. As práticas cotidianas, por não serem estáticas, fixas, únicas, produzem currículos em redes, ou reconfiguram esses currículos conforme nos aponta Oliveira (2005).

[...] nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (OLIVEIRA, 2005, p. 81-82).

---

<sup>22</sup> De acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular os currículos devem ser orientados a partir de um conjunto de premissas que estabelecem um padrão, uma base de conteúdos a ser seguida pelas escolas, na nossa compreensão promovendo “[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED, 2015, p.01).

Para Berticelli (1998, p. 164) “A prescritividade continua presente em toda a ideia de currículo e em todas as práticas curriculares. Contudo, não se sustenta mais manter um critério curricular universal e um currículo fechado em uma prescritividade única”.

Assim, concordamos em dizer que o currículo envolve tanto a lista de disciplinas, como também os aspectos culturais e sociais, assim como também as práticas, a vida existente nas escolas, e que nos faz questionar em conjunto com Berticelli (1998): “Currículo para quem?”. Estamos, desta forma, compreendendo que, hegemonicamente, o currículo é percebido e entendido como um curso a ser seguido sendo produzido, construído muitas das vezes em algum lugar distante da escola. Este local pode ser um cargo exercido, uma função ocupada ou o sujeito da prática. A partir dessas considerações nos perguntamos: que currículos são estes que estão sendo produzidos e trabalhados nos contextos escolares?

Apesar dos avanços realizados sobre a noção de currículo em que as atuais pesquisas se dedicam a compreender o currículo para além de um documento oficial e prescritivo, considera-se um retrocesso quando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como proposta de uma estrutura curricular comum, quando prevê a adoção de conteúdos que devem ser trabalhados considerando que para uma educação de qualidade é necessário que se constituam conteúdos mínimos para sustentar toda e qualquer produção curricular no âmbito da escola. Fica evidente no documento uma clara homogeneização escolar, pensada a partir de um modelo centralizado desconsiderando realidades locais (ANPED, 2015).

Grande parte das atividades cumpridas nos cotidianos escolares se remete ao cumprimento das exigências curriculares prescritas, às exigências do sistema de ensino, ao que está proposto para a disciplina ou para aquela a turma com a qual nos ocupamos para lecionar. À medida que estamos sob a vigência de um currículo prescrito, nota-se o quanto é utilizado como instrumento formal de controle, seja de tempo, em forma de calendário, com o objetivo disciplinar (FOUCAULT, 1987), o plano de disciplina, ou da bibliografia a ser utilizada. No entanto, assim como as atividades prescritas são cumpridas elas também estão são tecidas por práticas cotidianas em meio às experiências como cotidianas pois, para Certeau (1996, p. 32.),

Cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] O que interessa [...] do cotidiano é o invisível.

O cotidiano refere-se ao lugar habitado, praticado. Pensar o currículo a partir dos cotidianos, é considerar as práticas e as redes tecidas e compartilhadas pelos seus praticantes que ainda segundo o autor, são imprevisíveis. No cotidiano:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p. 39).

Quando trazemos as práticas cotidianas para os debates sobre o currículo escolar, buscamos refletir a maneira como usamos o termo currículo para apresentar o que está colocado na escola como prática e orientação curricular.

As práticas cotidianas são geradoras de potências que inventam os currículos e, por diversas vezes, não nos damos conta do quão potente são essas práticas, e como são capazes de produzir novos sentidos de currículos. “[...] as práticas cotidianas desenvolvidas nesses espaços fornecem indícios para a compreensão das redes complexas que nelas se formam, buscando, portanto, a partir de seu estudo, tecer um entendimento a respeito dos processos educativos reais [...]”. (OLIVEIRA, 2011, p. 85). Tentar compreender os movimentos escolares sem considerar os movimentos das redes, ou desconsiderar os atravessamentos políticos, sociais, culturais, é pensar uma escola plana e rasa.

Assim, se, de acordo com as perspectivas clássicas de análise, a escola é entendida a partir do modelo que a constitui, para os estudiosos do cotidiano escolar, as escolas, no plural, criam existências próprias, realizações sempre singulares de diferentes possibilidades inscritas nesses modelos. (OLIVEIRA, 2011, p. 86)

Os cotidianos escolares são *espaçostempos* de *táticasestratégias* de enredamento de *saberesfazeres* que, se antes eram ignorados pelos curriculistas, hoje, através da ampliação das pesquisas com os cotidianos, fazem com que os currículos passem a ser compreendidos como algo mais complexo do que um curso ou uma estrutura de conteúdos e disciplinas. Com Oliveira (2011) compreendemos que as práticas

educativas avançam para além dos modelos tradicionais de escola e o que descrevem os modelos baseados nas teorias educacionais e do modo de produção capitalista. Por isso, entre outras razões, é impossível se sustentar que o currículo possa ser reduzido a uma relação de objetivos operacionais, como propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Se os currículos não podem ser homogeneizados nem homogeneizantes compondo uma Base, que significado assume o adjetivo Comum aplicado a ela? Que restabelecimento do sentido de publico-privado (seguindo Ferraço e Carvalho) está sendo negociado na BCN? Quem está representado pelo estado nesta intervenção (seguindo Abud) social via BCN? ((SÜSSEKIND, 2014, p.1521)

Em certa parte é injúrio dizer que os currículos são pensados apenas por curriculistas especializados na área. Os praticantes dos cotidianos escolares, criam currículos nos cotidianos a partir de redes que são tecidas através de conhecimentos formais por meio de concepções teóricas ou a partir das relações que estabelecem e os sentidos que dão à sua atuação docente. De qualquer forma, assumimos a dimensão proposta por Alves (2008), ao dizer que a produção de currículos, assim como a sua invenção, envolvem processos de produção de ações, enredados uns aos outros. São sempre currículos-entre-redes.

Se, nessa perspectiva, o currículo é resultante de processos de reflexão e de produção de ações, Oliveira (2012) faz uso do termo currículos *pensados/praticados*, para discutir a ideia de currículos como criações cotidianas pelos *praticantes/pensantes* da escola.

[...] estamos supondo que as redes de conhecimento tecidas por esses *praticantes/pensantes* dão origem a *teorias/práticas* curriculares emancipatórias, relacionando-se, também, com os embates políticos e ideológicos que habitam a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Os relatos, assim como o pensar os currículos na sua teoria, considera também os *fazeressaberes*, as *teorias/práticas* e a prática não estão separadas, as duas estão imbricadas na constituição dos currículos, “se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (CERTEAU, 1994, p. 152).

Considerando as pluralidades e os *saberes-fazer*es cotidianos, é possível pensar no currículo a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), em que este passa a ser compreendido como uma potente possibilidade de se perceber as práticas educativas cotidianas, rompendo com a ideia dos binarismos estabelecidos pelas teorias tradicionais. Essas pluralidades, dentre outros fios que são tecidos, instituem relações de amizade que se subvertem às relações institucionalizadas. São relações tecidas de formas múltiplas como rizomas. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 14) “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”<sup>23</sup>.

Os currículos rizomáticos ou os currículos em redes nos remetem muito mais ao entendimento dos currículos como processos do que como campos específicos de conhecimentos. Pensamos que o conhecimento como potência de vida também se desenvolve na escola. Com isso, a nossa problematização<sup>24</sup> no campo do currículo não se restringe à busca por etimologias, origens ou explicações fechadas do termo. Estamos muito mais interessados numa abordagem plural do currículo, problematizando como o mesmo é compreendido nos diversos grupos de pesquisas que se interessam pelo campo do currículo. Privilegiamos na nossa pesquisa, o currículo em redes (FERRAÇO, 2008) que criam potência de vida nos cotidianos escolares em meios as relações de amizade, inventando e produzindo novos encontros a partir dos sujeitos praticantes dos cotidianos (CERTEAU, 2008). Como nos fala FERRAÇO (2008, p. 120),

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato. A escola articula-se com outros grupos, contextos e instituições, através das redes de relações pessoais, formais e informais, que ligam seus membros.

Repensar os currículos nos cotidianos não é assumir uma identidade única frente às políticas instituídas ou frente às prescrições, mas trata-se de potencializar as táticas

---

<sup>23</sup> Apesar de alguns pesquisadores trabalharem com a noção de currículo rizomático, optamos usar a ideia de currículos-entre-redes.

<sup>24</sup> Usamos aqui o termo como nos apresenta Deleuze e Guattari. “Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não haveria sentido, e que não podem eles próprios ser deduzidos ou compreendidos a não ser à medida de sua solução.” (1992, p. 24)

cotidianas, dando sentido às práticas curriculares através dos sentimentos, ideias e experiências trazidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2008). É a partir do cotidiano que emergem as atividades que vão alterando a proposta prescritiva e dando outros sentidos ao conhecimento proposto.

Teorizando sobre o currículo encontramos diversas terminologias, assim como definições para o uso do termo. Por isso, a busca por uma linha teórica que se mostre coerente como nossas intenções de pesquisa, fato que nos ajuda a ampliar nossa concepção nesse campo, tomando o devido cuidado para não criarmos, defendermos ou nos aprisionarmos em alguns termos que podem despotencializar as discussões desta pesquisa. Preferimos, desta forma, optar por uma linha de discussão que toma o currículo em redes de conhecimentos que envolvem em suas tessituras *prácticasteóricas* que potencializam a vida nos cotidianos escolares, assim como as redes que emergem em meio às relações de amizade e escolares entre os estudantes, professores e outros sujeitos praticantes da escola. Essas relações de amizade que saem da esfera privada, da intimidade, para o mundo, a sociabilidade, o público. (ORTEGA, 2000).

Partindo desta proposta então, discutimos a partir de Ferraço (2008), Alves (2005), Carvalho (2008), Oliveira (2005), autores que escrevem sobre o currículo em redes, dando sentido a escola considerando os encontros e o que é produzido com e a partir desses encontros. Autores que defendem a ideia de um currículo que diz respeito às coisas do cotidiano, aos usos que são feitos das propostas curriculares (FERRAÇO, 2008).

Assim, a discussão da noção do currículo-entre-redes enfatiza a amizade como experiência potente na dimensão escolar e nas redes tecidas nos cotidianos escolares. Em meio a essas redes, a amizade se apresenta inclusive como um processo de fraternização, sendo democrática por ser fraternal, como nos diz Ortega (2000, p. 60) ao citar a “amizade democrática a partir de Aristóteles”.

Considerando a multiplicidade das redes (ALVES, 2005) e das relações produzidas nos encontros e que atravessam a produção curricular nos cotidianos das escolas, desenvolveremos adiante a ideia dos currículos-entre-redes como uma produção de saberes-fazer que aposta na multiplicidade (DELEUZE, 1998) das relações

oriundas dos encontros entre os sujeitos da escola. As relações são inter-ser e ainda extra-ser, como dialogam Deleuze e Parnet (1998, p. 47),

O E não é sequer uma relação ou uma conjunção particulares, ele é o que subentende todas as relações, a estrada de todas as relações, e que faz com que as relações corram para fora de seus termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser, Um ou Todo. O E como extra-ser, inter-ser. As relações poderiam ainda se estabelecer entre seus termos, ou entre dois conjuntos, de um ao outro, mas o E dá uma outra direção às relações, e faz os termos e os conjuntos fugirem, uns e outros, sobre a linha de fuga que ele cria ativamente (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 47).

A noção de um currículo-entre-redes é potencializada como um conceito que coloca em discussão as relações produzidas entre os sujeitos da escola que promovem encontros (DELEUZE; GUATTARI, 1992) constituindo-se em uma multiplicidade de saberes-fazer cotidianos e contextos de práticas como,

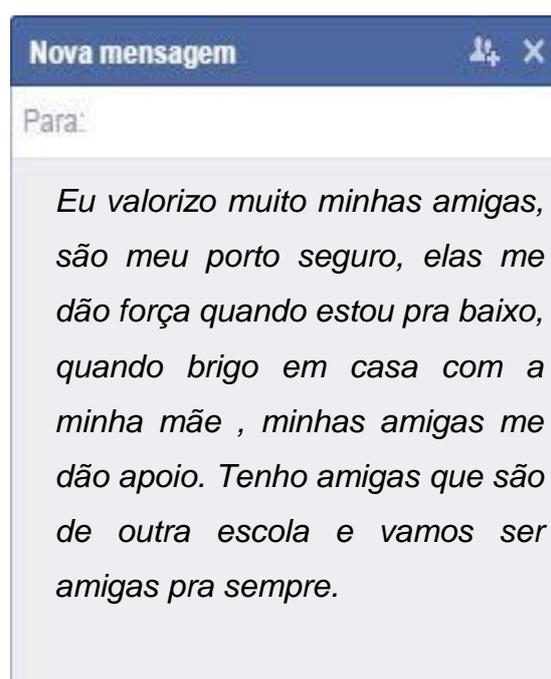
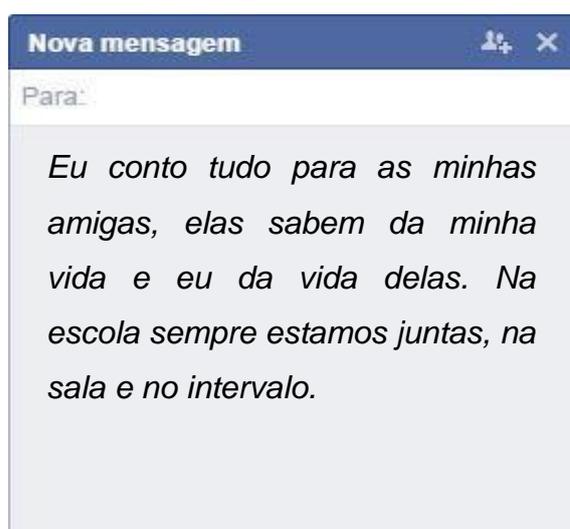
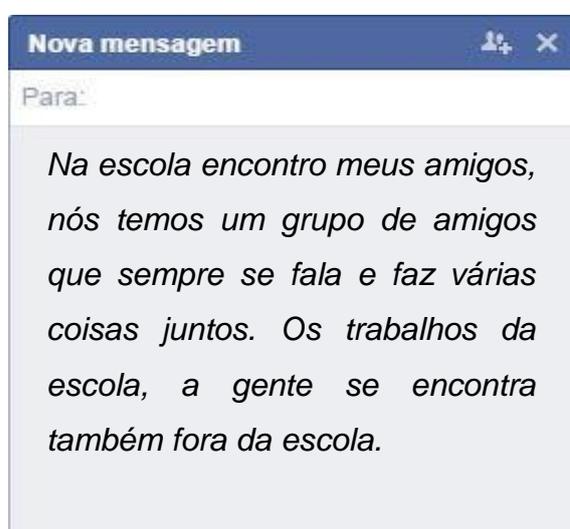
[...] políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências, que se constituem tanto como expressões de uma subjetividade pré-individual como de processos de singularização, isto é, como modos de dizer que atravessam os modos coletivos de individuação e enunciação, potencializando políticas curriculares voltadas para a constituição de comunalidades expansivas (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 03).

Nos currículos-entre-redes, as redes de amizades têm forte atuação sobre a maneira como os estudantes estabelecem suas relações e como essas relações potencializam as práticas curriculares cotidianas. Nessa concepção curricular a amizade exerce um importante papel como tática frente ao instituído.

Como consequência destas tendências de desprendimento e individualização, típicas da sociedade moderna, o indivíduo pode escolher em uma multiplicidade de campos; ele será o arquiteto de uma rede, o iniciador de suas relações sociais em um universo construído por ele mesmo. A experimentação com diferentes formas de existência será possível – sem ter, por isso, que esboçar uma tipologia das relações primárias como Beck propõe. A amizade constitui uma alternativa às velhas e rígidas formas de relação institucionalizadas: ‘A formação de amizades poderia prevenir o trato instrumental e manipulativo como o matrimônio e na ausência ou separação espacial da família e dos parentes. [...] com base na amizade são satisfeitas necessidade, sem cortar a autonomia social e a independência que acaba de ser ganha’. A amizade representa uma saída para o dilema entre uma saturação de relações surgidas

da dinâmica da modernização e uma solidão ameaçadora. (ORTEGA, 1999, p.156).

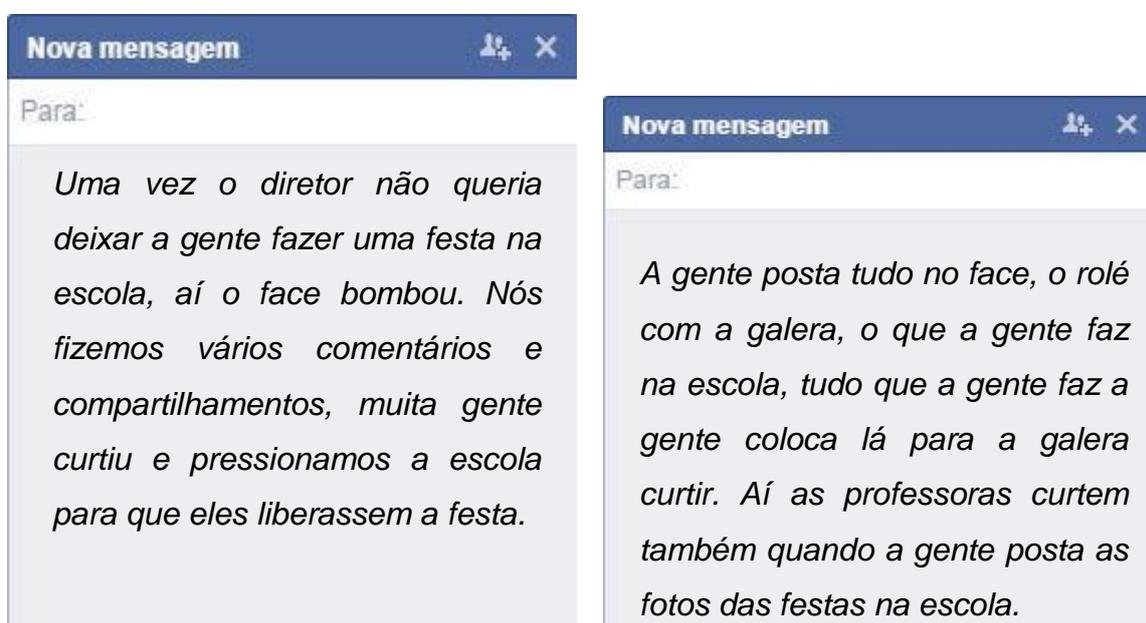
As redes de amizades apresentam-se de forma potente tanto nas postagens feitas pelos estudantes em suas redes sociais como também nas suas narrativas durante as rodas de conversas realizadas nos momentos que estivemos na escola. Conforme suas narrativas, as relações de amizades são importantes ao ponto de conferir-lhes energia para enfrentarem as dificuldades na família, na escola, no trabalho e em outros espaços de convivência social. Para alguns estudantes a amizade preenche o vazio que às vezes os tomam pela insatisfação com a sua condição de vida, seja por condições sociais ou econômicas.



A amizade será definida pelas seguintes características: espontaneidade, reciprocidade simétrica, não fixação num contexto determinado, igualdade, controle interativo (como consequência da pouca normalização e sanção exterior).

Toda Amizade verdadeira é uma espécie de secessão, até uma rebelião [...]. Em cada conjunto de amigos existe um 'opinião pública' seccional, que fortifica seus membros contra a opinião pública da comunidade em geral. Toda amizade é, por conseguinte, um ponto de resistência potencial.

Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização. (ORTEGA, 1999, p.156-157).



Foucault (2004) pontua a amizade como forma de experimentar as multiplicidades, para o filósofo a amizade não deve ser compreendida como na antiguidade, pois além de ser um tipo de relação institucionalizada, distante, pois, das experimentações, suprimia ainda as relações sexuais, tema de muito interesse do filósofo e que deveria ser considerado nas relações de amizade. (ORTEGA, 1999). “A amizade na Antiguidade baseava-se na supressão das relações sexuais. Reabilitá-las significa, para Foucault, introduzir o componente *eros* na relação de amizade, o que não implica que toda amizade deva ter um caráter sexual.” (ORTEGA, 1999, p. 161). Mas o que nos interessa ao trazer a noção de amizade em Foucault, é que o filósofo francês, aborda o tema como uma forma de resistência ao instituído. A amizade para Foucault era uma alternativa utilizada pelos os homossexuais para se fortalecerem frente às pressões sociais e do estado. Tanto a

sociedade quanto o estado instituíram normas de convivência social sobre certos grupos ou modos de subjetivação.

Vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram a possibilidade de relações, porque o mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar (FOUCAULT, 2004, p. 120).

Para Foucault (2004), seria inconcebível se sujeitar aos processos de normalização instituídos pelo estado, sendo necessário que o homem lutasse pela busca de sua individualização, o que o filósofo chamou de “relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2004). Essa resistência era necessária com forma de enfrentamento ao poder instituído, ao biopoder<sup>25</sup>, ou seja, ao poder do estado que busca a dominação pelas imposições de tipos de relações possíveis. Enquanto os homossexuais buscavam seus direitos sociais e jurídicos, outras possíveis relações sociais iam se constituindo, como as relações de amizades heterossexuais que se viam na possibilidade de uma oposição ao biopoder, desta forma as relações de amizade assumem uma posição ética e política“ [...] de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas” (FOUCAULT, 1986, p. 6).

## ENTRE FIOS E CONEXÕES NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

Que movimentos, saberes, fazeres, conhecimentos, são produzidos na escola? O currículo não pode ser tomado como apenas um conjunto de planos, disciplinas, documentos e regimentos, pois é constituído por tudo que permeia os cotidianos das escolas, tudo o que se vive, se faz, se percebe e se produz como condição de existência dos fazeres-saberes praticados pelos sujeitos da escola. A partir de Alves (2002), Ferraço (2005) e Carvalho (2009), percebemos o quão potente são os sentidos dados aos currículos quando se compreende a importância de considerarmos as práticas-saberes cotidianas como produção curricular. Conforme

---

<sup>25</sup> Para Foucault o biopoder se apresenta como poder sobre a vida (as políticas da vida biológica, entre elas as políticas da sexualidade) e como poder sobre a morte (o racismo). De acordo com o filósofo os juristas dos séculos XVII e XVIII colocaram a questão do direito de vida e morte, a relação entre a preservação da vida, o contrato que dá origem à sociedade e soberania (CASTRO, 2009).

Carvalho e Ferraço (2012, p. 3), “[...] as práticas são políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como políticas de currículo”.

A partir dessa discussão o que estamos nominando de currículos-entre-redes são conceitualmente relações e conexões existentes nos cotidianos das escolas que contemplamos saberes-fazeres cotidianos e as relações instituídas nos grupos formados pelos sujeitos praticantes das escolas através dos usos que fazem das redes sociais virtuais. A criação de um conceito a respeito dos movimentos curriculares se deu principalmente na perspectiva do que Deleuze nos fala de um conceito, “É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23).

Portanto, a fim de trabalharmos com o conceito de currículos-entre-redes, propomos uma problematização a partir dos possíveis agenciamentos existentes nos cotidianos das escolas que formam redes de saberes-fazeres, trazendo a noção de currículos como planos de intensidade.

O desafio a que se propõe é o de pensar, discutir e problematizar a potência existente nos usos das redes sociais virtuais, o que produzem os fios que se entremeiam nessas conexões e como essas conexões ajudam a compor os currículos nas escolas. Partimos da hipótese de que as conexões nas redes sociais virtuais surgem das redes formadas dentro da escola e se conectam com outras redes coletivas, grupos de amizades, de famílias, ou por outros interesses que possam existir. Essa multiplicidade de relações produz outros saberes, e nos ajuda a pensar de forma intensa os currículos-entre-redes.

Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia “começa”, possui vários componentes já que não é evidente que a filosofia deve ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23).

A tese dos currículos-entre-redes foi pensada tendo como inspiração o conceito de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), por considerar que as relações estabelecidas nas redes sociais encontram-se no *intermezzo*, no entre conversas e postagens, e práticas, e afecções.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre as coisas* não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ao considerarmos os currículos na perspectiva rizomática, estamos nos desvencilhando do modelo arbóreo do modernismo, pois os currículos são fragmentados, assim como um rizoma. As redes de subjetivação que se constitui como aposta do currículos-entre-redes, se dão a partir das relações e dos encontros realizados no *Facebook*.

Assim como um rizoma em que "[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14), os currículos-entre-redes são assim caracterizados pelas multiplicidades de relações e encontros que se constituem em nós e conexões existentes nas redes sociais. "O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos."(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.14). As redes sociais são, nessa compreensão, um rizoma complexo e extenso, com formas múltiplas e adubado pelas interações de seus usuários, estes são substratos que alimentam e fortalecem o rizoma redes sociais.

Assim como os ramos que se multiplicam e se conectam em tramas, as redes proporcionam a partir dos seus usos uma multiplicidade diversa, "Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade)" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.15). Essas multiplicidades potencializam os currículos das escolas a partir do momento em que são formados não apenas pelos programas e regimentos institucionais, mas também pelos *saberesfazeres* cotidianos para além da escola,

sob essa noção curricular que trazemos à tona a discussão dos currículos produzidos nos/com os cotidianos das escolas.

Cabe explicitar como o conceito de currículos-entre-redes foi construído, primeiro, a partir de algumas indagações a respeito dos bons encontros e das relações de afectos<sup>26</sup> estabelecidas nas escolas entre os alunos, em segundo, como essas relações criam planos de intensidade em meios as redes de conversações.

A partir dessas problematizações o conceito de currículos-entre-redes se mantém em permanente construção, sobretudo pelo fato de não se esgotarem as questões que o compõem. As fragmentações que formam o todo conceitual o qual estamos discutindo, se dão principalmente pelos relatos produzidos nas redes de conversações que participamos com os sujeitos praticantes das redes sociais virtuais.

Por redes de conversações nos apoiamos em Carvalho (2009), compreendendo a aproximação deste pensamento com a tese proposta dos currículos-entre-redes, quando a autora no diz que:

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim, por forças em relação (CARVALHO, 2009, p. 187).

Nos currículos-entre-redes a participação de diversos sujeitos, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, etc.; ocorre, entre outras maneiras, através de comentários e compartilhamentos realizados nas redes sociais. Os usos realizados das redes sociais por esses sujeitos possuem uma objetividade própria, e

---

<sup>26</sup> Deleuze e Guattari, inferem que os afectos a partir do campos das artes “É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.207). As afecções ocorrem na imanência, se expressam através das sensações que se passa “entre”, de um ao outro.



escolares não são formados apenas pela escola enquanto instalação, documentos, funcionários, estudantes e estado. A família, o bairro, a rua e outros tantos cotidianos em que vivem esses sujeitos atuam de forma presente na produção curricular potencializando e criando tantas outras práticas escolares.

Éhh Noizz' d:) d:P kkkkk

[Ver tradução](#)





The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top, the Facebook navigation bar is visible with the search icon, the name 'Wellington', and 'Página inicial'. Below this, the page navigation menu includes 'Página', 'Mensagens', 'Notificações' (with a red notification icon), 'Informações', 'Ferramentas de publicação', 'Configurações', and 'Ajuda'. The main content area features a large, bold title: 'A PESQUISA COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: alguns fios das redes'. To the right of the title is a 'Promover' button and a section titled 'ESTA SEMANA'. Below the title is a placeholder for a profile picture and a row of interaction buttons: 'Criar chamada para ação', 'Curtiu' (with a blue heart icon), 'Mensagem' (with a speech bubble icon), and a three-dot menu icon. At the bottom of the post area, there are tabs for 'Linha do Tempo', 'Sobre', 'Fotos', 'Curtidas', and 'Mais'. The main body of the post contains the following text:

**A ESCOLA EEEM/VV COMO “ESPAÇOTEMPO” DE PESQUISA**

A escola “selecionada” para a realização da pesquisa faz parte da rede estadual de educação do estado do Espírito Santo, localizada no município de Vila Velha/ES. A sua estrutura é composta por 16 salas de aula, onde estão distribuídos os aproximadamente 1150 alunos nas três séries de ensino médio divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nas suas instalações estão disponíveis para os alunos uma biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes, sala de atendimento especial, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio coberto, pátio descoberto, sala de artes, auditório em forma de cine-teatro e refeitório. Para garantir o seu funcionamento administrativo e pedagógico a escola possui 77 funcionários, dentre eles o diretor, as 2 pedagogas, 2 coordenadoras, 2 assistentes, 1 secretária, 42 professores, auxiliares de cozinha, faxineiras e zeladoria.

Facebook interface showing a user profile for Wellington Lucena. The profile includes a search bar, navigation options (Status, Adicionar fotos/vídeo, Criar álbum de fotos), and a status update: "No que você está pensando?". The left sidebar lists various categories: FAVORITOS (Feed de Notícias, Mensagens, Eventos, Salvos), PÁGINAS (Laboratório de Práticas, Feed de Páginas, Curtir Páginas, Criar Página, Criar anúncio), AMIGOS (Melhores amigos, Família, Faculdade Estácio, Vila Velha, Universidade Federal, Faculdade Estácio), and GRUPOS (Controle de Qualidade, Administração - Engenharia, Viagem de Moto, Novos grupos, Criar grupo).



A escola, visualmente, é extremamente organizada e limpa, percebe-se que existe uma preocupação em manter a escola muito bem cuidada no que diz respeito aos aspectos visuais de infra-estrutura, apesar das pichações que insistem em permanecer nas paredes da escola, rapidamente surge alguém da limpeza para manter o seu aspecto de organização.

Chama a atenção também o silêncio que paira na escola, a atuação das pedagogas e auxiliares estão voltadas para garantir que nada incomode o momento da aula; risos, falas, gritos, músicas, andanças e escapes, são permitidos apenas durante os intervalos de aula. Como pôde ser observado nas imagens, a arquitetura da escola serve à um modelo tradicional ao ser projetada como pavilhões onde o acesso as salas é feito por corredores tendo no inicio deles uma grade que autoriza ou impede a passagem dos alunos. Essa é a forma de organização do tempo na escola, a pedagoga na tentativa de controlar o fluxo de alunos pelo pátio, abre ou fecha o portão “dos pavilhões” dado o horário de entrada e saída dos alunos para as aulas ou intervalos. Mas, de qualquer forma, os corredores sempre são ocupados por transeuntes, em sua maioria em grupo, nos fazendo lembrar que a escola é vida, e assim os sons e ruídos produzidos compõem também os currículos-entre-redes, pois se trata das relações e experiências compartilhadas entre os sujeitos praticantes dessa escola.

Com a intenção de promover uma discussão a respeito da metodologia proposta nessa pesquisa foi preciso constituir-me da compreensão do cotidiano como lugar de invenção, de interação, de luta, de poder e de potência de vida. De acordo com Esteban (2003, p. 199).

A pesquisa no cotidiano nos coloca algumas indagações que exigem proposições metodológicas específicas, não bastando uma adaptação dos procedimentos instituídos, pois é uma pesquisa que não pretende apenas construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura aprofundar a compreensão sobre a realidade numa perspectiva dialógica vinculada a processos de conversação.

Nesse sentido, o desafio está em descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa tentando livrar-me do vício metodológico da pesquisa linear, sistematizada que

elimina as possibilidades de compreender o cotidiano como espaço de transformação. Para Ferraço; Perez e Oliveira (2008) as pesquisas nos/dos/com os cotidianos se apresentam como mais potentes, pois os atravessamentos que hora poderiam ser considerados empecilhos para a pesquisa são encarados como condições intrínsecas à produção dos dados.

Em nossas práticas de pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, temos tentado nos aproximar das discussões que consideram a necessidade de a pesquisa tem educação superar a idéia de uma possível condição objetiva de explicação dos fatos a partir da adoção de categorias e/ou estruturas prévias de análise, e de reforçar a necessidade de se pensar os cotidianos e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos a partir dos próprios movimentos que se realizam no decorrer delas (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008, p. 17).

Os estudos com os cotidianos privilegiam as complexas relações no espaço escolar, as práticas desenvolvidas, os conhecimentos não formais e toda forma de vida que perpassa os sujeitos que praticam este lugar. Essa opção de pesquisa que rompe com a linearidade de métodos tradicionais, não se opõe a esses e muito menos busca sobrepor alguns outros. O que se busca nas pesquisas com os cotidianos é a diversidade de possibilidades que podem ser encontradas entre as redes tecidas em meio às suas tessituras. Ao invés de ferramentas, técnicas e métodos pré-definidos, os pesquisadores que optam por essa abordagem de pesquisa se munem das intenções pautadas em um conjunto de referenciais teórico-metodológico-epistemológicos.

Busco, a partir de Nilda Alves (2008), a compreensão da pesquisa nos/dos/com os cotidianos através da sua discussão sobre os cinco movimentos que descrevem os processos na realização destas pesquisas.

O primeiro movimento a autora denomina de *O sentimento do mundo*. Nele descreve sobre o exercício de mergulhar com todos os sentidos no que se deseja pesquisar. Esse movimento a autora refere-se,

[...] a uma necessária discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade' pelos modernos que se referia, como alerta Latour (1994) ao mundo que hoje chamaríamos 'particular' do laboratório ou das 'criações abstratas' como o Leviatã, de Hobbes. A

trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da Modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva”; “do meu ponto de vista” etc). (ALVES, 2008, p. 42)

Para Alves (2008) o pesquisador nos/dos/com os cotidianos deve sentir o mundo e não apenas olhá-lo. Ao dizermos que estamos pesquisando “com os cotidianos” ao invés de dizermos “nos cotidianos”, estamos justamente fazendo esse exercício proposto por Alves (2008). Quando pesquisamos “com os cotidianos” temos a sensação de fazermos parte do *espaçotempo* da pesquisa, se despindo das armaduras do pesquisador frio, objetivo e metódico. Ao vivenciar o cotidiano, na visão da autora, é possível ver o invisível, esses são os riscos das pesquisas com os cotidianos, no entanto, é nele que existe vida e senti-lo na sua essência é o que promoverá na pesquisa, a sua riqueza.

Cabe ao pesquisador, nessa opção epistemológica de pesquisa, se dispor a buscar além dos seus instrumentos.

Que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2008, p.19)

Assim, a compreensão que se busca dos cotidianos só será possível após um grande mergulho na escola, estando nela e com ela. Faz parte dessa opção de pesquisa viver a escola na sua intensidade, através de seus “sabores”, das suas “cores”, dos seus antagonismos, ouvir a sineta tocar, sentir o cheiro da merenda pronta, ouvir a chuva cair no teto, compartilhar da indignação pela falta de água, pelo pátio invadido com a água da chuva, pelo atraso de professores, pela cadeira quebrada, pelo calor intenso que faz na sala, e ser acolhido pela secretária, pelo diretor, receber o abraço da coordenadora, sentir o vento que atravessa o corredor, ver o ninho de passarinho que se formou na árvore, ouvir os passos rápidos da pedagoga, ver do outro lado do portão os alunos que chegaram atrasados, tomar café na sala dos professores, comer o biscoito de ontem, rir junto, conversar sobre fatos irrelevantes, participar da quadrilha, comprar rifas dos alunos, arrumar a barraca de doces, assistir a apresentação de teatro, dentre outras coisas que

acontecem na escola, mas que não estão planejadas na pesquisa, mas que precisam ser vistas, ouvidas e sentidas para se fazer pesquisa com os cotidianos. “Para aprender a “realidade” da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçotempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não.” (ALVES, 2008. p. 21). Para Ferraço (2015, p. 72),

[...] mesmo que saibamos dos limites e implicações de toda e qualquer análise que pretenda atribuir sentidos de valor, julgamentos morais às *prácticasteóricas* dos sujeitos que praticam as escolas, não é possível negar que essas *teoriaspráticas* produzem *efeitos de realidade, regimes de verdade* sobre esses mesmos sujeitos e, com isso, vão instituindo modos acordados/engessados de se entender a escola e o que se passa dentro dela.

O segundo movimento Alves (2008) contextualiza a partir das teorias e conhecimentos desenvolvidos a partir de uma abordagem científica. A esse movimento a autora dá o nome de *Virar de ponta cabeça* onde descreve que esse movimento,

[...] é aquele que nos leva a compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada Modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, *limite* ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos. (ALVES, 2008, p. 42-43)

Ao *virar de ponta cabeça* (ALVES, 2008) o pesquisador se propõe a reconsiderar epistemologicamente os dados como referência. A seleção dos referenciais teóricos necessariamente acontecerá pelos acontecimentos vivenciados nos cotidianos da pesquisa.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, os métodos, etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações. (ALVES, 2008, p. 26)

As entre-redes como invenção curricular (CERTEAU, 1994), são problematizadas (FOUCAULT, 2010) nesse texto de tese considerando que as práticas cotidianas nos fez *virar de ponta cabeça* para assim podermos discutir as tramas tecidas pelos sujeitos alunos nas redes sociais. No *virar de ponta cabeça* buscamos em Lévy (2003), Deleuze e Guattari (1995) e Foucault (1986) os conceitos de coletivos, multiplicidades e relações de amizade para sustentar a noção de currículos-entre-redes que aqui defendemos como uma possibilidade de práticas curriculares desenvolvidas a partir dos usos que os estudantes realizam das redes sociais.

As relações de amizade como forma de transgressão ao instituído (FOUCAULT, 1986) são potencializadas pelos usos das redes sociais quando essas promovem nos estudantes a possibilidade de um *espaçotempo* coletivo de interações. Cabe dizer que o uso do termo coletivo é aqui compreendido como multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e não como conjunto ou agrupamento, e que nos remete também ao conceito Lévy (2003, p. 28), ao dizer que a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

A partir da necessidade de ampliar a discussão sobre aquilo que é chamado de fonte, Alves (2008, p. 43) no terceiro movimento discute sobre “[...] os modos de lidar com a diversidade, a diferença, e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações.” A esse movimento a autora denomina como *Beber em todas as fontes*. Nesse movimento Alves (2008) descreve a respeito da importância do uso de variadas fontes nas pesquisas com os cotidianos. Considera como fontes: a voz do sujeito praticante, os seus escritos; as fotografias tiradas em *espaçostempos* em significado especial, os arquivos escolares, entre tantas outras fontes.

Ao *beber em todas as fontes* o pesquisador precisa fazer o exercício de se desvencilhar do método tradicional, estruturando suas fontes de pesquisa, para alcançar a possibilidade de considerar toda e qualquer fonte que esteja disponível nos cotidianos. Mas ainda paira sobre essa decisão, a discussão sobre o que seja uma legítima fonte de conhecimento, ou seja, o que pode ser considerado como

fonte de pesquisa. Nesse caso as fontes são, não apenas aquilo que pode ser agrupado e enumerado, mas também o que poder ser ouvido e visto. Como fonte de conhecimento, consideramos também fotos que transmitem sentimentos, relatos de histórias, folhas de caderno, carteiras riscadas, bilhetes descartados, entre outros recursos que trazem impressões dos cotidianos vividos pelos sujeitos que o habitam.

A diversidade de objetos, sons, falas, imagens e expressões que circulam pelos diversos espaços da escola possuem um uso próprio (CERTEAU, 1994) a partir de quem o produz e para quem estabelece alguma relação com eles, podendo ser o próprio pesquisador. Assim, como pesquisadores, nos deixamos ser envolvidos pelo o que é operado nos cotidianos e utilizamos como fonte de conhecimento.

Seguindo a sugestão de Alves (2008) quando diz que é preciso que o pesquisador *beba em todas as fontes*, no desenvolvimento da pesquisa, não descartamos nenhuma possibilidade de produção de dados que nos pudesse dar pistas para algumas problematizações possíveis. O uso de questionários como instrumento inicial de pesquisa foi importante para que eu pudesse realizar um primeiro contato com os alunos. Para a aplicação da pesquisa houve um momento inicial de interação e apresentação do motivo pelo qual estaria desenvolvendo esse trabalho, e já neste momento sem planejar já ouvia as vozes de alguns alunos emergindo na sala, se posicionando a respeito das suas interações com as redes sociais. Ali me dei conta que a produção de dados já estava acontecendo, pois a partir de uma fala inicial eles estavam interagindo com o tema que lhes era apresentado. Cabe citar algumas falas que surgiram no momento em que tomaram conhecimento do tema da pesquisa:

- *Você quer saber o que a gente fala nas redes?*
- *Quem não usa rede social hoje em dia?*
- *Vamos poder usar o celular na sala?*
- *A galera toda aqui usa rede social, e alguns professores também.*
- *Nós temos um grupo no Face do pessoal que vai se formar.*

- *A professora de História compartilha nossas fotos direto.*

Os relatos produzidos no primeiro contato com os alunos me deu uma noção inicial do quanto as redes sociais fazem parte do seu dia-a-dia, assim como a importância de não nos limitarmos aos métodos tradicionais de pesquisa me deu condições para durante o momento em que os alunos preenchem o questionário de pesquisa, eu ia promovendo algumas conversas, ora individuais, ora em grupo, para ouvir mais, para saber mais e não deixar escapar, se é que isso é possível, nenhuma narrativa que pudesse compor as nossas problematizações.

Ao me inserir no cotidiano da escola onde a pesquisa foi realizada, circulando pelas salas, frequentando os diversos espaços e em diversos momentos, deparava-me com atitudes que me remetiam a todo tempo à necessidade que os jovens possuem de estar conectados, percebia que o celular é uma tecnologia muito presente, que esse equipamento assume uma importância na rotina escolar desses estudantes assim como o próprio material escolar. Mas o celular é apenas um dos aparatos tecnológicos da contemporaneidade, com eles outros equipamentos são largamente utilizados, como o computador, *tablet*, lousa digital, etc... De acordo com Fischer (2006, p.71) “convivemos com um complexo e diversificado aparato tecnológico que nos permite saber mais de nós e do mundo, e que corresponde também, a uma vigilância e a um olhar anônimos, incontroláveis em sua força e extensão”.

Além dos questionários e dessas falas que ora surgiam entre debates e a aplicação dos questionários, fiz uso da rede social *Facebook*, como já citado anteriormente nesse texto, para buscar *imagensnarrativas* que pudessem me fazer compreender sobre os seus usos pelos estudantes. Dessa rede extraí fotos, conversas e postagens que me foram enriquecedoras na discussão do tema proposto.

Por *imagensnarrativas* compreendemos a relação entre narrativas e imagens, que nos permite entender os que nos diz as imagens e como são potentes os seus usos, uma vez que, em sua maioria, as postagens realizadas no *Facebook* são realizadas através de imagens gerando efeito de compartilhamentos e comentários em outras redes que se formam. Assim fazemos concordamos com Ferraço e Carvalho (2012, p. 13) quando nos dizem que:

O trabalho com conversações e *narrativas associadas às imagens* (*narrativasimagens* ou *imagensnarrativas*) tem se mostrado extremamente potente como possibilidade menos estruturada e formal de entendimento dos processos curriculares que acontecem nas escolas.

Em busca de outras narrativas, pois as possibilidades de fontes nos cotidianos são inesgotáveis, promovi rodas de conversas com os alunos e em alguns momentos com a participação de uma professora, onde foi possível debater sobre como usam as redes sociais, qual o envolvimento da escola nas discussões, falaram a respeito de projetos desenvolvidos utilizando a rede social, a participação do professores no uso dessas redes, abordaram sobre a relação com a família e principalmente sobre as suas redes de amizades que são fortalecidas pela conectividade proporcionada pelo uso do *Facebook*.

O quarto movimento, para a autora, “precisa acontecer para que possamos comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados que os *acontecimentos* nos trazem [...]” (ALVES, 2008, p. 43). A este movimento a autora chama de *Narrar a vida e literaturizar a ciência*. O quarto movimento enfatiza uma nova maneira de escrita para dar conta de uma aproximação junto aos praticantes dos cotidianos, dizendo-lhes o que se busca compreender ao estudar, com eles, suas ações e seus conhecimentos a que Santos (1989) chamou de *segunda ruptura epistemológica*.

Talvez, na realização da pesquisa, a etapa mais sofrível para o pesquisador seja produzir o relatório final. No texto a ser produzido, o pesquisador na sua intenção de relatar o que viu, ouviu e percebeu tenta reunir o máximo possível de impressões na sua escrita. “[...] e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas.” (ALVES, 2008, p. 31).

Mais do que produzir um texto de forma tradicional na sua escrita, estamos narrando histórias de vida cotidianas, por isso precisamos incorporar o narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegam até nós, atravessados pelo nosso olhar e modos de contar (ALVES, 2008). Falar no/pelo outro sempre será o

desafio do pesquisador, ao ouvir uma história narrada e transcrevê-la para um texto não o fará da mesma maneira como foi contada, não que essa condição seja intencional, mas é algo que permeia a produção da escrita nas nossas pesquisas.

Interrogo-me sobre o alcance desta palavra instituída no lugar do outro e destinada a ser escutada de uma forma diferente da que fala. Este espaço da diferença questiona um funcionamento da palavra nas nossas sociedades da escrita – problema muito amplo, mas que torna perceptível a articulação da história e da etnologia no conjunto das ciências humanas (CERTEAU, 1982, p. 189)

De qualquer modo na tentativa de falar pelo outro através da escrita, buscamos trazer as impressões, as marcas e as histórias de vida, que nós como pesquisadores tentamos compreender a partir dos nossos sentidos aguçados e viciados. Por isso, *narrar a vida e literaturizar a ciência* é um contínuo exercício realizado em busca de romper com o vício da escrita, e da produção linear e tradicional, marcada por categorizações e análises. Nesse exercício de rompimento não se apaga a cientificidade trazida pelas escolhas teóricas, agrega-se outros saberes possíveis que devem fazer parte do ato de narrar os caminhos percorridos com os sujeitos participantes da pesquisa.

Nesses viveres cotidianos, a cultura narrativa tem uma grande importância porque garantem formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, já que podem ser repetidas. Embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma evolução e uma história, embora diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são sobretudo escritos. Assim, por exemplo, as narrativas podem incluir dados que sem nenhuma precisão são fixados e repetidos, tais como: uma ‘pitada’ de sal, ‘algumas’ folhas, ‘certos’ exercícios, uma história ‘engraçada’, a ‘solução’ para um problema, um ‘modo de fazer’ os alunos escreverem um texto maior, uma ‘indicação’ de como ler um livro fazendo anotações e garantindo a escrita a seguir, etc. (ALVES, 2008, p. 35)

Na tentativa de aproximação das redes cotidianas, interessando-se pelas pessoas, os praticantes (CERTEAU, 1994), Alves (2008, p. 45-46) aponta para a possibilidade de um quinto movimento, quando se pergunta:

Por que, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão

preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos? Talvez por não ser tão sábia quanto aos autores citados, ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem idéias é homem ou, ainda, porque deixo as marcas de seus passos em terrenos pouco conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou dificilmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava *virtualmente* escrito: o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1996) porque as vê em atos, o tempo todo.

Os movimentos propostos por Alves (2008) e aqui discutidos foram exercitados na produção dessa pesquisa pois *mergulhamos com todos os sentidos* no que nos propusemos a estudar e experimentamos *o sentimento do mundo* quando buscamos sentir com os cotidianos e não apenas observá-los. Mergulhamos nos relatos e expressões que nos foram apresentados durante o tempo em que estivemos com os sujeitos alunos. Foi preciso também *virar de ponta cabeça* para colocar em discussão as *entre-redes* produzidas por esses sujeitos praticantes que inventam currículos a partir das relações e saberes que permeiam suas vidas. Compreendendo a complexidade (MORIN, 2007) existente nos *espaçostempos* da escola, foi necessário *bebermos em todas as fontes* teóricas e não somente naquelas que ‘selecionamos’ como as que poderiam nos ajudar a pensar a invenção curricular nas *entre-redes*.

Por fim, na escrita final, em uma tentativa de *narrar a vida e literaturizar a ciência*, apostamos nas *imagensnarrativas* como tentativa de trazer as impressões obtidas durante todo o percurso realizado nos cotidianos da pesquisa. Nessa escrita assumimos uma estética pensada a partir de platôs de intensidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995), desenvolvendo uma forma de apresentação próxima a estrutura de páginas do *Facebook*, onde o leitor poderá acessar os platôs sem uma ordem pré-definida. Não existe ordem, os platôs podem ser acessados a partir de qualquer direção, assim foram estruturados os capítulos do texto. “Em uma certa medida, esses platôs podem ser lidos independentemente uns dos outros, exceto a conclusão, que só deveria ser lida no final”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, nota dos autores).

Dentre os diferentes movimentos metodológicos sugeridos pelas pesquisas com os cotidianos, optei por trazer no texto tese fotografias dos múltiplos *espaçotempos* da pesquisa como maneira de produzir sentidos sobre os usos das redes sociais, assumidos, como narrativas que também evidenciam as práticas, os encontros, os *usos* e as *burlas*. O uso da fotografia na pesquisa com os cotidianos nos possibilita outros diálogos complexos e incessantes através dos sentidos produzidos por ela. Para Alves (2010, p. 172) “A fotografia não é de maneira alguma um substituto do real. Ela é interpretação deste, que se realiza quando se opta por um recorte a ser fotografado”. A interpretação da imagem por quem vê a fotografia dá a este, condições de produzir outros sentidos sobre a “realidade” ao assumir a postura de espectador.

Segundo Alves (2011, p. 82) “[...] nos *espaçotempos* educativos e nas pesquisas curriculares, precisamos nos dedicar com paciência a criar modos diferentes dos hegemônicos de pesquisar.” Ainda segundo a autora,

Nos dias atuais, com o relativo barateamento e facilidade de ‘uso’ de certos artefatos de registro da imagem – câmeras fotográficas e câmeras de vídeo digitais (que não exigem o processo caro da ‘revelação’) – o registro de acontecimento escolares fica cada vez mais freqüente, permitindo contar uma história que antes ‘existia’ somente em nossa memória, através de narrativas que fazíamos do que ‘lembrávamos’, ‘do nosso tempo’ (ALVES, 2011, p. 82) .

As produções realizadas abordando as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tentam inicialmente romper com a linearidade e a sistematização dos métodos utilizados que estamos habituados a desenvolver. Para Oliveira (2008) é preciso entender os aspectos singulares de alunos/as, professores/as, assim como as diversas possibilidades de fatos da vida cotidiana. Para compreender essa vida cotidiana é preciso então pensar em outras possibilidades de pesquisas, que não distanciam o pesquisador do local da pesquisa ou que trata o sujeito enquanto objeto de pesquisa.

A pesquisa com os cotidianos é, para Oliveira (2008, p. 51), uma possibilidade de

[...] pensar os cotidianos e erguê-los à condição de *espaçotempos* privilegiados de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e

necessariamente articulados, implica em não poder dissociar as metodologias em si das situações estudadas por seu intermédio.

Propusemos uma pesquisa com os cotidianos de uma EEFM da rede estadual do estado do Espírito Santo, pois a pesquisa com os cotidianos nos dá algumas condições de compreender as relações existentes nos currículos em redes produzidos, entre outros, pelos sujeitos da pesquisa. Onde, de acordo com Alves e Oliveira (2002, p.87) “o cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”. Nesse sentido, as estruturas produções “trazem” as práticas e as impressões das vidas cotidianas pelas quais nos interessamos. Para Sússekind (2014, p. 11):

Destarte, conversas, escritinhações, fofocas e relatos sobre as vivências cotidianas de estudantes e professores são também sinais, tramas da cultura escolar, alegorias da sociedade e não ‘apenas’ memórias, desejos ou ideários pessoais – de classe, de gênero ou outro qualquer. Os relatos trazem redes de referências que nos permitem estabelecer diálogos teóricos, políticos e educacionais entre diferentes sistemas de pensamento, convicções e crenças e fazer nossas próprias escolhas profissionais, didáticas e curriculares, de modo autônomo refletindo e ampliando os *espaçostempos* de autoformação em seus mais diversos aspectos.

Esses modos de narrar que consideramos como potentes nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, nos permitem ampliar a compreensão do que denominamos, ainda contaminado pela modernidade, como lócus de pesquisa. A partir dessas narrativas é possível compreender o que foi, historicamente, produzido como invisível, menor e desprezível e se deixar atingir pelas vozes e sentimentos que emergem durante a pesquisa. Nesse caso, há um rompimento com os modelos tradicionais de pesquisa, que selecionam o que deve ou não ser ouvido e considerado como fonte legítima de conhecimento na produção dos dados.

As narrativas, segundo Certeau (2008), são maneiras de se compreender as práticas a partir dos próprios sujeitos quanto aos seus procedimentos e táticas. Para o autor, trata-se da arte de dizer, em que o discurso produz efeitos, não objetos. O discurso é narração e não descrição. Por esta perspectiva e nos apoiando nas ideias de Certeau ao descrever a potência das narrativas é que nos dedicamos na pesquisa

com os cotidianos, a trabalhar com as *narrativasimagens* e redes de conversações como “recursos” metodológicos da nossa pesquisa, além dos instrumentos tradicionais como já mencionado.

Como já observado, a intenção de trabalhar com a pesquisa com os cotidianos foi a de problematizar, a partir das *estratégiastáticas* desenvolvidas pelos sujeitos praticantes, buscando, nesses encontros possibilidades múltiplas de produção de outros conhecimentos que pudessem expressar possibilidades de ampliação e complexificação dos currículos através dos usos das redes sociais. A potência da pesquisa está no seu processo de “fazimento”, na sua realização, enfatizando a relação com outro, de fazer com o outro, na pluralidade dos encontros no cotidiano, como os encontros realizados no pátio da escola, nas conversas tecidas em sala de aula e mesmo nos corredores entra uma aula e outra. Talvez sejam esses momentos os mais produtivos e potentes nas pesquisas com os cotidianos, a possibilidade do pesquisador não se colocar como um investigador podendo assumir assim a opção de tecer junto os fios que tramam as práticas cotidianas.

Oliveira e Geraldi (2010, p. 25) defendem “a ideia de que, embora invisibilizados, discursos e práticas de conhecimento e escriturísticos não conformes aos ditames do cientificismo moderno são produzidos e apresentados em diferentes *espaçostempos* acadêmicos”, ainda segundo os autores essa defesa se faz “[...] marginalmente e sem o reconhecimento que lhes seria devido”.

Delimitamos a pesquisa tomando como sujeitos praticantes alunos do ensino médio de uma EEEM do estado do Espírito Santo, localizada no município de Vila Velha/ES. Buscamos ouvir suas histórias através das narrativas, ora pela *imagensnarrativas*, pelas rodas de conversas planejadas, encontros que fluíram em momentos não planejados e através de questionários que nos possibilitou discutir a partir das suas experiências de vida, além dos usos das redes sociais virtuais como atravessamentos possíveis nos currículos da escola. Para Ferraço (2008) na pesquisa com os cotidianos produzimos *narrativasimagens* das redes de *fazeressaberes* dos sujeitos praticantes do cotidiano que realizam os currículos, entendidos pelo autor como autores, *protagonistas de histórias cotidianas*.

Foi através das conversas realizadas com os alunos dos três anos do ensino médio da escola onde foi realizada a pesquisa, que tivemos a oportunidade de “ouvir” a respeito das práticas, das relações, das subjetividades, compreensões e contextos praticados pelos alunos que tecem múltiplas redes de conhecimentos e práticas curriculares. E pelas *imagensnarrativas* foi possível compreender os usos que esses sujeitos praticantes fazem das redes sociais virtuais.

Assim, considerando que o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas, busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e *afetos* da/na escola como uma comunidade, apresentamos, nesse subitem, estudo que utiliza metodologicamente as conversações como uma tática da discursividade local, acompanhando os fluxos das conversações tecidas em redes de subjetividades compartilhadas.

Numa rede de conversações, inserem-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade (CARVALHO, 2009, p. 188-189).

As redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos da escola da pesquisa, ressignificam suas práticas conversando, convivendo e fazendo junto, criando e recriando outros *usos* curriculares.

Ao movermo-nos na linguagem em interações com outros, mudam nossas emoções segundo um emocionar que é função da história de interações que tenhamos vivido, no qual surgiu nosso emocionar como um aspecto de nossa convivência com outros fora e dentro do linguajar. Ao mesmo tempo, ao fluir nosso emocionar num curso que é o resultado de nossa história de convivência dentro e fora da linguagem, mudamos de domínio de ações e, portanto, muda o curso de nosso linguajar e de nosso raciocinar. A esse fluir entrelaçado de linguajar e emocionar eu chamo de *conversar*, e chamo *conversação* o fluir, no conversar, em uma rede particular de linguajar e emocionar (MATURANA, 1997, p. 172)

Os usos curriculares nos cotidianos ocorrem dentro dos sistemas apontados por Maturana (1997), quando por exemplo no *sistema social* os sujeitos alunos convivem em diversos *espaçostempos* discutindo, debatendo, vivendo as propostas curriculares, as tarefas cotidianas, os *fazeressaberes* que fazem parte de suas atividades diárias na escola.

Com a intenção de complementar e buscar novas pistas que nos ajudassem a problematizar os usos realizados pelos sujeitos alunos, sujeitos praticantes como nos diz Certeau (2008), além das conversas e fotografias, também nos valem de outros movimentos de produção de dados com o objetivo de ampliar algumas discussões e/ou temas relacionados à pesquisa. Assim, foi possível usar alguns instrumentos que pudessem nos ajudar a ampliar os sentidos da pesquisa. Os instrumentos usados foram inspirados naqueles usados na referida pesquisa desenvolvida por Ferraço (**Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas de ensino fundamental**: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimento dos sujeitos praticantes) e que tinham como interesse saber sobre o que os motivam a ser felizes, o que gostam de fazer na escola.... Também foram usadas situações nas quais os alunos eram incentivados a estabelecer relação entre palavras, usando como referência palavras como, rede, internet, relações, *Facebook, Whastapp, Snap*, amizade, amor...

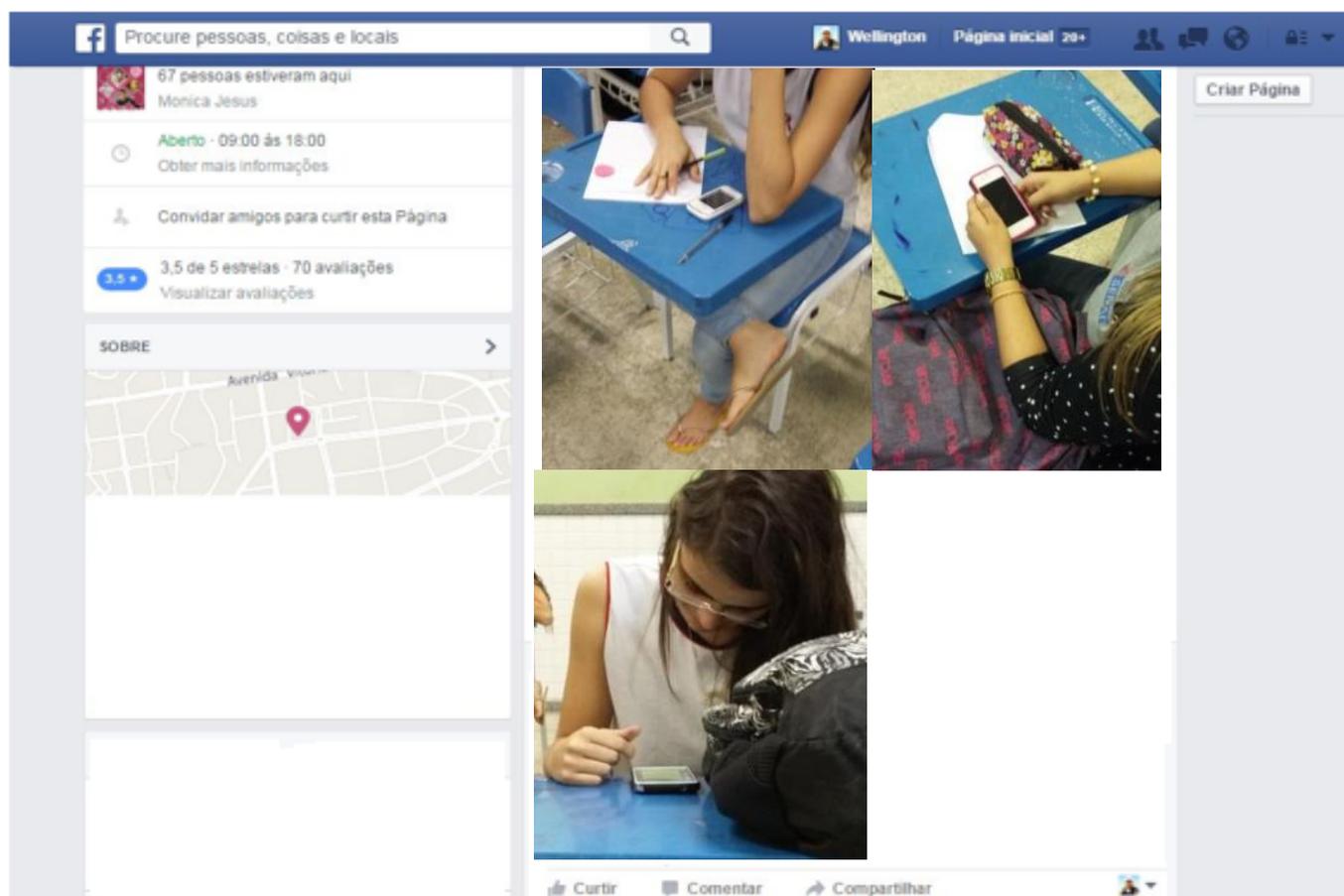
Durante a pesquisa estivemos interessados em problematizar sobre a criação de outros espaços, outras redes de subjetividades que potencializam os currículos escolares. No espaço descrito por Certeau (2008) são constantes os cruzamentos de movimentos, ou uma série de operações que marcam esse lugar transformado por táticas-estratégias, que fazem uso da linguagem como forma de poder.

Os *espaçostempos* cotidianos nos estimulam a pesquisara potência dos encontros, os afetos e as afecções da relação e da ressignificação do currículo como redes de conversações.

O currículo como redes de conversações e ações complexas envolve a questão de que a conversação não acontece sem ser criada e sustentada pela participação ativa, assim como as conversações e as ações ocorrem atravessando diferentes protagonistas localizados em esferas interpenetradas da ação educativa curricular, tais como: escola, família, comunidade escolar, órgãos gestores, sistema político-administrativo, etc., enfim, por forças em relação. (CARVALHO, 2009, p. 187).

Desta forma, conforme podemos observar em Certeau (2008), os usos praticados pelos sujeitos nos cotidianos são movimentos articulados como meio de criação de

um espaço próprio dentro das estratégias institucionais. O uso proibido do celular no período da realização da pesquisa podia ser percebida como uma subversão da regra instituída na escola. Mas o espaço da escola é um lugar praticado pelos seus sujeitos e seus *fazeressaberes* cotidianos. Na realização de um exercício, ou durante a aula as alunas burlam as regras a respeito da utilização do equipamento e se atualizam através das redes sociais, por alguns minutos toda a atenção recai sobre o artefato tecnológico e posteriormente retorna à aula. O celular não compete com a aula e vice-versa, ambos coexistem no mesmo *espaçotempo*, e alguns professores já fazem uso dessa dinâmica em suas aulas ao solicitarem aos alunos que pesquisem um determinado conteúdo ou postem algumas imagens.



Certeau (2008, p. 201; 202) descreve o espaço como um lugar praticado.

[...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.

Ainda segundo o autor, a definição de lugar:

Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar 'próprio' e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Ao buscar uma compreensão metodológica para a pesquisa com os cotidianos, encontramos a partir de algumas leituras, a descrição de grupos de pesquisadores que se dedicam a pesquisar com o cotidiano dizendo que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (FERRAÇO, 2008) não se trata de um conjunto fechado de metodologias, mas sim de possibilidades de pesquisa nas redes que são tecidas nos cotidianos. Para Alves e Garcia (2008, p. 10),

O que acontece é que trabalhar com o cotidiano nos leva a caminhos, atalhos, sempre nos surpreendendo, nos levando muitas vezes a descobrir novas pistas que, algumas tomamos e outras desprezamos, se não por não darem respostas, muitas vezes por medo, o que é muito difícil de admitir.

É possível, então, ao pesquisar com os cotidianos, problematizar sobre outras práticas metodológicas que potencializam as nossas pesquisas. A pesquisa com os cotidianos, assim como a produção de dados se deu pela vivência do pesquisador com os cotidianos escolares e com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008). Desta forma, não ocorre por parte da pesquisa uma invasão ou um olhar superior com o objetivo de produzir dados sem considerar as redes de *saberesfazeres* (FERRAÇO, 2008) que foram tecidas nos cotidianos, a partir das experiências de vida dos sujeitos que praticam aquele espaço relatadas pelas *imagensnarrativas* ou através das rodas de conversas.

Assim, na produção dos dados, optamos por uma aposta de pesquisa que não seguem os percursos tradicionais de uma metodologia cartesiana como foi descrito por considerarmos as pesquisas com os cotidianos mais potencializadoras das nossas problemáticas e discussões. Desta forma, realizamos a pesquisa com os cotidianos de uma escola de ensino médio da rede pública de ensino do estado do Espírito Santo, onde a principal intenção era colocar em discussão a aproximação

dos usos realizados das redes sociais pelos estudantes do ensino médio com as práticas curriculares desenvolvidas nesses cotidianos.

A fim de conhecer os estudantes e negociar uma proposta de trabalho com a escola, convidamos 856 alunos envolvendo o turno matutino e vespertino, para responderem um questionário composto por 24 questões abertas envolvendo assuntos relacionados a escola, a família, ao convívio social e as tecnologias. Além das questões abertas foram sugeridas 24 palavras aonde os alunos poderiam fazer associações com outras palavras que considerassem ter algum tipo de relação com a palavra sugerida. Como dito anteriormente, não definimos uma amostra inicial como é de costume nas metodologias tradicionais, assim como o instrumento utilizado não tinha uma forma correta de ser preenchida, pois nos interessa muito as coisas que atravessam os cotidianos e nos movem como pesquisadores do que as palavras escritas. A partir dos dados obtidos através das respostas do instrumento inicial, realizamos a sua tabulação e cruzamento utilizando a ferramenta Excel® para assim seguir com a pesquisa e realizarmos algumas outras intervenções.

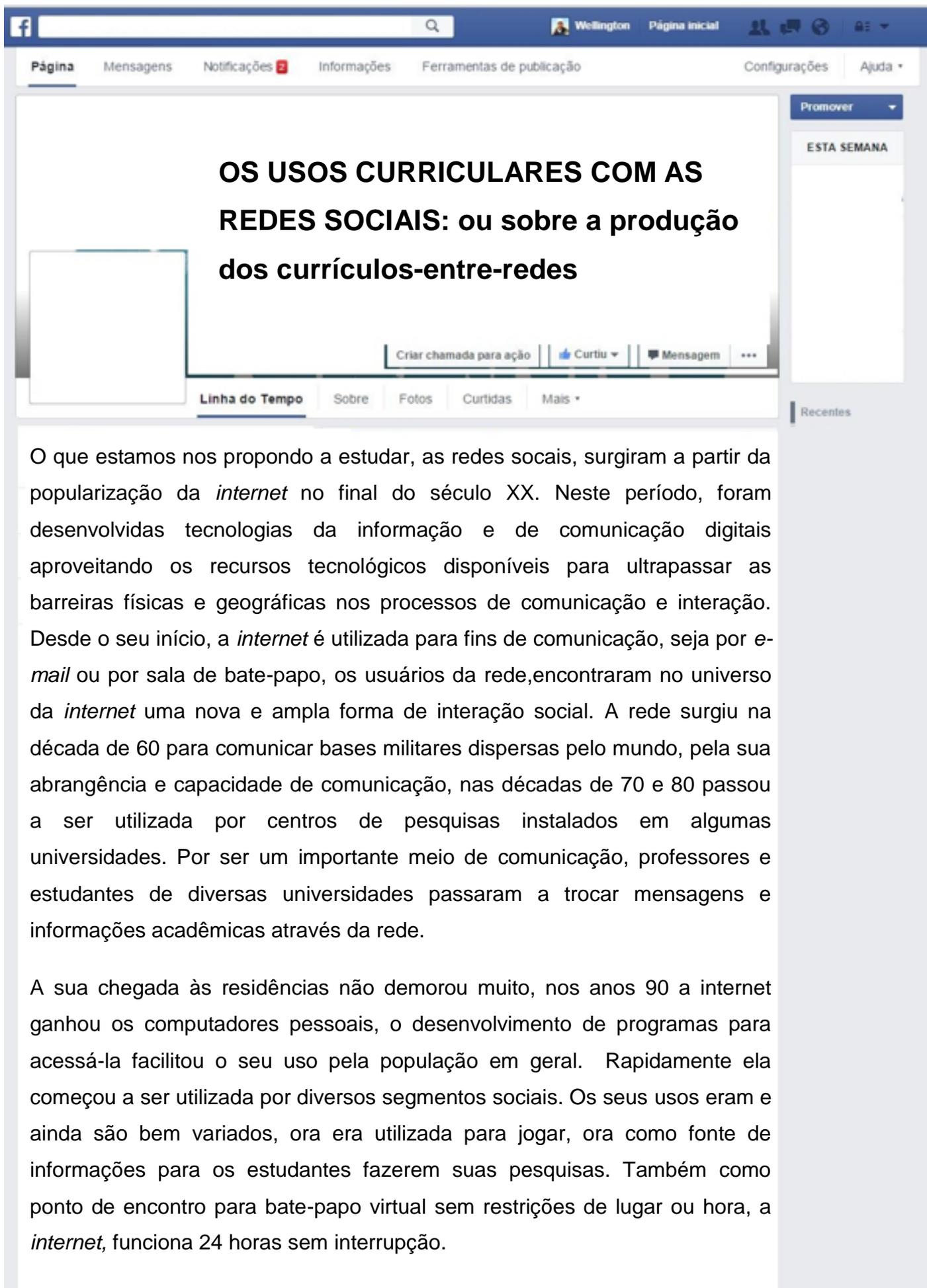
Cabe ressaltar que durante a aplicação do instrumento, não excluímos nenhuma possibilidade de ouvir, sentir, ver, ler e perceber as práticas produzidas na escola pelos seus sujeitos praticantes. Ou seja, no momento do preenchimento do questionário, as indagações realizadas pelos estudantes, assim como os movimentos de corpos, risos, comentários e outras expressões eram registradas para que pudéssemos compor uma discussão mais ampla da temática proposta para a pesquisa.

Em outro momento, após a aplicação dos questionários passamos a acessar alguns perfis pessoais dos alunos, em especial no *Facebook*, onde foi possível obtermos fotografias e comentários publicados na rede, e através dos alunos foi possível acessarmos também perfis de alguns de seus professores e páginas dedicadas aos alunos que fazem parte da escola onde a pesquisa foi realizada.

Além da utilização de questionários como instrumentos de pesquisa, consideramos importante para a busca das *narrativasimagens* sobre os usos realizados das redes sociais virtuais, o desenvolvimento de redes de conversações estabelecidas com os alunos, para esses momentos de conversa foram convidados estudantes que se

dispuseram a participar da pesquisa sobre os usos que fazem das mídias sociais. Do total de 856 estudantes que responderam os questionários, tivemos a oportunidade de conversar com os estudantes organizados em grupos de 8 a 10 membros distribuídos por anos escolares diferentes sendo estes do mesmo turno de estudo.

Sobre os usos que os estudantes fazem das redes sociais, foi possível compreender que as redes tecidas em meio a esses usos envolvem as relações de amizade, as relações escolares e outras redes que se constituem dada a sua pluralidade. Assim, a noção do currículo-entre-redes que buscamos colocar em discussão nessa pesquisa, nos convida a pensar a respeito da potencia dessas relações a partir dos usos curriculares com as redes sociais. Consideramos assim, que na atualidade o uso cada mais freqüente das redes sociais tem proporcionado forma de conexões que potencializam os currículos, assim como as práticas curriculares.



The image shows a screenshot of a Facebook post. The post title is "OS USOS CURRICULARES COM AS REDES SOCIAIS: ou sobre a produção dos currículos-entre-redes". The post content consists of two paragraphs of text. The first paragraph discusses the emergence of social networks from the popularization of the internet in the late 20th century, highlighting the use of digital technologies to overcome physical and geographical barriers. The second paragraph describes the internet's spread to homes in the 1990s, its use for entertainment and research, and its 24/7 availability.

OS USOS CURRICULARES COM AS REDES SOCIAIS: ou sobre a produção dos currículos-entre-redes

O que estamos nos propondo a estudar, as redes socais, surgiram a partir da popularização da *internet* no final do século XX. Neste período, foram desenvolvidas tecnologias da informação e de comunicação digitais aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis para ultrapassar as barreiras físicas e geográficas nos processos de comunicação e interação. Desde o seu início, a *internet* é utilizada para fins de comunicação, seja por *e-mail* ou por sala de bate-papo, os usuários da rede, encontraram no universo da *internet* uma nova e ampla forma de interação social. A rede surgiu na década de 60 para comunicar bases militares dispersas pelo mundo, pela sua abrangência e capacidade de comunicação, nas décadas de 70 e 80 passou a ser utilizada por centros de pesquisas instalados em algumas universidades. Por ser um importante meio de comunicação, professores e estudantes de diversas universidades passaram a trocar mensagens e informações acadêmicas através da rede.

A sua chegada às residências não demorou muito, nos anos 90 a internet ganhou os computadores pessoais, o desenvolvimento de programas para acessá-la facilitou o seu uso pela população em geral. Rapidamente ela começou a ser utilizada por diversos segmentos sociais. Os seus usos eram e ainda são bem variados, ora era utilizada para jogar, ora como fonte de informações para os estudantes fazerem suas pesquisas. Também como ponto de encontro para bate-papo virtual sem restrições de lugar ou hora, a *internet*, funciona 24 horas sem interrupção.

Os jovens nascidos a partir da década de 90, chamados de nativos digitais, dificilmente conseguem imaginar o mundo sem internet, estar conectado a rede tomou uma dimensão tão grande que essa atividade passou a ser uma importante necessidade. Atualmente, a internet está presente em praticamente todos os ambientes que freqüentamos, escola, faculdade, empresas, bares, restaurantes, academias, garantindo assim que estejamos o tempo todo conectado e integrado ao mundo superando qualquer barreira física.

“O termo ‘nativos digitais’ foi usado por Marc Prensky (2001b) para descrever a geração que nasceu rodeada de recursos e tecnologias digitais, com acesso a aparelhos celular, computadores, videogames, internet etc, desde muito cedo.” (PESCADOR, 2012, p. 16). Os ‘nativos digitais’ vêem a *internet* como mais uma possibilidade de comunicação, e não como uma nova possibilidade de comunicação. A naturalidade como tratam a rede faz dela um constante suporte para as suas atividades cotidianas, para eles é comum conversar, estudar, assistir tv, jogar, ouvir músicas e realizar outras atividades pela rede mundial de computadores.

De acordo com Porto (2006), essas tecnologias se fazem presentes nas relações sociais diárias, principalmente por terem sido absorvidas naturalmente pela população mais jovem, e que se tornam hábitos, atuando nas formas de agir, pensar e se comunicar.

Mas a *internet* propiciou algumas facilidades que não possuem um propósito positivo como o que defendemos como sendo os benefícios trazidos pela rede.

As tecnologias avançadas de comunicação também servem para causar transtornos e destruição, como a circulação maciça do *spam*, o uso de celulares para realizar ataques terroristas islâmicos em capitais ocidentais e para que as máfias planejem e ordenem, da prisão, seqüestros ou tomadas de cidades na América Latina. Como não associar isso com a origem da internet na investigação militar e com as guerras caracterizadas como espetáculo de exibição visual? Seria melhor perguntar a quem não serve ser internauta: aos que praticam políticas culturais gutemberguianas, às bibliotecas que não admitem computadores, aos que desejamos usá-los mas que deles só nos servimos pela metade porque nos sentimos estrangeiros face aos nativos digitais ou porque preferimos o prazer de escrever a

mão. Àqueles que, às vezes, desejariam desconectar-se e não podem. (CANCLINI, 2008, p. 55)

Nesse texto, tratamos de discutir a respeito de um dos vários usos da *internet* que tomou uma dimensão enorme no início do século XXI. A partir de 2006, a *internet* foi marcada pela expansão das redes sociais, ou também mídias sociais. Surgiram naquele ano ferramentas que tinham como objetivo criar grupos de interação na rede. Capiteado pelo extinto Orkut, o fenômeno das redes sociais cresceu no Brasil através de outras redes, onde as principais são o Facebook, WhatsApp, Instagram, Snapchat, Youtube e Twitter. Além da expansão das ferramentas sociais, o uso do celular com meio de conexão com a internet promoveu outro salto nos usos das redes.



Fonte: [www.google.com.br](http://www.google.com.br)

Segundo dados da Cetic<sup>27</sup> – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 50% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet em 2014. Desse total, 76% fizeram o acesso pelo celular, 54% fizeram pelo computador de mesa, 46% pelo computador portátil ou notebook e 22% através de um *tablet*. Ainda segundo dados da pesquisa o maior uso da *internet* é para fins de comunicação (83%), seguido de acesso a filmes ou vídeos e para compartilhar conteúdo de texto, vídeo ou imagem.

---

<sup>27</sup>In: <http://cetic.br>

O uso da *internet* como forma de interação social difundiu-se, principalmente a partir da criação de ferramentas denominadas sociais, ou ainda mídias sociais, ou seja, ferramentas onde o objetivo era o de conectar pessoas onde elas estivessem, difundindo-se, então, o conceito de redes sociais. “As redes sociais são as estruturas dos agrupamentos humanos, constituídas pelas interações, que constroem os grupos sociais.” (RECUERO, 2012, p. 16). Através dos usos das tecnologias, as redes no ambiente são criadas como forma de interação humana, mas amplificada pelas ferramentas tecnológicas que conectam pessoas em diversas regiões do planeta. Nota-se aí uma reconfiguração das redes atravessadas pela diversidade tecnológica disponível. O acesso à internet é feito não somente pelo computador de mesa, mas também pelos computadores portáteis, *tablets* e aparelhos de celular. O que estamos querendo dizer com isso, é que o usuário, ao acessar a rede, o faz de qualquer lugar que possa estar conectado. Além da amplitude de interação oferecida pela própria *internet*, existe a mobilidade dada pelo uso de certas tecnologias.

O sucesso destas ferramentas sociais deu-se, principalmente, pelo fato dos indivíduos sentirem a necessidade da interação social, sendo potencializada pela possibilidade da multiplicação de suas redes de amigos. Estar conectado à internet para fins diversos, e especialmente, para se comunicar, passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, acompanhando tarefas diárias como tomar o café da manhã, ler uma revista ou fazer uma refeição. Para Castells (2007) surge uma nova sociedade denominada “[...] a sociedade em rede; uma nova economia, a economia informacional/global, e uma nova cultura, a cultura da virtualidade real.”

Considerando esses novos meios de comunicação, as mídias sociais, o que nos interessa nessa pesquisa como já dito, são as entre-redes criadas a partir da grande rede virtual denominada *internet*. As redes sociais utilizadas são para a maioria dos usuários um espaço onde a troca de informações irá acontecer, são espaços criados para estabelecer novas relações e interações ou apenas uma extensão de um lugar já praticado, apenas como extensão do físico. Aqui, nos apropriamos do conceito de espaço e lugar de Certeau (2008) ao propor o espaço como um lugar praticado, e lugar como “[...] a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência.” (CERTEAU, 2008, p. 202). Não colocaremos em

discussão os benefícios ou malefícios dessa interação social e da criação desse espaço, até porque nossa proposta não é polarizar seus usos e sim discutir a potência na sua utilização com meios de comunicação e de interação.

Seguimos, então, apresentando os principais modelos tecnológicos utilizados nos dias atuais. Lemos (2013, p. 71) nos diz que “[...] a dinâmica social atual do ciberespaço nada mais é que esse desejo de conexão se realizando de forma planetária. Ele é a transformação do PC (*Personal Computer*), o computador individual [...] em um CC (Computador Coletivo), os computadores em rede”. O avanço tecnológico dos últimos anos promoveu o desenvolvimento de diversas tecnologias que são denominadas com TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação, as tecnologias mais recentes podem ser denominadas também como NTC – Novas Tecnologias de Comunicação, como aponta Lemos (2013).

A facilidade com que essas tecnologias chegam aos indivíduos, seja pelo computador ou celular, faz com que elas se tornem cada vez mais acessadas. Dadas as devidas ressalvas em relação à necessidade de conexão com a internet, que também é resolvida quando pela disponibilidade de conexões gratuitas disponíveis em alguns ambientes.

As principais ferramentas atualmente utilizadas pelos jovens com o mesmo perfil dos sujeitos da pesquisa realizada para a produção dessa tese são o *Facebook*, o *Youtube*, o *Twitter*, o *Instagram*, o *Whatsapp* e o *Snapchat*.

Na pesquisada realizada para a produção desta tese identificamos que do total de 856 questionários respondidos completamente, 92% afirmaram utilizar o *Facebook* como principal rede social, utilizam para postar e compartilhar imagens, se atualizarem de eventos e se informarem das atividades realizadas por outras pessoas. Usam também para se conectarem com amigos, familiares e namorados/as; seguido pelo *whatsapp*, sendo utilizadas por 86% dos respondentes para troca de mensagens entre amigos, familiares e namorados/as; 82% afirmaram utilizar o *Youtube*, principalmente para acessar vídeos de música, dicas de games e conteúdos escolares; 43% dos respondentes informaram utilizar o *Instagram*, também para postar fotos e curtir fotos de amigos; 40% afirmaram fazer uso do *Twitter* para visualizar comentários de outras pessoas e interagir nesses

comentários; outros 40% afirmaram usar o *Snapchat* para trocas fotos, e destes 8% relataram o uso deste aplicativo para trocas fotos de nudez entre os colegas.

O *Facebook*<sup>28</sup> está em primeiro lugar com a rede social mais acessada do Brasil, foi criada em 2004 por Marck Zuckerberg, se tornando mais popular entre os internautas brasileiros em 2010. O canal tem 83 milhões de usuários no Brasil, que entram diariamente para publicar, curtir, comentar e compartilhar conteúdos.

Em segundo lugar está o *YouTube*<sup>29</sup>, nesta rede os usuários entram para assistir e compartilhar vídeos. O canal foi fundado no ano de 2005 não possui as mesmas características das redes sociais comuns, no entanto é classificado como tal, tendo 1 bilhão de contas, sendo que 9,75% são usuários brasileiros.

Uma das redes sociais preferidas dos brasileiros, principalmente dos famosos é o *Twitter*<sup>30</sup> que se diferencia dos demais por permitir escrever em apenas 140 caracteres. Atualmente o Brasil tem 33,3 milhões de usuários no Twitter, sendo que 80% o acessam através do celular.

O *Instagram*<sup>31</sup> é uma rede social de compartilhamento de imagens e vídeos curtos de 15 segundos. O canal permite o compartilhamento no *Twitter* e no *Facebook*. As imagens se diferenciam por serem quadradas e poderem ser alteradas com filtros. O canal tem 200 milhões de usuários, em que 60 milhões fotos são compartilhadas todos os dias, sendo que 0,67% estão no Brasil, apesar da sua pouca expressividade essa rede vem crescendo em número de usuários brasileiros.

O *Whatsapp*<sup>32</sup> é uma ferramenta utilizada para comunicações diárias, dos quais a função de conversas em grupo é uma das mais populares, sendo utilizada para o compartilhamento de texto e mídia com várias pessoas ao mesmo tempo. Devido a essa utilização, os usuários brasileiros de *WhatsApp* também enviam correntes de mensagens e retransmitem assuntos da internet, uso anteriormente reservado a e-mail e redes sociais.

---

<sup>28</sup>In.: <http://7mais.com.br/7-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/>

<sup>29</sup>In.: <http://7mais.com.br/7-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/>

<sup>30</sup>In.: <http://7mais.com.br/7-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/>

<sup>31</sup>In.: <http://7mais.com.br/7-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/>

<sup>32</sup>In.: <https://techinbrazil.com.br/tudo-sobre-whatsapp-no-brasil>

O *Snapchat*<sup>33</sup> está entre as redes sociais que mais crescem ultimamente. Ela foi lançada em 2011 e tem cerca de 200 milhões de usuários ativos por mês. Funciona de forma semelhante ao *WhatsApp*, mas que envia imagens pelo bate-papo que só duram alguns segundos, sendo 'destruídas' em seguida. Usar o aplicativo se tornou popular entre os jovens principalmente por compartilhar conteúdo mais 'íntimo'.

Nessas ferramentas, as redes sociais como agrupamentos humanos, “[...] são modificadas, transformadas pela mediação das tecnologias e, principalmente, pela apropriação delas para a comunicação”. (RECUERO, 2012, p. 16).

Essas tecnologias proporcionam uma interação social jamais realizada em qualquer outro momento da história da humanidade, além da variedade de ferramentas disponíveis, cada uma tem um propósito específico e são acessadas em sua maioria por todas as pessoas que se conectam às redes sociais com o mesmo propósito, o de se comunicar e interagir com outras pessoas independente se compartilham dos mesmos gostos, ideias, culturas ou qualquer outro aspecto de aproximação. Em sua maioria, buscam alguma forma de lazer, “[...] lugares virtuais onde as práticas sociais começam a acontecer, seja por limitações do espaço físico, seja por limitações da vida moderna, seja apenas pela comodidade da interação sem face.” (RECUERO, 2012, p. 17).

Compreendendo as tramas das redes que se estabelecem nestes cotidianos, percebemos como os usos das redes sociais virtuais estão presentes em grande parte das falas dos alunos, principalmente em relação ao contato que possuem com seus amigos. Essas redes de encontros coletivos surgem como outras possibilidades de encontros e de conversas para esses jovens como entre-redes tecidas além do encontro físico e do limite geográfico.

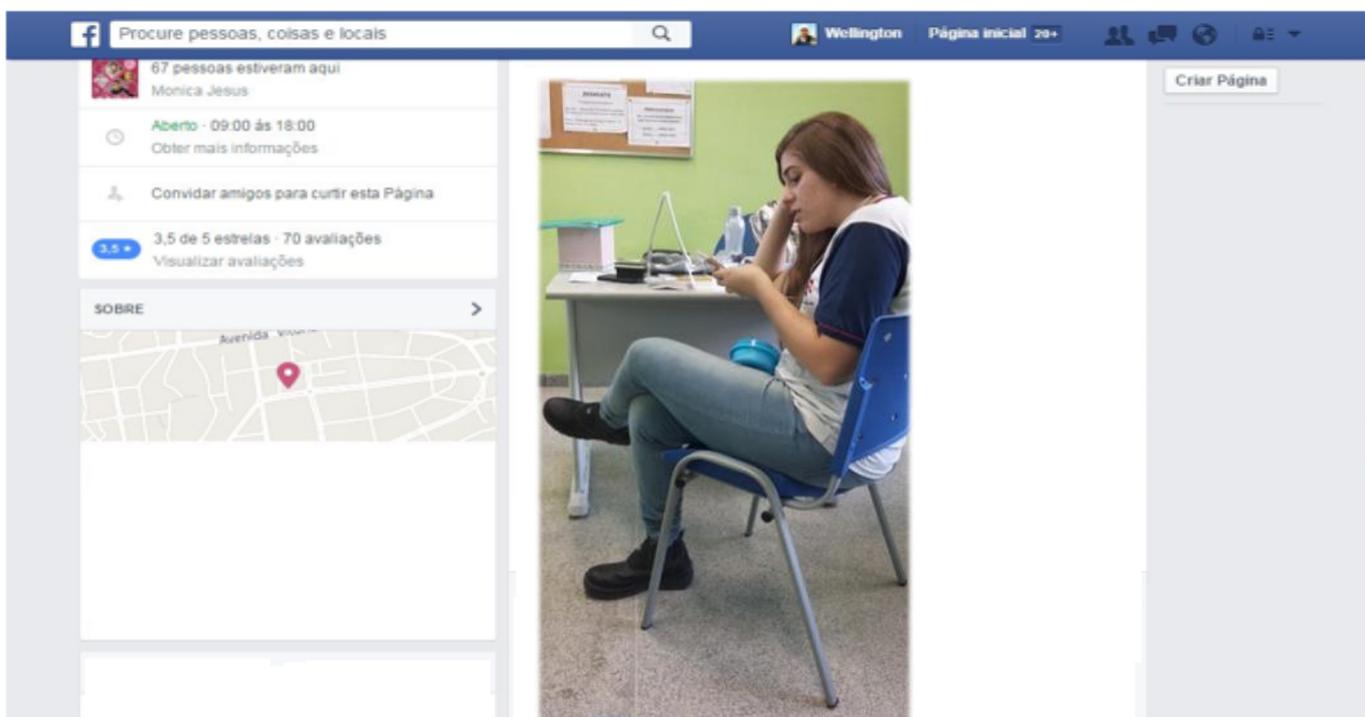
Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. (LÉVY, 1996, p.16).

---

<sup>33</sup> <http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/07/como-usar-o-snapchat.html>

A possibilidade de estar conectado em suas redes por 24 horas dá aos seus praticantes outras formas de encontros com a informação. Elas estão ali presentes e estas relações envolvem instâncias econômicas, culturais e políticas. As redes estabelecidas no espaço escolar produzem outras redes através de um celular que quase nunca desliga enviando e recebendo mensagens, um computador conectado ao *Facebook* que mostra um convite para conversa piscando na tela, o *Twitter* com várias postagens ainda não visualizadas e vídeos no *Youtube* com dicas de moda e tendências, entre outros momentos.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam 'não-presentes', se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. (LÉVY, 1996, p.21).



A imagem da estudante acessando a rede social dentro da escola apresenta uma possibilidade que até então não era permitida. O celular como tecnologia de conexão às redes sociais pode ser percebido em todos os espaços escolares.

Toda essa variedade de possibilidades de comunicação para esses alunos são fundamentais nas suas relações. O computador aparece como item de primeira necessidade em algumas falas, assim como o desejo de liberdade para acessá-lo a qualquer hora por tempo ilimitado. “[...] o jovem, sem graves riscos de generalizações, pode ser associado à imagem do praticante de redes múltiplas, agentes mais apreensíveis sob a perspectiva da multiplicidade do que da unidade” (VICTORIO FILHO, 2010, p.105).

Os usos realizados dessas redes sociais virtuais são atravessados pelas necessidades e intencionalidades de pertencer a um coletivo, mas, ao mesmo tempo, potencializando práticas de individualidade, narcisismo e exibicionismo, se debruçam sobre elas conectados a outros sujeitos, outras redes, outros *espaçotempos*. Essas redes estabelecidas por esses jovens são essencialmente determinadas por questões culturais, é a tessitura de movimentos, de novidades e experiências.

A velocidade e intensidade dos fluxos comunicacionais e culturais decorrentes dos constantes avanços da tecnologia e suas ofertas de usos e aplicações – sempre sintonizadas pela intensa exploração do mercado – envolve, conectam e evidenciam a conformação superficial das sociedades contemporâneas. Uma epiderme de virtualidade, mutabilidade e imagética que sugere a semelhança entre todos os jovens abstraindo suas interseções culturais e socioeconômicas. Contudo, enveredando pelas relações entre a educação, a produção estética e o universo juvenil, e focando a atenção para as realidades da escola pública e de seus protagonistas, é possível alcançar novos e urgentes entendimentos sobre o universo da juventude (VICTORIO FILHO, 2010, p.106).

A necessidade dos estudantes pertencerem a determinados grupos, a determinados coletivos nos faz pensar como esse coletivo produz platôs de intensidades constituindo o que estamos conceituando de currículos-entre-redes. O pertencimento a um coletivo promove experiências de amizades vividas com as redes sociais, produzindo saberes-fazeres múltiplos e fluxos de movimentos e ações (CARVALHO, 2009). Como nos falam Deleuze e Guattari (1995, p. 49), “por "agentes coletivos" não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades”. Há um agenciamento coletivo na constituição dessas redes através das relações entre os sujeitos praticantes das redes sociais.

De alguma forma, através dos usos das redes sociais virtuais, existe a intenção ou a pretensão de se ampliar os encontros físicos e experimentar, a partir da concepção de experiência de Larrosa (2004), outras relações possíveis, conectando-se a outras redes. “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154). A ida à escola não está relacionada somente ao cumprimento das tarefas escolares cotidianas, mas também pelas relações de amizade e afetos proporcionadas com a convivência em grupo.



O pátio da escola constitui-se como *espaçotempo* de interação e relações coletivas formando redes a partir das multiplicidades de usos do espaço físico. A brincadeira de roda em torno do celular, trás outro uso para o equipamento, servindo ainda como um instrumento de agregação e interação.

Para nós, pesquisadores, que nos interessamos por estas questões dos cotidianos, pelas tessituras das redes de subjetividades, é fundamental compreender que existem outros contextos, também culturais que vão ressignificando os usos das redes, dando a entender que o querem dizer esses jovens quando nos apontam essas e tantas outras coisas com uma

certa intencionalidade narrativa. Podemos então nos remeter à fala de Esteban (2005, p.119), quando afirma:

A sala de aula é um espaço plural, marcado pela diferença cultural. Os diálogos que constituem a vida escolar cotidiana criam/expressam múltiplas possibilidades de percursos, de relações e de conhecimentos e proporcionam *espaçostempos* de deslizamentos que permitem negociações, rupturas, reinvenções e reapropriações. Esses movimentos reinscrevem os sujeitos e seus *saberesfazeres* e reacendem o questionamento sobre os desenhos curriculares como produções social, histórica e cultural, encharcadas pelas relações de poder.

A composição de um currículos-entre-redes pelos alunos nos remete à ideia de que esses são “usados” de diferentes formas pelos/as alunos. Esses usos nos fazem pensar junto com Certeau (1994) sobre as maneiras de fazer desses sujeitos praticantes dos cotidianos e as *táticasestratégias* diante da produção racionalizada, expansionista e centralizadora posta na produção de tais produtos.

Consideramos, portanto, que as aproximações que fazemos do que os alunos produzem nos dão pistas para pensar que os conhecimentos já não devem ser pensados a partir de um único ponto de referência, mas tidos como *saberesfazeres* que são tecidos por meio das *táticasestratégias*, dos diversos usos de tudo aquilo que compõe os cotidianos; por meio das que os conhecimentos produzidos são praticados, numa multiplicidade de encontros, significações e contextos. A noção de rede, portanto subverte o papel de inferioridade dos conhecimentos da vida cotidiana em relação aqueles estabelecidos como conhecimentos científicos. E, nesse momento, lembramos o que Alves (2002) já ensinou, possibilitando acreditar em novas alternativas, outros saberes: “[...] há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade” (p.17).

Pensar os currículos além de um único percurso ou uma trilha pré-estabelecida é a proposta desta tese. Aqui estamos problematizando a partir da ideia do currículo como várias possibilidades de interações, relações, práticas, subversões, acontecimentos e invenções dos cotidianos escolares. Os movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres* produzem outros sentidos do currículo nas escolas

escolares. Para Ferraço (2008), nos cotidianos escolares são produzidas diversas possibilidades de conhecimento.

[...] a diversidade de possibilidades implica em tirar o foco dos sujeitos cotidianos pensados como indivíduos isolados e colocá-lo nas relações que se estabelecem entre eles. Isto é, a questão do conhecimento e, em particular, do currículo, não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas. (FERRAÇO, 2008, p. 18)

Partindo, desta forma, de uma proposta ampliada da discussão curricular que subverte o que propõem as teorias tradicionais de currículo ao tratar o currículo como um plano de curso, com formas de ensinar, avaliar, organizar e planejar; preferimos pensar o currículo com “inspiração na visão pós-estruturalista”, ao permitir uma interlocução com os processos de significação e os processos de subjetivação dados a ele. Também a partir deste ponto de vista pós-estruturalista, é possível compreender que currículo é uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Na medida em que o discurso do currículo seleciona, privilegia um tipo de conhecimento e destaca, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade como sendo ideal, vamos assumir que esse dado discurso sobre currículo atua como uma operação de poder.

A discussão dos usos curriculares a partir das redes sociais tem como proposta enunciar as nossas apostas na potência das *táticas estratégicas* (CERTEAU, 2004), e dos bons encontros (ESPINOSA, 2007) para/na realização do currículo como redes de conversações (CARVALHO, 2008; ALVES, 2002; FERRAÇO, 2005 e OLIVEIRA, 2003). Estamos assumindo, neste texto, a ideia de um currículo entre-redes na perspectiva pós-estruturalista enfatizando os encontros cotidianos como redes de conversações e de afetos que irão potencializar a tessitura de outros currículos. Por isso nos interessamos em discutir as entre-redes que se multiplicam nos múltiplos *espaçotempos* das plataformas utilizadas pelos alunos como interação social virtual.

Para pensarmos a ideia de um currículo-entre-redes, partimos da noção das multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1995) como característica das relações cotidianas percebidas em redes de *saberesfazeres* docentes que promovem outras

possibilidades de invenção curricular que consideram saberes que fazem parte da história de vida dos sujeitos praticante dos cotidianos (CERTEAU, 2008).

Para além das prescrições como estratégias institucionais assumimos os cotidianos vividos como *espaçotempos* de produção e é na complexidade das redes que esses processos podem ser compreendidos em seus enredamentos, na tessitura do conhecimento em redes, no pensamento complexo e nas diferentes dimensões de realidade em que se tecem.

Para Ferraço (2008, p. 18)

O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência das relações entre esses indivíduos, *sujeitos cotidianos complexos e encarnados* (Najmanovich, 2001). Nesse ponto, vale a pena lembrar que as biociências descobriram que a vida é uma persistência do conhecimento e processos de vida coincidem. [grifo do autor].

Ao ampliarmos nossas redes sobre o que é vivido nos cotidianos escolares, assim como o currículo, estamos considerando a existência de sentidos mais amplos que “trabalham com a perspectiva de produção de redes de conhecimento, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2011). Segundo a autora o currículo escolar como,

[...] redes de conversações e ações complexas busca os possíveis discursos da sua constituição, fundado nas dimensões da conversação e da ação para recriação de saberes, fazeres e afetos da/na/com a escola, constituindo redes de “inteligência” (HARD; NEGRI, 2006 *apud* CARVALHO 2011, p. 105).

Segundo Carvalho (2009) na perspectiva das redes, os currículos não podem ser vistos como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do “autoconhecimento”, da “autoestima”, da “autonomia”, da “autoconfiança”, do “autocontrole”, e da “autorregulação”, etc., mas como produzindo formas de experiência nas quais os indivíduos podem se tornar agentes coletivos (CARVALHO, 2009).

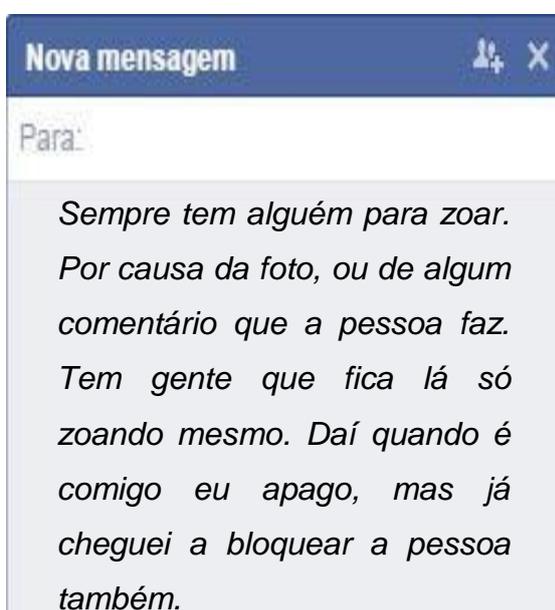
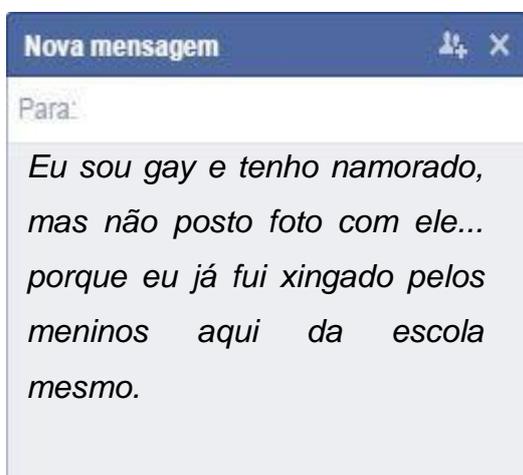
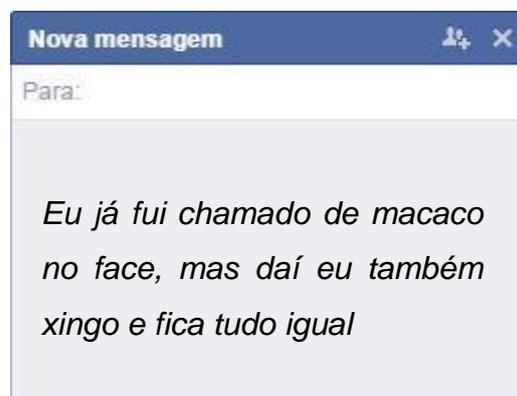
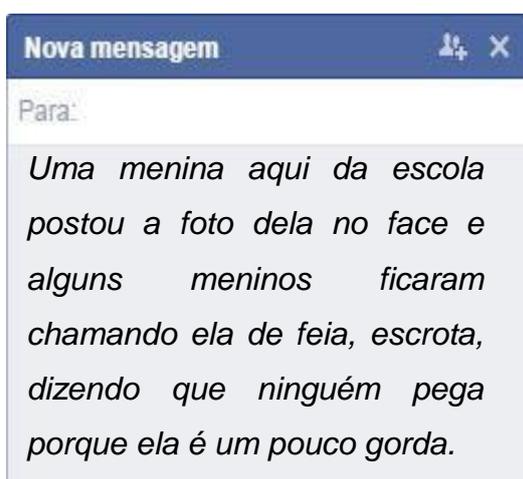
Ao buscar nessa escrita de tese os usos curriculares realizados a partir das redes sociais, estamos considerando que existem produções curriculares nas relações estabelecidas entre os sujeitos praticantes da escola (CERTEAU, 2008) com os usos das redes sociais. Ao passo que estamos compreendo que os currículos podem ser tecidos pela linguagem, por significação, ou seja, pela própria cultura midiática, então podemos afirmar que os usos das redes sociais pelos jovens do século XXI estão potencializando as produções curriculares no ensino médio. As redes sociais, também denominadas mídias sociais, “[...] são plataformas na *internet*, construídas para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos.” (TELLES, 2011, p. 08).

As redes sociais são espaços públicos de interação onde quem as utiliza se permite interagir de forma livre e muitas das vezes inventiva, com o desejo de experimentar a liberdade que muitas vezes é reprimida fora do ambiente virtual. Especialmente tratando de jovens entre 15 e 17 anos que cursam o ensino médio em escolas públicas, a liberdade necessária que dá sentido aos modos de existir, precisa ser reivindicada em espaços formais de escolarização. A vontade de se expressar e se sentir vivo, dando sentido à escola para a sua vida, faz desses jovens sujeitos em busca de alternativas em busca de uma “libertação necessária”.

Estando cada vez mais presente no nosso dia a dia, as redes sociais é também um lugar onde tudo é possível, há uma liberdade plena e constante na rede, no sentido de que qualquer um pode postar uma imagem, um texto ou qualquer outra forma de participação. Pela rapidez na disseminação da informação contida na rede, ela acaba ganhando uma dimensão por vezes sem controle pelo seu usuário. Assim, devido ao grande fluxo de informações dessas redes e o volume de conteúdos é que devemos considerar também a existência de práticas tidas como agressivas e depreciativas, que julgam e condenam os sujeitos que são vítimas dessas ofensas.

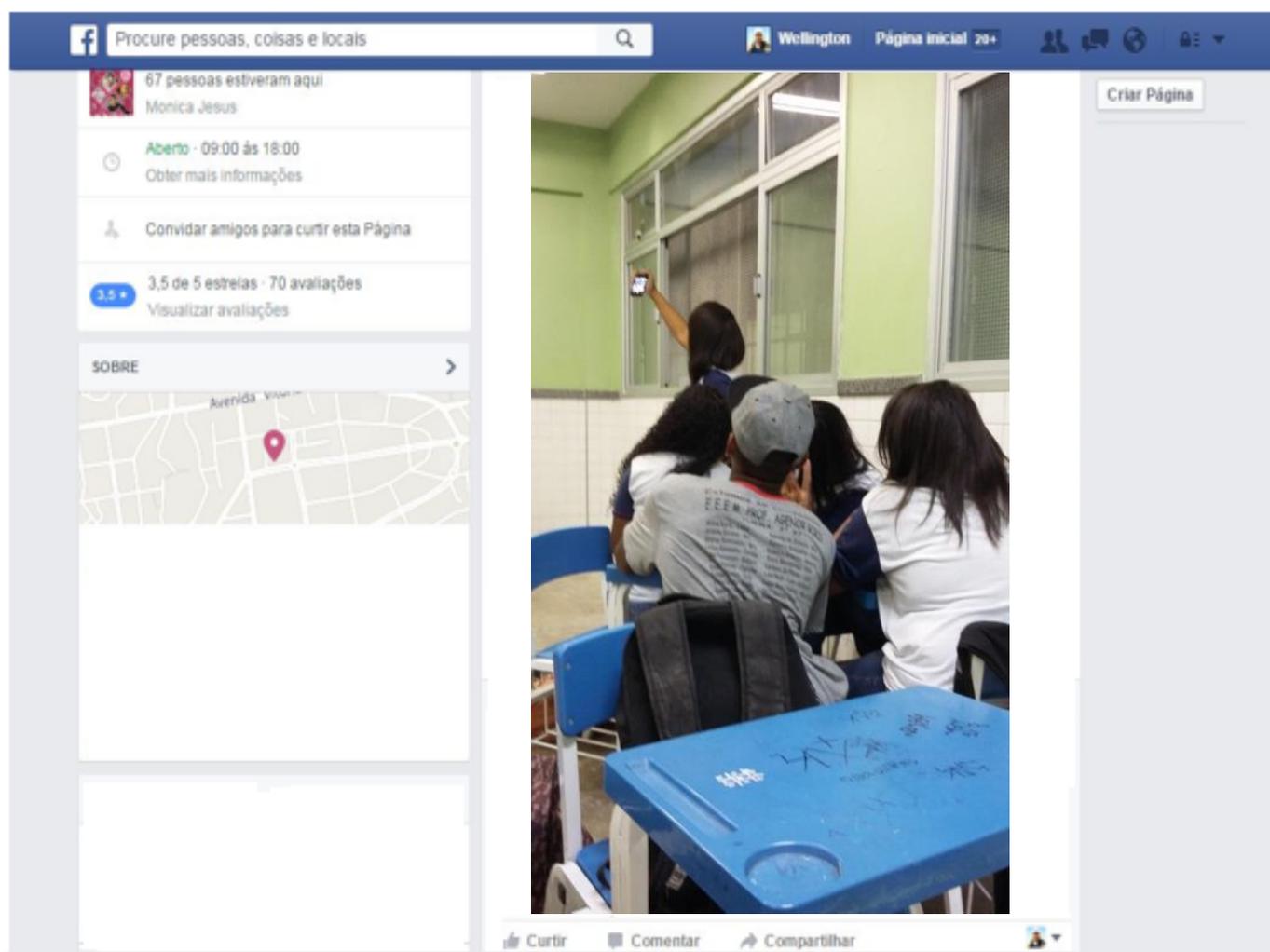
Não são incomuns os relatos de estudantes que foram vítimas de atitudes que tinham como objetivo diminuir, agredir ou humilhar. Nesse sentido, podemos questionar que tudo é possível? Esse é o exercício possível da liberdade?

Na pesquisa, alguns estudantes através de seus relatos nos mostraram o quanto são comuns os casos de xingamentos a negros/negras, gays, lésbicas, obesos/obesas, dentre outros/as.



Como nos diz Piontkovsky (2013, p. 18), “A vida da escola também traz a repetição, o enquadramento, o clichê!”

Nas redes que se tecem entre os sujeitos, são criadas operações de poder que diminuem a potência da força artística! Práticas cotidianas que limitam, excluem, reproduzem modelos, não escapam ao instituído... Movimentos hegemônicos que aprisionam! Movimentos que tendem a criar estereótipos, idealizações, conformismos... E assim também acontece, vez ou outra, com os jovens praticantes: aprisionam desejos, acomodam vontades, despotencializam o pensamento, se colocam numa condição de espera... “E o que tiver que ser será”... (PIONTKOVSKY, 2013, p. 18) (Grifo da autora).



Mas, se existem aprisionamentos, existem burlas como modos de subversão ao instituído. Os espaços das redes sociais que atravessam os cotidianos da escola, sendo a rede social um *espaçotempo* presente na vida desses jovens, trazem a sensação de liberdade, pois é nele que serão estabelecidos encontros, conversas, negociações, articulações, desejos, exposição de sentimentos e de corpos.

Escola ou Hotel?



➦ Compartilhar

👍 César Araújo e outras 16 pessoas

Ver mais 5 comentários



Renzo Guasti kkkkk

Nova mensagem



Para:

*Se a coordenadora soubesse o que a gente faz na sala [risos] ela não iria ficar muito feliz [risos]*

Nova mensagem



Para:

*Mas tem gente que coloca tudo no Face, aí denuncia a galera.*

Bolados Fih 😊👍👍👍👍👍



👍 44

Nova mensagem



Para:

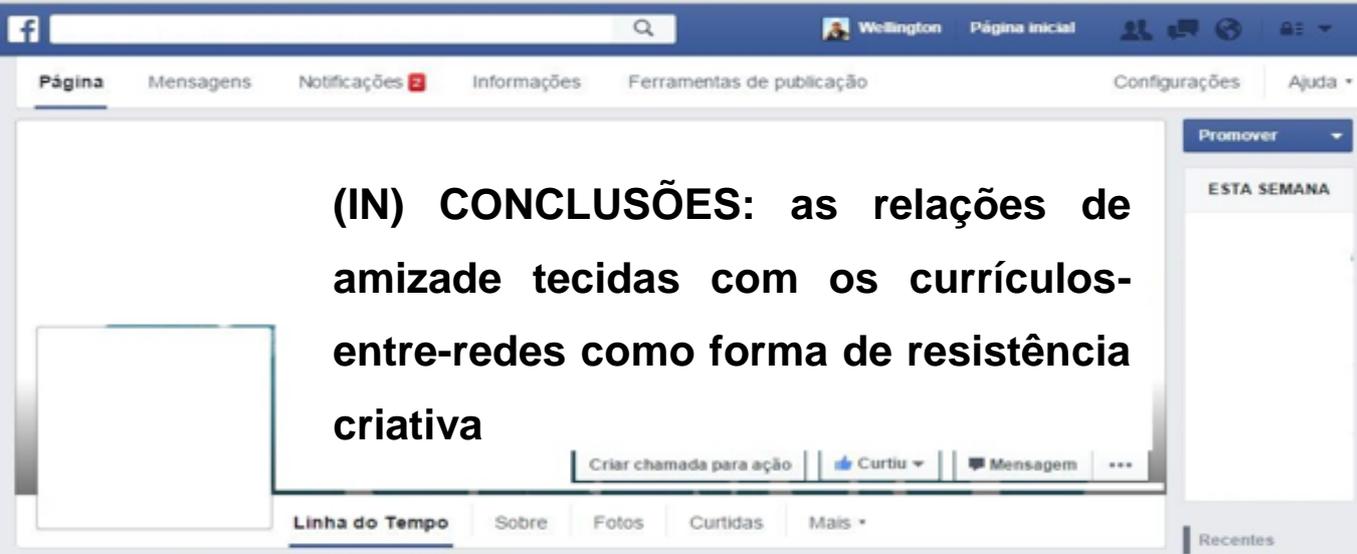
*Sempre rola uma fuga durante a aula. Não dá para ficar o tempo todo sentada assistindo o professor falando. Você é professor né? Foi mal! [risos]*

Nova mensagem



Para:

*...mas todo mundo foge, quer dizer, os nerds não.*



**(IN) CONCLUSÕES: as relações de amizade tecidas com os currículos-entre-redes como forma de resistência criativa**

Durante toda a produção dos dados foi possível conhecer a escola, mergulhando no seu cotidiano (ALVES, 2008), participando de algumas atividades diárias, nos envolvendo com a sua rotina, substituindo professores, participando de reuniões pedagógicas, promovendo encontros com o diretor, com as pedagogas e auxiliares. Nesse período foi importante se fazer presente na escola, como possibilidade de pertencimento à aquele, *espaçotempo*, pois era necessário negociar com os sujeitos praticantes da escola a minha presença em seus cotidianos.

Tentar familiarizar-se das questões que atravessam diariamente a vida na escola é fundamental para que nós, pesquisadores, nos livremos da roupagem de pesquisador e circulemos na escola sem parecer um estrangeiro. Acreditamos que, desta forma, podemos estar mais próximos das práticas cotidianas da escola.



Ao chegar à escola me deparei com grupos de jovens localizados pelos diversos espaços físicos, se ocupando e se apropriando da escola como seu lugar, um ambiente que ocupam diariamente e ali dão sentido ao cotidiano escolar. Mas, para além do espaço físico e das conversas estreitas entre uma sala e outra, na fila da refeição, no portão de entrada, na porta da sala dos professores, dentro do banheiro, embaixo da árvore, na sala da coordenadora, no pátio, ao lado bebedouro, na cantina, nos corredores e em qualquer outro lugar que tenha uma parede para se encostar, um banco para sentar, ou que seja um bom lugar para conversar. Além dos corredores e salas da escola, através dos seus celulares eles/as acessam as redes sociais se projetando para outro lugar, outras redes. Essa possibilidade de ampliarem esse lugar chamado escola torna-se possível quando através das redes sociais os/as alunos/as se encontram com outras redes, que podem estar inseridos também nessas redes os mesmos colegas e amigos/as de turma, de ano ou de escola.



Mesmo que esse tempo de conexão com as redes sociais virtuais seja curto nas dependências da escola, pois no período da pesquisa havia uma proibição do uso do celular em sala de aula, as conversas se prolongavam por conta das informações obtidas durante os poucos momentos de conexão realizados durante o intervalo das aulas, na hora do recreio, durante uma aula vaga, na ida ao banheiro, ou mesmo burlando as regras e fazendo uso do celular durante a aula. Cabe dizer que mesmo sem conexão o aparelho celular faz parte da veste desses jovens, é um recurso quase imprescindível à sua vida. Esse equipamento os/as acompanham na sala, no pátio ou no banheiro. O equipamento sempre está ao alcance, inclusive pelo fato de manter registros de conversas e fotos.

À priori se sentir pertencente a um grupo é essencial para a vida desses jovens, alguns se utilizam da interface da internet como escudo protetor para a sua timidez.



Alguns jovens não possuem muita facilidade para se inserirem em grupos existentes na escola, não fazem parte de nenhum grupo social que ocupa os espaços escolares, desta forma encontram nas redes sociais um lugar possível de interação, de aproximação, de criação de laços de amizade e de afetos.

The image shows a screenshot of a Facebook interface. At the top, there is a search bar with the text "Procure pessoas, coisas e locais" and a magnifying glass icon. To the right of the search bar, the user's name "Wellington" and "Página inicial" are visible, along with icons for friends, messages, and a notification bell. Below the search bar, there are three buttons: "Status", "Adicionar fotos/ví...", and "Criar álbum de fotos". A status update is visible with a profile picture and the text "No que você está pensando?". Below the status update, there are two buttons: "Amigos" and "Publicar".

Two message windows are overlaid on the page. The first message window is titled "Nova mensagem" and contains the text:

*Eu tenho poucos amigos na escola, e tenho alguns que só converso pelo face mesmo, nem converso muito aqui na escola, são das outras salas. Lá (no face), tenho outros amigos...a gente fala de games principalmente.*

The second message window is also titled "Nova mensagem" and contains the text:

*Tem muita gente da escola no face, a gente publica as coisas lá, curti as fotos da galera, as meninas postam muitas fotos. Às vezes a gente conversa alguma coisa da escola, avisa de um trabalho, coisas assim. E tem o pessoal que não é da escola também, amigos de amigos.*



Percebemos, na pesquisa, que as relações de amizade são muito presentes nas redes sociais dos estudantes e por esse motivo estimulamos os alunos, através da modalidade de associação de palavras, nos dizer o que significa a palavra amizade para eles. Quando questionamos os estudantes envolvidos na pesquisa, quais associações fazem a palavra “amigos”, as respostas que aparecem denotam o que pensar a respeito das relações de amizade.

*Alegrias, eternos, companheiros, diversão, leal, confiança, famosinho, bagunça, rir, infância, risos, loucuras, beber, sorrisos, festa, chatos, conversa, escola, companhia, poucos, zoeira, curtição, felicidade, importante, família, saidinha, irmãos, brother, escola, pessoas, nomes, futvolei, não tenho intimidade, divertidos, tudo, tem que ser de verdade, alegria.*

É muito comum o uso desses termos nas postagens que tivemos a oportunidade de visualizar na rede social que utilizamos como fonte de dados, pelas próprias postagens em texto ou através das imagens postadas que remetem a elas. O que nos chamou a atenção e nos fez problematizar ainda mais a respeito do currículo-entre-redes é que durante a rotina escolar, ou seja, nas atividades realizadas na escola, o uso desses termos também é muito presente, são expressões que fazem parte dos cotidianos desses estudantes, assim percebemos que o *espaçotempo* da escola é vivenciado por esses alunos entre as suas instalações físicas e a amplitude das redes sociais.

Da mesma forma, solicitamos que estabelecessem associações com a palavra “amor”, pois é também um termo muito utilizado por eles nas redes sociais, nos cadernos e nas falas.

*Deus, paixonites, família, decepção, pai, mãe e irmã, casamento, afeto, para toda a vida, virtual, fidelidade, felicidade, esporte, verdadeiro, Deus, essencial, essencial para o mundo, dependência, melhor coisa, de mãe, sentimento, verdadeira, amigos, sexo, casar, segurança, desejo, namorado, se fuder, família, namorado, paixão, nomes, necessário, sofrência, escolha, namorada, opção, coração, não, real, paixão,*

E na palavra “amizade”

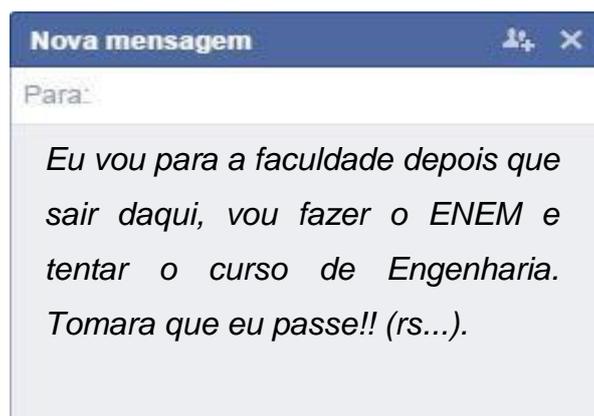
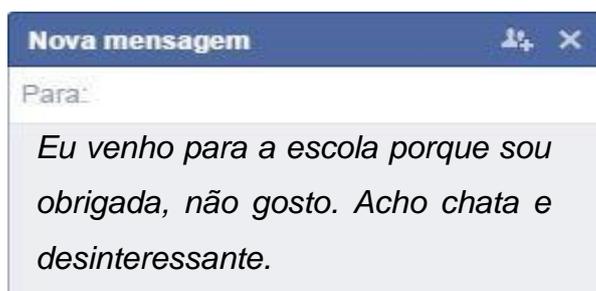
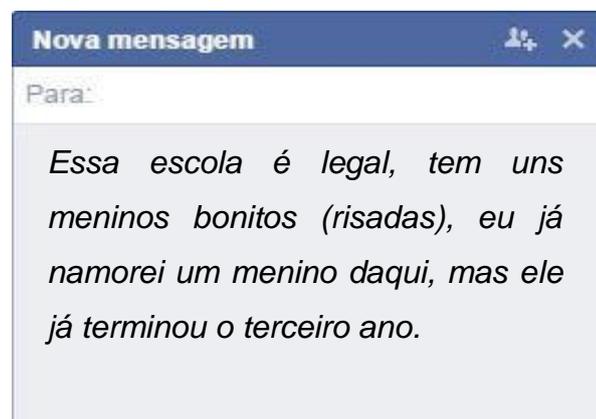
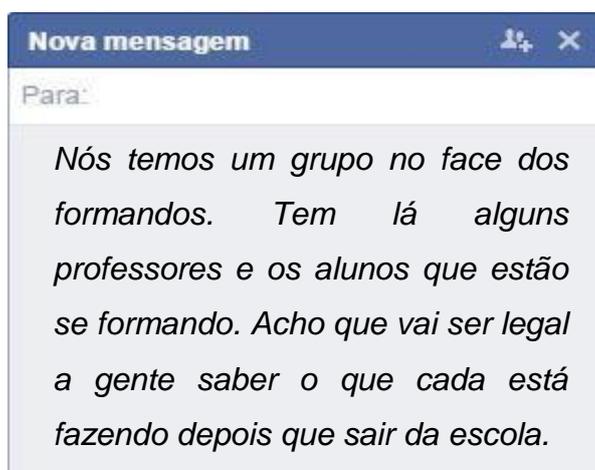
*Amor, colorida, palhaçadas, tudo de bom, felicidade, rir, virtude, tudo, vida, infância, parceiro, verdadeira, amigas, tem uns falsos, carinho, fidelidade, nunca abandona, sinceridade, necessário, alegria, companheirismo, raridade, superficial, escola, confiança, comunhão, apoio, legal, mais juntos, dividir uma coxinha, compartilhar, não, namorado, feliz, confiança, falsidade, vida,*

Em relação à palavra “escola”, as associações foram:

*Bagunça, aprendizado, futuro, comunidade, essencial, estudar, aprendizagem, estudo, aprender, sono, odeio biologia, ressaca, amigos, refeitório, conversa, ensino, tudo, legal, chata, acordar cedo, bom, estudos, gosto muito, professor, importante, nomes, preguiça, dever, tédio, futuro, importante, raiva, meninas, aula vaga.*

Para alguns a escola é um lugar de interação e encontros, é um lugar de encontros de amigos e amores. Para outros o motivo de ir à escola se dá pelas redes de amizades que são criadas. Os estudantes demonstram o sentimento de a escola ter sentido a partir do momento em que ali existe a possibilidade de encontrarem seus amigos ou fazer novos amigos. A escola agora é vista como um lugar de encontro, um lugar onde, de uma forma ou de outra, os/as estudantes irão se encontrar. Nesse momento ir para à escola ganha uma outra dimensão ampla do que de escolarização. Mas, ainda, em sua maioria vê na escola a oportunidade de ser alguém na vida e ter um futuro promissor. Todas essas manifestações de amizades e laços afetivos são demonstradas pela formação de grupos nas escolas e compartilhadas nas redes sociais. Os trabalhos escolares, as festas que realizam, as atividades culturais, entre outras estão comumente permeadas pelas amizades, por convívio social e pelo interesse na composição do grupo.

Os estudantes participantes da pesquisa descreveram que vão à escola para *aprender, evoluir, crescer, para obter diploma, conversar com amigos, ver amigos, me dar bem no mercado de trabalho, ter um futuro, ser alguém, estudar, porque gosto, terminar logo e não estudar mais, socializar, ter uma carreira de sucesso, compartilhar ideias com amigos e professores, ter uma condição de vida melhor, falar com amigos, ter uma boa carreira profissional,* em sua maioria.



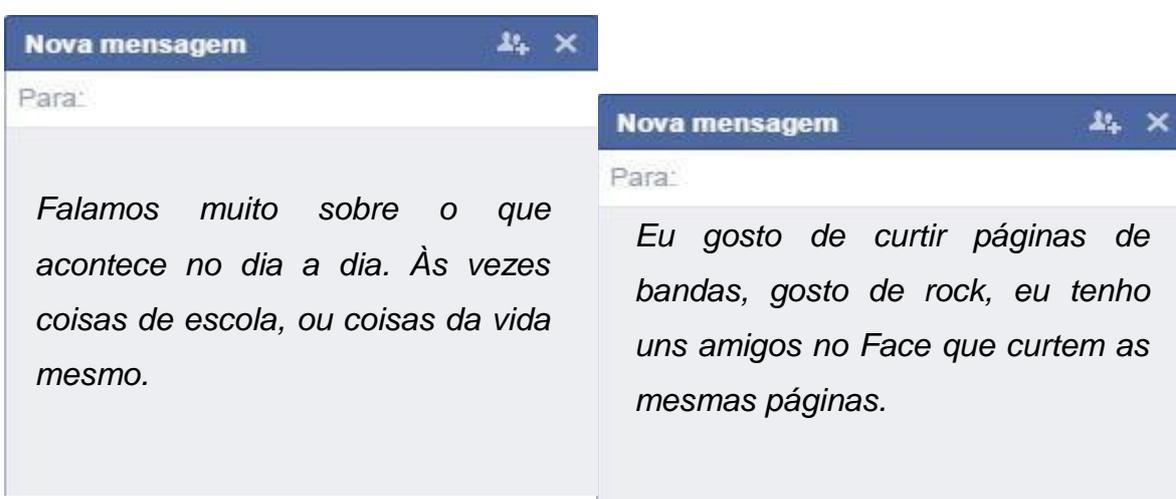
Quando o assunto é redes sociais e o uso da internet, os alunos nos disseram que passam em média 5 horas por dia conectados, alguns menos, pois parte do dia estão na escola e na outra parte do dia, estão dormindo, o tempo que sobra estão de alguma forma conectados, pois o celular os dá essa possibilidade. E outros relatam, de forma mais fervorosa e exagerada, ficarem conectados até 24 horas.

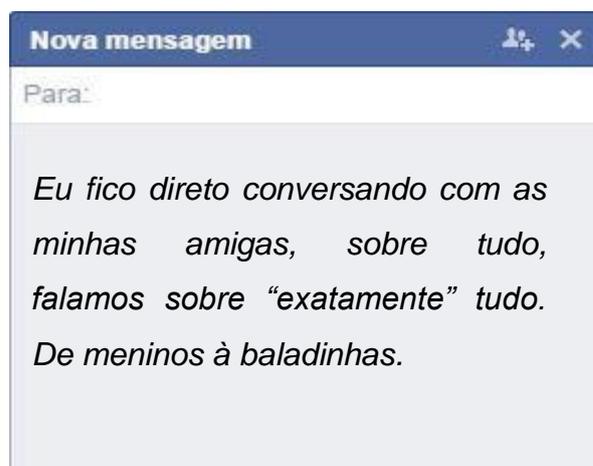
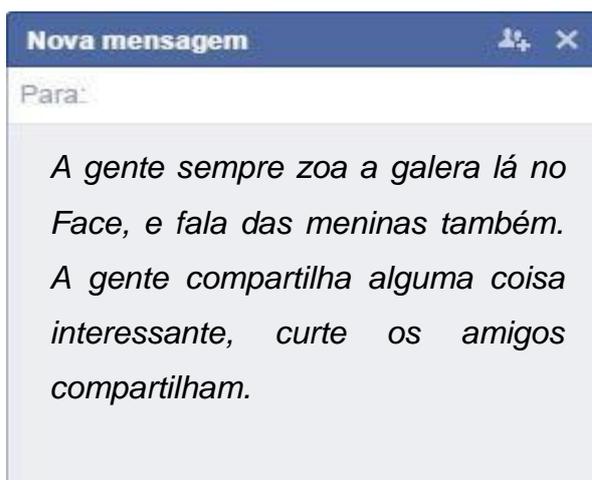
As redes sociais estão presentes no nosso dia a dia. Mas, mais do que estarem presentes elas marcam efetivamente a sociedade atual. Para além de simples aplicativos que permitem troca de ideias e fotos, procura de amigos ou de antigos colegas de escola, as redes sociais atestam uma nova forma de participação na sociedade, uma participação transversal, no sentido em que qualquer um pode fazê-lo, sem estar sujeito a qualquer hierarquia de comunicação. (AMANTE, 2015, p. 41)

A maior parte desses jovens possui amigos virtuais, relações de amizade que foram construídas no ambiente das redes sociais. Para alguns a internet apresenta-se como um mundo diferente do seu mundo real, é uma forma de escape do mundo que não se quer viver. Da mesma forma, as amizades estabelecidas nesse mundo das redes sociais é uma forma ampliar as possibilidades de amizade, interações, informações e até mesmo se travestir como outro alguém que não está presente no mundo físico, nesse caso, aquele lugar da escola.

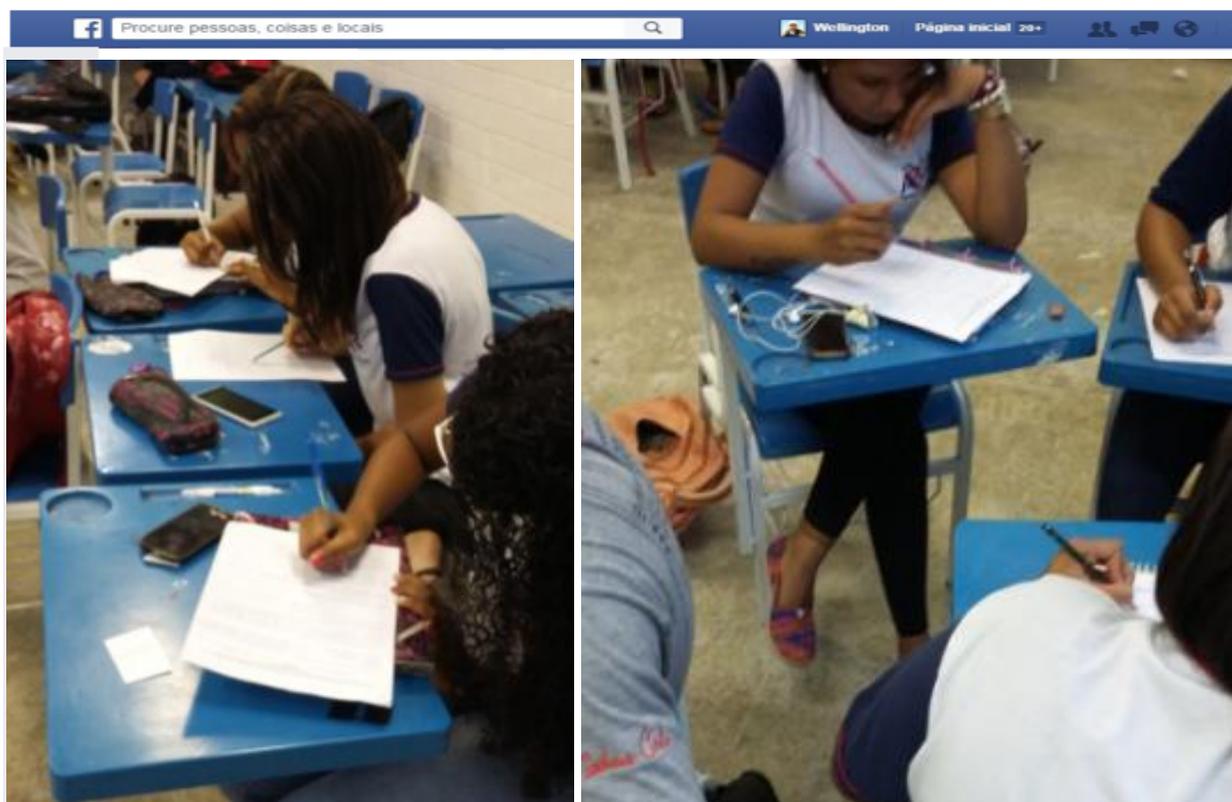
Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam 'não-presentes', se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinário e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente. (LÉVY, 1996, p.21).

Na intenção de provocar algumas discussões, lançamos a seguinte questão: Quais são os assuntos mais falados por você e seus amigos no Facebook? fofocas, garotas, zoeira com amigos, coisas das escolas, fatos que aconteceram na escola, matéria do dia, namorados, encontros, sobre religião, festas, sexo, meninos e pessoas famosas, assuntos cotidianos, dos outros, um pouco de tudo, estudos, professores, diversos, músicas, o que acontece na escola, trabalho de escola, novidades, futebol, jogos, combinar de sair, assuntos do momento, combinar para sair, histórias, amigos, mulher, tudo...





Percebemos através das respostas que os assuntos e a interação social são as mesmas produzidas/estabelecidas nos encontros físicos, no entanto, quando eles nos informam que passam várias horas do dia conectados, compreendemos que essa interação acontece com muito mais intensidade através das redes sociais, pois elas possibilitam encontros que devido ao tempo ou distâncias geográficas não seriam tão disponíveis.



A virtualização apontada por Lévy (1996) é uma forma de escapar, se desterritorializando de uma rede física existente e se territorializando nas redes sociais, em outras redes, com outros ou os mesmos atores. “Já nos animais, sabemos da importância dessas atividades que consistem em formar territórios, em abandoná-los ou em sair deles, e mesmo em refazer território sobre algo de uma outra natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, p. 82). A desterritorialização e a reterritorialização coexistem na vida desses jovens, intercambiando entre o mundo possível/real e virtual/atual (LÉVY, 1996).

Nesse mundo virtual que para alguns jovens é diferente do mundo real, eles falam de assuntos do cotidiano, comentam sobre a aula do dia, falam sobre a vida de outros colegas, conversam sobre fatos polêmicos, às vezes são somente bobagens, falam sobre artistas, namorados/as, relações entre amigos/as, continuam o bate-papo da escola, falam sobre festas, sobre os garotos e as garotas da escola. Sobre assuntos referentes à escola, esses aparecem em época de provas e trabalhos, para saber o que teve na aula em caso de falta. Os usos das redes sociais estão diretamente atrelados à necessidade de quem a opera, assim como os usos praticados pelos sujeitos da escola criam um lugar do próprio. “[...] nem os computadores nem a internet nem os telefones celulares são recursos “neutros”, como se costuma dizer, cuja eficácia dependeria da utilização que lhes é dada” (SIBILIA, 2012, p. 182).

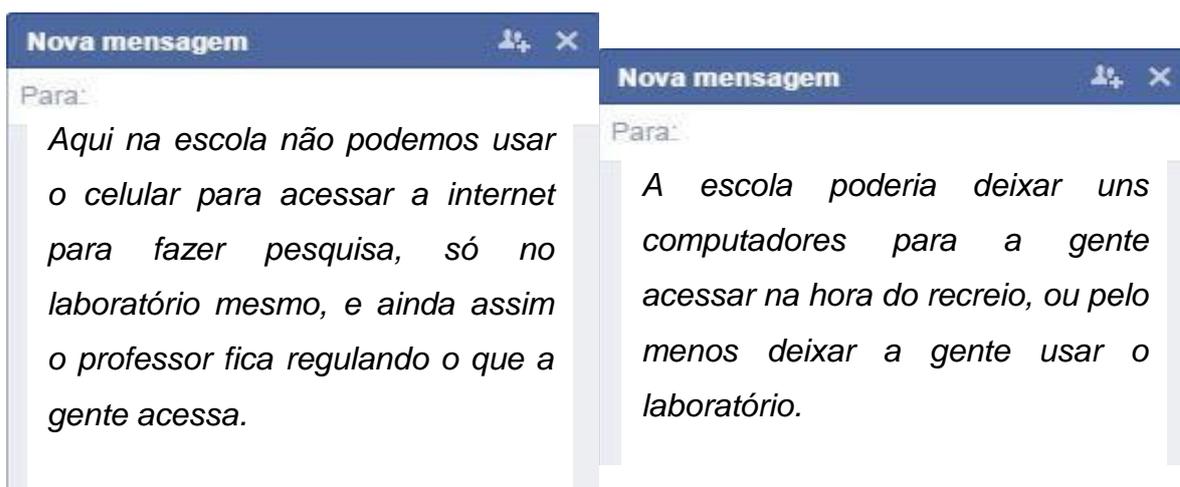
Conforme podemos observar em Certeau (2008), os usos praticados pelos sujeitos nos cotidianos são movimentos articulados como meio de criação de um espaço próprio dentro das estratégias institucionais. Para Certeau (2008, p. 202) o “espaço é o efeito produzido pelas operações que os orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais”.

A internet pode ser para os estudantes um contraponto ao confinamento da escola. Dada a sua condição de horários e normas, a internet também pode se constituir como espaço de exercício de liberdade possibilitando múltiplas interações e agenciamentos. Talvez seja essa a principal questão norteadora dos debates em torno da utilização na internet nas escolas, sendo uma área de pouco controle os

estudiosos da pedagogia questionam como lidar com uma ferramenta onde os escapes ocorrem a todo o momento. Do outro lado, são esses escapes que buscam os alunos quando se conectam à rede. Em algumas situações esses jovens buscam uma fuga pela falta de dinamismo e do confinamento que a escola lhes proporciona.

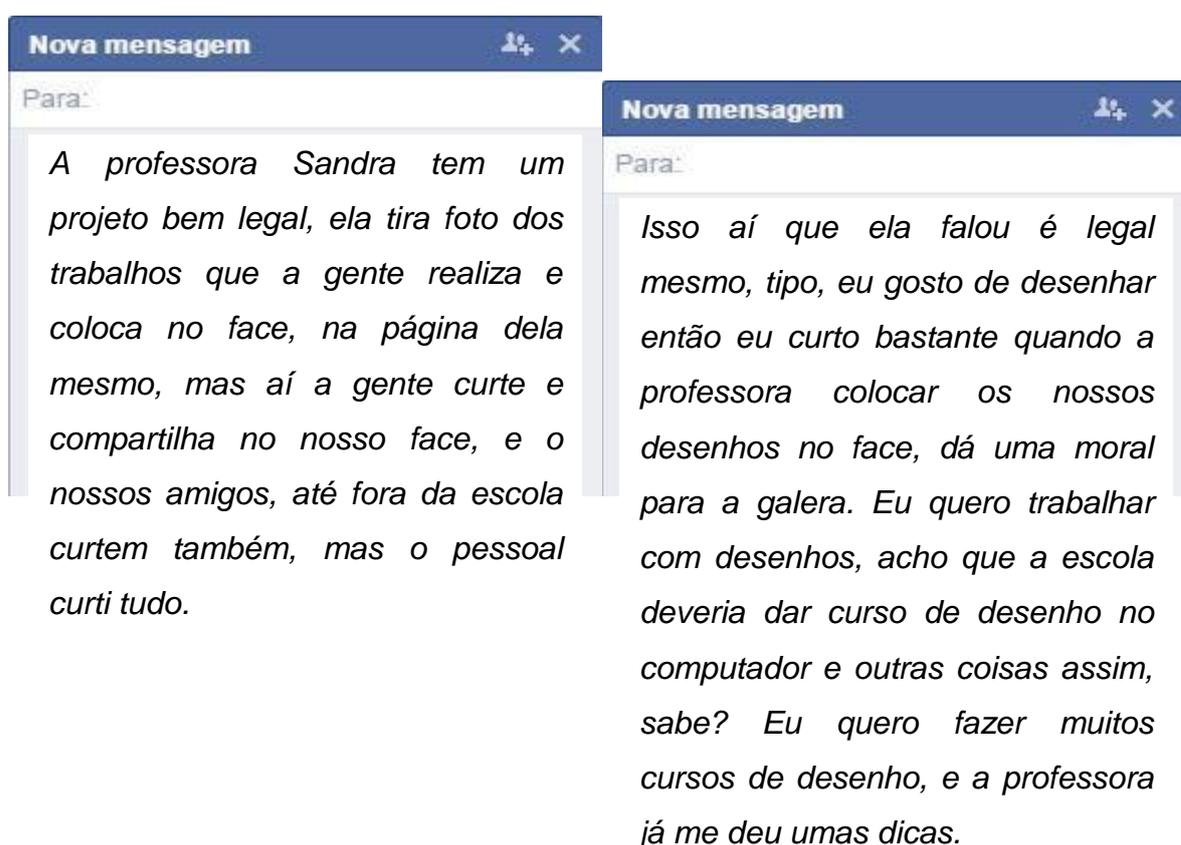
Então, por que não, ao invés da escola tratar uma árdua luta contra a entrada de equipamentos tecnológicos conectados à internet, promover outros usos que vão ao encontro com o que desejam os professores, pedagogos e demais profissionais da educação? Ressaltam os alunos, que os principais motivos que os levam a escola ainda são os encontros com seus amigos e os encontros que se promovem durante o período de aula, mas em torno disso existe a necessidade de estarem atualizados através de outras redes, aquelas que se constituíram pelo *Facebook* e se fazem presente na conexão realizada com o celular, o computador ou outro equipamento tecnológico, como nos diz Foucault (1994, p. 311) “[...] vivemos em um mundo em que as instituições sociais têm contribuído para limitar o número possível de relacionamentos”, pode ser então a rede social uma alternativa para se livrar das instituições formais e normatizadoras.

Não se trata também de uma queda de braço entre o lado bom e o ruim das tecnologias, não buscamos inflar nenhuma discussão a respeito de dicotomias que nos afastam das problematizações que nos remetem a uma educação possível de ser realizada considerando as questões culturais contemporâneas, até porque alguns irão dizer que a “conectividade não é sinônimo de interatividade” (CANCLINI, 2013, p. 52). Apenas estar conectado não garante a interação entre os internautas, a interação está no indivíduo e não na tecnologia, esse é apenas um instrumento, um meio, uma ferramenta, nesse caso digital, que estabelece uma possibilidade de comunicação com outras pessoas independente do seu lugar físico.



Em algumas escolas, talvez em sua maioria, o laboratório de informática e a lousa digital, tecnologia recém-implantada em algumas escolas, são as únicas formas possíveis de usos de tecnologias. No entanto, essas tecnologias não passam de mais um equipamento que está sob o controle do professor e da escola onde o acesso à internet pelos alunos é controlado, não sendo possível exercer a sua liberdade para se conectar as redes sociais, por exemplo.

Comumente nessas escolas os horários de uso dos laboratórios são sempre programados, o professor através do seu terminal de computador decide o que os alunos irão acessar na aula. Por isso quando falamos em possibilidades de usos de tecnologias nas escolas estamos defendendo o seu acesso livre, com múltiplas dimensões de usos. Rocha (2009, p.89) questiona “[...] será possível viver na atual sociedade de consumo sem sucumbir às inúmeras ofertas de produtos e tecnologias que prometem verdadeiras revoluções de hábitos e costumes?”. Acreditamos que as tecnologias devem ser vistas como instrumentos que permeiam atualmente as práticas escolares e, desta forma, a escola precisa “[...] se adequar (e se atualizar) para se tornar atrativa e interessante àqueles que buscam alternativas para viver melhor em sociedade [...]”.



Mediante as narrativas dos alunos, buscamos conhecer as práticas realizadas por alguns professores.

Fala da professora1:

*“A escola precisa compreender que os jovens de hoje não querem mais ficar sentados em uma sala durante 4 horas ouvindo e vendo o professor na frente deles enchendo o quadro de conteúdo tedioso e repetitivo. Os alunos de hoje são dinâmicos, estão conectados, querem novidades. Cabe ao professor então trazer outras experiências para esses alunos, algo que chame atenção deles, algo que faça parte do dia-a-dia deles. Desta forma, eu procuro desenvolver as minhas atividades levando em consideração esse perfil de aluno, até porque eu também gosto muito dessa coisa de internet, eu tenho perfil em várias redes e publico tudo que desenvolvo com os meus alunos. Os trabalhos de artes que eles fazem na escola, sejam na minha disciplina ou atividades culturais propostas por outras disciplinas, eu sempre procuro registrar e publicar principalmente no Facebook que é a rede que eles mais utilizam. Eles adoram, se sentem prestigiados, valorizados pela professora e pela escola, os amigos curtem, os familiares comentam então eu acho que ser professor é tentar pensar outras formas de educar, se renovando sempre, criando novas formas de interagir com esses alunos.”*

Fala da professora 2:

*“Eu desenvolvi um projeto com alguns alunos que consistia em uma pesquisa que eles deveriam fazer sobre os temas mais debatidos nas redes sociais, o objetivo era promover uma reflexão a respeito das culturas de massa, da influência das redes sociais na nossa sociedade e como eles percebiam aquilo tudo. A ideia surgiu quando percebi que eles traziam para a escola muitas discussões que aconteciam no Facebook. Eu tinha que ficar parte da aula tirando dúvidas sobre os temas, explicando sobre alguns pontos de vista, foi aí que entendi o quanto essas redes sociais influenciam na vida desses jovens, como eles trazem para a vida deles aqueles debates, aquelas discussões que são feitas lá na rede. Acredito que o Facebook seja a principal fonte de informações dos nossos alunos, se não for a única. E nós não podemos ignorar essa tendência, é uma realidade, não adianta a escola ficar longe disso, quanto mais nos distanciamos dessas novas tecnologias,*

*mais nós estamos nos distanciando dos nossos alunos. E durante o período que eu realizei o projeto foi muito legal, muita coisa foi debatida e esclarecida. Agora estou pensando em desenvolver essa atividade com outros alunos.”*

Fala da professora 3:

*“Os alunos falam sempre do Facebook, das redes sociais, querem usar o celular na sala, eu sempre fico naquela de tentar controlar, mas todo mundo sabe que é impossível. Eu não sei até quando a escola vai conseguir controlar o uso dos aparelhos, até porque a internet faz parte do dia-a-dia deles, eu gostaria que durante a aula eles fizessem algumas pesquisas pelo celular, acho que tornaria a aula mais prática, mais dinâmica. Apesar da minha idade eu sou a favor das tecnologias, tem que saber usar também, não gosto desse negócio de mandar fotos, vídeos, enfim... nós sabemos que tem umas alunas aí que ficam mandando foto delas sem roupa para os meninos, ai já viu, é um burburinho só. Um dia desses a diretora teve que chamar um grupinho de meninos que estava distribuindo as fotos de uma colega pelo celular, mas independente disso eu acho que a tecnologia veio para ficar, é só saber usar mesmo, ela pode nossa ajudar muito.”*

Os relatos das professoras nos faz pensar o quanto são complexos os cotidianos das escolas, quantos agenciamentos, quantas negociações atravessam as nossas práticas escolares; o Estado com suas políticas e todo o seu rigor escolar representado pelos currículos enquanto documentos institucionais e seus agentes da educação; os alunos e suas experiências, desejos, anseios, medos, lutas e modos de existência. A escola ideal não existe e não vai existir, por isso reafirmamos e defendemos a importância de se considerar os currículos como multiplicidades, como redes que devem potencializar culturas, novas tecnologias, experiências, mídias, modos de ser e existir, constituindo-se em “*praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 03).

A respeito das tramas enredadas nos cotidianos da pesquisa, aprendemos com Deleuze e Guattari (1995) que essas são como fios de marionetes que dificilmente são manipulados, pois se movem a partir de multiplicidades ou de maneira

rizomática entrelaçando-se em sentidos não determinados. Assim são os agenciamentos cotidianos dos usos das redes sociais pelos jovens estudantes do ensino médio. Através da pesquisa realizada, tendo como aposta metodológica a pesquisa com os cotidianos, buscou-se trabalhar com redes de conversações e *imagensnarrativas* como principais fontes de dados a fim de se acompanhar os movimentos das redes formadas a partir das redes de amizades, familiares, escolares e profissionais.

Como nos diz Garcia (2003, p.33),

Ao contrário do que aprendemos nos modos positivos de fazer pesquisa, a ação investigativa tem contribuído para transformar a própria pesquisadora/formadora, pois o processo de pesquisa foi se construindo e se constituindo com um *outro* para mim. Um *outro* que me instiga, provoca, concorda, discorda, vê e compreende o que ainda não posso ver e compreender, mas nessa relação dialógica os conhecimentos podem ser trocados, tecidos, criados.

A principal aposta do texto foi trazer a noção do currículo-entre-redes como agenciamento possível entre os usos realizados das redes sociais e as práticas cotidianas, resignificando o currículo instituído promovendo outros sentidos aos contextos escolares. Nesses agenciamentos as relações de amizade (FOUCAULT, 1986) despontaram de forma potente para transgredir as normas, os padrões e a dominação dos agentes manipuladores, como o artista que tenta conduzir sua marionete, mas os seus fios se entrelaçam seguindo outras dimensões.

Esse “sentimento de liberdade” exercitado pelos jovens que buscam as redes sociais como possibilidade de um território livre, longe das amarras normativas, talvez não seja tão livre assim. Talvez a necessidade de se manter ativo nas redes sociais, como forma de se manter ativo nas redes das quais participa, pode ser tão aprisionador quando a instituição escolar que frequenta, pois “[...] fugir do controle em que estamos ‘enredados’ e sobreviver à saturação por hiperconexão parece bem mais difícil, talvez por se tratar de nossa própria batalha e por nela estar em jogo nada menos que nossas vidas.” (SIBILIA, 2012, p. 199).

Para os estudantes, pertencer a essas redes acaba se constituindo, também, como um modo de vida. Deleuze (1992, p. 116) no diz que: “trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se

furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder se apropriar-se deles.”

A questão determinante não é tecnologia em si. O que potencializa as práticas são os usos realizados dos equipamentos ou dos artefatos e os agenciamentos realizados pelos sujeitos praticantes desses cotidianos. São processos de subjetivação como nos aponta Carvalho (2008, p.126) ao dizer que:

[...] Para Deleuze, pode-se falar em processos de subjetivação quando se tomam em conta diferentes maneiras pelas quais os indivíduos, os grupos e/ou as coletividades se constituem como sujeitos, mas tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes, mesmo se engendrarem novos saberes ou novos poderes. [...] Nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, toda produção de sentido não está centrada em agentes individuais. Há processos descentrados de apropriações, de signos heterogêneos que estão em escala extrapessoal (mídia, ecologia, economia) e em escala infrahumana (afeto, desejo, imagens). A subjetivação, individual e coletiva, incide em um descentramento que se faz e se perfaz nos processos de produção social e material (CARVALHO, 2008, p. 126, grifo da autora).

Portanto, fazer mover nossos pensamentos sobre os currículos na contemporaneidade nos obriga a compreender os agenciamentos produzidos sobre esses currículos, o desenvolvimento de novas tecnologias, novas demandas sociais, e toda a influência dos debates e discussões do mundo contemporâneo. Dessa forma, é necessário colocar em discussão essas percepções e pensá-las nas dimensões de *praticaspolíticas* curriculares. Os modos de viver e existir dos jovens estudantes conectados e inteirados das novas tecnologias digitais nos instiga a promover outras discussões considerando que essas relações atravessam permanentemente os cotidianos das escolas.

Sobre os usos, lugares e espaços, redes sociais virtuais e sociedade conectada, buscamos na literatura de Certeau (2001) e Lévy (1996) o aporte teórico para as discussões referentes aos usos das redes sociais virtuais que potencializam a produção curricular nos cotidianos das escolas.

## REFERÊNCIAS

- 7MAIS. **Redes sociais mais acessadas no Brasil**. Disponível em <<http://7mais.com.br/7-redes-sociais-mais-acessadas-do-brasil/>> Acesso em: 20 de ago. de 2015.
- AMANTE, L. “Bota no face professora....lá é onde tudo acontece”- Facebook e universidade: uma pesquisa com estudantes do Brasil. In: TORRES, P. L. (org.) **Redes e mídias sociais**. Curitiba: Appris, 2015. p. 41-62
- ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 39-48
- \_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Prefácio. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (orgs.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 78-102
- AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papius, 1994.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. Vorraber. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176
- CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- \_\_\_\_\_. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 94-111.
- CARVALHO J. M., FERRAÇO C E. **CURRÍCULO, COTIDIANO E CONVERSACIONES**. Revista e-Curriculum 2012, v. 8. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76623546005>>. Data de acesso: 04 de fevereiro de 2016.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, M. d. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974

\_\_\_\_\_. DELEUZE, G. **A IMANÊNCIA**: uma vida... **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.27, n. 2, p.10-18, jul./dez. 2002

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G; Parnet C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.

\_\_\_\_\_. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 125-146

\_\_\_\_\_. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Vitória: DP et Alii, 2012.

FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação. In.: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (orgs). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42

\_\_\_\_\_. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N. GARCIA, R. L. (orgs). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-124.

\_\_\_\_\_. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175

\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14

\_\_\_\_. **Os currículos realizados no cotidiano de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental**: as narrativas, usos, traduções e negociações como potência para problematizar e ampliar as redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. Projeto de Pesquisa do CNPq. UFES, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 14ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_. O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. (org). **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. V. 5, p. 119-125. Coleção Ditos & Escritos.

\_\_\_\_. “Polêmica, política e problematizações”. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.225-233.

\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208

\_\_\_\_. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 9-16

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção**: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 1ª ed. Campinas, São Paulo: editora Papyrus, 1999.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEMONS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34.

\_\_\_\_. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.

ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In: LOPES, C.; MACEDO, E. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-143

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B.; MANHÃES, L.C.; ALVES, N. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, E., SÜSSEKIND, M. L., **Introdução. Revista e-Curriculum**2014, v.12, n.3 (Out.-Dez): Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904002>>. Acesso em 11 de fev. de 2016.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 2.ed.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 49-64.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (org.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Vitória: DP et Alii, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.) **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 9-14

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B (org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para uma política da amizade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H., Azevedo, J. C. Santos, E. S. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHERER-WARREN, I. Redes Sociais: trajetórias e fronteiras. In: DIAS, L. C; SILVEIRA, R. L. L (org.). **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. 29-50.

SÜSSEKIND, M. L., **AS(IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL**. *Revista e-Curriculum*. 2014, v.12: Disponível em: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=76632904005>> Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

TECHINBRAZIL. **Tudo Sobre WhatsApp no Brasil**. Disponível em: <<https://techinbrazil.com.br/tudo-sobre-whatsapp-no-brasil>> Acesso em: 20 de ago. de 2015.

TECHTUDO. **Como usar o Snapchat?** Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/07/como-usar-o-snapchat.html>> Acesso em: 20 de ago. de 2015.

TELLES, A. **A Revolução das Mídias Sociais**. 2 ed. São Paulo: M. Books, 2011.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do *currículum* escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1. p.159-186, jan/jun. 1996.

VICTORIO FILHO, A. Cultura dos jovens: fricções e colisões entre a oficialização e a rebeldia da beleza. In: OLIVEIRA, I. B. et al. (org.) **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP ET Alíii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. 103-122