



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

MESTRADO PROFISSIONAL

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

**CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS MULTIRREFERENCIAIS:
CAMINHOS POSSÍVEIS**

**SÃO LEOPOLDO
2018**

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

**CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS MULTIRREFERENCIAIS:
CAMINHOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

**SÃO LEOPOLDO
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165

P436

Pereira, Ana Paula Marques

Constituição de currículos multirreferenciais: caminhos possíveis. / Ana Paula Marques Pereira.-- São Leopoldo, 2018.

174 f.

Orientador: Prof. Dra. Viviane Klaus.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)--Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2018.

1. Educação. 2. Escola. 3. Currículo. 4. Multirreferencialidade 5. Currículos multirreferenciais. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Klaus, Viviane. III. Título.

CDD: 37

ANA PAULA MARQUES PEREIRA

**CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS MULTIRREFERENCIAIS:
CAMINHOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 17 de outubro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Maria Cláudia Dal’Igna
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

José Teixeira Neto (Zelão)
Colégio Antônio Vieira

Dra. Viviane Klaus
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este trabalho à minha filha Iasmim, que, além de me fazer crescer, desalojando diariamente minhas convicções e certezas, com seu olhar de carinho e respeito, cuida do nosso jardim, para que ele possa florir.

Dedico também a todos que, nas relações profissionais cotidianas, me convocaram a vivenciar o outro e as suas diferenças, alterando, de alguma forma, as minhas multifacetadas identidades.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Viviane Klaus, que muito me ensinou e alimentou meu desejo de seguir estudando concepções tão caras à minha formação.

Ao grande inspirador da Multirreferencialidade em minha vida, Prof. Zelão Teixeira, que despertou em mim, nas nossas interlocuções ao longo de nossas itinerâncias profissionais, a compreensão e o desvelamento de minhas implicações.

Aos professores da UNISSINOS, que me deram o suporte necessário para a ampliação de meu repertório teórico.

Ao Colégio Antônio Vieira e à Rede Jesuíta de Educação, que tornaram meu sonho acadêmico possível.

Aos colegas do Colégio Antônio Vieira que sustentaram com competência e parceria minhas ausências durante as aulas presenciais, permitindo-me mergulhar com qualidade nesta pesquisa acadêmica.

A Rafael, que esteve ao meu lado, com paciência e admiração, durante toda a minha itinerância.

À minha família, que sempre me inspirou a ser e fazer melhor, alicerçada em valores de amor, respeito, fé e dedicação.

“Há aqui um processo de aceitar e fazer crescer coisas que a Educação nos ensina, mas também ser capaz de sacudir aquilo que a Educação formata e que não nos ajuda a ser feliz, como, por exemplo, o sentimento de que tudo está certo, de que tudo está estudado, de que não vale a pena duvidar, de que o mais importante é saber dar respostas, quando na verdade o mais importante é saber fazer perguntas, manter um sentimento de inquietação e indisciplina por toda a vida.”

Mia Couto (2011)

RESUMO

Esta Dissertação apresenta um estudo sobre questões curriculares no tempo presente, buscando investigar caminhos possíveis para a constituição de currículos multirreferenciais. O objetivo central desta pesquisa é identificar e analisar, à luz da Contemporaneidade e dos elementos que a compõem, pressupostos para a constituição de currículos capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades e subjetividades presentes nas práticas pedagógicas. Tendo como aporte teórico principal a Multirreferencialidade de Jacques Ardoino, elaborou-se uma bricolagem de estudos e teorias de pesquisadores que contribuíram para mapear pressupostos necessários na constituição desses currículos, concebidos como espaços nos quais se constituem identidades a partir das relações de saber/poder. A metodologia utilizada no estudo foi a pesquisa bibliográfica. A primeira parte da pesquisa apresenta um panorama das itinerâncias profissionais da pesquisadora. Na segunda parte, detalha-se todo o procedimento metodológico para a seleção dos autores e das obras que contribuíram para a proposição final. No percurso metodológico, identificaram-se, como referencial empírico, estudos de Antônio Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto, Nilda Alves *et al*, Roberto Sidnei Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, além da obra Jaques Ardoino e a Educação. Na terceira, desenvolve-se a Multirreferencialidade. A quarta parte aborda as questões sobre currículo. Na quinta parte, desenvolve-se a análise dos dados, através de uma bricolagem dos referenciais empíricos, mapeando os pressupostos necessários para a constituição de currículos multirreferenciais. Assim, os achados desta pesquisa evidenciam seis categorias de análise, aqui denominadas de pressupostos para a constituição de currículos multirreferenciais. A primeira categoria trata da historicidade dos currículos. A segunda aborda a concepção de currículos como sistemas abertos auto-organizadores e eco-organizados. Nessa categoria, ainda se identifica a importância de currículos como redes de saberes que exploram, como elementos potenciais, a inter e transdisciplinaridade. A terceira categoria trata de currículos como tempos/espaços da experiência. A quarta propõe a reorganização de tempos/espaços de ensino e de aprendizagem, desdobrando-se na concepção de currículos como fetiches, que valorizam tempos/espaços híbridos. A quinta categoria evidencia a condição incontestável do multiculturalismo na constituição desses artefatos educacionais. E a sexta propõe currículos implicados com a transformação e emancipação social. Essas categorias são consideradas fundamentais para se pensar em currículos conectados com as questões culturais do tempo presente.

Palavras-chave: Educação. Escola. Currículo. Multirreferencialidade. Currículos multirreferenciais.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on curricular issues in the present time, seeking to investigate possible paths for the constitution of multireferential curricula. The main objective of this research is to identify and analyze, in the light of Contemporaneity and the elements that compose it, presuppositions for the constitution of curricula capable of contemplating various perspectives of reality, considering the ambivalences, pluralities, heterogeneities and subjectivities present in pedagogical practices. Having as main theoretical contribution Jacques Ardoino's Multireferentiality, a bricolage of studies and theories of researchers was elaborated that contributed to map the necessary assumptions in the constitution of these curricula, conceived as spaces in which identities are constituted from the relations of knowledge / power. The methodology used in the study was the bibliographical research. The first part of the research presents an overview of the professional itineraries of the researcher. In the second part, we detail the whole methodological procedure for the selection of authors and works that contributed to the final proposition. In the methodological path, studies of Antônio Flávio Moreira, Alfredo Veiga-Neto, Nilda Alves et al, Roberto Sidnei Macedo, Tomaz Tadeu da Silva, as well as Jaques Ardoino and Education were identified as empirical references. In the third, multireferentiality is developed. The fourth part addresses curriculum issues. In the fifth part, data analysis is developed through a bricolage of the empirical references, mapping the assumptions necessary for the constitution of multireferential curricula. Thus, the findings of this research show six categories of analysis, here called assumptions for the constitution of multireferential curricula. The first category deals with the historicity of curricula. The second addresses the design of curricula as self-organizing and eco-organized open systems. In this category, the importance of curricula as networks of knowledge that explore, as potential elements, inter and transdisciplinarity is still identified. The third category deals with curricula as experience times / spaces. The fourth proposes the reorganization of teaching / learning times / spaces, unfolding in the conception of curricula as fetishes, which value hybrid times / spaces. The fifth category evidences the uncontested condition of multiculturalism in the constitution of these educational artifacts. And the sixth proposes curricula implied in transformation and social emancipation. These categories are considered fundamental to think of curricula connected with cultural issues of the present time.

Keywords: Education. School. Curriculum. Multireferentiality. Multireferential curricula.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: pesquisas identificadas como potenciais para o recorte temático desta dissertação e para o mapeamento inicial dos autores que podem compor o estudo bibliográfico.	23
QUADRO 2: levantamento bibliográfico de autores/livros e número de citações em pesquisas.	35
QUADRO 3: levantamento bibliográfico de autores/obras que serão utilizados no estudo bibliográfico.....	39
QUADRO 4: levantamento do referencial empírico da pesquisa bibliográfica.....	88
QUADRO 5: Esquema em rede: pressupostos mapeados a partir da pesquisa bibliográfica.	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SOBRE A PESQUISA.....	16
1.1 MINHAS IMPLICAÇÕES COM O TEMA	16
1.2 O ESTADO DA ARTE	22
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
3 SOBRE O APORTE TEÓRICO.....	50
3.1 A MULTIRREFERENCIALIDADE COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA	50
3.2 AS REFERÊNCIAS PARA UMA POSSÍVEL BRICOLAGEM.....	59
4 INQUIETAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	65
4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	65
4.2 TEORIAS DO CURRÍCULO	72
5 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UMA BRICOLAGEM POSSÍVEL	84
5.1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO	93
5.2 CURRÍCULOS COMO SISTEMAS ABERTOS AUTO-ORGANIZADORES E ECO-ORGANIZADOS	98
5.2.1 Currículos como Redes de Saberes.....	102
5.2.2 Currículos que propõem a Inter e Transdisciplinaridade como potenciais para a constituição de Redes de Saberes	107
5.3 CURRÍCULOS COMO TEMPOS/ESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA	111
5.4 REORGANIZAÇÃO DE TEMPOS/ESPAÇOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	116
5.4.1 Currículos como fetiches: tempos/espacos híbridos.....	118
5.5 CURRÍCULOS MULTICULTURAIS.....	120
5.6 CURRÍCULOS IMPLICADOS COM A TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	134

APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	141
APÊNDICE B – QUADROS ANALÍTICOS	148
APÊNDICE C – MAPA CONCEITUAL DOS REFERENCIAIS EMPÍRICOS	173
APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DOS PESQUISADORES QUE COMPÕEM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	174

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da investigação de pressupostos que podem contribuir com a constituição de currículos multirreferenciais, capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades que compõem os saberes ‘escolares’ e as práticas pedagógicas. Para isso, o estudo traz, tanto no referencial teórico quanto na metodologia, a Multirreferencialidade de Jacques Ardoino como aporte principal, abordando o objeto investigado na sua interface com as minhas implicações enquanto educadora.

Assim, partindo desse problema de pesquisa e tendo, como fio condutor, os princípios da Multirreferencialidade, o trabalho foi organizado em cinco capítulos, que se articulam para dar suporte à bricolagem proposta na condução desse estudo.

O primeiro capítulo apresenta um panorama das itinerâncias profissionais e das motivações que me impulsionaram a mergulhar, academicamente, nas questões de gestão, currículo e multirreferencialidade. Apresenta-se, também, o estado da arte em relação ao tema da constituição de um novo currículo, explicitando as pesquisas que dialogam com este trabalho e as reflexões feitas durante esse processo, analisando o que se aproxima ou se distancia do objeto de estudo e do referencial teórico desta Dissertação.

No segundo capítulo, há o detalhamento dos *caminhos metodológicos*, explicando o porquê da escolha da pesquisa bibliográfica, como estratégia catalisadora para o levantamento de dados que contribuiriam na investigação do problema de pesquisa. É nesse capítulo que se evidencia a itinerância para a seleção dos autores e suas respectivas obras, na composição do referencial empírico. Como esse capítulo faz referência ao aporte teórico, diferenciando-o do referencial empírico, justifica-se a apresentação dos caminhos metodológicos antes do aporte teórico, que virá na sequência.

Assim, o terceiro capítulo aborda, como *aporte teórico* principal desse estudo, a Multirreferencialidade e todas as suas implicações, como uma epistemologia plural, mundana, da realização e da práxis, que se entretete em noções de heterogeneidade e de complexidade. Apoiada pelas ideias da multirreferencialidade e por alguns de seus conceitos – como *implicação*, *alteração*, *autorização* e *negatividade* –, conceitua-se e argumenta-se a importância da bricolagem na construção desta investigação. Uma abordagem acadêmica que permite interpretações e análises sobre currículo, a partir de diversos olhares, considerando o lugar que ocupa esta pesquisadora e suas experiências profissionais e acadêmicas, cujos

valores discursivos, tomam essa hermenêutica.

No quarto capítulo, intitulado *Inquietações sobre currículo*, discute-se a constituição da escola moderna. Busca-se compreender como essa instituição foi forjada e como surgem as engrenagens que a constituem, a fim de refletir e identificar as suas continuidades, discontinuidades e rupturas no tempo presente. É nesse estudo que se reitera que a escola, como megainstituição social e como dispositivo de manutenção/constituição da sociedade disciplinar, é uma criação histórica da Modernidade. Ainda, nesse capítulo, descreve-se uma trilha histórica das teorias sobre currículo, compreendendo como cada perspectiva teórica se apoia em concepções e valores, de acordo com o seu contexto, para legitimar, ou não, conhecimentos que devem fazer parte dos currículos. Essa trajetória histórica reitera a concepção discursiva e de significação cultural das próprias teorias sobre currículo e traz, como conclusão, a identificação com a abordagem sobre currículo de Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (1994). Ou seja, este estudo está pautado na concepção de currículo como um dispositivo de representação e significação cultural, como espaço fundamental das relações de ensino e de aprendizagem voltadas, ao mesmo tempo, ao respeito à diferença e à promoção da justiça social e aos processos de formação dos sujeitos em diferentes tempos/espacos.

Essas concepções darão suporte para pensar sobre pluralismo, heterogeneidade, complexidade e hibridismo, possibilitando o olhar multirreferencial na constituição desses currículos.

O quinto capítulo trata da *análise dos dados levantados na pesquisa bibliográfica: uma bricolagem possível*. Nessa seção, há um mapeamento dos pressupostos identificados como primordiais na constituição de currículos multirreferenciais. Cada pressuposto é detalhadamente analisado através de uma bricolagem, fruto dos roteiros de leituras, dos quadros analíticos e do mapa conceitual elaborado durante a itinerância metodológica. Os pressupostos estão conectados entre si, formando uma rede de princípios que, por questões diversas, apresentam aproximações e convergências, ainda quando se respeita o rigor das especificidades de cada teoria e estudo.

É nesse capítulo que se apresentam os achados desta pesquisa. Eles se traduzem por meio de seis grandes categorias de análise, aqui denominadas de pressupostos para a constituição de currículos multirreferenciais. A primeira categoria trata da historicidade dos currículos. A segunda aborda a concepção de currículos como sistemas abertos auto-organizadores e eco-organizados. E, nessa categoria, ainda se identifica a importância de currículos como redes de saberes que exploram, como elementos potenciais, a inter e transdisciplinaridade. A terceira categoria identificada trata de currículos como tempos/espacos da experiência. A quarta, propõe a reorganização de tempos/espacos de

ensino e de aprendizagem, desdobrando-se na concepção de currículos como fetiches, que valorizam tempos/espços híbridos. A quinta categoria evidencia a condição incontestante do multiculturalismo na constituição desses artefatos educacionais. E a sexta propõe currículos implicados com a transformação e emancipação social. Essas categorias emergem da seleção dos autores e obras que compõem o referencial empírico, da análise aprofundada de cada estudo e teoria apresentada por eles e da bricolagem dessas ideias.

As *considerações finais* retomam, de forma sintética e dialógica, o problema, os objetivos e os pressupostos mapeados. Apresenta-se um esquema em rede que evidencie a conexão dos princípios referenciais desse estudo e a sua capacidade de aproximar os currículos do contexto histórico vivenciado por todos os atores envolvidos nos processos educacionais. Nessa seção, reitera-se a necessidade de que esses artefatos escolares estejam comprometidos com a incorporação das múltiplas e diferentes culturas, criando espaços para a visão crítica, a autonomia e a equidade sociocultural.

Como discutir currículo é discutir também a ideia de gestão – compreendida aqui como prática social e política –, é importante lembrar que essa prática estará baseada na epistemologia da Multirreferencialidade, apresentada por Ardoino (1998). E por considerar a complexidade como elemento inerente da inteligibilidade das práticas sociais presentes nas organizações educacionais, essa abordagem permite leituras plurais da realidade, transitando pelas dimensões da existência multirreferencial, do ato de multirreferendar-se e da busca por multirreferenciais.

A escolha desses referenciais vai além de um protocolo acadêmico, pois está enraizada nas minhas experiências, na forma como compreendo o mundo e nos meus *etnométodos*¹, que são sensíveis à ideia de complexidade e heterogeneidade da realidade educacional com a qual me implico.

Assim, este texto é construído a partir de um discurso *indexalizado*² e autorizado, articulando, de forma crítica e reflexiva, diferentes referências, resultantes de meu comprometimento como pesquisadora e, também, das itinerâncias pessoais, profissionais e formadoras. Por toda essa implicação, a bricolagem das abordagens teóricas diversas sobre currículo torna-se o principal método de expressão científica desta pesquisa, que se distancia de diretrizes e roteiros pré-definidos, acolhe as insurgências e demandas que afloram ao longo da investigação e reconhece a complexidade e a irredutibilidade entre o objeto estudado e o seu contexto.

¹ Os *etnométodos* referem-se aos métodos contextualizados, utilizados pelos sujeitos sociais em suas práticas cotidianas, a fim de compreender e resolver problemas constituídos e indexalizados em sua própria cultura (MACEDO, 2002).

² O conceito de *indexalização* aqui proposto apoia-se nos estudos de Macedo (2013), que traz essa abordagem como a necessidade de compreender as ações humanas a partir da dinâmica relacional de seu contexto sociocultural.

1 SOBRE A PESQUISA

1.1 MINHAS IMPLICAÇÕES COM O TEMA

O interesse pelo tema proposto nesta pesquisa resulta das itinerâncias pessoais, observações e inquietações diante do contexto educacional na Contemporaneidade. Ao longo de vinte e cinco anos, entre a sala de aula, a coordenação pedagógica e as consultorias no ensino da língua portuguesa, com maior vivência no contexto do Ensino Médio, venho ressignificando conceitos, sentidos e ideias sobre a Educação e mobilizando reflexões sobre o que é importante aprender durante o tempo em que as crianças e jovens estão na escola.

As leituras e os estudos que me formam, ao longo do tempo, são fundantes para ir, aos poucos, apagando o desenho, forjado como natural e eficiente, do professor sobre o tablado, detentor de todo o conhecimento, transmitindo magistralmente informações para seus estudantes, que, em filas metricamente organizadas, escutam silenciosos e atentos, todo um saber acumulado e selecionado a partir de interesses nem sempre relacionados ao seu contexto³.

As inquietações sobre a gestão de um currículo catalisador de práticas educacionais contextualizadas e comprometidas com o lugar sociocultural dos sujeitos envolvidos ampliaram-se a partir do convite para a coordenação pedagógica da 3ª Série do Ensino Médio de uma escola da Rede Jesuíta de Educação na cidade de Salvador, o Colégio Antônio Vieira. Depois de vinte e dois anos em sala de aula, ensinando Linguagens a estudantes dessa série, em várias escolas, e sempre refletindo sobre as minhas práticas e o contexto educacional brasileiro, encontrei em mim espaço fértil para refletir academicamente sobre gestão educacional participativa, buscando compreender, a partir de uma visão sistêmica e multirreferencial, os processos organizacionais educativos, com seus instituídos e instituintes.

Por conta de apresentações em seminários para professores, tratando da aprendizagem por competências e habilidades e da realidade e crise do Ensino Médio no Brasil, fui me deslocando e problematizando: a constituição da matriz de aprendizagem da Educação Básica,

³ Vale ressaltar que a problematização sobre a validade da escola na contemporaneidade não desconsidera a contribuição da escola moderna, na constituição de subjetividades capazes de viver socialmente o tempo e o espaço da Modernidade. Veiga-Neto (2007, p. 110) nos lembra que essa instituição foi dispositivo importante para a constituição dos valores pregados pela sociedade disciplinar, que defende a ideia de cada sujeito ser capaz de “constranger seus ímpetos, pensando, avaliando e censurando previamente suas ações, de forma que haja uma sociedade mais segura, humana e civilizada”. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 110), “essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensado para a Modernidade – e que foi em parte realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada.”

considerada modelo; os sistemas de educação e avaliação e seus modelos impostos; o que a sociedade e o Estado consideram importante ensinar; as relações de saber/poder que permeiam os currículos; o que eu mesma concebo como currículo; o que interessa às crianças e aos jovens da Contemporaneidade; os saberes que se constituem nas relações de ensino e de aprendizagem; por fim, o que é a escola e qual o seu papel social no tempo presente.

Toda essa nova realidade de gestão educacional e interação com os processos pedagógicos e os atores envolvidos instigou novos estudos e reflexões, mobilizando a atividades investigativas que problematizavam questões de currículo, ensino e aprendizagem.

Convidada a fazer uma parceria com um colega, também coordenador do Colégio Antônio Vieira, na elaboração e apresentação de um artigo para o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE), em Canoas-RS, em 2015, ampliei minhas pesquisas na área de currículo e multirreferencialidade, procurando aprofundar leituras e produzir novos textos. Algumas inquietações me levaram a fazer disciplinas na área de Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, como aluna especial, no Mestrado da Universidade Estadual da Bahia. As aulas consolidaram algumas concepções em relação à importância de se considerar a complexidade e a multirreferencialidade no contexto educativo e me permitiram novas leituras e itinerâncias acadêmicas no campo de currículo, inovações tecnológicas e (multi)letramentos.

O incômodo constante diante de professores e estudantes, que reproduzem o discurso do fracasso escolar de forma naturalizada, torna-se, então, ponto de partida para sistematizar leituras e aprofundar análises que possam sugerir possibilidades de um currículo diferenciado, que faça sentido para os sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo a valorização e a validação do lugar de cada um, no processo de aprendizagem.

Atualmente, assumindo a diretoria acadêmica do Colégio Antônio Vieira, após análises e reflexões sobre as avaliações e as propostas curriculares – tanto da instituição quanto dos sistemas de ensino –, sobre o atual Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação no Brasil e sobre a mobilização dos estudantes e dos professores, dentro e fora da sala de aula, é inevitável não problematizar o desencaixe entre a escola – uma maquinaria da Modernidade⁴, caracterizada pela transmissão do conhecimento em massa – e os estudantes que, na Contemporaneidade, apresentam novas formas de compreender e de se relacionar com o mundo à sua volta.

Com Paula Sibilia (2014), em *Redes ou paredes*, observa-se que a escola, essa

⁴ A leitura do artigo *A maquinaria escolar*, de Varela e Alvarez-Uria (1992), será um dos principais referenciais teóricos para a descrição da fabricação social da escola da Modernidade. Esse estudo contribui para explicar porque a escola é uma construção histórica, ou seja, uma instituição que nem sempre existiu. Do mesmo modo, possibilita analisar os mecanismos e dispositivos utilizados para naturalizá-la e idealizá-la como um único espaço legítimo de ensino e de aprendizagem. O referido artigo será, portanto, ponto de partida para a investigação das continuidades, descontinuidades e rupturas que se identificam na escola contemporânea.

tecnologia educacional idealizada em uma época que já se foi, perde sentido, diante da demanda hedonista de crianças e jovens que não mais reconhecem a sua autoridade e problematizam a sua funcionalidade. Há um arrefecimento das engrenagens disciplinares da escola, que perde o título de “megainstituição” e precisa ser ressignificada, avaliando os desajustes entre as crianças e jovens contemporâneos e as estruturas emparedadas que reproduzem, de forma padronizada, um currículo técnico que ratifica a exclusão cultural de vários grupos sociais.

Diante dessa realidade, Sibilía (2012, p. 114) problematiza a educação e a sua função social:

Qual seria o papel da educação se já não se trata de formar o cidadão de amanhã, ou seja, aquele que ainda não sabe quase nada nem é um sujeito de pleno direito? Será que é possível, hoje em dia, continuarmos a falar do ensino em termo de transmitir saberes, conhecimentos ou informações a partir de um pedestal autorizado? Talvez essa ideia tenha se tornado insustentável, o que implica uma enorme ruptura nas concepções tradicionais e modernas destiladas pela pedagogia – um vocábulo de origem grega que, aliás, conjuga duas noções hoje em conflito: *paidós* (criança) e *agogé* (condução).

A transmissão do conhecimento, para as crianças e jovens desse presente, não se sustenta em si mesma. Os novos, incessantes, simultâneos e múltiplos estímulos da Contemporaneidade convidam-nos às mais inusitadas formas de percepção do mundo e, conseqüentemente, a novos processos de aprendizagem. Sibilía (2012, p. 114) chega a problematizar se “será possível, hoje em dia, continuarmos a falar do ensino em termos de transmitir saberes, conhecimentos ou informações a partir de um pedestal autorizado”.

Todo esse turbilhão contemporâneo, que fragiliza as escolas modernas, diluindo os muros e as salas de aula, destituindo a autoridade dos professores, revisitando conhecimentos e derretendo “as verdades e certezas” da Modernidade, mobiliza e levanta questionamentos sobre o papel da escola na Contemporaneidade. Cabe a ela continuar reproduzindo valores de um contexto que já passou, tentando ainda subjetivar as crianças e jovens para uma sociedade que vem desenhando novos paradigmas, caracterizados pela insegurança e incerteza? Se as grandes e vertiginosas transformações do contemporâneo desmoronam o conceito moderno de tempo, de espaço e de corpo, qual o papel da escola, que se fundamentou em tecnologias de disciplinarização em um contexto em que não havia todo o aparato de controle que hoje é oferecido pela tecnologia?

Embora as fragmentações e insularizações do conhecimento continuem existindo na sociedade de controle e do espetáculo, surgem novas demandas e outras formas de acesso ao conhecimento, diretamente ligadas à cultura midiática e à sua lógica de distribuição horizontal

da informação. O saber e o conhecimento⁵ começam a ser confrontados com o discurso midiático, produzindo novas subjetividades. Nesse novo contexto, o saber é tido como cumulativo, faz parte da cultura letrada, e sua transmissão se dá a partir de um sujeito que detêm esse saber e outro que o recebe; a informação, por sua vez, é instantânea, múltipla, e sua transmissão acontece em redes (SIBILIA, 2012).

No entanto, todos os questionamentos feitos sobre o descompasso existente entre esta escola e os sujeitos da Contemporaneidade não devem conduzir à conclusão de que ela seja inócua ou deva desaparecer. Embora sejam muitos os discursos pessimistas quanto à sua função social no tempo presente, com as novas práticas de controle da sociedade e as novas tecnologias de informação, essa instituição ainda é vista por muitos de forma positiva quanto ao seu caráter formativo, mobilizador e transformador na sociedade. Segundo Costa (2003, p. 21), “a ideia de que ela tem poder para mudar a vida das pessoas e pode contribuir para que a sociedade e o mundo se tornem melhores parece que ainda persiste com muita vitalidade.”

Nesta pesquisa, a escola é vista como uma instituição fundamental para a garantia do direito à educação básica, que permanece no imaginário coletivo como um importante tempo/espço de construção de conhecimentos, de sociabilidade e de muitas aprendizagens. A escola ainda é necessária para a formação do sujeito, a garantia da equidade social e o desenvolvimento de atitudes críticas e comprometidas com a realidade.

Por outro lado, torna-se importante ressignificar as suas práticas pedagógicas e, principalmente, redesenhar as arquiteturas curriculares, de forma que se valorize a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a construção de novos saberes, pautados nas experiências trazidas pelos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Em outras palavras, há uma necessidade emergente de revisitar as práticas educacionais nessa nova realidade, buscando a constituição de um currículo que contemple múltiplas perspectivas e que seja capaz de produzir efeitos transformadores nos processos pedagógicos. Um currículo que, indo além da prática de transmitir informações, possa criar vínculos, desenvolvendo o diálogo e as implicações necessárias para aprendizagens significativas.

⁵ Embora os termos “saber” e “conhecimento” sejam muitas vezes abordados como sinônimos, nesta pesquisa “conhecimento” é concebido como um conjunto de informações, os aprendizados que são adquiridos a partir do que está no mundo exterior, ou seja, a partir da familiaridade com o objeto conhecido, sem trazer necessariamente a experiência ou a prática discursiva. O termo “saber” trata da prática discursiva em relação ao objeto conhecido, desenvolvendo-se no âmbito da experiência. Segundo Mota (2008), é um “refletir sobre o contemporâneo sempre em um determinado contexto” e, segundo Veiga-Neto e Noguera (2010), no campo da Pedagogia, o saber é verdadeiramente incorporado. No entanto, no âmbito da Arqueologia, é importante lembrar que “ainda que o saber não seja o conhecimento científico, esse último não pode existir sem aquele.” (VEIGA-NETO E NOGUERA, 2010, p. 77). Isso significa dizer que os saberes, como práticas discursivas, são indispensáveis à constituição do próprio conhecimento. Assim, ao longo dessa pesquisa, os dois termos poderão ser utilizados, considerando essas distinções e aproximações.

Muitos críticos (e céticos) prenunciam o fim da escola, constatando o seu fracasso, a sua inutilidade, sua ineficiência e a sua capacidade de reproduzir as desigualdades, recrudescendo ainda mais as exclusões sociais. Canário (1989, p. 79), mesmo sem sucumbir a essa realidade e apresentando rotas de fuga, constata que

[...] as crescentes manifestações de “recusa” de aprender por parte de fracções importantes da população escolar exprimem-se na “violência escolar”, na “indisciplina”, no absentismo, no abandono e nos baixos níveis de literacia após muitos anos de escola.

Do ponto de vista dos professores, são, igualmente, conhecidas as manifestações e as consequências do “mal-estar docente” traduzido em modalidades de “solidão” e “sofrimento”.

Distanciando-se de convicções generalizadas que reproduzem a tese de que a escola não tem mais função na sociedade contemporânea e que, por isso, precisa ser extinta, este estudo segue em outra direção: embora se reconheçam os descompassos entre o paradigma escolar vigente e as subjetividades das crianças e jovens que nela transitam, essa instituição ainda é vista como espaço de práticas sociais que precisam ser garantidas como direito universal.

Toda a itinerância profissional, as experiências vividas no chão da sala de aula e também nos espaços de gestão educacional permitem-me acreditar na escola como lugar em que se deve promover o acesso democrático ao conhecimento, valorizando, ao mesmo tempo, o lugar sociocultural de cada sujeito e os conteúdos acadêmicos, considerados universais. Assim, esta dissertação tem como norte a ideia de que a escola continua sendo um dos espaços socioculturais importantes e necessários para uma formação voltada à cidadania ética, capaz de transformar a realidade à sua volta, a fim de desenvolver o bem-estar coletivo.

Portanto, apoiada nas possibilidades de reinvenção da escola, como espaço de prática cotidiana de cidadania, que desenvolva o hábito político da democracia e que estimule o compromisso da transformação social, esta proposta procura investigar princípios fundamentais para a constituição de currículos capazes de abrir espaços enriquecedores para a valorização das experiências cotidianas, forjados a partir do reconhecimento dos lugares, das vivências e dos referenciais que cada estudante traz para seu espaço de aprendizagem.

Seguindo, então, essa abordagem temática, esta pesquisa traz o seguinte problema a ser investigado: “que pressupostos podem contribuir com a constituição de currículos multirreferenciais, capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades que compõem os saberes ‘escolares’ e as práticas pedagógicas?”.

É importante ressaltar que o estudo sobre as possibilidades de constituição desses

currículos, levando em consideração o aporte teórico da Multirreferencialidade, convida-me a assumir um olhar complexo sobre o contexto, buscando, no ir e vir da pesquisa, a prática constante e inesgotável da reflexão, compreensão, crítica e autoria, sempre a partir da implicação pessoal com o objeto investigado e com as alterações que se processam ao longo de minhas itinerâncias acadêmicas. É um projeto que não pode prescindir da valorização das ações cotidianas dos atores envolvidos, aproximando-se do fazer educativo e compreendendo os etnométodos que estão no curso da vida como realizações práticas (instituintes) que produzem os fatos sociais (instituídos). (BARBOSA; BARBOSA, 2008, p. 248).

Considerando, então, as experiências pessoais com o objeto de estudo, o referencial teórico proposto e o problema apresentado, propõe-se identificar e analisar, à luz da Contemporaneidade⁶ e dos elementos que a compõem, pressupostos necessários para a constituição de currículos multirreferenciais. Assim o objetivo geral desta pesquisa é compor, por meio da bricolagem dos dados coletados durante a pesquisa bibliográfica, categorias de análise⁷ para a constituição de currículos multirreferenciais, que explorem e valorizem as múltiplas referências trazidas pelos estudantes, em suas práticas sociais cotidianas.

Quanto aos objetivos específicos, seguem em conformidade com os mesmos aspectos mobilizadores apresentados anteriormente e se explicitam a partir das seguintes ações:

- Analisar, a partir de leituras sobre a constituição da escola moderna, o que há de continuidades e rupturas na Contemporaneidade, caracterizada pela globalização, virtualidade, acesso a informações e simultaneidade das interações sociais.
- Analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, obras e autores que estudam Currículo e Multirreferencialidade, cujas abordagens contribuam para o levantamento de pressupostos possíveis para a constituição de currículos multirreferenciais.

Por fim, compreende-se que todo o meu percurso profissional – desde a formação no Magistério até as experiências em sala de aula e no espaço de gestão educacional – foi me deslocando e me implicando em questionamentos cada vez mais complexos que, no processo contínuo de reflexão e refinamento da própria prática, desembocam nas questões de currículo

⁶ A Contemporaneidade aqui abordada traz o contexto já descrito das grandes e vertiginosas mudanças, que derretem as verdades e certezas da Modernidade, mobilizando e levantando questionamentos sobre o papel da escola, como dispositivo moderno, no tempo presente. Um contexto que arrefece as engrenagens disciplinares dessa instituição, diluindo a solidez de seus muros e paredes, revisitando o lugar de autoridade dos educadores e ressignificando os currículos pautados nas metanarrativas da Modernidade.

⁷ Por tratar-se de um Mestrado Profissional que tem o compromisso com a “pesquisa aplicada”, o “produto” da presente investigação será a composição dos pressupostos norteadores (categorias de análise) para a construção de currículos multirreferenciais.

como espaço de representação e relações de poder. Assim, o desejo de se pensar em caminhos possíveis para a constituição de currículos que vão muito além de conteúdos prescritos e que estejam comprometidos com o lugar sociocultural dos atores educacionais, torna-se movimento emergente e fruto de toda as alterações que se processaram e se processam à medida que componho e teorizo as minhas itinerâncias profissionais.

O problema e os objetivos desta pesquisa resultaram do refinamento bibliográfico feito através do estado da arte, na medida em que o levantamento de dissertações, teses e artigos permitiu fazer uma cartografia de estudos já feitos sobre currículos multirreferenciais. O rastreamento em bancos de pesquisas foi fundamental para delinear o que já havia sido investigado e o que ainda poderia ser explorado, no espaço de inquietações pessoais e de experiências, em relação às possibilidades de constituição de novos currículos, que, muito além de uns dispositivos normativos, sejam espaços para a construção de práticas pedagógicas significativas.

A seguir, apresenta-se o estado da arte deste estudo, que se tornou, ao longo do processo acadêmico, uma etapa fundamental para os desdobramentos metodológicos.

1.2 O ESTADO DA ARTE

Após o primeiro momento de levantamento das mobilizações pessoais, fazendo, durante o planejamento do projeto, uma tempestade de ideias, desejos e referenciais teóricos, iniciou-se o estado da arte⁸. Esse momento foi fundamental para conhecer as pesquisas já realizadas sobre o tema a ser investigado e em que medida esta pesquisa se diferencia das demais.

É importante ressaltar que a Multirreferencialidade, como uma epistemologia, está enraizada na forma como este estado da arte foi conduzido: as pesquisas que começaram a aparecer nos levantamentos bibliográficos apresentavam, de alguma forma, uma relação direta com linguagens plurais, com a heterogeneidade, com a complexidade. Elas também foram fontes inspiradoras na possibilidade de buscar, de acordo com as itinerâncias e implicações pessoais, referenciais que pudessem compor a trama discursiva, sem que um referencial reduzisse ou suplantasse outro.

⁸ O estado da arte nesta pesquisa trata da busca do que já foi produzido sobre o tema proposto, mas também trata de um estudo detalhado de pesquisas que se aproximam do referencial teórico escolhido, buscando pesquisadores e obras que possam contribuir para a pesquisa bibliográfica, como um dos procedimentos metodológicos desta dissertação.

Nesse sentido, a bricolagem, como um modo investigativo que se propõe a interpretar o objeto de estudo, a partir de diversos pontos de vista, foi fundamental para a composição, sem fragmentação ou redução, de um mapa de pesquisas que dialogassem com o problema aqui apresentado. Sem perder de vista o rigor acadêmico, no que diz respeito à diversidade de posicionamentos críticos sobre o tema, a bricolagem permitiu fazer o mapeamento das pesquisas, por meio de um processo interativo, influenciado pelas implicações e lugar sociocultural e profissional de onde se interpretam os fatos.

Abaixo, segue a tabela detalhando as pesquisas que foram identificadas como as mais importantes para a construção desse estado da arte. Depois, segue uma análise de como esse processo se desenvolveu e como ele contribuiu para refinar o tema e o problema desta dissertação.

QUADRO 1: pesquisas identificadas como potenciais para o recorte temático desta dissertação e para o mapeamento inicial dos autores que podem compor o estudo bibliográfico.

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO DA PRODUÇÃO	OUTRAS INFORMAÇÕES	BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA
O teatro-Educação no CRIA: Saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania.	COSTA, Alexandre Santiago da.	UFBA – Salvador.	01 de junho de 2005	Dissertação de Mestrado em EDUCAÇÃO, 154 folhas. Biblioteca	Depositária: Biblioteca Central da UFBA e Biblioteca Anísio Teixeira Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.
Cultura da mobilidade e autoria: um estudo de caso sobre o uso dos tablets em uma escola municipal de Salvador.	PAZ, Tatiana Santos da.	UFBA – Salvador.	24 de março de 2014	Dissertação de Mestrado no Programa Educação e Contemporaneidade.	
A prática da autoria no ensino médio: análise de uma proposta de trabalho com o uso das redes sociais virtuais.	GARDELLI, Magda Mulati.	PUC – SP.	14 de setembro de 2016	Tese de Doutorado em Educação (currículo). 134 folhas.	Biblioteca Depositária: PUC/SP.
O percurso do outro: um currículo para a outreidade como educação libertadora a partir de Lévinas, Dussel e Freire.	SOUZA, Francisco Josivan de.	PUC – SP.	07 de junho de 2013	Tese de Doutorado em Educação (currículo) 168 folhas.	Biblioteca Depositária: PUC/SP
Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur.	RAIC, Daniele Farias Freire.	UFBA – Salvador.	28 de agosto de 2015.	Tese de Doutorado.	Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED
Mochilas existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente.	TEIXEIRA NETO, José.	UFBA – Salvador.	04 de dezembro de 2014	Tese de Doutorado em Educação. 254 folhas.	Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO DA PRODUÇÃO	OUTRAS INFORMAÇÕES	BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA
Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos.	MARTINS, João Batista.	UEFSCar – São Carlos.	01 de março de 2000	Tese de Doutorado em Educação. 212 folhas.	Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.
Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas : um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação.	PAIM, Ana Verena Freitas.		24 de abril de 2013	Tese de Doutorado em Educação. 254 folhas.	Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br>>. Acesso em 10 fev. 2017.

Na busca realizada, foram utilizados os seguintes descritores: “currículo”, “multirreferencialidade” e “Ensino Médio”. Porém, antes de começar por essas palavras-chave, houve a curiosidade de saber quantas pesquisas no banco da CAPES estavam registradas pelo descritor composto “currículo multirreferencial”, já que este projeto explicita o desejo de apresentar caminhos possíveis para a constituição de Currículos Multirreferenciais. Apenas uma pesquisa foi encontrada. Intitulada *O teatro-Educação no CRIA: Saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania* (COSTA, 2005), essa dissertação de Mestrado da Universidade Federal da Bahia (UFBA) não estava depositada na Plataforma Sucupira, porque foi apresentada antes desse projeto, e se encontrava na Biblioteca Central da UFBA, com a data de 01 de junho de 2005. Buscou-se, então, nesse repositório⁹, lendo, na íntegra, o texto, para compreender o que faz com que essa pesquisa tenha como palavra-chave o composto “currículo multirreferencial”.

Durante a leitura dessa dissertação, percebe-se que as palavras-chave se desdobram em outras direções temáticas, como, por exemplo, “teatro-educação”, “adolescentes”, “cidadania” e “currículo”. A referência ao currículo multirreferencial aparece como proposta curricular apoiada na educação através do teatro, capaz de formar adolescentes ativos e críticos perante a sociedade.

Embora seja o único trabalho identificado a partir do descritor “currículo multirreferencial”, a pesquisa não traz, em suas referências bibliográficas, a leitura seminal da Multirreferencialidade de Jacques Ardoino. Trata dessa epistemologia através dos estudos de Macedo (2000). No entanto, isso não torna sua abordagem à multirreferencialidade ilegítima, pois esse pesquisador compõe o grupo de autores que escrevem a obra *Jacques Ardoino e a Educação* (2012), que, por sua vez, é bastante referendada no aporte teórico deste estudo.

⁹ Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11916/1/Dissertacao%20Alexandre%20Costa.pdf>>. Acesso em 21 mar. 2017.

Costa (2005), na sua dissertação *O teatro-Educação no CRIA: Saberes e ações de jovens artistas para o exercício da cidadania*, propõe um “currículo aberto”, em que a aprendizagem da educação-teatro permita uma formação socioeducacional contextualizada, crítica, implicada e diversificada. Essa proposta teórica é um bom exemplo de currículo multirreferencial, no entanto seu recorte temático está voltado para a educação-teatro, não explorando outros aspectos curriculares.

Somente após essa leitura, iniciou-se o levantamento das pesquisas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mapeamento começou com a combinação dos descritores “currículo” + “multirreferencialidade”, encontrando treze mil, duzentos e vinte e quatro (13.224) resultados. Após filtros que refinavam as pesquisas, considerando *Grande Área de Conhecimento* (Ciências Humanas); *Área Conhecimento* (Educação, Ensino-Aprendizagem, Planejamento Educacional); *Área de Concentração* (Currículo; Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas; Educação; Educação e Contemporaneidade; Educação e Formação Humana; Educação Escolar; Gestão Educacional; Processos Formativos em Contextos Locais) e *Programas* (Currículo, linguagens e inovações pedagógicas; Educação; Educação – Currículo –; Educação e Contemporaneidade; Educação Escolar; Educação; Educação Contemporânea; Educação Escolar; Gestão Educacional); o resultado reduziu para seiscentos e cinquenta e cinco (655). Após a leitura dos títulos, selecionando aqueles que tinham conexão de alguma forma com os descritores deste projeto, chegou-se a uma seleção de noventa e duas (92) pesquisas que poderiam interessar ao estudo.

Essa seleção exigiu as negociações dos descritores, pois todas as pesquisas selecionadas tratavam, em geral, de currículo, mas muitas não faziam referência direta à Multirreferencialidade. No entanto, à medida que lia os resumos, percebia-se que a Multirreferencialidade estava presente através da proposta metodológica, desdobrando-se em conceitos de *etnopesquisa crítica e multirreferencial* (MACEDO, 2000) ou desenvolvendo-se por meio de outras expressões, como *atos de currículo* (MACEDO, 2011) ou *etnométodos* (GARFINKEL, 1967) e, até mesmo, em pesquisas que tratavam da *complexidade* (MORIN, 1990). Nesse momento da pesquisa, foi necessário elencar os termos chave da epistemologia multirreferencial de Jacques Ardoino – *heterogeneidade, alteração, prática, negatividade e autorização* –, para que pudesse tornar o estado do conhecimento mais preciso, analisando pesquisas que, por meio desses termos, também pudessem contribuir para esclarecer o objeto de pesquisa e nortear a elaboração do problema.

A constatação dessa necessidade surgiu logo na segunda pesquisa, identificada como um estudo em potencial que poderia servir, sem trazer, a priori, os descritores que procurava. Intitulada *Cultura da mobilidade e autoria: um estudo de caso sobre o uso dos tablets em*

uma Escola Municipal de Salvador (PAZ, 2014), essa dissertação, inserida no Programa Educação e Contemporaneidade, da Universidade Federal da Bahia, chamou a atenção para o termo *autoria*, já que a Multirreferencialidade faz alusão – quando discute “o olhar clínico” como sendo uma abordagem do ato em determinado contexto – à capacidade de autorizar-se, “de se fazer autor de si próprio, no sentido de se reconhecer na origem do seu devir, implicando, sem antinomias, a ligação social, a interdependência, a relação comunitariamente mediada.” (MACEDO, 2012, p. 41).

Dessa forma, o termo *autoria* remete a ideias de *implicação* e *alteração*, propostas pela Multirreferencialidade. Nessa pesquisa, em particular, há a explicitação de Ardoino como referencial teórico para abordar esse aspecto. No entanto, a dissertação não aprofunda a questão do currículo, a não ser quando se discute a noção de *atos de currículos*, proposta por Macedo (2011), para analisar a autoria, no processo de criação de textos e do compartilhamento de informações.

Assim, a leitura dos resumos das noventa e duas pesquisas selecionadas, levou em consideração os descritores “currículo” + “multirreferencialidade” e os desdobramentos vinculados à epistemologia da Multirreferencialidade. Termos, como *pluralidade*, *complexidade*, *heterogeneidade*, *autorização* (e também *autoria*), *alteração*, *negatividade*, *implicação*, *intersubjetividade*, *clínica* (ação/reflexão) e *inacabamento*, tornaram-se, epistemologicamente, produtivos para o mapeamento das pesquisas.

Depois desse processo, muitas pesquisas que, por algum motivo, tratavam da *pluralidade*, *complexidade*, *heterogeneidade*, *implicação* tornaram-se relevantes neste estado da arte. Muitas dissertações, principalmente da UFBA, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apresentam, em seus argumentos, a questão dos *atos de currículo* (MACEDO, 2011), que dizem respeito a ações do cotidiano que colocam em devir o currículo, ou seja, “ações humanas que expressam, de algum modo, concepções, posições e intenções dos sujeitos, que são sempre autores desses atos.” (PAIM, 2014, p. 61).

Constata-se que os objetos de estudo das pesquisas são diversificados e, embora todos eles tratem do currículo a partir da concepção de um constructo/produto sociopedagógico, cultural e político, feito e refeito pelos atores/autores dentro de uma dada historicidade, coletivamente configurada (MACEDO, 2003, p. 95-96), a motivação de suas pesquisas é bem diferenciada. Os estudos transitam por temas, como *educação online*, *formação inicial ou continuada dos professores sobre currículo*, *cibercultura*, *narrativas digitais*, *pedagogia da interdisciplinaridade*, *implicação do sujeito em seu processo de aprendizagem*, *complexidade*

na constituição do webcurrículo, relações humanas na escola, valorização da alteridade no currículo e a conseqüente alteração do sujeito, importância dos contextos socioculturais e o lugar social na formação do sujeito, etnométodos, currículo-vivo, currículo rizomático e pedagogia griô – pautada na cultural oral.

Algumas pesquisas, detalhadas a seguir, convocam a uma leitura e análise mais atenta, cuidando das convergências em relação ao meu projeto. A dissertação, intitulada *A prática da autoria no ensino médio: análise de uma proposta de trabalho com o uso das redes sociais virtuais* (GARDELLI, 2016), embora limite seu tema à cibercultura, traz implícita a ideia de *implicação e autorização*, na medida em que aborda a autoria de jovens do Ensino Médio, através das práticas comunicativas próprias das redes sociais. Essa pesquisa investiga a importância das novas tecnologias na constituição de um currículo multirreferencial, no entanto faz o recorte em relação ao processo de autoria na produção de textos, limitando, assim, a pesquisa à área de linguagens e suas tecnologias.

Outra pesquisa interessante, também da PUC-SP, é *O percurso do outro: um currículo para a outreidade como educação libertadora a partir de Lévinas, Dussel e Freire* (SOUZA, 2013). Esse estudo estabelece um diálogo com este Projeto, ao expressar a necessidade de um currículo diferente, que reconheça a existência do outro para a constituição do sujeito. Nessa ideia, pode-se referendar a noção de *heterogeneidade, pluralidade* e também *alteração* (alter + ação = ação do outro de carne e osso) – “o aprendente que nos desestabiliza com sua ação, seus gestos, seu jeito de pensar, de ser e de reagir diante de nós.” (BARBOSA, 2012, p. 67).

Há também a tese *Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur* (RAIC, 2015), que faz referência à Multirreferencialidade através do conceito de *bricoleur*, desenvolvido por Lapassade (1998) e aprofundado por Kincheloe (2007). A pesquisa se apropria desse conceito na medida em que faz uma bricolagem metodológica, negociando, sem reduzir, o ateliê das memórias, entrevistas, mapas de vida, cartografias-narrativas e narrativas escritas. Ardoino (*apud* MARTINS, 2000, p. 90) dá suporte a essa abordagem, quando considera que a análise multirreferencial utiliza várias linguagens para a compreensão dos fenômenos sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras. O conhecimento produzido por meio dessa postura seria, portanto, um conhecimento “bricolado”, “tecido”. A pesquisa ainda ousa na sua organização, propondo uma “colcha de retalhos” e trazendo, na prática de sua composição, a postura do *bricoleur*.

Por fim, ainda identificou-se a tese de doutorado *Mochilas existenciais e insurgências curriculares: etnocurrículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente* (TEIXEIRA NETO, 2014), que enriquece a pesquisa, na medida em que

valoriza os *etnométodos* como práticas pedagógicas pautadas na *implicação* e na *autoria*, valorizando o lugar cultural de cada sujeito e a *pluralidade* dos saberes.

Nesse ponto do estado da arte, já se conclui que o termo chave “Ensino Médio” não é profícuo para essa pesquisa. Além de limitar a amplitude desse estudo, que se mostra implicado com toda a Educação Básica (e não apenas com um segmento), não acrescenta nem enriquece a abordagem aqui proposta. Dessa forma, esse termo chave perde o sentido no estado da arte e é excluído no processo de seleção dos autores e das obras selecionadas na pesquisa bibliográfica.

A leitura detalhada dessas pesquisas permitiu também o desdobramento dos termos chave “currículo”, “Multirreferencialidade” em outros termos que dialogam com esses e que se tornam produtivos para a seleção de autores e obras da pesquisa bibliográfica. Assim, palavras, como *pluralidade*, *complexidade*, *heterogeneidade*, *autorização* (e também *autoria*), *alteração*, *negatividade*, *implicação*, *intersubjetividade*, *clínica* (ação/reflexão) e *inacabamento*, tornaram-se, epistemologicamente, profícuas para o levantamento de obras em potencial para a pesquisa bibliográfica.

Esses estudos, além de sugerir ideias e possibilidades para aspectos importantes e inspiradores na constituição de um currículo multirreferencial, também se apoiam, metodologicamente, na etnopesquisa crítica e multirreferencial; na etnografia e nos etnométodos. Assim, ao discutir currículo, há uma condução para a ideia da implicação e também a noção de um artefato plural, que considere a heterogeneidade e complexidade, como concepções fundantes, nas práticas educacionais.

Esse estado da arte contribuiu muito para esclarecer o objeto de estudo deste projeto, percebê-lo imbricado nas minhas subjetividades, direcionar e delimitar o referencial teórico, conduzir para novas leituras potenciais, aprofundar estudos, refinar a problematização e, também, já nortear a pesquisa bibliográfica, como o principal procedimento metodológico utilizado. Também deu maior clareza para a constatação de que nada ainda foi escrito no recorte específico das possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais, a partir de uma pesquisa bibliográfica profunda e sistematizada nesta área.

Embora as pesquisas tenham transitado e dialogado com a Multirreferencialidade, nenhum dos estudos sistematizou pressupostos para a constituição de currículos multirreferenciais, através de uma pesquisa recapitulativa de estudos que permitam a bricolagem das ideias, na busca da elaboração de um produto final acadêmico com proposições fundantes para pautas formativas eleitas nos espaços curriculares, explorando a implicação, legitimação da cultura de cada sujeito e valorização dos saberes cotidianos trazidos por ele.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na construção do processo de coleta, análise e interpretação dos dados que ajudaram na investigação de pressupostos para a constituição de um currículo multirreferencial, este estudo apropriou-se da pesquisa bibliográfica, como método de grande potencial para a bricolagem do complexo de referências aqui apresentado.

Esse procedimento metodológico contribuiu para o estudo, ampliando e aprofundando a análise, na busca de proposições voltadas para o problema desta pesquisa, cuja questão central é “que pressupostos podem contribuir com a constituição de currículos multirreferenciais, capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades que compõem os saberes ‘escolares’ e as práticas pedagógicas?”.

O estudo bibliográfico ofereceu conteúdo para a bricolagem de estudos e epistemologias que trouxeram, como proposta principal, ideias voltadas para um currículo potencializador de implicação, alteração e autoria dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Como esta investigação se insere no campo das Ciências humanas, tornam-se essenciais a reflexão e a análise da realidade, considerando os diferentes e múltiplos referenciais¹⁰ da condição humana e a sua incontornável complexidade. Pensar em Educação e em Currículo em tempos marcados pelas relações líquidas, pelas volatilidades, pelas incertezas, pelas mudanças vertiginosas, requer uma postura investigativa mais ampliada e implicada com o processo, acolhendo as possibilidades múltiplas, a complexidade e também as ambivalências da minha própria itinerância como pesquisadora, durante a construção da dissertação.

De acordo com Morin (2000, p.15),

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Tratar de Educação exige, portanto, um olhar comprometido e envolvido com a realidade em que o objeto de pesquisa está inserido, com o pensamento complexo, com a

¹⁰ A opção pelo termo “referencial” em detrimento do termo “dimensão” - muito utilizado, por exemplo, nos pressupostos da pedagogia inaciana - se dá em razão da não redutibilidade do primeiro em relação ao segundo. O próprio Morin (apud MACEDO, 2012, p. 38) reconhece que “a noção de *multirreferencialidade* é muito mais pertinente para um olhar complexo da realidade”, do que a noção que ele cultivava de *multidimensionalidade*, que parece sugerir elementos fora ou distantes do histórico e do acontecimento.

integração da própria vida, com a prática reflexiva e com a possibilidade de se alterar enquanto altera a própria realidade. O método em Educação só terá sentido se trazer para o centro de suas análises a noção do ser humano em sua complexidade, em seus mais diversos contextos.

Seguindo esse pensamento, a apropriação de uma concepção de currículo – como uma construção histórica em que se explicitam relações de saber/poder e se forjam identidades – conduz as abordagens epistemológicas que buscam analisar e compreender as relações de força presentes nos processos educacionais. O referencial teórico representativo dessas ideias me convoca, portanto, a uma abordagem hipercrítica¹¹ que se comprometa em compreender o posicionamento do outro e o seu contexto, sem abrir mão de minha implicação e pertinência socioprofissional.

Isso significa que a metodologia aqui utilizada está relacionada às inquietações e concepções pessoais, bricoladas no processo de desenvolvimento profissional. Ou seja, as estratégias metodológicas desenvolvidas estão em consonância com as minhas vivências, como professora, que, em sala de aula, sempre se inquietou com a reprodução de conteúdos descontextualizados, em seu *a priori*, sem sentido, muitas vezes, para os alunos. Estão, também, em consonância com a minha prática reflexiva, como gestora acadêmica, que, a partir dos questionamentos feitos quando professora, se propõe a ressignificar, no sistema educacional em que atua, o conceito de currículo, concebendo-o como espaço de representações, múltiplas identidades e de práticas pedagógicas significativas.

Assim, as obras e os autores mapeados para o estudo bibliográfico, além de dialogarem, de alguma forma, com o referencial teórico e com os termos-chave desta pesquisa, estão sob a influência de minha própria itinerância profissional.

Nessa perspectiva, o objeto analisado é compreendido como algo construído por atores sociais, que produzem seus significados a partir de processos complexos de interação e de (re)constituição da realidade. Este estudo está comprometido com a interpretação e com a reinterpretação das tramas discursivas, buscando compreender os sentidos e levando em consideração quem, de onde, quando, como, porque e para quem se fala. Em outras palavras, a análise do objeto de estudo só será significativa se estiver atenta às condições contextuais em que a trama discursiva está inserida.

É importante lembrar que a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida, neste trabalho, com o estado da arte. Embora tenha grande valor para este estudo e tenha se tornado

¹¹ A hipercrítica é uma abordagem que não se apoia em nenhum *a priori*. De acordo com Veiga-Neto (2014, p. 30), a hipercrítica “vai buscar no mundo concreto – das práticas discursivas e não discursivas – as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem.” Isso se desenvolve nesta pesquisa principalmente quando se propõe a analisar a constituição da escola como uma tecnologia constituída na Modernidade, para consolidar o projeto da sociedade disciplinar.

momento necessário e especial dentro do processo, essa etapa é compreendida como ponto de partida para o estudo bibliográfico.

O estado da arte contribuiu para a delimitação do tema; a identificação e reiteração de aportes significativos das teorias sobre currículo e a Multirreferencialidade; o reconhecimento dos limites e lacunas na disseminação de pesquisas inovadoras; a busca de espaços potenciais para novas pesquisas neste campo e para a construção do argumento sobre a importância desta pesquisa. Particularmente, na constituição das estratégias investigativas, o estado da arte foi fundamental para a identificação dos principais referenciais teóricos que sustentam os estudos nessa área e também para a identificação de obras potenciais para a pesquisa bibliográfica. Além disso, contribuiu na compreensão de como os pesquisadores se apropriam da epistemologia de currículo e da Multirreferencialidade para pensar Educação.

Com o estudo bibliográfico buscou-se analisar, a partir de leituras sistematizadas, as ideias que os autores selecionados oferecem e que contribuem para se pensar na problematização desta pesquisa, a respeito das possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais, documentos de identidade significativos para os jovens da Contemporaneidade e ricos em múltiplas linguagens, leituras, abordagens, referências e vozes.

É necessário ressaltar, também, que a pesquisa bibliográfica não pode ser confundida com uma análise documental, que trata da investigação de dados obtidos através de registros, discursos e acontecimentos identificados em documentos primários e originais, em um determinado tempo/espço, grupo social ou tema.

A pesquisa bibliográfica, também chamada de recapitulativa, propôs-se – a partir de um levantamento de obras e autores identificados, inicialmente, no próprio referencial teórico e, posteriormente, no estado da arte – a uma análise aprofundada de pesquisas e de teorias já desenvolvidas no campo teórico em que este estudo se inscreve. O objetivo dessa metodologia foi o levantamento de dados e informações que contribuem para as bricolagens de ideias necessárias na elaboração de proposições desta dissertação.

Para a construção dos procedimentos e etapas da pesquisa bibliográfica, as ideias de Salvador (1986) sobre esse método foram de grande relevância. Mesmo assumindo a flexibilidade necessária para a adequação do estudo bibliográfico em relação ao problema e aos objetivos propostos, o mapeamento das obras se fundamentou nos critérios elaborados a partir do estado da arte, do referencial teórico e do problema apresentado. As palavras-chave selecionadas no estado da arte e os termos delas desdobrados, durante o mapeamento das pesquisas que tratavam de “currículo” e “multirreferencialidade”, também foram considerados. Além disso, uma etapa profícua para analisar a importância acadêmica dos

autores e suas obras foi uma pesquisa no Google Acadêmico sobre o número de citações dessas obras em periódicos.

É importante ressaltar, no entanto, que todos esses procedimentos não prescindiram da necessidade de avaliar cuidadosamente a potencialidade de cada texto selecionado para a construção da proposição final deste estudo, independentemente do número de citações em bancos de periódicos.

Inicialmente, os autores considerados potenciais para a pesquisa bibliográfica foram Antônio Flávio Barbosa Moreira (2005, 2009, 2010), Roberto Sidnei Macedo (2002 e 2012) e Nilda Alves (2002). Eles foram os primeiros pesquisadores identificados para a elaboração de ideias necessárias e produtivas na constituição de currículos multirreferenciais.

Antônio Flávio Barbosa Moreira (2005, 2009, 2010)¹² é relevante por causa de seus estudos sobre currículo, dando suporte teórico para a concepção desse dispositivo como um artefato histórico, cultural e social, implicado em relações de poder e capaz de produzir múltiplas identidades individuais e sociais. Além disso, sua trajetória acadêmica, ocupando-se do “já existente em currículo para transgredir e construir o que ainda não existe” (MOREIRA, 2010), evidencia questionamentos em relação ao instituído no campo de currículo, na medida em que sugere uma negociação entre a valorização do Multiculturalismo, através do reconhecimento das diferenças, e a promoção da justiça social, através da valorização de conteúdos considerados acadêmicos e universais.

A sua proposta teórica é profícua e de grande potencial para o levantamento dos pressupostos possíveis na constituição desse novo currículo. É licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJR) (1971), graduado em Química Industrial pela Sociedade Universitária Augusto Motta (UNISUAM) (1976) e em Educação também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJR) (1974). Prosseguiu seus estudos na área de Educação, tornando-se mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFJR) (1978) e doutor pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (1988), onde também concluiu o Estágio Pós-Doutoral (2013). Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Petrópolis (PUC), onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação e exerce o cargo de Coordenador Geral de Pós-Graduação e Pesquisa. Seus estudos são na área de educação, centrando-se em currículo. Discute principalmente temas como: *escola, teorias de currículo, prática curricular, história do currículo, multiculturalismo e formação de professores*. Publicou vários livros e artigos sobre currículo, muitos em coautoria com outros e diferentes

¹² A descrição bibliográfica dos autores foi elaborada a partir das informações colhidas no portal do Lattes, em 10 de outubro de 2017.

pesquisadores. A sua obra mais conhecida é *Currículos e programas no Brasil* (1995), fruto da adaptação de sua tese de doutorado, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, sob a orientação de Michael Young e Robert Cowen, no ano de 1988.

Roberto Sidnei Macedo, além de contribuir para o entendimento da Multirreferencialidade, dialoga com essa episteme e amplia sua importância, na medida em que aborda o pensamento da complexidade e da multirreferencialidade, “articulando-o com o campo crítico pós-formal do currículo” (MACEDO, 2005, p. 19) e propondo “exercitar as possibilidades de uma gestão e de uma política dos saberes, onde o norte é o desenvolvimento humano e a qualidade da vida pela gestão multirreferencial do currículo” (MACEDO, 2005, p. 19). Graduado em Psicologia Clínica e Educacional pelo Centro Ensino Unificado de Brasília (1975), fez Mestrado em Educação, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1988) e Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade de Paris VIII (1995). Em 2007, fez seu primeiro Pós-doutorado em Currículo e Formação, pela Universidade de Fribourg, na Suíça. Em 2016, fez outro Pós-doutorado em Teoria de Currículo pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal. Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordena o Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto. Também foi coordenador do GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no período de 2013 a 2015. Sua experiência na área de Educação centra-se em *Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação* e pesquisa temas voltados principalmente para *currículo, formação docente, formação, infância e educação, epistemologia da educação, etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação*. Uma de suas principais obras é o livro *Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-formação* (2010).

Nilda Alves foi selecionada em razão de suas pesquisas no campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos e suas ideias sobre os conhecimentos tecidos em redes constituídas na inter-relação complexa de diferentes contextos. Sua licenciatura foi em Pedagogia (1975), pela Universidade Santa Úrsula (1975), e o doutorado foi em Ciências da Educação, pela Université de Paris V (René Descartes) (1980). Seu Pós-doutorado foi no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) (1989). Atualmente, é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd), na linha de pesquisa *Cotidiano, redes educativas e processos culturais*. Também coordena o *Laboratório Educação e Imagem e Pesquisa*, abordando temas como *memória, cotidiano escolar, currículo, tecnologias e imagem na educação, formação de professores*. Dentre sua produção, os livros mais conhecidos e citados em periódicos são *O*

sentido da escola (1999) e a coleção *Cultura, memória e currículo* (2002).

Embora esses sejam os pesquisadores selecionados como referência em cada campo do conhecimento aqui aprofundado, haverá complementação na leitura e análise dos dados, através da obra de Tomaz Tadeu da Silva (2010) e de Alfredo Veiga-Neto (1995, 1998, 2004, 2005, 2008), diante da importância e da riqueza de suas abordagens no campo do currículo.

Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2015), além de contribuir como referencial teórico para a concepção de currículo adotada nesta pesquisa, traz reflexões importantes e profícuas para se pensar esse dispositivo como um artefato sociocultural, marcado pelas relações de poder e de saber. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pesquisa sobre *currículo*, centrando-se na *filosofia da diferença*. Graduiu-se em Matemática (1973), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fez Mestrado em Educação (1977), também pela UFRGS, e Doutorado (1984), pela Stanford University. Atua na área de *educação*, abordando temas como *currículo, diferença, Deleuze, Foucault, neoliberalismo, Estudos Culturais, identidade e pós-modernismo*. Seus livros mais publicados são *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais* (2000), *Pedagogia dos monstros* (2000), *Documentos de identidade* (1999) e *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (1999).

Quanto aos estudos de Alfredo Veiga-Neto (1995, 1998, 2004, 2005, 2008), após a qualificação, identificou-se seu potencial – além de aporte teórico – como referencial empírico. Assim, esse pesquisador foi inserido no conjunto da pesquisa bibliográfica a fim de contribuir para discutir as questões importantes a respeito de currículo e o seu caráter histórico, a partir de análises sobre a Modernidade e a crise da escola moderna no tempo presente.

Apoiado nos estudos foucaultianos e pós-estruturalistas, o pesquisador traz um olhar aprofundado sobre a transição do contexto moderno para o contemporâneo, as mudanças nas práticas de disciplinamento, vigilância, controle, o papel da escola nesse novo contexto e as possibilidades de constituição de currículos que estejam conectados com as demandas culturais da Contemporaneidade. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS e Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS, graduou-se em Música (1963) e em História Natural (1967) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Fez Mestrado em Genética (1975) e Doutorado em Educação (1996), também na UFRGS. Implicado cada vez mais nas questões sobre Educação, por duas vezes, foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS). Além disso, é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Suas obras mais citadas em pesquisas acadêmicas são *Foucault & a educação* (2013) e *Currículo, espaço e*

subjetividade: a arquitetura como programa (2001). Atua na área da Educação, abordando principalmente os temas sobre *teoria do currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista, transdisciplinaridade, Educação e (neo)liberalismo*.

Como um dos critérios avaliados foi o nível de importância acadêmica dos autores selecionados, a partir de sua produtividade nesse campo teórico, buscou-se, no *Google Acadêmico*, um levantamento do número de citações dos/das autores/obras que foram selecionados, de acordo com os descritores e/ou seus desdobramentos temáticos.

O rastreamento no *Google Acadêmico* teve como objetivo avaliar e confirmar o impacto dos autores selecionados no contexto acadêmico, no campo de Educação e Currículo, através do levantamento do número de citações desses autores e das obras consideradas importantes para este estudo.

No entanto, esse critério não foi considerado o único nem o primeiro, pois, além de sua insuficiência analítica, não contempla outras demandas necessárias. Por exemplo, a obra *Jacques Ardoino e a Educação* não aparece no *Google Acadêmico*. Isso não significa, porém, que não seja uma obra fundamental, pois, para esta pesquisa, ela é um dos principais referenciais teóricos. Além disso, a noção de “impacto”, a partir do número de citações, tem sido altamente problematizada no meio acadêmico.

Acrescente-se a isso o fato de que as obras selecionadas não necessariamente foram escolhidas pelo maior número de citações: após um levantamento inicial das obras mais citadas, foi feita uma análise do título, da apresentação da obra, do sumário e de sua referência direta com as palavras-chave (e os seus desdobramentos) desta dissertação.

QUADRO 2: levantamento bibliográfico de autores/livros e número de citações em pesquisas.

AUTOR	BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE CITAÇÕES
Antônio Flávio Moreira	MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. <i>Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução</i> . In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo Cultura e Sociedade . 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.	1172 citações
Antônio Flávio Moreira	MOREIRA, Antônio Flavio. <i>Currículo, utopia e pós-Modernidade</i> . In MOREIRA, Antônio Flavio (Org.) Currículo: questões atuais . Campinas: Papirus, 2000.	427 citações
Antônio Flávio Moreira	MOREIRA Antônio Flávio, Moreira Antônio Flávio. pesquisador em currículo /organização e introdução Marlucy Alves Paraíso. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.	2 citações
Nilda Alves	ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). O sentido da escola . 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.	271 citações

AUTOR	BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE CITAÇÕES
Nilda Alves e Inês Barbosa Oliveira	ALVES, Nilda (Org.). Criar currículo no cotidiano . São Paulo: Cortez, 2002.	123 citações
Nilda Alves	ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes . Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.	223 citações
Roberto Sidnei Macedo	MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercultural . Salvador: EDUFBA, 2007.	37 citações
Roberto Sidnei Macedo	MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo . Salvador: EUFBA, 2002.	75 citações
Roberto Sidnei Macedo	MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem fronteiras , v. 13, n. 3, 2013, p. 427-435. Disponível em: . Acesso em: 16 ago. 2017.	12 citações
Tomaz Tadeu da Silva	SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular . Autêntica Editora, 1999.	676 citações
Tomaz Tadeu da Silva	SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo . Belo Horizonte: Autêntica 2, 1999.	3803 citações

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

Desse resultado inicial, foi necessário ler a apresentação, o resumo ou a introdução de cada texto, para confirmar aquele que seria mais produtivo para o estudo. A partir daí, para o amadurecimento desse material empírico e a construção de um quadro final mais refinado, identificaram-se as produções mais adequadas de cada autor já selecionado.

Quanto à análise das obras de Antônio Flávio Moreira (2000, 2005), embora o artigo *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução* (2005) – em coautoria com Silva (2005) – tenha um número grande de citações, o seu estudo traz, principalmente, a história das teorias de currículo. Ou seja, não explora de forma direta e aprofundada o posicionamento desse pesquisador a respeito do campo teórico em questão. Já o artigo *Currículo, utopia e pós-Modernidade*, de autoria apenas de Moreira (2000), tornou-se útil e rico para esta pesquisa, já que esse estudioso defende a concepção de currículos como construção histórica, como espaços multiculturais, marcados pelas relações desiguais de força. Nessa abordagem, ele também considera que os currículos precisam dar conta tanto do respeito à diferença quando do compromisso da escola com a promoção da justiça social. Assim, levando em consideração o impacto de seus estudos no campo de currículo e a abordagem aqui proposta, esse artigo foi a primeira bibliografia do autor selecionada para análise.

No entanto, a busca no Google Acadêmico por obras de Antônio Flávio Moreira, que fossem potenciais para este estudo bibliográfico, levou a identificação do livro intitulado *Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo (2010)*. Embora tenha apresentado um número reduzido de citações, ele foi considerado potencial para a pesquisa. Sob organização de Marlucy Alves Paraíso, a obra evidencia todo o itinerário acadêmico desse pesquisador, apresentando estudos de sua autoria, organizados de acordo com as abordagens crítica, política ou multiculturalista.

Assim, dos três artigos apresentados por Paraíso (2010), no âmbito da abordagem multiculturalista, dois deles foram considerados importantes para esta pesquisa bibliográfica: *Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades (2005)* e *A qualidade e o currículo na escola básica brasileira (2010)*. Esses dois artigos foram novamente pesquisados isoladamente no *Google Acadêmico*, apresentando novo resultado no número de citações: o primeiro apresentou 31 citações e o segundo, 28 citações.

Em relação às obras de Nilda Alves (2000, 2001, 2002), a escolha foi feita pela relação direta do título com a questão dos estudos nos/dos/com os cotidianos e o currículo. Neste caso, a obra analisada é *Criar currículo no cotidiano (2002)*, elaborada em parceria com Elizabeth Mecedo, Inês Barbosa Oliveira e Luiz Carlos Manhães. Esse livro compõe uma série denominada *Cultura, Memória e Currículo*. Ele foi elaborado a partir das reflexões feitas pelos pesquisadores a respeito do *currículo do cotidiano* e foi escrito em forma de narrativa, apresentando personagens-tipo que caracterizam as escolas e as cidades que as contêm (ALVES, 2002). Para esses pesquisadores

as narrativas imagens dos sujeitos praticantes das escolas produzidas durante nossas pesquisas têm se revelado muito mais como potencialidades dos enredamentos, dos fluxos das redes, do que, de fato, como descrição/identificação do que aconteceu.” (ALVES, 2015, p. 48-49).

Outros textos de Nilda Alves (2001, 2009, 2015) que se tornaram complementares para os estudos dessa obra foram os artigos *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas (2001)*, *Cotidianos, imagens e narrativas (2009)*, *Pesquisa com os cotidianos escolares por entre imagens narrativas e redes de saberes/fazeres (2015)*. Embora não tenham entrado na seleção de livros e/ou artigos de cada autor, esses textos ampliaram e aprofundaram aspectos fundamentais para se pensar e discutir a complexidade dos currículos dos cotidianos e também as redes de conhecimento e suas tessituras, descritas no livro *Criar currículo no cotidiano*.

No caso dos estudos de Roberto Sidnei Macedo (2005), além de seu artigo na obra *Jaques Ardoino e a Educação*, o livro escolhido foi *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* (2002). A proposta temática dessa obra é um diálogo direto entre currículo, contemporaneidade, complexidade de Morin e multirreferencialidade de Ardoino. A relação direta entre currículo e a multirreferencialidade – um dos aportes teóricos desta pesquisa – é o principal motivo para a seleção desse livro, composto por ensaios, que abordam currículo como um “artefato inventado para alterar pelo ato de educar” (MACEDO, 2005).

No que tange à obra de Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2015), o livro *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (2010) torna-se importante e profícuo, principalmente por discutir uma concepção de currículos pautada na ideia de sistemas de significação que produzem representações do mundo imbricadas em relações de poder. Embora a obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2015) tenha um número muito maior de citações e tenha sido utilizada como referencial teórico para a construção do capítulo *Teorias do Currículo*, não apresenta a mesma importância como referencial empírico, já que se trata de uma análise das teorias sobre currículo ao longo da história. Somente no final deste livro o autor traz o seu posicionamento explícito sobre a concepção por ele adotada.

Após o momento de Qualificação, por orientação da banca avaliadora, escritos de Alfredo Veiga-Neto – autor já referendado no aporte teórico, ajudando a pensar na constituição da escola como maquinaria da Modernidade – foram inseridos no material empírico. Ele enriquece a pesquisa, na medida em que concebe currículos como artefatos que constituem e contribuem para a manutenção das engrenagens disciplinares da Modernidade. Os textos de Veiga-Neto ajudaram no entendimento da contemporaneidade, compreendendo-a como um mundo em progressiva liquefação, onde todas as ideias modernas de solidez e de certezas passam por um processo de desmanche. Para esse autor, o currículo não fica imune às mudanças culturais e à crise da Modernidade. O horizonte histórico, social e cultural no qual ele foi engendrado entra em crise, anunciando-se o advento de novos paradigmas, de novas epistemes, de novas formas de vida e de novas maneiras de estar no mundo (VEIGA-NETO, 2005). Seguindo essa compreensão, os artigos selecionados para esta pesquisa bibliográfica foram *Currículo e cotidiano escolar: novos desafios* (2008), *Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império* (2005), *Cultura e currículo: um passo adiante. Currículo: pensar, sentir e diferir* (2004), *Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso* (1998) e *Currículo, disciplina e interdisciplinaridade* (1995).

Dessa forma, após a identificação inicial e a ampliação das obras potenciais para a pesquisa bibliográfica, com uma avaliação criteriosa desse material, chegou-se à seguinte seleção para produzir o estudo bibliográfico, apresentada no quadro abaixo:

QUADRO 3: levantamento bibliográfico de autores/obras que serão utilizados no estudo bibliográfico.

AUTOR	BIBLIOGRAFIA	NÚMERO DE CITAÇÕES NO GOOGLE ACADÊMICO
Antônio Flávio Moreira	MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, utopia e pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flavio (Org.) Currículo: questões atuais . Campinas: Papyrus, 2000.	427 citações
	MOREIRA Antônio Flávio. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-34.	28 citações
	MOREIRA Antônio Flávio. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 199-216.	31 citações
Alfredo Veiga-Neto	VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Cotidiano Escolar: novos desafios. In: GARCIA, Regina Leite. Diálogos Cotidianos , Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.	14 citações
	VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. VEIGA, Ilma PA; NAVES, Marisa Lomônaco. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51.	19 citações
	VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: Currículo: pensar, sentir e diferir . Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-55.	22 citações
	VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso . Fronteiras, Porto Alegre (RS), v.12, p. 25-32, 1998.	2 citações
	VEIGA NETO, A.J. da. "Currículo, disciplina e interdisciplinaridade". Revista Brasileira de Ciências do Esporte , 17(2), 1996, pp. 128-137.	40 citações
Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa Oliveira, Luiz Carlos Manhães	ALVES, Nilda (Org). Criar currículo no cotidiano . São Paulo: Cortez, 2002.	123 citações
Roberto Sidnei Macedo	MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo . Salvador: EUFBA, 2002.	75 citações
Tomaz Tadeu Da Silva	DA SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.	676 citações
Roberto Sidnei Macedo, Sérgio Borba e Joaquim Gonçalves Barbosa (orgs)	Macedo, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. Jacques Ardoino e a Educação . Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.	—

Fonte: Google Acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 21 jul. 2017. Após análise de título e resumo.

A fim de avaliar o potencial e a assertividade do estudo bibliográfico para esta pesquisa, a obra *Jaques Ardoino e a Educação* foi a primeira a ser analisada detalhadamente por meio de um roteiro de leitura (apêndice 1) elaborado a partir de questões consideradas fundamentais para o levantamento das ideias potenciais na constituição de currículos multirreferenciais.

Respalhando-se na abordagem investigativa proposta para essa pesquisa, durante o estudo bibliográfico, desenvolveu-se uma bricolagem entre epistemologias e teorias, determinando propósitos, sentidos e usos para cada referencial teórico apresentado, num movimento contínuo de entretecimento, próprio do *bricoleur*: auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações (BERRY, 2007).

Cabe lembrar que o processo de bricolagem aqui proposto não diz respeito a uma simples colagem de epistemologias, compondo uma colcha de retalhos. De acordo com Macedo (2012, p. 36), no que tange a Multirreferencialidade, como uma epistemologia que se apropria da formação como uma errância heurística,

[...] o pensamento multirreferencial sabe que não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade, dado que cultiva no seu seio uma proposta ética e política, a partir da necessidade de posicionar-se ante as consequências sociais da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização. Assim como, ao articular com o contraditório, o ambivalente e as incompletudes, pretende exercer um esforço para explicitá-los até para justificar o próprio movimento que os criou. [...] Diria que a multirreferencialidade é uma epistemologia mundana, impura.

Seguindo a lógica dessa concepção, Kincheloe (2007, p. 102), autor que ajuda a pensar na bricolagem neste estudo, lembra que o ato de pesquisa rigorosa envolve:

- conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido;
- apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado;
- conectar a produção de sentido à experiência humana;
- usar formas textuais de análise ao mesmo tempo em que não se perde de vista que os seres humanos que vivem e respiram são as entidades em torno das quais e com as quais o sentido está sendo produzido;
- construir uma ponte entre essas formas de visão e ação informada.

Depois da seleção criteriosa da bibliografia – sempre se reportando ao tema, ao problema e aos objetivos da pesquisa – o estudo dedicou-se à análise e à interpretação das informações, com o auxílio do roteiro de leitura, de um quadro analítico (apêndice 2) e de um mapa conceitual (apêndice 3), conectando, através de nós convergentes significativos, os princípios mais importantes de cada referência.

No ir e vir de leituras cada vez mais aprofundadas, aproximações possíveis entres

teorias e teses foram feitas, sempre ilustradas pelos discursos dos autores, para que, na síntese integradora, a proposição fosse o resultado de mergulho implicado em minhas autorizações, sem apagar, no entanto, as especificidades de cada referência. Essa bricolagem foi fruto das aproximações sucessivas dos dados, na tessitura de uma rede, a partir de saberes convergentes e complementares.

Conforme já mencionado, o parâmetro utilizado para a seleção bibliográfica foi o aspecto temático, em consonância com as palavras-chave iniciais identificadas no estado da arte (Currículo, Multirreferencialidade)¹³. Também se levou em conta o desdobramento dessas palavras-chave, considerando outros termos e expressões que são convergentes aos aportes teóricos e que surgiram ao longo do estado da arte. Esses desdobramentos, ainda que estejam semanticamente ligados às palavras-chave, ampliaram as possibilidades de diálogo e de identificação de estudos que contribuem para esta investigação.

Seguindo essa lógica e inspirada pelo próprio processo de bricolagem, noções – como “multiculturalismo”, “currículo e programas” e “emancipação social” em Antônio Flávio Moreira (2000, 2005, 2010); “relações de poder”, “identidade”, “filosofia da diferença” e “representações socioculturais”, em Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2015); “etnopesquisa crítica”, “implicação” e “etnométodos”, em Roberto Sidnei Macedo (2002, 2005, 2012); “estudos nos/dos/com os cotidianos”, “redes educativas”, “processos culturais”, “práticas curriculares”, em Nilda Alves (2002), “historicidade”, “transdisciplinaridade”, “flexibilidade”, “contextualização”, em Alfredo Veiga-Neto (1995, 1998, 2005) – ampliaram as possibilidades de levantamento bibliográfico de textos.

Em alguns momentos desse reconhecimento e seleção da bibliografia, alguns conflitos surgiram, principalmente aqueles voltados para as ambivalências (e até incompatibilidades) entre as epistemologias. Nesse cerne, apoiada na própria Multirreferencialidade e no seu convite à prática de flunar¹⁴ — reiterando a ideia de que o caminho só se faz caminhando (MACEDO,

¹³ No processo inicial desta pesquisa, ainda na construção do anteprojeto, surgiu o desejo de limitar o estudo ao segmento final da Educação Básica, o Ensino Médio, ou seja, pensou-se, inicialmente, em aprofundar a pesquisa a partir das palavras-chave “currículo”, “multirreferencialidade” e “ensino médio”. No entanto, desde o estado da arte, ficou claro que as abordagens sobre currículo e Multirreferencialidade tratavam de reflexões e estudos referentes à Educação como um todo. E estudos sobre o Ensino Médio tomavam rumos que se distanciavam das outras duas palavras-chave. Não se justificava trazer para esta pesquisa a delimitação desse termo, desse segmento educacional. Assim, logo no início dessa itinerância metodológica o termo “ensino médio” foi retirado desse escopo.

¹⁴ Macedo (2012) aborda em seu texto a proposta da formação caminhante e curiosa a partir da noção trabalhada por Ardoino do “*flâneur*” e de “*flânerie*”, termos em francês que denotam a ideia de experiência construída através da própria caminhada. De acordo com Ardoino (2003, apud Macedo, 2012, p. 53), “essa prática refere-se tanto a produzir como a consumir textos, de forma distanciada e ativa [...], consiste então em atividades de observação (incluindo a escuta), leitura (da vida e de textos) e produção de textos.”.

2012) —, esta pesquisa, no processo de composição de uma trama conceitual, propôs-se bricolar discursos teóricos que são referenciais caros à minha implicação com o objeto de estudo.

Após o teste da produtividade e assertividade do roteiro de leitura, com a obra *Jacques Ardoino e a Educação* (2012), esse instrumento metodológico foi utilizado também para a análise e sistematização dos outros textos selecionados. O roteiro é o produto da prática de leituras sucessivas e análise criteriosa de cada material, fazendo fichamento, sem perder de vista a problematização principal dessa dissertação, que se questiona a respeito de pressupostos que possam contribuir para a constituição de currículos multirreferenciais, capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades que compõem os saberes “escolares” e as práticas pedagógicas.

Após o primeiro contato com cada obra, que teve como objetivo localizar os termos-chave principais e os termos que surgiram nos desdobramentos das leituras, houve uma leitura analítica, exploratória e seletiva, buscando verificar se as informações inicialmente selecionadas contribuíam efetivamente para as discussões centrais da dissertação. A partir daí, houve um estudo crítico de cada texto selecionado, analisando os aspectos temáticos, identificando o ponto de vista de cada autor e mapeando as ideias apresentadas que pudessem alimentar a elaboração do produto final da dissertação.

Dentro desse processo, as ideias sumarizadas foram organizadas de acordo com a relevância das informações, com o problema e os objetivos da pesquisa. Por fim, houve a produção dos roteiros, trazendo uma leitura interpretativa, relacionando todas as ideias catalogadas entre todos os autores para a bricolagem. A apropriação das referências foi feita levando em consideração a minha implicação e a forma como contextualizo o objeto de estudo.

Vale ressaltar que o desenho metodológico dessa pesquisa propõe-se circular, compondo ideias, a partir da bricolagem, por meio de aproximações sucessivas (MERCADO-MARTÍNEZ, 2004). Essa proposta permitiu que, durante todo o processo de pesquisa, houvesse a possibilidade de incursão ao referencial teórico e também readequação das informações e das itinerâncias metodológicas, permitindo que retomadas, inserções e retificações fossem feitas ao longo da caminhada investigativa, sempre que surgiam dificuldades, lacunas e dúvidas.

Durante o exercício analítico baseado no instrumento construído, aspectos que foram surgindo – além da identificação, da caracterização e da contribuição das obras – foram explicitados, aprofundados, de acordo com o nível de intensidade e de importância que eles evidenciavam para a bricolagem desse complexo de referências. Abaixo, seguem os aspectos que compuseram o roteiro de leitura:

1. Critérios utilizados para a seleção bibliográfica:

- a) Palavras-chave: currículo, multirreferencialidade.
- b) Termos resultantes do desdobramento das palavras-chave: “pluralidade”, “complexidade”, “heterogeneidade”, “autorização” (e também autoria), “alteração”, “negatividade”, “implicação”, “intersubjetividade”, “clínica” (ação/reflexão), “inacabamento”, “atos de currículo”.
- c) Epistemologia: Multirreferencialidade, Bricolagem, Teorias críticas e pós-críticas sobre currículo.
- d) Principais fontes: livros de especialistas em currículo e em teorias de currículo e dissertações e teses que tematizem, de alguma forma, o currículo multirreferencial.

2. Detalhes bibliográficos e localização das obras.**3. Caracterização das obras ou dos artigos:**

- a) Tema principal – voltado para currículo ou para a multirreferencialidade/ currículo.
- b) Conceitos utilizados em relação a currículo e à educação.
- c) Perspectiva teórica e convergência/aproximação entre os referenciais teóricos propostos pela pesquisa.
- d) Referencial teórico utilizado por cada autor e as aproximações com o referencial teórico da pesquisa.

4. Ideias de cada obra que contribuem para o encaminhamento do problema proposto na pesquisa e para os objetivos apresentados:

- a) Abordagem sobre currículo, estudos nos/dos/com os cotidianos, multirreferencialidade e bricolagem a partir de aproximações sucessivas entre os referenciais (guardando suas especificidades).
- b) Etnopesquisas com influência de currículos multirreferenciais.

5. Levantamento de conceitos/ideias que contribuam com a constituição de currículos multirreferenciais.

Nas obras compostas por muitos artigos ou ensaios de um mesmo autor ou de autores diversos, os quatro primeiros aspectos do roteiro (critérios para a seleção, detalhamento bibliográfico, caracterização da obra e ideias que contribuem para a resolução do problema da pesquisa) foram trabalhados a partir de uma análise geral da obra. No entanto, o quinto aspecto, que diz respeito ao levantamento de conceitos/ideias que contribuam com a constituição de currículos multirreferenciais, foi trabalhado detalhadamente, focando em cada produção, em cada texto, em cada autor.

Como já mencionado, a primeira obra que foi detalhada por meio do roteiro de leitura foi *Jaques Ardoino e a Educação*. Nesse instrumento, a análise foi desenvolvida em onze páginas. Os artigos de Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Jaques Ardoino foram os mais explorados e aprofundados, em razão do maior potencial de aproximações com

as minhas implicações e de maior convergência com o problema e os objetivos desta pesquisa.

Como o artigo de Roberto Sidnei Macedo, na obra *Jaques Ardoino e a Educação*, se mostrou profícuo para essa dissertação, a sua obra *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* foi o segundo material a ser analisado detalhadamente, a partir do roteiro de leitura. O roteiro dessa obra foi desenvolvido em vinte e duas páginas. O livro é composto de *apresentação* (elaborada por Sérgio da Costa Borba), de *introdução*; de oito *ensaios* que abordam sempre aspectos de currículo, multirreferencialidade e complexidade; de *conclusão*; da *carta de Transdisciplinaridade*, como *pós-scriptum*; de um *glossário*, retomando os sentidos negociados de termos utilizados ao longo dos ensaios; de um poema, intitulado *Aula de Voo*.

Cada ensaio foi cuidadosamente analisado, explorando de forma detalhada todas as ideias que pudessem contribuir para a elaboração do produto final desse estudo. O primeiro ensaio foi explorado para se pensar em proposições de novas compreensões de currículo a partir dos princípios da Multirreferencialidade. O segundo ensaio ofereceu um olhar atento à importância das itinerâncias e errâncias nos processos de ensino e de aprendizagens. O terceiro contribuiu para pensar sobre a questão da incerteza, como uma perspectiva fundamental na discussão da complexidade do currículo, dialogando com a própria incerteza do contexto contemporâneo vivido. O quarto ensaio foi explorado para se pensar no espaço do aprendizado como lugar de compartilhamento com o outro, focando no relacional, na intersubjetividade, como forma autorreflexiva de construção de uma imagem de si. O quinto ensaio nos conduziu a uma análise sobre uma gestão de currículo norteado por um caráter ético-político, gestando os saberes para o desenvolvimento humano, visando à qualidade da vida na e pela educação. O sexto ensaio não foi explorado, na medida em que delimitava as análises sobre a Multirreferencialidade no segmento da Educação Infantil. O sétimo ensaio contribuiu, refletindo sobre a importância da negatividade, como aspecto que pode ajudar a refletir, de forma crítica, os modismos e imposições de uma cultura dominante que se naturaliza no cotidiano escolar. E o último ensaio explicita a complexidade da educação dos professores e a necessidade de propostas formativas que tornem esses profissionais aptos a desafiar o pensamento de seus alunos e estabelecer interações mais autênticas e mobilizadoras entre alunos e entre alunos e professores.

A obra *Criar currículo no cotidiano*, de Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa Oliveira e Luiz Carlos Manhães, foi analisada, a partir de sua concepção sobre currículo como um dispositivo que é tecido a partir dos atores envolvidos. Este roteiro desenvolveu-se em dezesseis páginas, identificando a tese de que os sujeitos implicados neste processo

pedagógico trazem para as práticas educacionais a cultura e a memória de todos os tempos/espços que vivenciam. Alves *et al* (2002) contribuíram para a compreensão de currículo como uma rede cotidiana, formada por múltiplas redes de subjetividades, que cada sujeito vai trançando a partir de suas histórias de aluno/aluna e de professor/professora.

Quanto aos estudos de Antônio Flávio Moreira, os três artigos selecionados foram analisados por meio de um roteiro composto de quatorze páginas. A leitura analítica evidenciou que o principal eixo temático dos artigos selecionados está voltado para currículos como espaços de interações e trocas culturais, em que se possa promover o reconhecimento das diferenças e das desigualdades. Sempre dialogando com o Multiculturalismo, esse pesquisador contribuiu para o entendimento de como encontrar subsídios para a luta pela democracia e pela emancipação. Para ele, currículos devem ser espaços para a ressignificação de conteúdos selecionados nas diversas disciplinas, de forma que seja possível desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca, heterossexual, que prevalece no processo educacional, propondo outras e novas narrativas, outras formas de ver e pensar o mundo (PARAÍSO, 2010).

A obra de Tomaz Tadeu da Silva *O currículo como fetiche* foi desdobrada em um roteiro composto por cinco páginas. Sua concepção de currículo, já explicitada no capítulo teórico sobre esse artefato, reitera-se nesse livro, através de um entendimento mais dinâmico das culturas, relacionadas à produção de sentidos e, conseqüentemente, à produção de identidade e às questões sociais pautadas nas relações de poder. A proposta de compreensão de currículo como significação, representação e fetiche ajudou a constatar que não é possível conceber esse artefato como reprodução da realidade nem tampouco, por uma visão essencialista da cultura e do conhecimento. Esse roteiro também evidenciou a interpretação de que os sujeitos produzem sentidos, ao mesmo tempo em que suas identidades são produzidas a partir das relações de saber e de poder e dos lugares socioculturais nos quais estão inseridos, criando hierarquias e relações sociais muitas vezes desiguais.

A obra de Alfredo Veiga-Neto e muitos de seus artigos possibilitaram o enriquecimento dessa bricolagem, ajudando a entender as relações entre currículo e Modernidade. O roteiro dos cinco artigos selecionados desenvolveu-se em treze páginas, oferecendo maior clareza sobre a condição histórica dos currículos e a necessidade de sua conexão com as questões culturais de seu tempo. Para esse pesquisador, a Educação é compreendida como uma prática social cujas relações são da imanência, ou seja, estão na ordem dos acontecimentos. O currículo, concebido em sua historicidade, trata-se de um artefato educacional criado entre os séculos XVI e XVII, que tem como objetivo garantir uma estrutura disciplinar e ordenada, de forma sequencial e hierárquica. Segundo esse autor, a

crise do currículo escolar está diretamente ligada à crise da Modernidade, na medida em que é um dispositivo a serviço da lógica disciplinar desse contexto.

Após a elaboração dos roteiros de leitura de cada obra selecionada, mapeando e sistematizando as principais ideias importantes para o problema dessa pesquisa, reconheceram-se a riqueza e complexidade dos textos. No entanto, ficou claro que as ideias precisavam passar por mais uma etapa de refinamento, organizando, de forma ainda mais direta e explícita, as abordagens teóricas e as teses de cada pesquisador.

Assim, surgiu a necessidade da elaboração de um quadro analítico (apêndice 2), que organizasse, sistematizasse e evidenciasse as singularidades de cada pesquisador. Os aspectos que compuseram os quadros analíticos foram:

- autor e obra;
- aspectos temáticos;
- descritores principais da própria multirreferencialidade;
- concepções/conceitos mais importantes;
- principais referências teóricas;
- possíveis contribuições/diálogos/aproximações com a abordagem multirreferencial;
- teses ou hipóteses centrais.

Partindo, portanto, dos roteiros de leitura elaborados, os quadros analíticos foram recursos metodológicos fundamentais para dar maior clareza e garantir que, durante o processo de bricolagem, as especificidades de cada estudo, de cada pesquisador, seriam preservadas, em suas irredutibilidades.

Embora os quadros analíticos tenham se mostrado uma etapa importante e necessária para a clareza e organização das ideias que seriam bricoladas e aproximadas, além da sua potencialidade na preservação do que é irredutível de cada teoria, eles não foram suficientemente produtivos para a elaboração de proposições finais. Esse recurso metodológico ainda induzia para a reiteração do que já era conhecido: os princípios da Multirreferencialidade como pressupostos fundamentais.

A bricolagem exigia o mapeamento de ideias que, em diálogo com esses princípios, fossem além deles. Assim, apoiada pelos estudos de Berry e Kincheloe (2007), que tratam da “estrutura da complexidade e do rigor” (BERRY e KINCHELOE, 2007, p. 128) nessa metodologia, os princípios da Multirreferencialidade precisavam ser tratados como “porta de entrada” (BERRY e KINCHELOE, 2007, p. 128) para esta bricolagem:

Há várias formas de começar e muitos rumos a tomar, uma vez que o *bricoleur* avança do texto como porta de entrada (doravante POETA) e entretece pelo campo. [...] Uma vez iniciado o processo, os elementos da complexidade levam o *bricoleur* adiante. As referências que surgem a seguir possibilitam que ele avance de maneira aleatória, às vezes rumo a áreas conhecidas, outras vezes em direção a territórios desconhecidos. Embora as escolhas e as direções venham a variar com cada *bricoleur*, o padrão emergente evolui como o efeito-borboleta da complexidade. Para completar a jornada, o *bricoleur* enfrentará vários princípios da complexidade: auto-organização, condições longe do equilíbrio, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações. Enquanto se avança no campo, certas características da complexidade estarão presentes e produzirão uma estrutura única a cada *bricoleur*. (BERRY, KINCHELOE, 2007, p. 128).

Nessa compreensão de bricolagem, o próximo passo para potencializar o entretecer dos referenciais foi a elaboração de um mapa conceitual. As múltiplas referências de cada autor foram cruzadas e transversalizadas a partir das aproximações possíveis. Esse recurso deu maior visibilidade às conexões dos estudos e das teses, permitindo um olhar detalhado diante da realidade complexa que começava a se bricolar. Esse recurso possibilitou um olhar detalhado para cada ideia, tese ou teoria, dando maior clareza de onde e porque elas poderiam ser entrelaçadas ou não, respeitando sempre as particularidades de cada uma.

Vale observar que, embora esse processo tenha se revelado rico em possibilidades dialógicas, a limitação física do espaço em que os referenciais foram dispostos evidenciou-se, ainda, um limitador para multiplicidade potencial dos diálogos possíveis. Isso reitera a produtividade interpretativa da bricolagem de referenciais, na construção de respostas possíveis para o problema desta pesquisa.

Tendo a Multirreferencialidade e os seus princípios como porta de entrada e identificando – através dos roteiros, dos quadros e do mapa conceitual – as principais zonas temáticas convergentes, os pressupostos começaram, então, a emergir. Neste momento, o capítulo que tematiza *as inquietações sobre currículo* e, especificamente, a seção sobre *as teorias de currículo* mostraram-se de grande valor, na medida em que se referendava a condição histórica não somente dos currículos como das próprias teorias sobre esse artefato, ao longo da constituição desse campo teórico.

Assim, o principal e primeiro eixo temático convergente foi a própria concepção de currículo para os autores selecionados. Respeitando suas especificidades, todos eles, de alguma forma, reiteram a noção desse artefato, como espaço de práticas de significação e representação, produzindo identidades sociais. Dessa constatação, emergiram seis pressupostos, que podem ser compreendidos com categorias de análise, que surgiram do movimento de estudo das obras e da bricolagem dos principais conceitos e ideias de cada pesquisador.

Por essa itinerância, identificou-se o primeiro pressuposto¹⁵, que trata da *historicidade* desses artefatos. Surge, daí, a constatação de que os currículos precisam estar conectados com as mudanças culturais da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que problematizam tais mudanças.

O segundo pressuposto, *Currículos como sistemas abertos auto-organizadores e eco-organizados*, emergiu da recorrência da compreensão da complexidade e da heterogeneidade nas obras analisadas. Todas elas reconheciam o caráter complexo e heterogêneo das práticas educacionais. Compreender currículos como *sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores* torna-se, então, inevitável. As leituras, principalmente dos Estudos nos/dos/com os cotidianos e artigos de Veiga-Neto, ampliaram esse pressuposto apresentando, como complementação, a ideia de currículos como *redes subjetivas de saberes* e, também, a importância da exploração da *inter e transdisciplinaridade*, como elementos potenciais para a constituição dessas redes.

O terceiro pressuposto, *Currículos como tempos/espços da experiência*, surge da importância da *experiência* e da itinerância nos processos de aprendizagem. Esse é um princípio explícito na Multirreferencialidade e que se faz presente em todos os outros pesquisadores. Todos eles consideram a importância da vivência/experiência para a constituição de aprendizagens significativas.

A partir da afirmação da historicidade e imanência dos currículos, o quarto pressuposto identificado nessa bricolagem é *a reorganização de tempos/espços de ensino e de aprendizagem*. Esse princípio, embora reconhecido nas leituras de Macedo (2002), de Alves (2011), de Silva (2010), encontra maior incidência nas abordagens de Veiga-Neto (2000, 2002, 2005). Essa reorganização de tempos/espços de ensino e de aprendizagem abarca o hibridismo¹⁶ como um princípio em potencial. Dessa forma, inspirada na obra de Silva (2010), desenvolve-se, em complementariedade a esse pressuposto, o princípio do *hibridismo* nos currículos, aqui propostos como *fetiches*.

O quinto pressuposto, *Currículos multiculturais*, direciona-se para uma concepção presente em todos os autores aqui selecionados. Na medida em que se reconhece a condição histórica dos currículos e a sua necessidade de conexão com as mudanças culturais da contemporaneidade, retomando também a concepção desse artefato como documentos de identidade, é inevitável a identificação da necessidade do *Multiculturalismo* nos currículos.

¹⁵ Os seis pressupostos mapeados neste estudo serão detalhados e aprofundados no capítulo 5, intitulado *Análise dos dados levantados na pesquisa bibliográfica: uma bricolagem possível*.

¹⁶ A questão do hibridismo como um princípio fundamental para a constituição de currículos multirreferenciais é aprofundado no capítulo 5.4.1.

Esse pressuposto é evidenciado principalmente em Moreira (2001), mas ele está presente em todas as outras obras. A abordagem sobre a importância de currículos sensíveis às culturas em sua pluralidade e heterogeneidade é eixo temático de relevância para todos esses autores.

Esse pressuposto reverbera-se, enfim, na concepção de *currículos que estejam implicados com a transformação e emancipação social*, identificado aqui como o sexto e último pressuposto. Embora seja explicitado principalmente nos textos de Moreira (2005, 2010), perpassa, com maior ou menor intensidade, pelos estudos de todos os pesquisadores. Até mesmo os autores referenciados pelos estudos pós-críticos, como Veiga-Neto e Silva, ao discutirem a importância de compreendermos a constituição histórica do currículo, o fazem com o intuito de produzirmos outras possibilidades de existência mais justas, igualitárias – sob o ponto de vista do “todo social” – e multiculturais.

Ressalta-se que todos os pressupostos mapeados têm como fio condutor, ou como porta de entrada, os princípios da Multirreferencialidade, como a *recursividade, implicação, indexalização, negatividade, alteração, autorização, prática, o acontecimento*. O aprofundamento de cada pressuposto aqui apresentado e as convergências possíveis entre os estudos dos pesquisadores foram apresentados no capítulo 5, sobre a análise dos dados.

Para finalizar esta seção, reitera-se que os caminhos metodológicos estão diretamente ligados ao aporte teórico proposto. Todo estudo bibliográfico foi pensado com base nos referenciais da Multirreferencialidade e bricolagem, na concepção adotada de currículo, voltada para a ideia de um sistema de significação que produz uma representação do mundo, e na sua condição histórica e cultural.

O próximo capítulo aprofundará, primeiramente, a Multirreferencialidade, uma epistemologia que abre espaço para pensar currículo, a partir da complexidade e da heterogeneidade das práticas educacionais, permitindo a minha implicação, como pesquisadora, em relação ao objeto investigado. Além de ser um dos principais referenciais do estudo bibliográfico, esse aporte teórico é o grande mobilizador do problema desta pesquisa e, ao mesmo tempo em que compõe o próprio objeto estudado, é também o meu modo interpretativo crítico de construir os caminhos metodológicos.

Assim, o próximo capítulo aprofundará o aporte teórico, detalhando a Multirreferencialidade e os seus princípios como o principal referencial epistemológico desta dissertação. Seguindo essa abordagem, a próxima seção também apresentará teoricamente a bricolagem, como uma forma de fazer pesquisa, com olhar crítico e implicado diante da complexidade das práticas educacionais.

3 SOBRE O APORTE TEÓRICO

3.1 A MULTIRREFERENCIALIDADE COMO POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA

No contexto da pesquisa no Campo Educacional, a minha implicação pessoal, como gestora e professora, diante do objeto analisado, convoca a construir uma relação diferente da proposta clássica positivista, no que tange à relação sujeito/objeto. Dessa implicação, surge, naturalmente, um distanciamento das concepções canônicas científicas, que validam a noção de objeto, campo e método como elementos lineares, estáveis e objetivos, e que consideram o pesquisador como um sujeito epistêmico universal, que dissipará as impurezas do objeto, tornando-o esclarecido, transparente e desvelado.

Somando-se a essa rejeição epistemológica, aproprio-me de teses e referenciais teóricos que concebem as Ciências da Educação como plurais, heterogêneas e complexas em sua natureza e, por isso, inevitavelmente ligadas às Ciências do Homem e da Sociedade. Então, ao conceber a complexidade dos fenômenos sociais, também reconheço que, na Educação, encontram-se imbricadas referências a ideologias, mitos, crenças, opiniões, normas, interditos, valores pessoais e culturais, desejos e angústias (ARDOINO, 2012, p. 97). Nesse sentido, busco compreender as práticas educacionais a partir de significações que levem em conta a pluralidade das referências com as quais me identifico, legitimando minha própria itinerância e observando as múltiplas leituras, as diversas (e muitas vezes contraditórias entre si) perspectivas. Diante, portanto, dessas posições, a teoria da Multirreferencialidade apresenta-se como a mais apropriada para dar sustentação epistemológica a essa pesquisa.

Segundo Burnham e Fagundes (2001, p. 50-51), na perspectiva multirreferencial, “aborda-se o objeto de maneira dialética, aceitando e até reivindicando uma certa lógica do antagonismo.” No entanto, essas pesquisadoras observam que tal comportamento não significa um “vale tudo” teórico-metodológico, pois é preciso garantir sempre, com rigor, um balizamento preliminar das implicações que ligam o pesquisador, individual ou coletivo, a seu campo e a seu objeto. O próprio Ardoino (ARDOINO, BARBIER; GIUST-DESPRAIRIES, 1998, p. 269), ao analisar a educação, como espaço de registro psíquico e social, afirma: “Digo ‘psi’ e digo ‘socio’ e interessa-me, efetivamente, possuir registros diferentes aos quais possa apelar”.

Apoiando-se nessa especificidade e rigor da teoria em destaque, torna-se relevante

afirmar que não se propõe aqui uma simples justaposição de linguagens, teorias ou abordagens, mas um discurso autorizado – a partir de uma articulação crítica e reflexiva de diferentes referências –, resultante da minha posição e implicação como pesquisadora, de forma a tecer forças teóricas diversas, que contribuam para significações possíveis no estudo do objeto proposto. Essa pesquisa, apoiada nesse referencial teórico, propõe-se, portanto, a localizar essas significações e articulá-las, sem a pretensão de homogeneizá-las.

A compreensão dessa implicação acadêmica e a identificação com essa *episteme* fazem compreender a necessidade pessoal de apropriação conceitual da Multirreferencialidade, como abordagem possível para análise do objeto/sujeito de dessa pesquisa. O reconhecimento da complexidade e heterogeneidade das práticas educacionais convoca o pesquisador a um olhar aberto e plural, escutando os diversos atores/autores envolvidos no processo, apropriando-se de múltiplas abordagens e buscando caminhos plurais na constituição de novas práticas curriculares, cujas articulações e bricolagens dos saberes possam potencializar o caráter transformador da educação.

De acordo com Barbosa (2012, p. 44),

a inteligibilidade das práticas educativas, complexas porque emaranhadas, mais que estratificadas, tanto sobredeterminadas pelo projeto de sociedade que as funda quanto pelas expectativas praxiológicas que as modulam, supõe de fato uma pluralidade de olhares e de perspectivas, senão mesmo igual número de linguagens distintas para poder dar conta disso tudo. Esse plural será facilmente percebido como antinômico aos ideais de transparência, de pureza, de simplificação analítica, geralmente emprestado às disciplinas mais bem estabelecidas pelos recortes que as instituem.

Assim, a abordagem multirreferencial oferece possibilidades para analisar os processos educacionais, permitindo encontros intersubjetivos entre o sujeito e o objeto e restaurando o espaço de sentido de cada participante da relação, que deve ser visto como sujeito falante, tão importante e necessário quanto o próprio pesquisador.

O próprio criador dessa *episteme*, Jacques Ardoino (2012, p. 87), afirma que:

a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos. Muito mais do que uma posição metodológica, é uma posição epistemológica.

Acrescente-se a isso o fato de a compreensão da heterogeneidade, como elemento fundante das Ciências Humanas, abrir espaço para a “simultaneidade temporal de várias perspectivas teóricas, várias abordagens, vários paradigmas” (MARTINS, 2004). Dessa

maneira, uma reflexão crítica que legitime o caráter heterogêneo da realidade requer um olhar atento à ambiguidade, à ambivalência e à complexidade das práticas educacionais.

Barbosa (2012, p. 69), alicerçado nas teses de Ardoino sobre a Multirreferencialidade, ressalta que

[...] não há como não ver a relação educativa entre educador e educando senão a partir de múltiplas referências; de uma 'pluralidade de olhares dirigidos a (esta) realidade', e também de uma 'pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e olhares dirigidos a ela'. (ARDOINO, 1998, p. 205).

Nessa concepção, a escola não prepara para a vida, ela faz parte da própria vida, ou, nas palavras de Ardoino (1998, p. 34), a escola é “lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca”.

É importante ressaltar, no entanto, o rigor da Multirreferencialidade quando sinaliza que, embora possa utilizar várias linguagens, perspectivas ou abordagens para a compreensão dos fenômenos, não se deve misturá-las ou reduzi-las umas às outras (MARTINS, 2004).

Para Ardoino (2012, p. 93), no que diz respeito a sistemas de referências, a grades de leitura diferentes (psicológicas, psicossociais, sociológicas), “o trabalho de análise consiste menos em tentar homogeneizá-las, ao preço de uma redução inevitável, que em procurar articulá-las, se não as conjugar”. Esse teórico (1998, p. 200), fiel à sua episteme, sugere que as práticas educacionais possam ser analisadas a partir de cinco níveis: o individual, o relacional, o grupal, o organizacional e o institucional.

Neste ponto, é importante ressaltar que a concepção de referência proposta nessa teoria diz respeito a “um núcleo de representações de que é portador cada ator social, tanto do ponto de vista organizacional, simbólico, institucional, ideológico, quanto libidinal etc.” (BARBIER, 1997, p. 161, *apud* Burnham e Fagundes, 2001, p. 48). A referência trata-se, portanto, de todos os saberes (além dos acadêmicos) que tecem a vida de cada sujeito a partir da significação dada por cada um.

A Multirreferencialidade se propõe a analisar os fenômenos sociais relativos à educação através de um olhar plural, conjugando (ou bricolando) diversas perspectivas sobre o mesmo tema. A construção do conhecimento, nessa epistemologia, está intimamente ligada à complexidade e à heterogeneidade que permeiam as práticas sociais. Burnham e Fagundes (2001, p. 48) explicitam que “a Multirreferencialidade surge de uma reflexão sobre a prática, é uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real”.

Diante da constatação dessa complexidade e heterogeneidade na educação e da

dificuldade de uma análise reducionista desses contextos, a abordagem multirreferencial, vista aqui como uma episteme, oferece (e sustenta) interpretações a partir de vários olhares, várias perspectivas, em relação aos fenômenos educacionais, sem, no entanto, reduzi-las ou aglutiná-las. Burnham e Fagundes (2001, p. 48) também observam que essa teoria não tem como pretensão se tornar a soma de conhecimentos; defende, ao contrário, o luto do saber total, “posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não saber. Quanto maior é a área iluminada, maior será a área de sombra”.

É possível afirmar, então, que essa teoria constata a impossibilidade de um único referencial (leitura) para a análise do objeto e acaba considerando (dialogando) os diversos pontos de vista possíveis. Essa tessitura do conhecimento deverá estar condicionada ao contexto ou situação dos indivíduos ou dos grupos sociais envolvidos no processo. Nessa abordagem, reconhece-se que todo conhecimento é parcial e inacabado, tornando-se impossível esgotar a análise sobre o objeto em foco.

Dentro do que é possível, respeitando o rigor dessa epistemologia, é importante esclarecer a intencionalidade dos referenciais por mim utilizados na busca de uma bricolagem que possibilite a construção de caminhos possíveis para a constituição de currículos que, ao mesmo tempo, foquem nos saberes que os estudantes já trazem a partir de suas vivências dentro e fora da escola (seus referenciais ideológicos, a vida cotidiana, os saberes, os conhecimentos locais, as experiências da comunidade, enfim o lugar cultural de cada sujeito); mas também que foquem nos conhecimentos acadêmicos, constituídos histórica e socialmente, ou seja, na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais. Essas ideias encontram respaldo nas reflexões de Libâneo (2014, p. 43), quando, ao discutir as políticas públicas educacionais propostas na contemporaneidade, considera que

[...] muitos educadores envolvidos diretamente com a prática escolar se perguntam sobre a possibilidade de uma solução pedagógica por meio da reunião dessas duas posições. Defender a imprescindibilidade dos conteúdos como referência para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes leva a rejeitar o papel das culturas particulares, das diferenças socioculturais?

A Multirreferencialidade é um referencial teórico que contribui para a análise que se proponho a fazer neste estudo. Essa epistemologia está atenta à heterogeneidade e à compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos e marcados por olhares e perspectivas diversas. Segundo Ardoino (1998, p. 4), “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.” Dessa forma, essa pesquisa parte do pressuposto da heterogeneidade,

a pluralidade da compreensão dos fenômenos educacionais, e reitera a importância da inclusão do pesquisador e suas implicações no objeto analisado, considerando que a educação é constituída pelas relações entre os sujeitos envolvidos.

Barbosa (2012, p. 65) afirma que,

quando nos referimos à educação como relação entre sujeitos, está posta a questão de modo que o educador, aquele responsável pela interpretação e condução do processo, não precisa se ver de fora. [...] Uma relação assim pensada, na qual, mediados por conteúdos da ciência, dois sujeitos exercitam a própria condição de sujeito, estou denominando de relação educativa ou pedagógica. Pedagógica, portanto, é um tipo de relação que ocorre entre o educador e educando através da qual, em sua singularidade e heterogeneidade, implicados, os sujeitos envolvidos exercitam a própria aprendizagem da *autorização* e da *alteração*. Portanto uma questão fundamental ainda persiste, que é assumir como conteúdo por excelência da educação a própria relação entre sujeitos, em toda sua *heterogeneidade* e *negatividade*. Essa é uma ideia preciosa no interior do pensamento multirreferencial de Ardoino.

A Multirreferencialidade está intimamente ligada à práxis e, em um contexto educacional, é preciso levar em conta as perspectivas do aluno, do professor, dos funcionários, do gestor, dos familiares, da comunidade. Portanto não é possível torná-las homogêneas ou simplificá-las, num processo de aglutinação. É preciso levar em consideração cada uma dessas perspectivas, sem reduzi-las. Segundo Borba (2012, p. 84), a práxis proposta por Ardoino é “uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.”

Barbosa (2012), em seu texto *Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação*, além de reiterar a importância desse referencial teórico para os caminhos que se pretende trilhar nesta pesquisa, também explicita noções caras para Ardoino, que precisam ser aprofundadas para melhor compreensão e apropriação dessa episteme: *heterogeneidade, alteração, negatividade e autorização*.

A *heterogeneidade*, intimamente relacionada à ideia de complexidade de Morin (mas muito além dela), é o eixo principal na construção do conhecimento multirreferencial. Trata da multiplicidade dos fenômenos sociais e da necessidade de leituras plurais de objetos voltados para o contexto educativo, apropriando-se dos diferentes ângulos e perspectivas, em função de sistemas de referências distintos, que não podem ser reduzidos uns aos outros.

Para Berger (2012, p. 28), Jacques Ardoino acredita que “o verdadeiro plural só existe na heterogeneidade. A heterogeneidade reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido e da irreduzibilidade da temporalidade, do existencial”. Em razão do reconhecimento do paradigma da Complexidade, a Multirreferencialidade acaba por concordar com a necessidade

da conjugação de noções complementares, concorrentes e, até mesmo, antagônicas. Compreende-se a importância da estruturação do conhecimento científico a partir de várias perspectivas, de forma que ela comporte suas diferenças e contradições (MARTINS, 2004).

No entanto, a Multirreferencialidade está atenta para o fato de sua análise se apropriar de várias linguagens para a compreensão de fenômenos sociais, sem misturá-las, sem reduzi-las umas às outras. O processo de bricolagem, de tessitura do conhecimento, acontece através do apelo de sistemas de referências psicológicas, psicossociais e sociológicas, cuidando de articulá-las sem, necessariamente, homogeneizá-las (MARTINS, 2004). Esse processo cognitivo não se resume a mobilizar um certo número de referenciais teóricos, ele se desenvolve no fluxo do pensamento, ou seja, no pensamento fazendo-se.

Para Macedo (2012, p. 35), “o pensar multirreferencial não desconhece o específico e a necessidade de distinguir para compreender”. Essa teoria não pretende apagar as especificidades dos referenciais e alerta que os educadores não devem procurar, no que é heterogêneo e movente, ideias de estabilidade e conhecimentos acabados. É importante lembrar que essa linha de pensamento não compactua dos projetos modernos de hiper e ultradisciplinarização dos saberes, ela faz sérias ressalvas a essa proposta, questionando a fragmentação e o seu caráter estanque. Macedo (2012, p. 36) continua desenvolvendo seus argumentos, observando que

[...] o pensamento multirreferencial sabe que não basta afirmar a pluralidade, a heterogeneidade, dado que cultiva no seio uma proposta ética e política, a partir da necessidade de posicionar-se ante as consequências sociais da hiperdisciplinarização e da ultradisciplinarização. Assim como, ao articular o contraditório, o ambivalente e as incompletudes, pretende exercer um esforço para explicitá-los até para justificar o próprio movimento que os criou.

A heterogeneidade acaba, por sua vez, gerando o aspecto da opacidade dos fenômenos sociais ou, como observa Ardoino (2012, p. 93), da “indexalidade, para a abordagem etnometodológica”, que diz respeito ao reconhecimento de que os fatos não podem ser reduzidos a uma análise científica imparcial, objetiva e monolítica. Além disso, a heterogeneidade também permite a concepção da relação intersubjetiva entre o sujeito e o objeto, ou seja, a Multirreferencialidade compreende que o objeto é, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa. Para Ardoino (2012, p. 91), o homem

[...] não é indiferente às produções de saberes que o concernem, há reação por parte dele, ele interfere constantemente com os dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando-lhes o funcionamento. [...] um tal objeto-sujeito (que tornar-se-á, além disso, projeto) é sempre capaz, consciente ou

inconscientemente, de criar contraestratégias apropriadas. Essa capacidade de negatividade, por ser própria do vivo, a *fortiori* do homem, não pode, jamais, ser totalmente eliminada de um processo científico que não queira se limitar unicamente a comportamentos observáveis.

Na reflexão sobre esse plural em Educação, Ardoino (2002, p. 553) considera como “caráter inelutável” o reconhecimento e a aceitação do outro, que, além de sua existência (alteridade), é capaz de nos alterar com a sua ação (alter + ação). Nessa *alteração*, o outro, feito de carne e osso, está presente nas práticas cotidianas. Para esse teórico (2002, p. 34), idealizar o outro distancia-o da realidade, pois ele não nos mobiliza nem nos desloca, não interfere no nosso cotidiano. Por outro lado, conviver com o outro, com suas ações e sua negatividade, nos desestabiliza, nos transforma e nos implica nos processos sociais dos quais fazemos parte. Isso acontece no cotidiano das práticas educacionais, e os atores envolvidos precisam ser vistos como esse outro que, através de suas ações, vão alterando e exigindo de cada sujeito a ação de *autorizar-se*, ou seja, a capacidade de fazer de si o seu próprio autor, nas relações sociais.

A *autorização* é a transformação do ator das práxis sociais em autores, ou seja, é uma prática resultante de processos criativos ao mesmo tempo em que se reconhece o “já lá”, ou seja, o instituído. Em outras palavras, é a maturidade do que já está inscrito socialmente. Esse processo de autorização é considerado práxis na medida em que é uma ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo. Berger (2014) considera dois aspectos importantes vinculados à autorização e, conseqüentemente, a essa práxis. Um deles é a questão do sujeito, que se faz fazendo-se, transformando-se ao agir sobre o mundo. O outro é a questão política, já que o agir sobre o mundo é um fazer político. “E o político, por definição, é práxis.” (BERGER, 2014, p. 27).

A Educação deve ser, portanto, espaço para o desenvolvimento da prática de autorizar-se e, por meio da aprendizagem contínua de distinguir-se, diferenciar-se, separar-se do outro, deixar, nesse processo profundo, de ser ator social para se tornar autor de si mesmo, imprimindo sentido à sua existência, aos seus saberes e fazeres e a suas relações cotidianas psicológicas, psicossociais, sociológicas.

Nesse decurso de alteração, reconhece-se também, no sujeito, um poder de negação, de reação, de (re)significação, de (re)negociação ou, mesmo, transformação dos processos sociais instituídos, sejam eles culturais, ideológicos, econômicos, históricos e, também, educacionais. Segundo Ardoino (2012, p. 90),

quaisquer que sejam os determinismos que condicionam e podem explicar seus modos de funcionamento, o ser humano tem em si (auto) um poder de negação, de

contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de a eles reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar.

A essa capacidade do ser humano de contraestratégia, que desloca estratégias sociais das quais se sente manipulado, como objeto, o teórico da Multirreferencialidade dá o nome de *negatricidade*. E Martins (2004, p. 91) completa essa ideia afirmando que

o homem – tanto individual como coletivo – não é indiferente às produções de saber que lhe concernem e reagirá diante delas, interferirá constantemente com os dispositivos de análise e de investigação que lhe serão aplicados, perturbando seu funcionamento.

A Multirreferencialidade é, portanto, uma abordagem epistemológica que sustenta a possibilidade de uma pesquisa que compreende a heterogeneidade dos fenômenos educacionais e valoriza a práxis reflexiva como sendo uma oportunidade para trazer, à luz das análises, as histórias dos sujeitos envolvidos nas práticas educacionais. De acordo com Barbosa (2012, p. 71),

[...] voltar-se para estas questões e para a abordagem plural é considerar tal perspectiva assumindo a implicação na prática do docente e do administrador como viés, sem o que não há como ir além do paradigma disciplinar de se produzir conhecimento e de abordar o contexto educacional e formativo no interior da escola.

De forma resumida, é possível afirmar que Ardoino considera o *plural* como aspecto inerente às *heterogeneidades*, que são constitutivas da realidade educacional, vista em sua *complexidade*. Essas heterogeneidades devem permitir bricolagens possíveis, dialéticas e significativas, trazendo à tona a *práxis* do sujeito transformando-se ao transformar a realidade à sua volta. As *referências*, tanto na dimensão do universal, quanto na dimensão do particular, nesse processo, acabam gerando *alterações*, resultantes das (re)negociações postas em práticas através da *negatricidade* do outro, na medida em que vai se *autorizando*.

Essa teoria nos oferece caminhos possíveis para a construção de uma perspectiva epistemológica aberta e plural, que valorize os atores educacionais, o que acontece ao seu redor e o interior da escola, bem como valorize o coletivo que se faz presente na escola. Tudo isso concebido a partir de uma formação de pessoas autorizadas e implicadas em seus processos, na sua própria história e da sua comunidade.

Como essa pesquisa busca as possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais – que se aproprie de saberes trazidos pelo próprio aluno, mas também de

saberes instituídos como acadêmicos, na busca de uma autonomia cidadã –, a Multirreferencialidade, além de abrir para a apropriação de concepções diversas (e complementares) de currículo, dá sustentação epistemológica para refletir sobre a formação do sujeito, pautada no reconhecimento do outro que, muito além da alteridade, permite a experiência da alteração. Além disso, essa abordagem também oferece, através da negatividade e das oportunidades de resistências ao instituído socialmente e imposto ao outro, a formação para o autorizar-se como cidadão, dando sentido, atuando e transformando a realidade, tanto no âmbito social quanto no âmbito individual.

Acredita-se também que essa episteme permite, diante da apropriação da heterogeneidade, as possibilidades para se pensar currículos que, de forma plural, ofereçam aos estudantes, além do que é considerado convencionalmente como componentes curriculares acadêmicos obrigatórios, saberes diversificados que estão no fluxo do cotidiano das práticas sociais e que façam sentido para cada estudante em particular, de modo que ele seja capaz de brincar sua própria aprendizagem, compondo sua formação para o que é necessário e universal na educação, mas também para saberes com os quais se identifique, a partir de suas próprias vivências e de seu lugar cultural.

Para Barbosa (2012, 75),

uma proposição curricular como consequência de uma perspectiva epistemológica apresentada deve ousar no exercício da descoberta e incorporação de novas linguagens e múltiplos procedimentos de modo a combinar, por um lado, a necessidade de se alcançar um número ampliado de participantes no processo, como também da dimensão ampliada no que se refere à geografia, aos contextos históricos, sociais e culturais envolvidos e, por outro lado, a possibilidade de formação do sujeito em sua singularidade e subjetividade sem o que estará falida a proposta educacional em sua finalidade, qual seja, a de ir além da mera aprendizagem intelectual, puramente racional, para uma aprendizagem existencial traduzida como forma de se aperceber como sujeito, portanto, partícipe instituinte de uma história individual e social.

A Multirreferencialidade é uma abordagem qualitativa que sugere a articulação de conteúdos de diversos campos de conhecimento, nos permitindo novos olhares, novas relações, novas linguagens e, portanto, novas conclusões. Vale ressaltar que esse processo cognitivo está pautado na implicação, na afetividade, na maturação, em um “ir e vir”, que vai gerando interações, alterações e autorizações.

É também essa abordagem que permite espaços de observação, interação entre os sujeitos, articulações e multirracionalidades. Possibilita a busca de sentidos para os nossos saberes e fazeres do cotidiano educacional, que, paradoxalmente, precisa dar conta, por um lado, das mudanças vertiginosas causadas pela globalização e também o advento da internet,

e, por outro, das estagnações no desenvolvimento de transformação da realidade para uma sociedade mais justa e equitativa (SANTOS, 2000).

Por fim, a compreensão da inteligibilidade da instituição educacional e das suas práticas curriculares, buscando caminhos possíveis para currículos mais significativos para os jovens da Contemporaneidade, será incontestavelmente mais rica se se levarem em consideração as várias leituras, abordagens, referências e sujeitos que compõem de alguma forma o contexto educacional.

3.2 AS REFERÊNCIAS PARA UMA POSSÍVEL BRICOLAGEM

Seguindo as ideias de Ardoino (1998), podemos afirmar que a complexidade não está no objeto estudado e sim na postura do pesquisador diante desse objeto. Segundo esse autor, a “complexidade não deve, portanto, ser concebida como uma característica ou uma propriedade que certos objetos possuiriam por natureza e outros não, mas [...] uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto.” (ARDOINO, 1998, p. 36). Assim, a abordagem multirreferencial, inspirada inicialmente pelas ideias de Lévi-Strauss (1976) e de Lapassade (1998), discutindo a necessidade de improvisação criativa nas pesquisas antropológicas, apropria-se da noção de bricolagem, que, para Ardoino, trata-se “de ir aqui e lá, eventualmente, para obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta.” (ARDOINO, 1998, p. 203).

O termo *bricolage*, oriundo do francês, foi utilizado pela primeira vez no contexto acadêmico por Lévi-Strauss (1976), para metaforizar um método de pesquisa que se utilizava da seleção e síntese de componentes retirados de uma cultura. Mais tarde, Derrida (1971) propõe a utilização desse termo no contexto da teoria literária, para sugerir a ideia de colagem de textos. E Certeau (1994) retoma esse termo a fim de representar a junção de vários elementos culturais para a composição de um elemento novo.

No contexto da pesquisa educacional, o estudioso Kincheloe (2007) considera a bricolagem como uma forma de fazer pesquisa, com olhar crítico e implicado diante da complexidade das práticas educacionais, interpretando fenômenos a partir das múltiplas perspectivas existentes e considerando as relações de poder que permeiam o cotidiano da Educação. Para esse autor, a bricolagem rejeita planos e estruturas essenciais, preexistentes, e vai em busca de investigações que se constituem diante das demandas que vão surgindo.

Mais uma vez, ressalta-se que esse procedimento não prescinde do rigor acadêmico.

Embora não seja o conhecido rigor cartesiano, constrói, de forma cuidadosa e responsável, uma abordagem que permite o entrecimento de múltiplas perspectivas, sem reduzi-las ou misturá-las (BARBOSA, 2008).

Para Borba (1998), a bricolagem é um processo cognitivo interdisciplinar constante e, por isso, o pesquisador deve aprender a bricolar. O *bricoleur* parte da constatação de que as estruturas sociais profundas são complexas e é preciso levar em consideração que aspectos sociais, históricos e culturais influenciam as práticas teórico-metodológicas presentes na pesquisa. Kincheloe (2007, p. 27) afirma que:

[...] se a epistemologia envolve a exploração de como os pesquisadores vêm a conhecer os fenômenos que estudam, como esse conhecimento é estruturado e as bases em que tais afirmações de conhecimento são postuladas, então as visões epistemológicas são centrais ao rigor da bricolagem. Na pesquisa interdisciplinar/múltiplos métodos, essas visões epistemológicas se tornam ainda mais importantes, à medida que diferentes orientações assumem concepções diferentes de conhecimento. Nesse contexto, os pesquisadores aprendem a partir de ideias epistemológicas comparativas, desenvolvendo uma profunda compreensão da teoria e da produção do conhecimento no processo. O desenvolvimento de tal concepção epistemológica é mais uma dimensão da investigação filosófica da bricolagem.

Kincheloe (2007, p. 27) acrescenta ainda que os *bricoleurs* tornam-se mais instrumentalizados para o desenvolvimento de formas sutis de trabalho com o conhecimento. Como investigadores, trabalhando no domínio epistemológico, “os *bricoleurs* fazem perguntas informadas, desenvolvem conceitos complexos, constroem modos diversos de raciocínio e apresentam interpretações inéditas dos dados diversos”. (2007, p. 27). Neira e Lippi (2012, p. 611) também ressaltam que,

construir conhecimentos a partir de múltiplas vozes exige saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências sociais influenciam os olhares sobre o fenômeno investigado. Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações.

Assim, esta pesquisa se referencia: em algumas ideias com referências foucaultianas – a fim de elucidar e refletir sobre a constituição da escola e do sujeito da Modernidade e o descompasso existente em relação à Contemporaneidade; nos estudos do próprio Jacques Ardoino, de Guy Berger, Joaquim Gonçalves Barbosa, Roberto Sidnei Macedo e Sérgio Borba – para compreender e se apropriar dos conceitos-chave da Multirreferencialidade e de suas potencialidades no campo da Educação; nas teorias sobre currículo desenvolvidas por Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1994)

– contribuindo para a concepção de currículo que conduzirá essa pesquisa. Já o material empírico se constitui em um conjunto de obras que foram selecionadas no estudo bibliográfico, a partir do reconhecimento de seu potencial para a proposição final desse estudo e a partir das aproximações possíveis com a epistemologia da Multirreferencialidade.

Para nos ajudar a pensar, a compreensão da constituição da escola moderna e da história das teorias do currículo é fundamental no entendimento das continuidades, descontinuidades e rupturas nos currículos escolares contemporâneos.

Em outras palavras, a apropriação desses referenciais teóricos e empíricos autoriza-me na elaboração de um texto autoral, deixando claro o que, a partir das implicações pessoais, interessa de cada um e cuidando para não os amalgamar, sob o risco de gerar incompatibilidades epistemológicas diante de suas ideias centrais.

Assim, estudos com referenciação foucaultiana – como os de Veiga-Neto (2000), sobre currículos, espaços, tempos e disciplinas, ou sobre o próprio Foucault e a sua relação com a educação, (VEIGA-NETO, 2014) – são suportes teóricos que ajudam a pensar nas peças que constituíram essa engrenagem. Além disso, o texto de Varela (1992), sobre a maquinaria escolar, também é um referencial teórico importante para a reflexão e a análise dessa instituição, pensada, estruturada e arquitetada para fazer valer os ideais da sociedade disciplinar.

Seguindo a proposta do próprio Foucault (1977), esta pesquisa tomará as suas ideias como ferramenta necessária para refletir a fabricação da escola como hoje a concebemos – como lugar obrigatório de socialização, para as crianças e jovens -, explicitando a ilusão de seu conceito universalista e naturalizado. Segundo Veiga-Neto (2006), esse filósofo nunca quis ser um modelo, nem fundador de uma escola, queria apenas que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, ou, como ele mesmo declarou, “uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso.” (FOUCAULT, 1995).

É com a leitura de estudos foucaultianos, então, que esta pesquisa sustenta a afirmação de que a escola nem sempre existiu, é produto histórico forjado a partir do século XVI, que foi se instrumentalizando por meio de diversos dispositivos¹⁷ sociais, da deslegitimação de outras formas e espaços de aprendizagem e da institucionalização dessa escola. Apoiada nos estudos feitos por Varela e Alvarez-Uria (1992), a pesquisa também analisa aspectos sociais, históricos e discursivos que constituíram a escola que hoje conhecemos, problematizando, a partir daí,

¹⁷ Em termos foucaultianos, “dispositivo” se refere a um conjunto de práticas discursivas e não discursivas, diretamente ligadas às relações de poder. Segundo Foucault, podem ser dispositivos “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não dito.” (FOUCAULT, 1994, p. 299, apud SILVA, 2000, 43-44).

suas continuidades e rupturas em relação às demandas sociais da Contemporaneidade.

Esse mergulho na engrenagem da instituição educacional da Modernidade tem como objetivo justificar, a partir do reconhecimento das continuidades, a necessidade de revisitação do papel social da escola na Contemporaneidade, por meio de um redesenho curricular que possa ampliar as possibilidades de diálogos com esse novo contexto.

Embora a pesquisa tenha como foco a análise de possibilidades de currículos multirreferenciais, capazes de legitimar outros saberes que, na constituição moderna de escola, não são considerados atos curriculares; os estudos com referência foucaultiana são importantes para compreender as condições que possibilitaram a constituição da escola e as formas de subjetivação dos atores que a compõem. Os processos pedagógicos escolares traduzem relações de poder no que diz respeito ao conhecimento: a produção de alguns saberes é institucionalizada, legitimada, em detrimento de outros saberes.

Buscando teorias que possam sustentar a concepção de currículos que sejam sensíveis às volatilidades e incertezas do contemporâneo, esta pesquisa encontra nos estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira (2000) ideias que permitem a apropriação da concepção de um currículo que oportunize, ao mesmo tempo, o respeito às diferenças e também o compromisso da escola com a promoção da justiça social. Para reiterar essa abordagem e ampliar a concepção do currículo como um artefato social e cultural, implicado com as relações de poder, dialoga-se também com Tomaz Tadeu da Silva (2010). Ele ajudará a pensar, através do histórico das teorias do currículo, como esse artefato é uma prática produtiva de significados e, portanto, um tempo/espço interessante para se valorizar e legitimar as múltiplas identidades sociais.

Além de serem referenciais selecionados como material empírico, esses dois teóricos permitirão conduzir os estudos sobre currículo como um artefato social e cultural, ampliando a sua concepção através da importância dada às determinações sociais, históricas e contextuais. Para eles, o currículo está implicado nas relações de poder e é constituído na história, a partir de perspectivas sociais particulares e interessadas, produzindo, portanto, “identidades individuais e sociais particulares.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Moreira é o estudioso no Brasil que traz à tona a discussão sobre o multiculturalismo crítico no campo do Currículo, “ora se aproximando, ora se distanciando das teorias pós-modernas, mesclando-as com proposições críticas e, mais recentemente, com a defesa do universalismo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 190). Esse teórico ainda propõe um currículo que, sem prescindir dos saberes plurais e identitários, promova também o combate às desigualdades sociais e econômicas, por meio de conteúdos acadêmicos e formais. Para ele, o

currículo precisa contemplar, concomitantemente, o respeito à diferença cultural e a promoção da justiça social.

Para Silva (2015), o currículo é compreendido como prática de significação e como representação que se dá dentro das relações sociais assimétricas, com efeitos de poder, dentre os quais se destaca a produção de identidades. Isso permite afirmar que o currículo é um artefato de vínculo entre saber e poder e, como tal, traz estratégias disciplinares e de controle na subjetivação dos indivíduos envolvidos no processo educacional. Ele vai além do conceito, explorando a relação entre currículo, práticas de significação e representação, produção de identidades.

Esta pesquisa busca os estudos de Silva (2015) para sustentar a ideia de currículo como um sistema de significação que constrói representações socioculturais, produzindo, por meio das relações de poder, identidades sociais. E, seguindo as ideias de Moreira (2005), este estudo também é sensível ao equilíbrio entre a igualdade social, por meio de saberes acadêmicos, e o respeito à diferença, por meio da valorização e legitimação da pluralidade cultural.

Assim, apoiando-se nas ideias desses pesquisadores, que trazem implicitamente a valorização da *implicação, alteração, autoria, complexidade, heterogeneidade*, esta pesquisa encontra fôlego para estudar caminhos possíveis na constituição de currículos multirreferenciais e rizomáticos, como redes subjetivas de conhecimentos e práticas. Currículos capazes de valorizar e legitimar saberes do cotidiano dos indivíduos, mas também admitir o conhecimento acadêmico e formal como importante, nessa bricolagem constitutiva do currículo escolar.

Esse último aspecto é um ponto de tensão nesta pesquisa, pois tenta aproximar o que, a princípio, parece ser incompatível: a importância dos saberes plurais do cotidiano e, ao mesmo tempo, dos conhecimentos científicos que legitimam o discurso disciplinar da sociedade moderna. Contudo, partindo da concepção de complexidade das práticas educacionais, da pluralidade de atores e de perspectivas desse contexto, além da contemporaneidade da hibridização de teorias e do respaldo da Multirreferencialidade, este estudo investigará as possibilidades de diálogos, observando as continuidades e rupturas dessas concepções.

Ardoino (2012, p. 87) considera que a

análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos 'fatos' educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos.

Assim, a Multirreferencialidade é o principal aporte para uma análise que se apoia em diversos sistemas de referências e matrizes de leitura, de forma complementar e não redutível umas às outras.

Por consequência, diante dessa questão, a bricolagem torna-se, nesta pesquisa, um modo investigativo bastante profícuo. Desenvolve-se a partir do entrecimento de estudos que contribuem, de alguma forma, para o levantamento de pressupostos norteadores na constituição de currículos tecidos através de múltiplos referenciais que, em razão de experiências socioculturais, possam se transformar em pautas curriculares.

A fim de melhor compreender e analisar as questões sobre currículo, que serão desenvolvidas na análise dos dados coletados durante a pesquisa bibliográfica, a próxima seção irá explorar, a partir de referenciações em estudos foucaultianos, a constituição da escola como uma instituição engendrada para a manutenção das estruturas socioculturais da Modernidade. Além disso, para nos ajudar a compreender como os currículos são práticas discursivas e representativas de contextos socioculturais, segue também, com a ajuda de Silva (2015), uma descrição de como as teorias sobre currículo o conceberam ao longo da história de sua constituição.

4 INQUIETAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

4.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Constatar o descompasso entre a escola da Modernidade e os estudantes da Contemporaneidade traz, inevitavelmente, a necessidade de lançar o olhar para a história, a fim de compreender como a escola foi forjada e as engrenagens que a constituem, refletindo e identificando, à luz do presente, as razões e argumentos que a sustentaram e o que dela permanece ou se rompe, na busca de novos caminhos.

A escola, da maneira como é concebida hoje – como uma megainstituição social, materializada para garantir a engrenagem de todas as outras instituições da Modernidade –, nem sempre existiu, ela é uma criação histórica do período de transição entre a sociedade soberana e a sociedade estatal, desempenhando papel importante nesse processo de subjetivação da sociedade disciplinar. De acordo com Veiga-Neto (2014, p. 70),

a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu o papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola ‘foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dela), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude.

No período anterior à Modernidade, a escola era concebida como lugar de representação dos valores da Igreja Católica e estruturava-se nos mosteiros, paróquias e catedrais (SILVA, 2000), reproduzindo as ideologias teocêntricas do período. Ao longo do tempo, devidamente conectada com uma série de acontecimentos históricos – como o Renascimento Cultural nos séculos XV e XVI, a constituição do Estado Moderno, a Reforma Protestante, o Iluminismo, a ascensão da burguesia e consolidação do liberalismo e a economia mercantilista – a escola vai se institucionalizando e rompendo com sua antiga estrutura.

Os valores que engendraram esse novo contexto eram peças fundantes para a consolidação dessa nova realidade educacional: o discurso de exaltação ao progresso, à economia, à razão e à ciência norteia o desenho de uma nova escola. Surge a necessidade de se discutir didática, de se formar um corpo de especialistas, de se adotar livros didáticos, de se constituir um currículo e de disciplinar o corpo e a mente para que pudessem servir, de forma

dócil e econômica, à estrutura socioestatal da época.

É nesse contexto que surge a escola, como espaço especializado para a formação de crianças e jovens, que, assim como a própria escola, também têm seus conceitos construídos historicamente. De acordo com Varela (1992, p. 80),

todo um conjunto de saberes serão extraídos do trato direto e contínuo com estes seres encerrados desde seus tenros anos que, dia a dia, vão se convertendo cada vez mais em meninos; saberes relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas de aula, o estabelecimento de níveis de conteúdo, a invenção de novos métodos de ensino e, em suma, conhecimento do que hoje se denomina de organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências sutis de caráter pedagógico que tiveram seus começos na gestão e no governo dos jovens.

O mundo moderno passa a exigir disciplina e docilização dos corpos, e a escola, como instituição criada por esse contexto, precisa criar mecanismos espaçotemporais que alicerces esses valores, transversalizando aspectos culturais, ideológicos, políticos, econômicos, linguísticos.

Nesse momento da história, a escola e todos os seus dispositivos, comprometidos com a sociedade disciplinar, encarregam-se de construir discursos que deslegitem qualquer outra forma de aprendizagem, qualquer outro processo de socialização e aquisição de saberes. Os colégios, principalmente os jesuítas, e os seus muros abstraem as crianças e jovens do cotidiano e das práticas sociais, subjetivando-os por meio da docilização (sutil e silenciosa) de seus corpos.

Acompanhando a mesma ideia das instituições da época que tinham como objetivo a disciplina, através da docilização do corpo, para tornar os indivíduos mais úteis e obedientes, capazes de potencializar a produtividade econômica da época, a escola utiliza-se de todos os dispositivos que garantam a eficácia do projeto disciplinar na sociedade moderna.

Nessa realidade, a escola – assim como os hospitais, ambulatórios, manicômios – passa a adotar o “exame”, como mais um dispositivo de adestramento, que normatiza, unificando o saber e o poder, para objetificar e subjetificar, ao mesmo tempo, todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional.

Varela (1992) observa que, mesmo diante da transição de uma educação pautada no teocentrismo para uma educação de uma sociedade estatal, os religiosos, principalmente os jesuítas, continuavam se especializando para a formação das juventudes. Assim, influenciados pelas teorias pedagógicas de Erasmo, Vives e outros humanistas da época, os religiosos começaram a substituir “os métodos drásticos de intimidação por intervenções pautadas na docilização e individualização” (VARELA, 1992, p. 79-80). O *Ratio Studiorum* – documento criado pelos jesuítas para regulamentar o ensino de todos os colégios da Companhia de Jesus – chega a descrever o tempo e o espaço dos estudantes, organizando-os em quadrículas que revelam

os distintos níveis de conteúdo, prêmios e recompensas. Além disso, a aprendizagem passa a ser desenvolvida através da metodologia de um torneio contínuo, em que os estudantes de cada classe são divididos em dois lados opostos, duelando a fim de ocupar os primeiros lugares.

Inspirada na tese de Rousseau (1983), essa concepção de escola moderna também modela um novo conceito de “infância”, justificando que a sua subjetivação precisa consolidar-se em um espaço apropriado para isso, caracterizado pela presença de especialistas que utilizem métodos adequados para a docilização das crianças, pois a infância é uma fase caracterizada pela

[...] maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua civilização; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão; qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes.” (VARELA, 1992, p. 71).

A escola da Modernidade é, portanto, uma instituição disciplinar que concebe a educação como mecanismo de aperfeiçoamento do homem, através de uma formação racional e de um currículo que valoriza o acúmulo dos saberes da humanidade, reproduzindo as ideologias iluministas, capitalistas e sociais da Modernidade.

Seguindo essa mesma lógica, a formação dos professores também é toda pautada em práticas pedagógicas e estratégias que reiteram os processos disciplinares. Assim, a noção de ensino e de aprendizagem apreendida pelos futuros professores é regulamentada por ações autoritárias, arbitrárias e subordinantes. Na base de sua formação, eles aprendem que mais importante que o domínio do conteúdo é a técnica de controle e adestramento das classes.

Além disso, fica a cargo tão somente do professor, profissional considerado especialista em teorias pedagógicas, prescrever e planejar o que é considerado importante e necessário a ser aprendido pelos estudantes, ainda que estes não encontrem motivação ou razão para estudar.

Para Veiga-Neto (2000), referenciando-se em Foucault (1989), a docilização do corpo, através do poder disciplinar, está diretamente ligada à economia, pois, a disciplina pode minimizar o custo no processo de maximização da produção da força útil ou do trabalho. A escola, com todo o seu aparato, funciona, então, como maquinaria de docilização dos corpos, a fim de potencializar a produção econômica da época. E o currículo, como um dispositivo dessa maquinaria, reitera essa lógica, prescrevendo conteúdos e disciplinas, hierarquicamente organizadas, que façam valer essa engrenagem:

[...] as disciplinas – articuladas em seus dois eixos inseparáveis: o eixo do corpo e o eixo dos saberes – funcionam como matriz de fundo, na qual cada um de nós assume como naturais os muros a que somos submetidos como sujeitos modernos; por isso, as disciplinas estão envolvidas também com os processos de subjetivação. (VEIGANETO, 2000).

Assim como a própria “escola” não é uma instituição universal e atemporal, é importante lembrar que um currículo também se forja em um contexto e um lugar, constituindo e sendo constituído, ao mesmo tempo, a partir das práticas sociais nas quais está inserido. Portanto, a constituição do currículo nas escolas da Modernidade está pautada em um sistema regulamentado pela lógica das salas de aula, pelas séries, pelos ciclos, pelas atividades sequenciadas e cronometradas em calendários meticulosamente planejados. “Com respeito ao saber, o colégio converte-se num lugar no qual se ensina e se aprende um amontoado de banalidades desconectadas da prática.” (VARELA, 1992, p. 85).

Observa-se que o currículo pautado na lógica da Modernidade mantém-se vivo, preservado e valorizado ainda na Contemporaneidade, mesmo diante de novas demandas sociais, que surgem a partir do advento das novas tecnologias de informação e da própria globalização.

De acordo com Foucault (1979), o saber e o poder estão imbricados entre si, e o primeiro torna-se estratégia a serviço do segundo, constituindo-se historicamente para dar sustentação ao poder. Nesse processo, os conhecimentos curriculares estão a serviço dessa engrenagem e devem naturalizar “as verdades” que são construídas para garantir a disciplina. Em outras palavras, o saber passa a ser a força geradora do poder, que, por sua vez, está em todos os lugares. E o currículo, como espaço de representações do mundo, é, portanto, um poderoso operador da ordem e do disciplinamento nas escolas modernas. É ele, em grande medida, que regulamenta as práticas e os saberes pedagógicos, os documentos e as normas, a formação docente, a identidade dos professores e dos estudantes.

Varela (1992, p. 86) descreve aspectos sobre a emergência do currículo da Modernidade e revela a sua eficácia na consolidação dessa microfísica do poder disciplinar:

A partir de agora a memória dos povos, os saberes adquiridos no trabalho, suas produções culturais, suas lutas, ficarão marcadas com o estigma do erro e desterradas do campo da cultura, a única legítima porque está legitimada pelo mito da neutralidade e da objetividade da ciência. Esta relação entre o saber dominante e os saberes submetidos reproduz-se de algum modo na relação professor-aluno, que não é, estritamente falando, nem uma relação interpessoal nem uma relação com saberes que deem conta das realidades circundantes, senão que é uma relação social, de caráter desigual, marcada pelo poder e avalizada pelo estatuto de verdade conferido aos novos saberes.

A disciplinarização também se instaura no currículo por meio da distribuição, classificação, hierarquia e validação (ou não) dos saberes. O vocábulo “disciplina”, em sua ambivalência semântica, ao mesmo tempo em que sugere o controle e o adestramento dos corpos, também denota a ideia de divisão e distribuição dos saberes que, cada vez mais, se tornam compartimentalizados.

As epistemes da Modernidade, centradas na racionalidade operativa analítica, impõem a divisão dos saberes, cuidando sempre do controle dos pormenores de cada área do conhecimento. A disciplinarização é, portanto, mais uma invenção da Modernidade. Essa cartografia do saber (GALLO, 1992) acaba por ser o lastro do currículo da escola moderna. Segundo Gallo (1992), nessa perspectiva, o professor se torna arquivista especializado de uma disciplina e, no processo de classificação, hierarquização e exclusão de saberes, tanto o aluno quanto o professor perdem a capacidade de interconectar as várias gavetas dos arquivos.

Para atingir maior controle, os espaços trazem a lógica do confinamento, do ordenamento e da classificação. Para Veiga-Neto (1992), isso faz com que o poder disciplinar possa ser regido de forma econômica e também onipresente e uniforme. Frago e Escolano (2001, p. 47), em sua obra “Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa”, revelam, curiosamente, os dispositivos arquitetônicos que, de forma implícita, vão ratificando a disciplina:

[...] a arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que define o espaço em que se dá a Educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Embora Foucault não aprofunde sua análise sobre as escolas, ele as considera, juntamente com a educação formal, um dispositivo social que exerce papel importante no fortalecimento da sociedade disciplinar. No capítulo “Corpos dóceis” do livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1977), ele descreve algumas inovações educacionais que se equivaliam aos mesmos mecanismos utilizados em fábricas, prisões, quartéis e hospitais. As contribuições de Foucault ajudam a compreender a “escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não”. (VEIGA-NETO, 2014)

Foucault (1977) já descrevia, em *Vigiar e Punir*, as várias técnicas utilizadas para a manutenção da disciplina por meio da distribuição dos indivíduos no espaço. A escola – de forma sutil, mas insidiosa – utiliza-se de todas elas, cuidando cada vez mais do detalhe: o encarceramento – ou clausura – reproduzia o modelo do convento, e o internato aparece como

o regime de educação mais adequado. Com o tempo, esse modelo vai sendo substituído pela técnica do quadriculamento – ou localização imediata –, em que cada indivíduo ocupa o seu lugar, evitando as distribuições por grupo e desfazendo as “pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (FOUCAULT, p. 123). No quadriculamento,

o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quantos corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1989, p. 168).

E, elaborando ainda mais as técnicas de docilização por meio do espaço, desenvolve-se a regra das localizações funcionais, em que os lugares são definidos e utilizados de acordo com a necessidade de vigiar.

No entanto, são as filas que se tornam a grande e principal engrenagem das escolas na Educação Moderna. Toda a organização escolar está estruturada a partir de fileiras: fila para entrar e sair das salas, carteiras enfileiradas, fila para transitar em grupo pelas áreas das escolas. Essa técnica passa a ser utilizada para distribuir os indivíduos, individualizando-os na rede de relações da qual faziam parte:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de estudantes na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1989, p. 173).

No que diz respeito ao tempo, as práticas pedagógicas da Modernidade seguem a mesma lógica do espaço, subjetivando os corpos para torná-los cada vez mais dóceis. A regulamentação do horário estabelece recortes, tempos de obrigação e repetição de tarefas.

O refinamento das técnicas temporais é cada vez mais eficiente na disciplina do corpo. Surge, além da elaboração temporal do ato, que impõe um ritmo coletivo de produção

intelectual, a correção entre corpo e gesto, que exige, nessa combinação, o ritmo coletivo, a eficácia e a economia. Buscando maximizar a exploração desse corpo, por meio do tempo, elaboram-se a imposição da sintaxe perfeita entre o corpo e o objeto e também a utilização do tempo à exaustão do corpo.

De forma ambivalente às continuidades dos valores disciplinares da sociedade moderna, o advento da internet, as novas tecnologias de informação, a globalização geram mudanças vertiginosas e a consequente liquidez da própria Modernidade (BAUMAN, 2011). Constata-se um movimento de rejeição à solidez das coisas e das relações humanas e até mesmo ao pacote de conhecimentos acessado pelas crianças e jovens, durante o tempo em que estão nas escolas. Bauman (2011, p. 113) ressalta que,

no turbilhão de mudanças, o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa.

Identificam-se também, em paralelo a todo o aparato disciplinar reproduzido nas escolas, novos movimentos de aquisição de saberes, em que os sujeitos dessa Modernidade líquida (BAUMAN, 2011), mais que acumular conhecimentos ou aceitar a sua transmissão, como simples receptáculos, buscam novas formas de interação com as informações e apresentam outros movimentos para ser e estar no mundo.

Constatam-se novas subjetivações, fazendo com que a forja do homem moderno transite da introspecção para a espetacularização¹⁸. Gallo (2013), na sua obra *Deleuze e a Educação*, explicita o pensamento desse filósofo, ressaltando a constituição das sociedades de controle e, comparando-as com as sociedades disciplinares. Nesse processo, observa-se que as escolas, como instituições disciplinares, caracterizadas ainda pelo confinamento, vão sendo, insistentemente, confrontadas com empreendimentos abertos, que diluem a solidez dos muros escolares, promovendo uma ilusão de autonomia e liberdade. Estudos sobre a Contemporaneidade, sinalizam que essa nova subjetivação, apoiada nas tecnologias eletrônicas e digitais, conduz para uma formação permanente de controle contínuo, que acaba por manipular e controlar ainda mais os indivíduos.

Nessa atual ambivalência de valores da sociedade disciplinar e da sociedade de controle, Veiga-Neto (2000, s/p) lança a seguinte pergunta: “Mas, e agora? Diante de todas as

¹⁸ Essa questão precisa ser problematizada pelos profissionais da educação, na medida em que as mudanças da contemporaneidade implicam em instantaneidade, volatilidade, superficialidade, velocidade, aspectos que produzem efeitos significativos sobre os processos de construção de conhecimento.

grandes e rápidas modificações por que está passando o mundo, qual a importância de continuar fabricando corpos dóceis? E mesmo que isso seja necessário, que papel terá a escola nessa fabricação?”. O autor lembra que, nesse novo regime de controle, com tecnologias avançadíssimas de vigilância social, não há mais a necessidade das técnicas utilizadas pela sociedade disciplinar, nas escolas. O controle, vigilância e visibilidade dos indivíduos não deixaram de existir, apenas tornam-se mais requintados e prescindem das técnicas e tecnologias utilizadas pela Modernidade. Desmoronou-se, portanto, o grande e principal argumento de existência dessa megainstituição educacional: a docilização dos corpos para maior economia da aprendizagem, subjetivando as crianças e jovens para se tornarem, de forma disciplinada, objetos-de-si-mesmas.

Além disso, em tempos de volatilidades e de incertezas, as escolas, enraizadas na engrenagem da Modernidade, deparam-se com o dismantelamento dos conceitos sólidos de tempo e de espaço, através de fenômenos contemporâneos, como da *fantasmagoria*, a *presentificação do futuro*, a *compressão espaçotemporal*, a *desterritorialização*, a *volatilidade* e o *desencaixe*” (VEIGA-NETO). Tudo isso gera novas percepções sobre a realidade e novas demandas para as crianças e jovens, impondo um deslocamento da função social da escola e de seu currículo.

O grande desafio da educação contemporânea é encontrar o equilíbrio entre as rupturas e continuidades da escola moderna, buscando ir além de uma adequação ao tempo presente, mas também o problematizando. Esses novos currículos, conectados com as mudanças culturais da Contemporaneidade e atentos aos abismos sociais potencializados pela globalização e a sua economia, precisam ser sensíveis às diferenças culturais e a pautas formativas que possibilitem a constituição de um mundo mais justo e equitativo. Para Libâneo (2008), o desafio é a possibilidade da síntese entre a cultura experienciada, vivida pelos atores educacionais, em sua comunidade, na sua família, e a cultura formal e acadêmica, de forma que todos tenham as mesmas oportunidades de participação social.

4.2 TEORIAS DO CURRÍCULO

Para se discutir currículo e assumir concepções específicas, mais importante do que construir conceitos, é refletir sobre as questões que referendam e norteiam esse campo teórico ao longo do tempo. Cada teoria, a partir da trama discursiva na qual se inscreve, busca responder a questões sobre “a natureza humana, a natureza da aprendizagem ou a natureza do

conhecimento da cultura e da sociedade” (SILVA, 2015, p. 14). Essas problematizações ajudam a construir uma compreensão sobre currículo, contribuindo para a análise e para a reflexão de problemas que perpassam o que deve ser aprendido, o que é importante desenvolver como aprendizagem, por que alguns conhecimentos são considerados mais importantes do que outros, que sujeitos queremos formar, o que servirá de suporte para essa formação, qual a finalidade da formação e para que tipo de sociedade se quer formar.

Dessa forma, antes mesmo de se identificar com alguma epistemologia sobre currículo, torna-se necessário retomar brevemente o histórico das teorias sobre esse objeto, compreendendo como cada perspectiva se apoia em concepções e valores diversos e contextuais, a respeito da seleção de conhecimentos legitimados para serem ensinados.

Para isso, esta pesquisa tomará como referencial a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2015), intitulada *Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo*. A escolha por essa obra se justifica pela relevância dos estudos do autor nesse campo de pesquisa, mas, principalmente, pela sua própria concepção sobre currículo, que é compreendido como prática de significação e representação. Esse pesquisador aborda essa questão pelo entendimento dinâmico de cultura, relacionando o currículo à produção de sentidos, que, por sua vez, é desenvolvida dentro de um sistema linguístico, a partir de relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011).

Assim, Silva (2015) traz uma visão panorâmica das teorias de currículo e os debates que se instauraram no processo, analisando as contribuições em cada contexto histórico. Por conceber a própria noção de *teoria* como uma questão de perspectiva e de discurso, os seus estudos nesse campo oferecem mais do que uma lista histórica de concepções. A sua abordagem não prescinde do lugar de onde cada teórico fala e está atenta às contingências sociais de cada contexto.

A leitura de Silva (2015) referenda, portanto, a ideia de que uma teoria vai muito além da escolha imparcial de conceitos, princípios e características. Trata-se de um posicionamento diante de saberes e epistemologias, apropriando-se de questões representativas e subjetivas que fundamentam uma abordagem teórica.

Partindo da constatação de que as teorias do currículo revelam formas particulares de ver a realidade, um dos primeiros estudiosos identificado por Silva (2015) é Bobbitt (1918), que, em seu livro *The Curriculum*, apresenta, nos Estados Unidos, as primeiras referências sobre esse campo teórico. Os estudos desse pesquisador compunham um conjunto mais amplo de trabalhos, que se prolongaram por todo o século XX, recebendo a denominação de “teorias tradicionais”. Inspirado pela “administração científica” de Taylor, o modelo de currículo

descrito por Bobbitt pautava-se na racionalidade econômica das indústrias, reproduzindo as ideias de eficiência e produtividade. Para este autor, a educação deveria trazer métodos precisos, com dispositivos de mensuração que pudessem acompanhar os resultados esperados.

No entanto, as teorias tradicionais sobre o currículo, que se consideravam neutras, científicas e objetivas, ao mesmo tempo em que contemplaram as expectativas da sociedade capitalista, através da perspectiva curricular de Bobbitt, também apresentaram uma outra linha, mais progressista. Essa outra abordagem, liderada por John Dewey, que em 1902 escreveu um livro denominado *The child and the curriculum*, defende a ideia de uma educação mais democrática. Indo de encontro às propostas de Bobbitt, que valorizava a economia e a eficiência, Dewey defendia um currículo que desse espaço para os interesses e as experiências das crianças e jovens, servindo de base para o movimento Escola Nova. No entanto, foram os estudos de Bobbitt que mais influenciaram as teorias tradicionais, defendendo a ideia de currículo como uma técnica alicerçada em projetos que contribuíssem para o contexto econômico da época (SILVA, 2015).

Ralph Tyler (1974) dá continuidade às ideias de Bobbitt, reiterando a questão técnica e aperfeiçoando-a, através de categorias e conceitos bem delimitados, como os de ensino, aprendizagem, metodologia, didática, avaliação, planejamento, objetivos, eficiência, organização. No que diz respeito estritamente ao currículo, Tyler considera três fontes nas quais se devem buscar os objetivos da educação: “os estudos sobre os próprios aprendizes; estudos sobre a vida contemporânea fora da educação e sugestões de especialistas das diferentes disciplinas”. (SILVA, 2015, p. 25).

Como essas fontes poderiam gerar um número ilimitado de objetivos, Tyler propôs que eles passassem por dois tipos de filtros: o da filosofia social e educacional e o da psicologia da aprendizagem. Dessa proposta, surge a perspectiva comportamentalista que passa a ser a grande norteadora na especificação dos objetivos, que, por sua vez, tornam-se a condição necessária para a seleção das experiências que devem ser promovidas na aprendizagem.

Vale lembrar que as teorias tradicionais se desenvolveram num processo de democratização da escolarização secundária, e isso tornou o currículo clássico humanista (pautado na gramática, retórica dialética e astronomia ou geometria, música e aritmética) impraticável. Tanto as perspectivas mais tecnocráticas de Bobbitt e de Tyler quanto a linha mais progressista de Dewey problematizaram o currículo humanista, considerando-o abstrato, inútil e distante dos interesses e das experiências das crianças e jovens.

Reitera-se aqui a constatação de como as concepções sobre currículos estão sempre em consonância com as contingências históricas vivenciadas pelos próprios teóricos. Isso já nos

revela historicidade dos currículos, que são artefatos criados para contribuir com a consolidação dos valores pregados pelas estruturas sociais e econômicas vigentes no contexto descrito.

A partir da década de 1970, estudos que geram o movimento de reconceptualização questionaram e rejeitaram o argumento das teorias tradicionais que, por valorizar o *status quo*, focalizavam necessariamente em técnicas de *como* fazer o currículo, sem se preocupar com questões que refletem o que o currículo é capaz de fazer, de transformar e de promover, como espaço de emancipação social. A principal diferença reconhecida por Silva (2015) entre esses dois movimentos diz respeito à aceitação, ajuste e adaptação, pelas teorias tradicionais, e à desconfiança, questionamento e desejo de transformação radical da sociedade, pelas teorias denominadas críticas.

No sentido mais amplo, as teorias críticas questionam as formas de conhecimento que representam os grupos de poder e dominação. Em sentido estrito, essa perspectiva teórica respalda-se nas ideias dos membros da Escola de Frankfurt (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse), que problematizam os mecanismos utilizados pela sociedade capitalista para ampliar suas formas de dominação ideológica e cultural (SILVA, 2000). Na área da educação, as teorias críticas se referem ao conjunto de concepções que questionam o papel da escola, do currículo e da pedagogia na reprodução dos processos de dominação dos grupos sociais hegemônicos.

Essas novas perspectivas de currículo distanciam-se da concepção técnica, no que diz respeito aos objetivos, métodos e procedimentos. Abordam, de forma mais ampla, questões políticas e sociológicas, discutindo aspectos, como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

A obra de Althusser (1970), intitulada *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, foi a base para as teorias críticas marxistas da educação (SILVA, 2015). Segundo esse autor, os aparelhos ideológicos do estado, como, por exemplo, a escola, são dispositivos que sustentam a sociedade capitalista, reiterando, por meio da ideologia, as forças e os meios de produção. Através dessa lógica, ele responsabiliza a escola, com seu currículo de reprodução do *status quo*, pela manutenção das desigualdades e injustiças sociais: os conteúdos e as matérias escolares eram os principais instrumentos ideológicos do capitalismo. Silva (2015) lembra, no entanto, que o conceito de ideologia proposto por Althusser, naquele momento, ainda era muito incipiente, pois se limitava a tratar das estruturas capitalistas como única crença reproduzida pelas sociedades da época.

Na perspectiva crítica, para compreender a correspondência entre escola e produção,

os pesquisadores Bowles e Gintis, na obra *Schooling in capitalist America*, distanciam-se das ideias de Althusser e consideram a importância da aprendizagem como mecanismo ideológico de produção da sociedade da época. Segundo esse pensamento, as vivências pedagógicas cotidianas, como processo fundamental de reiteração das relações sociais capitalistas, reproduzem ações esperadas para a classe dominante e para a classe trabalhadora.

Embora a expressão “currículo oculto” tenha sido usada pela primeira vez por Philip Jackson (1968), na sociologia funcionalista, os teóricos Bowles e Gintis já traziam essa noção implícita, quando exploravam a tese do princípio da correspondência, que denunciava os valores capitalistas reproduzidos nas relações de poder estabelecidas na escola (SILVA, 2015).

Considerando “currículo oculto” os aspectos do ambiente escolar que, “sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2015, p. 78), a teoria crítica sinaliza que as atitudes, os comportamentos e as orientações implícitas nas práticas pedagógicas reiteram e condicionam os discursos capitalistas, ensinando às classes subordinadas o seu papel de dominados e às classes proprietárias, o seu papel de dominadores. No entanto, é essa mesma perspectiva teórica que traz a ressalva para a possibilidade de reconhecimento desse currículo oculto, a fim de, em momentos de consciência, buscar romper com as estruturas postas.

As pesquisas de Bourdieu e Passeron (1970), na obra *A reprodução*, embora se distanciem das concepções marxistas, enriquecem a teoria crítica com análises e conceitos que metaforizavam a economia da época, como, por exemplo, a ideia de capital cultural. Para eles, na medida em que as classes baixas não conseguem decifrar os códigos culturais dominantes, estabelecem-se o fracasso escolar e, conseqüentemente, sua exclusão social. Esses pesquisadores defendem a ideia da constituição de um currículo pautado na pedagogia racional, que possibilite às crianças das classes dominadas o mesmo tempo de imersão na cultura em que as crianças das classes dominantes têm acesso, em contato com sua própria família (SILVA, 2015).

Ainda no contexto da reconceptualização curricular, que se estabelece no final dos anos sessenta, através da I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, surge a crítica neomarxista, através dos textos de Michael Apple. Apoiado nos estudos culturais e sociais de Raymond Williams, aprofunda o conceito de hegemonia, de ideologia e de poder, tornando-se um expoente na literatura sobre currículo da segunda metade do século XX (SILVA, 2015).

Para Apple (1999), no entanto, o movimento de reconceptualização, embora critique o modelo técnico dominante, traz um retrocesso, na medida em que supervaloriza o pessoal e o

subjetivo. As suas obras *Ideologia e Currículo* (1979) e *Educação e Poder* (1986) tornam-se referenciais para as teorias críticas desse campo teórico. Seus estudos buscam compreender como as escolas produzem e reproduzem, sem utilizar mecanismos explícitos de dominação, a manutenção das estruturas sociais. É Apple que aprofunda, em sua obra, três aspectos do contexto escolar: o currículo oculto; as formas de conhecimento e a atuação do educador e o seu papel crítico-reflexivo. Para ele, o currículo só pode ser compreendido e transformado se puder responder ideologicamente às seguintes questões:

como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (SILVA, 2015, p. 49).

Embora Apple aborde aspectos sobre resistências, é Giroux (1986), em sua obra *Teoria crítica e resistência em educação*, que aprofundará a questão. Esse autor, também negando a racionalidade técnica e utilitária das teorias tradicionais, apoia-se nos investigadores da Escola de Frankfurt, para refutar a epistemologia que reproduz o *status quo*. Giroux busca, no conceito de resistência, os referenciais para estudar ideologia e currículo, concebido pela construção de significados e valores culturais que reproduzem as relações de poder e as desigualdades sociais (SILVA, 2015).

Paulo Freire, um dos referenciais teóricos de Giroux, é o estudioso brasileiro que problematiza a “educação bancária” e explicita as relações entre pedagogia e política, entre educação e poder, salientando também a necessidade da participação de todos os atores envolvidos nos processos educacionais. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), ao contrário dos estudiosos que se limitavam a analisar as escolas e os currículos de suas sociedades, propõe uma educação problematizadora, como alternativa para o currículo reprodutor do *status quo*. Freire defende que, através da participação coletiva, o ato pedagógico não se limita a comunicar o mundo, desenvolve, num diálogo entre educador e educando, um conhecimento do mundo.

Embora a epistemologia de Freire não foque em currículo, questiona com frequência o que é importante ser ensinado e defende que o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada” (SILVA, 2015, p. 61). De forma indireta, ele discute currículo e já dilui as fronteiras entre a cultura popular e a erudita,

legitimando saberes que, até então, eram negligenciados nos currículos.

Nos anos 80, Saviani, por meio da “pedagogia histórico-crítica” ou “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, contesta as ideias de Freire, distinguindo claramente a ideia de educação da ideia de política. Para ele, a principal função da pedagogia crítica é a transmissão dos conhecimentos considerados patrimônios da humanidade, que, de forma universal, não pertencem a grupos específicos sociais (SILVA, 2015).

Ainda na década de 70, na Inglaterra, temos a contribuição da “Nova Sociologia da Educação” (NSE), que, na figura de seu maior expoente Youg, propõe delinear as bases da “sociologia do currículo”, questionando o caráter arbitrário daquilo que é naturalizado como conhecimento. Para a NSE, as categorias curriculares são históricas, sociais e contingenciais. Isso permite a constituição de uma crítica sociológica e histórica, que foca nas conexões entre currículo e poder e entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder (SILVA, 2015).

Ainda na Inglaterra, seguindo o contexto da sociologia crítica, Basil Bernstein traz a sua contribuição, através do desenvolvimento de alguns conceitos importantes, no âmbito do currículo, da pedagogia e da avaliação. Mais preocupado com a estruturação dos conteúdos do que com o que é válido ou não ensinar, Bernstein aprofunda sua análise sobre os princípios diferentes de poder e de controle, que se organizam no currículo. Seu principal questionamento volta-se para a maneira como os currículos, as pedagogias e as avaliações induzem às estruturas das classes sociais (SILVA, 2015).

A partir dos anos 90, surge um novo conjunto de perspectivas teóricas que problematizam alguns pressupostos caros à teoria crítica. Um desses pressupostos é o conceito de ideologia que, para os pós-críticos, não pode mais fazer par opositivo com a ideia de ciência, criando uma relação bipolar de “verdadeiro-falso” (SILVA, 2015,146). Além disso, também se questionam o conceito polarizado de poder e as ideias essencialistas de emancipação e libertação (SILVA, 2000). Nesse novo contexto, reivindica-se maior atenção para as diferenças e as identidades, discutindo possibilidades de currículos multiculturalistas, que contemplem aspectos muito além das questões de classe, como, por exemplo, as relações de gênero, a pedagogia feminista, as teorias *queer* e as narrativas étnicas e raciais.

O multiculturalismo é discutido a partir de duas vertentes: uma elaborada pelos próprios grupos culturais ditos dominados, reivindicando o reconhecimento e a representação de suas culturas na dita “cultura nacional” e a outra, sugerindo o multiculturalismo como solução para os problemas gerados pela presença de grupos raciais e étnicos no processo de constituição da cultura nacional dominante. Silva (2015), no entanto, ressalta que as duas vertentes de multiculturalismo estão diretamente ligadas às relações de poder e, portanto, se

tornam importantes instrumentos de luta política. É ele também que observa o processo contínuo dos estudos multiculturalistas em relação às teorias críticas do currículo: enquanto estas se limitavam a analisar as determinações de classe dentro do currículo, o multiculturalismo ia além, abordando questões de gênero, raça e sexualidade.

Para as teorias pós-críticas, mais do que identificar os conflitos sociais e se discutir o acesso à educação pelas classes subordinadas, é fundamental descrever, analisar e explicar as inter-relações complexas e hierarquizadas das sociedades, compreendendo como a diferença é estabelecida por meio de relações sociais assimétricas. Para essa vertente multiculturalista, não basta garantir a igualdade do acesso ao currículo hegemônico existente. Para que haja justiça curricular, é necessária uma modificação substancial das pautas formativas.

Nessa abordagem, o multiculturalismo é concebido como um movimento que se posiciona em favor de um currículo que valoriza as diferenças, um currículo inclusivo, que abarca as tradições culturais dos diferentes grupos sociais (SILVA, 2000). Essa concepção é o que MacLaren (1997) denomina de Multiculturalismo crítico – em sua interculturalidade, valorizando as diferenças e indo além do seu simples reconhecimento. Segundo esse estudioso (1997), o multiculturalismo crítico privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; opõe-se à ideia que vê a cultura como não-conflitiva e sustenta que a diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (PANSINI e NENEVÉ, 2008). Nesta pesquisa, a compreensão do Multiculturalismo referencia-se nesta abordagem.

Esse novo contexto traz, também, a valorização das narrativas pós-colonialistas, reconhecendo e legitimando as culturas dominadas e subjugadas durante o processo de colonização. Por meio das pesquisas de Raymond Williams, os estudos culturais de currículo ganham amplitude em Richard Hoggart e em Thompson, que se propõem a uma análise social mais complexa e profunda, capaz de extrapolar o que foi estudado e discutido até o momento, abarcando as emergências e as necessidades sociais da Contemporaneidade.

No quadro das teorias pós-críticas apresentadas por Silva (2015), a pedagogia feminista discute questões voltadas para a reprodução e a produção das desigualdades sociais estabelecidas por meio dos discursos de gênero. Radicalizando a pedagogia feminista, a teoria *queer* problematiza a sua estabilidade e fixidez em relação à identidade dos gêneros, propondo a discussão sobre a identidade sexual e questionando o predomínio da heterossexualidade como a identidade classificada socialmente como a normal. Segundo essa teoria, as identidades masculina e feminina são constructos sociais e, para se discutirem as identidades sexuais, é fundamental reconhecer a dependência da significação que lhe são

impostas, propondo, de forma radical, o desmoronamento de todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. Há, ainda, a influência dos estudos das narrativas étnicas e raciais no campo do currículo, que deixam de ser simples temas transversalizadores, para se tornarem questões centrais de conhecimento, poder e identidade, oferecendo um novo e significativo repertório educacional.

Quanto às teorias pós-modernas, ao desconfiar das metanarrativas da Modernidade, trazem novas implicações à educação e questionam currículos constituídos por discursos da racionalidade iluminista, dos saberes totalizantes, dos axiomas como verdades absolutas, do progresso cumulativo e do sujeito como um ser racional, livre e autônomo. O pós-modernismo, em suas vertentes sociais, políticas, filosóficas e epistemológicas, rejeita a ideia do ser humano com suas características essenciais, unitário, centrado, e traz à tona reflexões sobre o humano do contingente, da história, fragmentado e dividido: “ele não pensa, fala e produz; ele é pensado, falado e produzido.” (SILVA, 2015, p. 113). Além disso, negando a estrutura linear e árida do pensamento moderno, o pós-modernismo reconhece as incertezas e as dúvidas próprias do contexto histórico. Valoriza o hibridismo, a mestiçagem, a mistura, privilegiando linguagens, como o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia.

Embora haja convergências entre a teoria pós-modernista e a teoria pós-estruturalista, a primeira está assentada nas transformações culturais e sociais que acabam gerando a desconfiança em relação às metanarrativas, a não legitimação de discursos tradicionais, positivistas e universalizantes, o hibridismo e o descentramento das identidades; a segunda centra-se nos processos linguísticos e discursivos, propondo, ao contrário da rigidez dos discursos modernos, a fluidez, indeterminação e incerteza dos significados (SILVA, 2015).

A perspectiva teórica pós-crítica se desenvolve a partir dos estudos de Foucault, que, além de ressignificar a noção de poder – considerando-o, ao contrário do marxismo, como algo horizontal, capilarizado e difuso – também defende a ideia de que o poder e o saber são interdependentes.

O pós-estruturalismo também se referenciou nos estudos de Derrida (1978) sobre o conceito de “diferença” (*différance*). Esse filósofo, em sua teoria da desconstrução do discurso, problematiza a concepção de relação direta entre significante e significado, defendendo a tese de que não há estrutura linguística fixa e essencial. Para ele, há infinitas possibilidades de significados, transmitidas de um significante para outro. É Derrida que, de forma radicalizada, substitui o tema moderno “desigualdade” pelo tema pós-estruturalista “diferença”.

Conclui-se, portanto, que, no que tange às questões curriculares, as teorias pós-estruturalistas, que se referenciaram nos estudos de Foucault e Derrida, consideram que os

currículos devem questionar todos os significados modernos, essencializados, transcendentais, ligados à religião, pátria, nação, política, ciência (SILVA, 2015).

Silva (2015) também observa que a teoria pós-colonialista, assim como a pós-modernista e a pós-estruturalista, problematiza as relações de poder e os discursos que constituíram o mundo eurocêntrico como lugar de privilégio. No entanto, o pós-colonialismo se diferencia por focar nas relações de poder estabelecidas entre as nações e por desconstruir as metanarrativas sobre nacionalidade, raça e superioridade dos colonizadores e inferioridade dos colonizados. Nas suas análises sobre as relações de poder originárias do período colonial, essa perspectiva questiona a soberania imperial econômico-cultural, compreendendo currículo como “local de conhecimento e poder” (SILVA, 2015, p. 129) e reivindicando-o como possibilidade de reflexões e questionamentos sobre as formas culturais que reproduzem o poder neocolonial. Por fim, propõe um currículo descolonizado, que favoreça a inclusão das múltiplas culturas, não de forma incipiente e visitada, mas a partir do aprofundamento cultural, compreendendo-as como aspectos que compõem a mesma realidade, sem separar as questões de conhecimento, cultura, estética, poder, política e interpretação.

Os estudos culturais, que têm origem no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra, assim como as teorias pós-críticas, questionam a noção de cultura dominante da literatura britânica. As obras seminais desse movimento são: *Uses of literacy* (1957), de Richard Hoggart e “*Culture and society*” (1958), de Raymond Williams, que compreende cultura como o “modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano.” (SILVA, 2015, p. 131).

Ao explicitar essa concepção de cultura, os autores desconstróem as hierarquias criadas pela Modernidade para as expressões culturais de qualquer porte ou origem. Inicialmente, os estudos se apoiam nas interpretações de Marx, mas, posteriormente, referenciam-se nos estudos pós-estruturalistas de Foucault e Derrida. Seus estudos se dividem em duas tendências: pesquisas etnográficas (Sociologia), para estudos das chamadas “subculturas urbanas” e interpretação de textos (Estudos Literários), para estudos de programas de televisão e as obras literárias consideradas “populares”. Os Estudos culturais tomam explicitamente o partido de grupos em desvantagem nas relações de força e reiteram a pluralidade de perspectivas, na medida em que apresentam referenciais teóricos diversos, como o marxismo e o pós-estruturalismo, ou quando se abordam temas diversificados, como as questões de gênero, de raça, de sexualidade e as suas intersecções entre elas.

Assim como o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o pós-colonialismo, os Estudos Culturais apresentam mínima influência na elaboração de currículos, mas trazem reflexões

importantes e necessárias diante de um contexto de incertezas, instabilidades e tensões, das quais emergem questões de diferença e de identidade (SILVA, 2015). Esses estudos, seguindo a lógica conceitual proposta pela Nova Sociologia da Educação – aprofundando-a e radicalizando-a –, consideram o currículo um artefato social como qualquer outro, mas, no entanto, ressaltam que precisa ser compreendido a partir das análises de linguagem e de discursos em seu processo de constituição. O principal argumento dos estudos culturais é a importância de epistemologia para se pensar uma crítica do currículo em que a cultura é vista como um campo de disputa simbólica pela afirmação de significados.

Silva (2015) ainda pontua a contribuição dos Estudos Culturais – virada culturalista – para uma nova concepção de currículo, em que se diluem as fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico, e, do outro, os conhecimentos cotidianos e o conhecimento da cultura de massa. Nessa lógica, a Pedagogia é vista como cultura, e a cultura é vista como Pedagogia. Isso significa que há o reconhecimento de aspectos pedagógicos em instâncias culturais fora dos muros da escola, ou seja, mesmo sem a sistematização do ensino, aspectos das culturas podem gerar pautas formativas que contribuem, de forma direta ou indireta, para formação de identidades e subjetividades: “é precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu ‘currículo’ um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo.” (SILVA, 2015, p. 140).

No que tange à crítica cultural, observa-se a convergência das teorias críticas com os estudos culturais, na medida em que se consideram tanto a indústria cultural quanto o currículo escolar artefatos culturais nas relações de poder.

Embora as perspectivas teóricas pós-críticas abordem os processos de dominação, aproximando-se dos temas das teorias críticas, rejeitam a ideia moderna de sujeito autônomo, centrado em metanarrativas. Elas ampliam, aprofundam e questionam a concepção de ideologia abordada pelas teorias críticas, focalizando suas análises na questão da diferença, como elemento presente em todas as relações de poder. Além disso, ressignificam o discurso crítico de que o saber é o outro do poder. Para os pós-críticos, através das ideias de Foucault, o poder e o saber são complementares entre si, e não existe nenhum “processo de libertação que torne possível a emergência – finalmente – de um eu livre e autônomo.” (SILVA, 2015, p. 149). O pós-estruturalismo nega a concepção crítica de que o poder é elemento centralizado pelas classes, afirmando que esse aspecto está presente e diluído em todas as relações sociais.

Ressaltam-se, no entanto, o legado e contribuição das teorias críticas no processo de reconhecimento do currículo como espaço de poder:

as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é uniforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras. (SILVA, 2015, p. 147).

Fica claro, então, que, embora as teorias pós-críticas tenham aprofundado as discussões sobre as relações de poder e a sua capilaridade social, foram as teorias críticas que explicitaram e denunciaram que algumas formas de poder são inegavelmente mais opressoras do que outras.

São também as teorias críticas que abordam, pela primeira vez, o currículo como construções sociais, espaço de poder, aparelho ideológico da sociedade capitalista, defendendo, portanto, a ideia de que o currículo é uma invenção social, resultante de um processo histórico, que, através de movimentos de disputa e conflitos, consolidam os conhecimentos da classe dominante como válidos, em detrimento dos saberes das classes dominadas.

Esta pesquisa, partindo do referencial teórico da Multirreferencialidade, referencia-se nas ideias de Silva (2015) e Moreira (2000), concordando com a noção de currículo como espaços discursivos, em que se revelam relações de poder e nos quais se forjam identidades. Bricolando ideias da teoria crítica com ideias da teoria pós-crítica, busca-se, então, compreender “os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 2015, p. 147).

A proposta não é idealizar uma emancipação ou uma revolução social – como desejavam os estudos críticos –, mas entender como as diferenças se forjam hierarquicamente nas relações sociais cotidianas, pensando em possibilidades de (re)construção curricular a partir da noção de que o currículo é um documento de identidade (SILVA, 2015) e deve explorar as diferenças de forma horizontal e democrática. Além disso, Moreira (2000) e Silva(2015) também contribuem para a concepção de currículos como arenas de relações de poder, ampliando as discussões sobre as questões socioeconômicas para questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, idade, região etc.

Após uma descrição detalhada das teorias sobre currículo ao longo da história de sua constituição, reiterando o seu caráter histórico e identitário, apresenta-se a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa bibliográfica. Assim, o próximo capítulo evidencia e detalha pressupostos para a constituição de currículos multirreferenciais. Esses pressupostos podem ser compreendidos com categorias de análise, que emergiram do movimento de estudo das obras e da bricolagem dos principais conceitos e ideias de cada pesquisador selecionado.

5 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: UMA BRICOLAGEM POSSÍVEL

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados levantados ao longo da pesquisa bibliográfica. Essa análise é fruto de uma metodologia sistematizada, a partir dos seguintes passos:

1. Processo de leitura interpretativa dos textos selecionados;
2. posterior leitura analítica e o levantamento das ideias importantes para a resolução do problema da pesquisa;
3. produção textual dos roteiros de leitura, em forma de resenhas crítico-descritivas;
4. rastreamento e identificação das proposições de cada obra;
5. organização dessas ideias em quadros analíticos;
6. composição de um mapa conceitual que ajudasse a identificar as aproximações possíveis para uma bricolagem;
7. levantamento, a partir dos diálogos possíveis, de pressupostos resultantes das convergências das teorias, das teses e das hipóteses.

Esses passos foram etapas fundamentais para o desenvolvimento da bricolagem de ideias consideradas importantes na constituição de currículos multirreferenciais, artefatos pensados a partir dos princípios da Multirreferencialidade, em diálogo com outros estudos e teorias.

Vale lembrar, mais uma vez, que, conectada com a própria abordagem multirreferencial, esta análise evidencia, de forma explícita e implícita, as concepções com as quais há implicação a partir de itinerâncias pessoais no contexto educacional. Isso significa que, embora o rigor científico tenha sido o principal referencial na catalogação das obras estudadas, a seleção aqui proposta revela referenciais com os quais dialogo, vivenciando-os cotidianamente, como educadora, gestora e pesquisadora.

A análise dos dados aqui apresentados é, portanto, o resultado da indexalização e autorização, articulando, de forma crítica e reflexiva, diferentes referências. Trata-se do núcleo de representações que compõem a autora, a partir de suas práticas sociais, nos múltiplos e diversos planos: individual, profissional, organizacional, simbólico, institucional, epistemológico.

O grande desafio desta pesquisa é aproximar os estudos e as teses dos pesquisadores

selecionados, respeitando as suas especificidades, aquilo que cada um traz de contribuição. Essa análise vai além da identificação de características fundantes da Multirreferencialidade, enquanto uma teoria da Educação. Ela se propõe a compreender as tensões e os conflitos dessa bricolagem como produtivos e positivos na tessitura desse estudo.

O primeiro movimento acadêmico dessa itinerância bibliográfica foi no Estado da Arte, quando, durante o mapeamento de estudos voltados para o tema proposto, houve um olhar atento para as teorias e epistemologias com as quais esses estudos dialogavam.

Naquele momento, o objetivo era apenas o rastreamento das produções nesse campo de pesquisa e a consolidação e expansão do aporte teórico. No entanto, esse movimento tomou novos propósitos, na medida em que explicitou uma diversidade de referenciais que poderiam enriquecer o estudo. Esse percurso foi validando a pesquisa bibliográfica como um método produtivo para o levantamento de dados sobre as possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais, ou seja, currículos que propusessem práticas pedagógicas pautadas em leituras plurais das realidades, implicando, alterando e autorizando os atores envolvidos nesse processo educacional.

Nessa itinerância bibliográfica, a obra *Jaques Ardoino e a Educação* e vários estudos de Tomaz Tadeu da Silva¹⁹ sobre currículo reiteraram o que já havia sido considerado o principal aporte teórico²⁰ para falar da concepção de currículo e da Multirreferencialidade, como epistemologia.

Em relação a Roberto Sidnei Macedo, muitas obras e estudos surgiram como possíveis referenciais²¹. Por isso, constatou-se que esse pesquisador poderia ser explorado, muito além do aporte teórico. Seria preciso, no entanto, estudar qual dessas obras teria relevância para o levantamento dos dados.

Após a leitura das apresentações, dos resumos e dos sumários dessas obras, chegou-se à

¹⁹ Os estudos de Tomaz Tadeu da Silva que contribuíram para a concepção de currículo adotada nessa pesquisa foram Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo (2015); O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular (2010); Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico (2000) e Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica (2000).

²⁰ Ressalta-se, mais uma vez, a diferença entre o aporte teórico (a revisão teórica) e o material empírico (a pesquisa bibliográfica). Embora haja convergência de alguns autores, como é o caso de Alfredo José Veiga-Neto, Roberto Sidnei Macedo e Tomaz Tadeu da Silva, as obras utilizadas como aporte teórico são diversas das obras utilizadas como material empírico, para a coleta dos dados. Na p. 97 desta pesquisa, encontra-se a bibliografia que foi utilizada como material empírico.

²¹ Os livros de Roberto Sidnei Macedo que foram possíveis referenciais para a pesquisa bibliográfica foram: Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o Socioconstrucionismo Curricular em Perspectiva (2013); Atos de Currículo, Formação em Ato? Para Compreender, Entender e Problematizar Currículo e Formação (2011); Currículo e Processos Formativos: Experiências, Saberes e Culturas; Currículo, Diversidade e Equidade (2012); Chrysallís, Currículo e Complexidade, a Perspectiva Crítico-Multirreferencial e o Currículo Contemporâneo (2002).

conclusão de que o livro potencial para essa pesquisa seria o *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* (2002). Essa obra traz um diálogo direto entre currículo, Contemporaneidade, complexidade de Morin e Multirreferencialidade de Ardoino. Partindo dos princípios básicos da Multirreferencialidade, o autor apresenta, em quase todos os oito ensaios, proposições para se pensar em currículos, norteados por um caráter ético-político, gestando os saberes para “o desenvolvimento humano, visando à qualidade da vida na e pela educação.” (MACEDO, 2002, p. 114).

Os estudos de Nilda Alves sobre os cotidianos nos espaços escolares também surgiram como possibilidade ao longo do Estado da Arte. Muitas pesquisas que exploravam aportes da Multirreferencialidade traziam, como diálogo possível, os Estudos nos/dos/com os cotidianos como uma teoria que enriquecia as análises. Esses estudos defendem a tese da importância das redes de saberes subjetivas, tecidas pela composição dos discursos dos atores envolvidos, aqueles que realizam os currículos no cotidiano escolar.

Na confirmação e aprofundamento de estudos de Tomaz Tadeu da Silva, que muito contribuiu para a construção do capítulo sobre as teorias de currículo²² e para a construção dos argumentos sobre a concepção aqui adotada, esse autor surgiu também como potencial para a pesquisa bibliográfica, através de sua proposta para pensar currículo como *fetichê*, aberto à mestiçagem e ao hibridismo de ideias, abordagens e conhecimentos.

Através do rastreamento de suas obras potenciais, o livro *Currículo, Cultura e Sociedade* (SILVA; MOREIRA, 2005) evidenciou a produtividade de estudos de Antônio Flávio Moreira para essa pesquisa, principalmente por sua abordagem sobre currículo, Multiculturalismo e Educação como possibilidade de emancipação social. É dessa maneira que esse curricularista entra na seleção dos referenciais empíricos. Dessa obra, outros estudos do autor se mostraram ricos para o levantamento dos dados dessa dissertação. Ele explora a concepção de currículo – dialogando com Tomaz Tadeu da Silva e ajudando a pensar na importância do Multiculturalismo nesses artefatos escolares – como dispositivos para a concretização da emancipação social, a autonomia de indivíduos que são excluídos e segregados nos processos sociais.

²² Tomaz Tadeu da Silva foi o grande referencial para a construção do capítulo teórico a respeito dos estudos sobre currículo, por meio de sua obra *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica* (2000), que, identificando-se com as teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, faz um mapeamento das principais perspectivas teóricas sobre currículo, desde a sua gênese até os estudos pós-críticos.

Por fim, após a Qualificação, Alfredo Veiga-Neto – cujos estudos²³ sobre a crise da Modernidade e o papel da escola na Contemporaneidade já haviam contribuído para a construção do capítulo sobre o histórico da constituição da escola – passou a compor também o referencial empírico, ajudando a pensar sobre a historicidade e a imanência²⁴ do currículo, além de suas problematizações sobre os saberes disciplinares e a crise desse artefato da Modernidade.

Desse percurso, consolida-se a seleção das obras e autores que compõem o mergulho bibliográfico, na busca de respostas possíveis para a constituição de currículos que estejam comprometidos com o contexto dos atores envolvidos no processo educacional, explorando práticas pedagógicas para aprendizagens indexalizadas que alterem e autorizem os aprendentes, possibilitando oportunidades para emancipações sociais²⁵.

O quadro a seguir recapitula a seleção dos autores e obras que compõem este estudo bibliográfico:

²³ Os estudos que contribuíram para a análise do papel da escola na Contemporaneidade tratam-se de artigos e de entrevistas que discutem a crise da Modernidade e, conseqüentemente, a crise da escola como um dispositivo dessa engrenagem: Pensar a Escola: como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade (2007); *A ordem das disciplinas* (2000).

²⁴ O termo imanência, nesta pesquisa, faz referência ao que está no âmbito da experiência, agindo na captação da realidade através dos sentidos. Trata-se da dimensão empírica da realidade. É utilizada em oposição ao termo “transcendência”, que trata do que não é experiência.

²⁵ A emancipação social desenvolvida nos tempos/espacos escolares, proposta nessa pesquisa, segue em convergência com as discussões pós-críticas sobre currículo. Isso significa que tratar de emancipação social, neste estudo, não se limita à interpretação de compreensão das estruturas sociais desiguais e da resistência dos oprimidos em relação a seus opressores, de forma generalizada, fixa, única e homogeneizante. Nessa pesquisa, reconhece-se que todos os atores participantes dos processos educacionais, produzindo diferentes saberes em contextos e relações de poder diversificadas, são agentes produtores de diferenças, que instauram negatricidades, ou seja, algum tipo de resistência. Reconhece-se, no entanto, que, nessa arena de significações, culturas hegemônicas se sobrepõem às outras. Esse estudo defende, portanto, currículos que tragam possibilidades de práticas que desnaturalizem as lógicas hegemônicas, mas que também formem sujeitos capazes de intervir nessa realidade social segregadora e excludente. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 182) “Nenhuma diferença tem o poder de permanecer existindo a despeito da dominação e nenhuma dominação acaba por completo com a diferença”. Nessa proposta de emancipação social, os atores educacionais não existem fora de ações políticas, de suas contingências imanentes, ou seja, os projetos emancipatórios educacionais só podem se constituir por meio de atuações políticas imanentes dos cotidianos nas práticas educacionais. Por fim, Lopes e Macedo contribuem para essa concepção ao afirmarem que não há “um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

QUADRO 4: levantamento do referencial empírico da pesquisa bibliográfica.

AUTOR	BIBLIOGRAFIA
Antônio Flávio Moreira	MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, utopia e pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) Currículo: questões atuais . Campinas: Papyrus, 2000.
	_____. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-34.
	_____. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 199-216.
Alfredo Veiga-Neto	VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidianos escolares: novos desafios. In: Regina Leite Garcia (Org.). Diálogos Cotidianos . 1ed. Rio de Janeiro: DP, 2010, p. 83-96.
	_____. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma PA; NAVES, Marisa Lomônaco. Currículo e avaliação na Educação Superior . Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 25-51.
	_____. Cultura e currículo: um passo adiante. In: Antonio Flavio Moreira; José Augusto Pacheco; Regina Leite Garcia. (Org.). Currículo: pensar, sentir e diferir . 1ªed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2004, p. 51-55.
	_____. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso . Fronteiras (CEPERS-ADUFRGS), 1998.
Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa Oliveira, Luiz Carlos Manhães	ALVES, Nilda (Org.). Criar currículo no cotidiano . São Paulo: Cortez, 2002.
Roberto Sidnei Macedo	MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo . Salvador: EUFBA, 2002.
Tomaz Tadeu Da Silva	DA SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.
Roberto Sidnei Macedo, Sérgio Borba e Joaquim Gonçalves Barbosa (orgs).	Macedo, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. Jacques Ardoino e a Educação . Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Para a elaboração do roteiro de leitura, a primeira obra lida foi *Jaques Ardoino e a Educação* (2012). Ela foi considerada ponto de partida para o levantamento de princípios importantes na constituição de currículos multirreferenciais. Cada artigo dessa obra, através de seus pesquisadores, contribuiu para o levantamento dos princípios aqui apresentados. No caso de Roberto Sidnei Macedo, esses princípios foram aprofundados e desdobrados através dos ensaios que compõem o livro *Chrysalis, Currículo e Complexidade* (2002), a segunda obra analisada através do roteiro de leitura.

A partir daí, analisaram-se o livro de Tomaz Tadeu da Silva – *O Currículo como fetiche* (2010); a obra de Nilda Alves, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira e Luiz

Carlos Manhães – *Criar currículo no cotidiano* (2002); os artigos de Antônio Flávio Moreira – *Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades* (2005); *Currículo, utopia e Pós-Modernidade* (2009); *A qualidade e o currículo na escola básica brasileira* (2010) e os artigos de Alfredo Veiga-Neto – *Currículo e cotidiano escolar: novos desafios* (2008); *Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império* (2005); *Cultura e currículo: um passo adiante* (2004); *Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso e Currículo, disciplina e interdisciplinaridade* (1998).

Levando em consideração as duas primeiras obras analisadas – *Jaques Ardoino e a Educação* e *Chrysallís, Currículo e Complexidade* – o principal referencial para esta análise é a Multirreferencialidade. Essa epistemologia abre espaço para outro referencial, a Bricolagem, como uma forma de fazer pesquisa, com olhar crítico e implicado diante da complexidade das práticas educacionais. A Bricolagem se propõe a interpretar fenômenos a partir das múltiplas perspectivas existentes, considerando as relações de poder que permeiam o cotidiano da Educação. Outro referencial importante para o desdobramento dessa análise é a concepção de currículo, voltada para a noção de espaços discursivos, em que se revelam relações de poder e nos quais se forjam identidades (SILVA, 2010).

Partindo dessa abordagem ampliada sobre currículo, os pesquisadores aqui relacionados, Alfredo Veiga-Neto, Antônio Flávio Moreira, Jaques Ardoino, Joaquim Gonçalves Barbosa (o seu artigo na obra *Jaques Ardoino e a Educação*), Nilda Alves, Roberto Sidnei Macedo, Sérgio Borba (o seu artigo na obra *Jaques Ardoino e a Educação*) e Tomaz Tadeu da Silva – cada um apoiado em suas referências teóricas – evidenciam, de alguma maneira, a ideia de sua constituição histórica a partir de práticas de atribuição de significados, que concebem a cultura em sua multiplicidade, de forma mais dinâmica, relacionada à produção de sentidos, à produção de identidades híbridas, diversas e transversais e às questões sociais pautadas nas relações de poder. Essa concepção rejeita a noção de reprodução da realidade, a partir de uma visão essencialista e transcendente da cultura e do conhecimento.

Tendo esses três grandes referenciais como ponto de partida – a Multirreferencialidade, a Bricolagem e a concepção de currículo em sua historicidade –, as ideias principais de cada um desses referenciais são aqui retomadas como elementos importantes para o estudo de caminhos possíveis na constituição de práticas curriculares que potencializem os aprendizados como espaços/tempos partilhados com outros homens, capazes de gerar transformações nos atores envolvidos.

Para a construção dessa bricolagem, após a elaboração dos roteiros de leitura, em formato de resenhas crítico-descritivas, surge a necessidade da organização de todas as ideias referenciadas nos roteiros, através de um quadro analítico. Esse quadro deu maior clareza das ideias defendidas por cada autor selecionado e ajudou a esclarecer os pontos de convergência das teorizações e teses que contribuíram para a composição dessa análise.

Embora o quadro tenha oferecido um panorama sistematizado das ideias desenvolvidas por cada ator selecionado, houve, ainda, a necessidade, antes da elaboração deste capítulo, da organização de um mapa conceitual²⁶. Esse recurso teve como objetivo dar maior visibilidade às aproximações possíveis dos estudos e das teses, permitindo um exercício cognitivo, na ordem da complexidade dos aspectos educacionais analisados: um olhar detalhado para cada ideia, tese ou teoria aqui referenciada e onde e porque elas poderiam ser aproximadas ou não, respeitando sempre as especificidades de cada uma.

Esse processo se mostrou rico em possibilidades dialógicas, mas também – em relação à disposição física e espacial dos conceitos-chave de cada autor e os nós de convergência de cada um – mostrou-se, ainda, limitador da multiplicidade potencial dos diálogos possíveis. Isso só comprova a riqueza e complexidade da bricolagem de referenciais que, por si só, são abertos aos dialogismos e trazem em sua concepção a abordagem complexa sobre os fatos e fenômenos educacionais.

Nesse percurso metodológico, ideias desenvolvidas pelos autores selecionados foram exploradas e aproximadas, na busca de um produto tecido pelos nós que articulam as convergências. O que se propõe nesta pesquisa vai além da identificação das ideias fundantes da Multirreferencialidade na constituição de novos paradigmas curriculares. Propõe-se – a partir da concepção de currículos como práticas de significação e representação, que constituem identidades – um mapeamento de noções caras à Multirreferencialidade a partir de outras teorizações.

Em outras palavras, essas convergências perpassam pelas noções sensíveis à concepção imanente e histórica de currículos, como arenas discursivas das políticas educacionais, ou seja, como espaços de relações de poder e de lutas dos diferentes significados sobre questões socioculturais.

Diante dessa abordagem, consideram-se também as convergências em relação à importância da compreensão da realidade educacional pela Complexidade, do Multiculturalismo, das redes de saberes nos desenhos curriculares, da promoção da

²⁶ O mapa conceitual elaborado após o quadro analítico encontra-se em anexo nesta pesquisa.

experiência nos processos de aprendizagens, das abordagens híbridas nas discussões sobre os saberes e os conhecimentos universais e locais, da reinvenção dos tempos/espços curriculares de ensino e de aprendizagens e da emancipação social como um dos principais objetivos da educação.

Dessa forma, a partir do levantamento dessas noções aqui elencadas, propõe-se uma bricolagem das teorizações referenciadas nesse estudo, a fim de responder ao problema investigado nesta pesquisa: *que pressupostos podem contribuir com a constituição de currículos multirreferenciais, capazes de contemplar várias perspectivas da realidade, considerando as ambivalências, pluralidades, heterogeneidades que compõem os saberes 'escolares' e as práticas pedagógicas?*

Os pressupostos que seguem são frutos dessa bricolagem, interpretando o objeto investigado a partir das múltiplas perspectivas apresentadas pelas teorias e estudos referenciados na pesquisa. Essa análise rejeita planos e estruturas essenciais, preexistentes, propondo investigações que se constituem diante das demandas que vão surgindo.

Por fim, cada pressuposto aqui apresentado deve ser compreendido como um complexo tecido pelas múltiplas referências que, de forma direta ou indireta, dialogam com a Multirreferencialidade. Isso significa que noções caras a essa epistemologia serão exploradas como fios condutores da bricolagem. Ideias como implicação, negatividade, alteração, autorização, práxis, opacidade e incerteza, singularidade, heterogeneidade, pluralidade, intersubjetividade, recursividade, indexalidade, dialogismo, tensões produtivas, articulação crítica dos saberes, itinerâncias e errâncias são alguns dos elementos da abordagem multirreferencial que serão dialogados à medida que os pressupostos vão sendo apresentados.

Como uma rede tecida por referenciais com os quais estou implicada, esses pressupostos dialogam e se interconectam, em um movimento complexo de autonomia e interdependência de seus aspectos, de forma complexa e multirreferencial. Assim, esse estudo apresenta, como proposta, seis pressupostos, considerados fundamentais na constituição de currículos multirreferenciais. São eles:

1. A historicidade dos currículos.
2. Currículos como sistemas abertos auto-organizadores e eco-organizados.
 - 2.1 Currículos como redes de saberes.
 - 2.2 Currículos que propõem a inter e transdisciplinaridade como potenciais para a constituição de redes de saberes.
3. Currículos como tempos/espços da experiência.

4. Reorganização de tempos/espços de ensino e de aprendizagem
 - 4.1 Currículos como fetiches: tempos/espços híbridos.
5. Currículos multiculturais.
6. Currículos implicados com a transformação e emancipação social.

Para se chegar à identificação desses pressupostos, foi necessário, inicialmente, estudar as grandes e principais convergências em relação à concepção de currículo adotada neste estudo. Assim, o capítulo sobre o histórico das teorias de currículo e o reconhecimento desse artefato como documento de identidade foi o fio condutor para o mapeamento dos pressupostos apresentados. Em paralelo, foi necessário também reconhecer, de alguma forma, os princípios fundantes da Multirreferencialidade em cada pressuposto mapeado.

Dessa concepção sobre currículo, surge a constatação do caráter histórico desse artefato cultural, inventado para organizar a educação escolar sob o signo da sociedade disciplinar moderna. Esse pressuposto transpassa todos os outros, que partem sempre da compreensão da historicidade desse documento de identidade. Como práticas de representação sociocultural, os currículos devem responder (e também problematizar) às questões de seu tempo.

Diante da convergência da abordagem dos fenômenos educacionais pela Complexidade, identifica-se o segundo pressuposto, voltado para a concepção de currículos como sistemas auto-eco-organizados e organizadores, que, em seu devir, podem ser potencializados pela noção de redes de saberes, poderes e fazeres dos cotidianos. Em consonância com as ideias de sistemas abertos e redes de saberes, os estudos voltados para a inter e transdisciplinaridade tornam-se complementos profícuos para o entendimento e aprofundamento desse pressuposto.

Currículos sensíveis à historicidade valorizam a experiência, que é reconhecida como outro pressuposto importante na constituição desses artefatos. Esse princípio é identificado em todos os pesquisadores selecionados nessa pesquisa. Cada um, a partir de suas teses, não abre mão da experiência como forma de reiterar a importância do acontecimento, do vivido e do imanente.

É ainda a condição da historicidade dos currículos que nos convida a pensar na necessidade de conexão desse artefato com as mudanças culturais do tempo presente. E, diante da velocidade dos acontecimentos e das mudanças e da conseqüente compressão dos tempos e espços, identifica-se, como pressuposto, a necessidade da reorganização de tempos/espços de ensinamentos e de aprendizagens, considerando o hibridismo como aspecto característico desse processo.

No entanto, é importante ressaltar que todo esse processo de conexão do currículo em

relação às mudanças da contemporaneidade não significa negar o instituído. Currículos sempre são constituídos por continuidades, descontinuidades e rupturas. O importante é que todo esse ir e vir esteja sempre em favor dos sujeitos participantes desse contexto educacional.

Já o pressuposto do multiculturalismo nos currículos, defendido de forma explícita ou implícita por todos os autores selecionados, além de recuperar a historicidade desses artefatos, retoma a condição plural e heterogênea das práticas educacionais. O multiculturalismo dos currículos permite a convivência e o trânsito entre as múltiplas e diferentes identidades. Currículos sensíveis ao pluralismo das ideias, dos gêneros, das orientações sexuais, das etnias, das idades, das representações físicas e comportamentais, das profissões, das classes sociais, das religiões etc. praticam o dialogismo e possibilitam a concretização de um dos principais objetivos da educação, que a emancipação para a transformação dos contextos contemporâneos de injustiça social.

A seguir, cada pressuposto mapeado será aprofundado a partir da bricolagem dos referenciais empíricos identificados na pesquisa bibliográfica. Todos os pressupostos abaixo foram desenvolvidos a partir do enredamento dos princípios da Multirreferencialidade e dos principais estudos e teses dos pesquisadores que compõem esse estudo.

5.1 A HISTORICIDADE DO CURRÍCULO

Retomando a noção de currículo adotada nesta pesquisa, que o concebe como práticas sociais discursivas, cheias de significação e representação, ele é um artefato cultural, inventado na Modernidade, para instituir a ordem e a disciplina na educação. Como produto cultural de seu tempo, representa, no espaço escolar, o que se pensa sobre a realidade do mundo. Referendando-se em Popkewitz (1994), isso significa que os currículos são práticas institucionais da Modernidade, historicamente constituídas por meio das relações de poder “que dão coerência e estrutura aos caprichos da vida cotidiana” (POPKEWITZ, 1994, p. 197). Assim, os currículos são da ordem do histórico, do acontecimento e do imanente, representando as questões socioculturais de seu tempo. Não podem, portanto, se constituírem desconectados do contexto em que foram subjetivados e que também subjetivam.

Silva (2010) enriquece essa análise, ao afirmar que currículo, tal como a cultura, é compreendido como práticas de significação, práticas produtivas, relações sociais e de poder, práticas que produzem identidades sociais. Em síntese, currículos são documentos de identidade. Essa abordagem não abre mão da noção de imanência desses documentos,

constituídos e constituidores das subjetividades de seu tempo.

Como documentos de identidade, são caracterizados por sua condição histórica e, conseqüentemente, por seleções de conhecimentos considerados válidos, em detrimento de outros, a partir das diferenças constituídas nas relações de poder que se estabelecem nas tramas socioculturais de cada momento histórico.

Quando Kant, em sua obra *Réflexion sur l'Éducation*, defende que as crianças devem ir à escola, primordialmente, para se disciplinarem, acompanhando “tranquilamente sentadas ao que lhes ordena” (KANT, 1962, p. 71), para que possam se adequar a uma sociedade que precisa docilizar economicamente os corpos, ele responde aos valores de seu tempo, a Modernidade. Veiga-Neto (2004, p. 7) afirma que, em relação à educação escolarizada, o currículo, inventado entre o século XVI e o século XVII, é “o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova epistème da ordem e representação”.

Assim, o currículo foi um dos dispositivos criados na Modernidade para dar ordem à educação escolar, contribuindo para a constituição das representações culturais modernas. Esse documento de identidade é, portanto, uma parte da própria cultura e, como tal, guarda conexão direta com o mundo social no qual está inserido. A *imanência* é uma característica própria desse artefato e, num movimento de mão dupla, ele é constituído pela sociedade e pela cultura, ao mesmo tempo em que as constitui. Nessa abordagem, *imanência* faz referência ao caráter não natural e contingente que também está previsto nos currículos. Ou seja, em paralelo às imposições da transcendência curricular – para a manutenção do discurso voltado para a ordem e a disciplina – há o caráter contingencial, emergencial e histórico do currículo, que deve também estar conectado com os acontecimentos de seu tempo presente. Isso significa que os currículos representam as próprias relações de poder que se estabelecem nos espaços socioculturais.

Silva (2010) ainda nos lembra que a representação é a maneira como esse “real” e essa “realidade” é expressa, a partir das relações de poder e de saber. E, seguindo esse raciocínio, o currículo, longe de ser uma transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do “real”, deve ser visto como representação, “um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.” (SILVA, 2010, p. 64). Essas ideias vão ao encontro, portanto, da concepção de currículo como um produto cultural de seu tempo, marcado por sua condição imanente.

Nesse aspecto, o pesquisador Alfredo Veiga-Neto (2008) contribui para a compreensão desse princípio, através de seus estudos sobre a escola como um dispositivo da Modernidade. Para ele, assim como a própria Modernidade, o currículo (e a sua própria

concepção) – enquanto artefato cultural inventado no século XVI, XVII para subsidiar a lógica da sociedade disciplinar – está em crise. Segundo esse estudioso,

num mundo em progressiva liquefação e liquidação, em que a solidez, a estabilidade e as certezas sonhadas pelos inventores da Modernidade estão se derretendo, se desmanchando e sendo colocadas todas sob suspeita, o currículo não poderia ficar imune às mutações do pós-moderno. (VEIGA-NETO, 2008, p. 2)

Seguindo esse raciocínio, Veiga-Neto (2008) nos ajuda a pensar na importância das conexões entre as mudanças culturais e os currículos e como, em mão dupla, impactam mutuamente: o currículo deve ser constituído pelas transformações culturais de seu contexto, ao mesmo tempo que constitui essa cultura. Para ele, a escola precisa ser analisada tanto como produto da sociedade como produtora dessa mesma sociedade, em relações complexas e não lineares de causa-e-efeito.

O currículo, como um artefato escolar que representa a realidade do mundo, precisa ser sensível às características desse novo tempo, marcado pelo trânsito do disciplinamento para o controle, pela volatilidade e liquidez, pela velocidade do tempo, pela fusão tempo/espço, pela flexibilidade (no sentido da reconfiguração dos tempos e espaços), pelo apagamento das fronteiras (VEIGA-NETO, 2008).

Essa compreensão da historicidade do currículo permite aproximações com a abordagem multirreferencial, na medida em que essa epistemologia concebe as práticas educacionais, como o acontecimento, em sua complexidade.

Nesse novo paradigma, os currículos precisam trazer, em sua constituição, o contexto atual. Devem ajudar na compreensão das mudanças culturais contemporâneas, mas também instigar à problematização do advento do neoliberalismo e da globalização, da compressão espaço-temporal, da cultura do descarté, da flexibilidade como conformismo diante das contradições socioculturais contemporâneas, dos novos processos de subjetivação a que estamos nos submetendo e submetendo os outros (VEIGA-NETO, 2005).

É importante, no entanto, ressaltar que os currículos não devem se limitar a propor conhecimentos e saberes da ordem do imanente, das insurgências, do acontecimento, sob risco de um grande reducionismo em seus processos de ensino e de aprendizagem. Currículos conectados com o mundo contemporâneo devem trazer, como elemento enriquecedor, a tensão entre aspectos do plano da transcendência – o estático, estável e sólido – e aspectos do plano da imanência – o acontecimento, o histórico. Para Veiga-Neto (2008), isso só poderá ser feito de modo racional e produtivo se conhecermos as afinidades e as (in)compatibilidades

envolvidas em cada situação, em cada relação.

Macedo (2002) também corrobora com a ideia de reconhecimento da historicidade desse documento de identidade, ao propor um currículo em devir, pautado no tensionamento e religação das referências, sensível ao político, ao contexto, à história. Seguindo seus argumentos, constata-se a necessidade de acolher o acontecimento e o seu caráter desestruturante-estruturante: um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelo acontecimento, um currículo que se politiza na medida em que “acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real; vive a dialogicidade e a dialeticidade da realidade.” (MACEDO, 2002, p. 62).

Na perspectiva multirreferencial do *acontecimento*, do que é o vivido, experimentado, contingencial e emergencial, o currículo, como um sistema complexo, deve criar condições para que o acontecimento ganhe espaço, acionando no estudante a necessidade de decidir por uma nova maneira de ser e de atuar na realidade em que está inserido. Segundo Macedo (2002, p. 51), o acontecimento é o fenômeno em que aparecem com mais frequência “as contradições, as transformações e suas possibilidades. Dessa perspectiva, a teoria do currículo seria também a teoria do devir.”

Outro princípio da Multirreferencialidade que enriquece os argumentos desse pressuposto é a temporalidade: a criação das condições de aprendizagem deve levar em conta que a temporalidade institucional precisa garantir a produção do tempo vivo, abordando as questões complexas das novas e múltiplas subjetividades contemporâneas, em termos éticos, estéticos, cognitivos, relacionais e sociais, tempo-espaciais, políticos, econômicos, culturais.

Sensível à heterogeneidade, como uma característica inerente às realidades educacionais, Macedo (2002) nos lembra também a pluralidade dos tempos que estão em jogo nos cotidianos das vivências curriculares. Nesse sentido, o currículo deve ser visto como “uma construção social movente, marcada pelo domínio historicamente hegemônico e pelas resistências socioculturais que fazem vazar a hegemonia.” (MACEDO, 2002, p. 33). Essa proposta exige novas concepções de tempos/espacos de aprendizagens, em que as questões da Contemporaneidade sejam abordadas, considerando as múltiplas leituras, as diferentes identidades e a produtividade das tensões geradas pelas aproximações dos referenciais.

Os movimentos curriculares da Contemporaneidade precisam trazer as questões voltadas à complexificação do tempo e do espaço, que, cada vez mais, se interconectam: velocidade, repetição, progresso, degradação, fusão tempo/espaço etc. Para Macedo (2002), essas problematizações demandam percepções dialógicas e dialéticas da multiplicidade das temporalidades curriculares.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos também enriquecem esse pressuposto, defendendo que os currículos são dispositivos que devem ser tecidos a partir da experiência e da vivência dos atores envolvidos. Isso quer dizer que esses documentos de identidade devem conectar-se com os cotidianos. Para Nilda Alves *et al* (2011), todos os participantes dos processos pedagógicos trazem para a prática educacional a cultura e a memória de todos os tempos/espços que vivenciam. Trata-se de uma rede cotidiana, formada por múltiplas redes de subjetividades, em que cada um vai trançando os saberes, fazeres e poderes, a partir de suas histórias de aluno/aluna, de professor/professora, de gestor/gestora.

Nessa abordagem dos cotidianos escolares, o currículo deve ser o grande tapete de cada escola, que nos enreda uns com os outros “formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós mesmos temos de escola.” (ALVES, 2011). Isso se concretiza a partir da valorização de “processos pedagógicos e de participação política coletiva, que levem a buscar os modos de fazer e de pensar no cotidiano – de todos os cotidianos nos quais vivemos.” (ALVES, 2011, p. 13).

E, para a abertura nos currículos desses diversos cotidianos, desses conhecimentos, é preciso pensar em caminhos alternativos do que hoje é imposto pela lógica antiga da Modernidade. Esses documentos identitários, tecidos em constantes encontros e desencontros cotidianos, devem ser vistos como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores, incorporando a ideia de *redes de conhecimento* e *tessitura do conhecimento em rede*. Afinal estamos sempre imersos “em redes de contatos diversos, diferentes e variados, nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.” (ALVES, 2011, p. 18).

Por fim, em concordância com Veiga-Neto (2008), propõe-se que os currículos – como práticas discursivas, que representam, subjetivam e são subjetivados pelos valores de seu tempo – estejam comprometidos com as questões de seu contexto, propondo, de forma indissolúvel, o dialogismo das práticas escolares com práticas socioculturais, de forma que as mudanças curriculares estejam atentas às mudanças culturais das sociedades, problematizando de forma crítica e implicada as questões contemporâneas.

Lembrando que os currículos criam subjetividades, ao mesmo tempo em que são subjetivados por elas, observa-se que os referenciais da Modernidade vêm se desmanchando e novas formas de subjetivação vão surgindo. Assim, a partir de seu caráter histórico e imanente, os currículos precisam ser sensíveis aos aspectos da Contemporaneidade, buscando novas formas de se relacionar com a disciplina – nas suas mais diversas manifestações sociais – e propondo formar sujeitos para o seu tempo, capazes de interpretar e também problematizar

as contradições socioculturais e comprometidos socialmente com a busca de alternativas às metanarrativas, intervindo em uma realidade marcada pela exclusão e por grandes desigualdades sociais.

O segundo pressuposto emerge a partir do reconhecimento multirreferencial da complexidade e da heterogeneidade dos fenômenos educacionais na contemporaneidade. Essa abordagem concebe currículos como *sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores*. Esse é um princípio da Complexidade que prevê a conexão do conhecimento das partes ao conhecimento do todo.

5.2 CURRÍCULOS COMO SISTEMAS ABERTOS AUTO-ORGANIZADORES E ECO-ORGANIZADOS

Referendando-se em Morin (2008), a complexidade é concebida como uma característica constitutiva de muitas situações, acontecimentos ou processos. Essa característica faz com que os fatos não possam ser analisados pela simples somatória de todas as análises fragmentadas em todos os elementos que o compõem. A complexidade traz a noção de sistemas abertos, auto-eco-organizados e organizadores. Segundo Ardoino (2012), a complexidade não deve se limitar a uma característica ou uma propriedade que certos objetos podem ter por natureza, mas deve ser uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito de um fato educacional.

Nesta pesquisa, a realidade educacional é concebida como um sistema aberto, auto-eco-organizado e organizador, transitando sucessivamente entre a autonomia e a dependência dos elementos que a compõem. Portanto, nessa perspectiva, o currículo precisa vivenciar, através da percepção do contexto, a emergência histórica e imanente multifacetada dos atores que vivenciam o processo educacional. Deve ser concebido como um sistema aberto, dialético e dialógico, que valoriza as tensões desses diálogos e apresenta brechas para o instituinte, no instituído (MACEDO, 2002). Precisa ir além da prescrição de trajetórias e itinerários, propondo experiências autônomas, em que os caminhos são feitos no ato de caminhar, sempre conduzidos, no âmbito das relações sociais, pelo desejo dos atores educacionais no processo intencional das relações de ensino e de aprendizagem.

Macedo (2002) contribui para esse pressuposto, ao defender currículos como documentos de identidade em devir. Para ele, “tensionar, religar é o caminho que nos clama a caminhar!” (MACEDO, 2002, p. 61) e, para isso, é preciso compreender que os sistemas só se

movem e se constituem através do acontecimento. Assim, currículos do devir devem, sempre num movimento coletivo social, acolher a imanência e tudo que ela traz, inclusive “os choques culturais, as resistências, as dificuldades naturais, quando se trata de mudar cosmovisões secularmente constituídas.” (MACEDO, 2002, p. 62).

Ardoino (2012, p. 92) defende que “reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é também admitir sua natureza homogênea e heterogênea, sua opacidade, sua multidimensionalidade, exigindo, então, para uma compreensão mais apurada, uma multirreferencialidade.”. Assim, currículos multirreferenciais devem apresentar contextos de bricolagem de ideias, identificadas em múltiplos e diversos referenciais, todos eles frutos das vivências dos atores que participam do contexto educacional. Essa compreensão multirreferencial da realidade deve ser desenvolvida de forma que o estudante, em contato com o outro e as suas diferenças, possa se alterar, se autorizar, fortalecendo, assim, a sua autonomia.

No entanto, ainda com Ardoino, o autor da Multirreferencialidade, no que diz respeito a sistemas de referências, a grades de leituras diferentes, esse trabalho de análise da realidade “consiste menos em tentar homogeneizá-las, ao preço de uma redução inevitável, que em procurar articulá-las, se não as conjugar.” (ARDOINO, 2012, p. 93). Isso significa que, considerando o olhar complexo sobre a realidade e a bricolagem de diversos ângulos ou referenciais, é preciso respeitar as particularidades de cada referencial, articulando o que há de aproximações e respeitando os seus limites.

Na perspectiva do princípio da *articulação crítica dos Saberes*, Macedo (2002) já inicia problematizando os discursos generalizados de que “ser multirreferencial é articular tudo” e reforça que “a multirreferência como exercício epistemológico e político não pode ser vista como uma panaceia” (MACEDO, 2002, p. 54). A proposta multirreferencial não significa dissolver as especificidades do conhecimento, não desconhece o específico e a necessidade de distinguir, é o aprofundar relacionando, criando relações significativas a partir da implicação de cada sujeito, que traz as suas indexalizações.

Macedo (2002) ainda argumenta que “o conceito de multirreferencialidade é um conceito crítico, portanto, seletivo, avaliativo; nasce de uma postura ético-política identificada com a justiça social e a democracia nas práticas e situações educativas, bem como face ao conhecimento, à educação e suas histórias.” (MACEDO, 2002, p. 56-57). Nesse viés, o currículo, visto como *ethos* de uma cognição democrática, desenvolvida através de uma “ética da dependência e da solidariedade” (MACEDO, 2002, p. 57), deve se dar num círculo de relações, de comunicações, em que um conhecimento é remetido a outro, numa “rede de solidariedade dialógica e ousada.” (MACEDO, 2002, p. 58). Dessa forma, pensar e operar

currículo por um pensamento complexo e multirreferencial requer mais do que conhecer, explicar, requer reaprendizagem e contágio, religação que traz a prática fundada na pluralidade, na recursividade, no caráter relacional e rigoroso do ensino educativo, expressão tão óbvia quanto revolucionária.” (MACEDO, 2002, p. 59).

Nessa perspectiva, no âmbito dos currículos que exploram as bricolagens e as recursividades, todos os pesquisadores selecionados nessa pesquisa consideram que as tensões entre as referências, entre as diversas perspectivas, entre as diversas culturas, entres os diversos conhecimentos, são produtivas nesse contexto complexo de Educação. É importante, no entanto, que elas preservem as suas particularidades e singularidades, de forma que as aproximações não as condensem num bloco compacto de informações, apagando as suas especificidades.

Considerando, então, o princípio da *recursividade*, que valoriza o pensamento ecológico, não linear, currículos devem ser espaços férteis de recursividades, como artefatos sociais que se movimentam incessantemente em ressignificações “que se afetam mutuamente através de múltiplas mediações.” (MACEDO, 2002, p. 48). Nessa concepção, esse documento de identidades não deve predeterminar itinerários, deve, sim, transformar as experiências vividas através de procedimentos críticos, públicos e comunais em experiências “reflexivas e transformativas no âmbito do currículo” (MACEDO, 2002, p. 48).

A concepção de currículos como sistemas abertos, na medida em que operam com a ecologização de conhecimentos, levando em conta tudo que é contextual – inclusive as condições culturais e sociais –, remete-nos à ideia de *rede de saberes*, trocas de conhecimentos, em relações fluidas, horizontais, criativas e coletivas. E a noção de *rede* é aprofundada pelos Estudos nos/dos/com os cotidianos, que, assim como Morin (2008), compreendem-na como uma prática que vai muito além da interdisciplinaridade, ultrapassando os limites das áreas de conhecimento, mas respeitando as suas particularidades.

Os Estudos nos/dos/com os cotidianos podem ser aproximados dessa concepção de currículo, como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores, na medida em que propõem que esses artefatos incorporem a ideia de *redes de conhecimentos*, que se tensionam mutuamente. A compreensão de que estamos sempre imersos “em redes de contatos diversos, diferentes e variados, nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos” (ALVES, 2011, p. 18) pode ser entendida como um processo interativo de autonomia-dependência, um dos princípios da Complexidade.

As redes de poderes, saberes e fazeres, compostas pelos sujeitos do cotidiano, em constante movimento e conexão de novos nós e desconexão de outros, são tecidas a partir da complexidade das múltiplas condições pessoais e coletivas. Nessa perspectiva, os currículos

devem deixar emergir o que é tecido no cotidiano escolar. Essa rede cotidiana é constituída por (ALVES, 2011, p. 31) “uma trama tecida de múltiplos conhecimentos práticos-teóricos, que se relacionam complexa e transversalmente”.

Como as redes se caracterizam pela horizontalidade e por uma temporalidade, que não é nem sequencial nem contínua, o grande desafio dos educadores é a capacidade de mobilizar forças para identificar esse processo reticular, “navegando, surfando, pirateando” (ALVES, 2011, p. 31) no complexo de referenciais. Mas é preciso, principalmente, a clareza na caracterização dos currículos, decidindo sempre a favor daquele que será formado nesse contexto educacional. Isso exige uma atenção especial na interação entre o que é local e o que global, trazendo para a prática os diversos fatos culturais e os múltiplos tempos/espços de tessitura de conhecimentos.

Vale lembrar que não se trata de organizar um currículo novo, mas de “fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de tempos/espços variados e múltiplos.” (ALVES, 2011, p. 58).

Sintetizando, a Multirreferencialidade – através do diálogo com a Complexidade – e os Estudos nos/dos/com os cotidianos ajudam a pensar em currículos como sistemas abertos, auto-eco-organizados e organizadores, marcados pela dialogicidade, que encontra brechas para os instituintes. Esses artefatos, como sistemas educacionais, devem estar atentos a todas as partes que o compõem, identificando as interdependências, as interações, as aproximações e as tensões, sempre a partir do contexto e sempre propondo, mais do que itinerários, itinerâncias. Devem ter abertura para os cotidianos, constituindo-se a partir da noção de rede, que é compreendida pelas trocas permanentes de conhecimentos, indo muito além da disciplinaridade e propondo formas de pensar complexas e transversais.

Essa nova arquitetura cognitiva de conhecimentos e saberes permite pensarmos na riqueza das abordagens inter e transdisciplinares, para que possamos colocar em prática as redes de poderes, saberes e fazeres. A transversalização de saberes pode contribuir para diminuir as barreiras disciplinares e também para uma mobilidade e fluidez epistemológica. Essa proposta entra em diálogo com a abordagem Multirreferencial, na medida em que se propõe uma bricolagem de saberes, de forma fluida e implicada, sem reduzir, dissolver ou apagar as especificidades de cada saber.

Tudo isso pressupõe que currículos multirreferenciais, aportados no princípio da Complexidade, devem apresentar uma relação sinérgica entre autonomia e dependência, de forma que o complexo de competências e habilidades seja desenvolvido, de maneira reticular

e horizontal nas mais diversas e múltiplas referências.

Seguindo, portanto, a concepção do pressuposto de currículos como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores, essa pesquisa compreende que explicitar as redes de poderes, saberes e fazeres nesses artefatos e também propor um trabalho sistemático com a inter e a transdisciplinaridade irão contribuir para a constituição de currículos multirreferenciais. Assim, esses dois aspectos – a redes de saberes e a inter e transdisciplinaridade – serão aprofundados a seguir, como princípios que complementam esse pressuposto maior, aqui denominado de sistema aberto de conhecimentos e saberes.

Por fim, considera-se que esses currículos devem ser sensíveis, de maneira comunicante, dialógica e orgânica, de maneira sistêmica, às idas e vindas vivenciais de todos os atores envolvidos, nos mais heterogêneos contextos da formação do ser humano, explorando os mais diversos âmbitos da vida: o cognitivo, o afetivo, o ético, o estético, o político, o comunicativo, o corporal, o espiritual, o cultural.

5.2.1 Currículos como Redes de Saberes

Pensar currículos pelo princípio sistêmico, compreendendo a sua condição auto-eco organizada e organizadora – de forma que se evidenciem as ligações do conhecimento das partes ao conhecimento do todo – permite a aproximação com um dos principais pressupostos dos Estudos nos/dos/com os cotidianos: a diversidade de redes de saberes, poderes e fazeres, denominada de *Colegiado de saberes*.

Alves *et al* (2011) é um dos principais referenciais para o aprofundamento desse princípio. Os seus estudos dão suporte para entender as mudanças e as características da Contemporaneidade e a necessidade de se pensar currículos como *colegiados de saberes*. Essa é uma abordagem que converge com a compreensão da Educação como cenários complexos que exigem currículos sistêmica e dialogicamente abertos, capazes de recuperar e reconhecer as articulações possíveis entre os múltiplos e diversos conhecimentos e saberes.

Os Estudos nos/dos/com os cotidianos, retomando questões também desenvolvidas por Veiga-Neto (2008) sobre as novas subjetivações na Contemporaneidade, evidenciam movimentos desse tempo presente que acabam conduzindo à necessidade de problematizar os modelos curriculares inspirados na lógica disciplinar e transcendente e de pensar em possibilidades para novas concepções curriculares.

As novas formas e relações de trabalho, que se desenvolvem de forma mais

colaborativa, fluida, criativa e horizontal; o surgimento de novas ciências, vinculadas à informática e à comunicação (ALVES 2011, p. 28); os novos campos de conhecimento inter e transdisciplinares; a produção de identidades sociais a partir das diferenças, reconhecidas de forma horizontal e sem hierarquias, são alguns dos movimentos contemporâneos que nos conduzem à necessidade de se pensar as práticas pedagógicas por meio de uma abordagem reticular dos conhecimentos.

Por conta desses movimentos, surgidos nos meados do século XX, há uma revolução quanto aos processos de organização do conhecimento, que geram um novo modelo mental, representado pela figura de uma rede. Nessa nova proposta, o pensamento implica uma racionalidade complexa. A noção de rede aparece quando compreendemos que, ao lado das divisões disciplinares, “existem, permanentemente, trocas de conhecimentos” (ALVES, 2011, p. 28), que vão muito além da ideia de interdisciplinaridade, propondo formas de pensar complexas e transversais.

A Contemporaneidade explicita modos alternativos de criar conhecimentos, reconhecidos pela tessitura em rede de saberes e significações do nosso viver cotidiano. Essa nova concepção aborda novas subjetividades que se desenvolvem de forma rizomática e reticular. Os conhecimentos, saberes e fazeres se articulam pela transversalidade das vivências dos cotidianos dentro e fora da escola. Essas redes evidenciam a complexidade e os variados e múltiplos caminhos pelos quais os conhecimentos são transversalizados. Nessa tessitura cotidiana, as diferenças culturais devem se desenvolver sem as hierarquias previstas e impostas pela metanarrativas da Modernidade. Esse processo de constituição de conhecimentos e saberes traz experiências bem diferentes da construção de conhecimentos proposta pelas ciências e pelas instituições modernas, oportunizando múltiplas e heterogêneas possibilidades “ao ato humano de conhecer.” (ALVES, 2009, p. 7).

Além da horizontalidade, as redes se caracterizam por uma temporalidade que não é nem sequencial nem contínua. Isso resulta na transversalização dos conhecimentos. Essa nova concepção vai de encontro às organizações curriculares tradicionais propostas, em que tempos/espacos curriculares reforçam “a história dominante e reiteram a disciplinarização dos conhecimentos, silenciando as tramas tecidas pelos múltiplos conhecimentos prático-teóricos que se relacionam complexa e transversalmente.” (ALVES, 2011, p. 31).

Nessa abordagem, o que está em evidência é a complexa rede tecida pela composição dos diversos, diferentes, heterogêneos e múltiplos saberes, fazeres e poderes. Na medida em que os conhecimentos se transversalizam com os cotidianos, as tessituras e contaminações das redes se traduzem em um entremeado de saberes locais e globais, nos mais diversos

tempos/espacos vividos. Esse é um processo que se caracteriza pelo “realizado-pensado-falado-tecido no que chamamos de ‘miudinho das escolas’”. (ALVES, 2015, p. 46). Os sujeitos cotidianos se reconhecem pertencentes de diversas redes, verdadeiros rizomas de conhecimentos²⁷, em que ora se aproxima, ora se distanciam, a partir de suas vivências e implicações pessoais e coletivas.

Apoiada em Alves (2015), o cotidiano é o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. Isso significa que os cotidianos não são compostos por redes de saberes, poderes e fazeres, eles são a própria tessitura dessas redes:

As questões, temas, objetos de análise só se sustentam na perspectiva da pesquisa com os cotidianos quando se mostram como envolvidos, como inerentes aos processos de tessituras das redes que estão sendo tecidas pelos sujeitos cotidianos. Por que sempre tecidas junto a outras questões são sempre questões complexas (MORIN, 1994). Qualquer imposição temática, qualquer desconsideração em relação às questões que estão sendo enredadas pelos sujeitos resultam em descredenciamento ou desinteresse (que na maioria das vezes não são verbalizados) de nossas pesquisas pelos sujeitos cotidianos. (ALVES, 2015, p. 44).

Essa característica das redes de conhecimentos retoma a questão da historicidade do currículo, na medida em que considera a necessidade dos enredamentos vivenciados pelos sujeitos cotidianos. Aqui, é possível uma aproximação com as ideias de Veiga-Neto (2002, p. 167), quando ele afirma que “currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações.” Essas ressignificações, relacionadas ao mundo social e ao mundo cultural, tratam também das ressignificações do tempo e do espaço, na Contemporaneidade.

A diversidade de posicionamento, de concepções e de interesses, resultante das diferentes vivências sociais e culturais, é denominada, nos Estudos nos/dos/com os cotidianos, de *Colegiado de saberes* das escolas. No entanto, é importante ressaltar que a complexidade das *redes de saberes, poderes e fazeres* não deve ser vista como uma mistura caótica. A ideia é que

[...] os saberes formais com os quais trabalhamos estariam, nesta concepção, sempre e permanentemente entrelaçados a outros, de ordem prática e informal, formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é. (ALVES, 2011, p. 67).

²⁷ O conceito de rizoma resgata a metáfora de uma ramificação em que um ponto qualquer se conecta com outro ponto qualquer, sem necessariamente estarem vinculados por uma mesma característica ou natureza. “O rizoma não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre meio pelo qual ele cresce e transborda.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32.)

Nesse aspecto, é importante retomar, mais uma vez, a questão da historicidade do currículo. É ela que nos permite problematizar as escolhas que fazemos, as subjetividades enredadas, na constituição das redes de conhecimentos. Os currículos, explicitando ou não, são constituídos de redes, são as próprias redes cotidianas. É preciso, então, observar que saberes, poderes e fazeres vão constituindo esses currículos reticulares, de forma que essa tessitura seja sensível a movimentos transculturais, valorizando as diferenças identitárias, de maneira rizomática e não hierárquica. Currículos conectados com as questões da Contemporaneidade precisam estar sempre atentos ao entrelaçamento de saberes formais e não formais, a partir das diferenças culturais que se fazem presentes nas relações sociais cotidianas.

Os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar são considerados como fonte de saberes e conhecimentos, potencializadores na organização da escola e dos conteúdos que serão desenvolvidos. Dessa forma, é preciso problematizar por que ainda alguns saberes são validados em detrimento de outros, ressignificando essa hierarquia e exclusão, na busca de currículos que sejam potencializadores para a tessitura dos mais diversos conhecimentos, desde que eles façam sentido para os atores envolvidos nesse cotidiano escolar.

Os cotidianos devem ser vistos como espaços legítimos de “criação e produção de saberes, tecidos em redes que incluem, também e sempre, os chamados saberes formais.” (ALVES, 2011, p. 67). Nessa proposição, os conhecimentos e os saberes formais devem estar entrelaçados com outros saberes, considerados muitas vezes como informais. Para Alves (2001), o desafio para garantir essa complexa tessitura está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar esse processo reticular, “navegando, surfando, pirateando.” (ALVES, 2011, p. 31), sempre muito atento ao que é a favor dos atores que estarão implicados nesse contexto educacional.

Os *Colegiados de saberes* só são efetivos em seus cotidianos escolares se promoverem a horizontalização das relações entre os diversos conhecimentos, “buscando romper a lógica do pensamento dominante que os hierarquiza em função do seu suposto grau de cientificidade.” (ALVES, 2011, p. 63). É preciso inverter a lógica do pensamento hegemônico, que atribui superioridade aos saberes teórico-formais, em detrimento dos saberes cotidianos, criando tempos/espços de diálogo entre as diversas concepções de conhecimento e revendo processos de validação social.

Assim, os currículos, como artefatos escolares que representam as culturas de seu tempo, devem valorizar os conhecimentos dos cotidianos, “adotando a concepção segundo a qual a vida cotidiana não é apenas *locus* de repetição e de reprodução, é também, e, sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários.” (ALVES, 2011, p. 65).

Possibilitar a horizontalidade entre os diversos saberes é tecer as condições institucionais com a abertura a espaços democráticos de discussão e troca de experiências. A pluralidade deve se caracterizar pelo reconhecimento dos diversos saberes, que se tecem em uma rede de ensinamentos e aprendizagens, de forma que o projeto seja verdadeiramente coletivo e não uma imposição ao coletivo.

Nessa proposta, em que se valoriza a troca de conhecimento, devem surgir alternativas que ressignifiquem o currículo como uma seleção arbórea²⁸ de conteúdos, organizados por disciplinas. A história do currículo evidencia algumas teorias que se dedicam à essa proposição. Já existem muitos estudos que problematizam a hierarquia das disciplinas e dos conhecimentos, além dos currículos de caráter ordenador, hierarquizador e representacional da cultura moderna. Esses estudos questionam qual o papel das escolas diante das mudanças culturais pelas quais o mundo vem passando, convocando a novas percepções e significações para os usos de tempos/espaços contemporâneos.

Nessas problematizações, como resposta a essa nova demanda cultural, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes tornam-se uma proposta possível. Em razão de um contexto que apaga progressivamente as fronteiras concretas e virtuais, surgem alternativas em relação à organização disciplinar, sugerindo o diálogo entre as áreas de conhecimento, em movimentos inter e transdisciplinar.

Em convergência com essa tendência, os Estudos nos/dos/com os cotidianos argumentam que “o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo as lógicas de rede.” (ALVES, 2011, p. 56). A transversalidade pelos diversos campos de sentido torna-se, assim, aspecto importante para legitimação das redes de saberes, poderes e fazeres no contexto escolar.

Por fim, conceber currículo como redes de saberes permite a democratização e horizontalização dos conhecimentos, explorando os planos previstos na organização escolar a partir de experiências culturais acadêmicas e universais (marcada, muitas vezes, pela transcendência), mas, também, explorando os saberes cotidianos trazidos pelos estudantes e professores (marcados, muitas vezes, pela imanência).

Veiga-Neto (2008) contribui para essa proposição, na medida em que nos convida a

²⁸ A metáfora do conhecimento organizado em forma de árvore é uma concepção da Modernidade, que acredita na construção do conhecimento, “indo por caminhos obrigatórios, sempre iguais, sequenciais e hierarquizados: existe uma base (as ‘raízes’ desses conhecimentos – que muitos dizem estar nas ciências); passamos todos por um ‘tronco comum’ (em geral, os conteúdos incorporados na escola básica).” (ALVES, 2009, p. 7). Na Contemporaneidade, a organização dos conhecimentos é reconhecida através da metáfora do rizoma, já analisado na nota de n. 6.

refletir sobre a crise da Modernidade e dos seus ideais, voltados para à rigidez, solidez, fixidez e transcendência. Em paralelo, nos lembra os estados de fluidez, volatilidade e imanência da Contemporaneidade. E conclui, sugerindo que, diante da irredutibilidade desses estados, podemos pensá-los em conjunto, sempre considerando a complexidade desses diálogos. Assim, esse pesquisador sugere que se mantenha a tensão entre o plano da transcendência e o plano da imanência, “de modo a obter desse diferencial a energia para alimentar os nossos entendimentos e as nossas práticas no campo da Educação. Mas isso só poderá ser feito de modo racional e produtivo se conhecermos as afinidades e as (in)compatibilidades envolvidas em cada situação.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 10).

Esse movimento reticular na constituição de currículos – que devem ser sensíveis aos saberes cotidianos, com as implicações dos sujeitos (raça, etnia, gênero, classe social), com as autorizações e autorias que se consolidam, por meio da promoção do multiculturalismo e da diferença – contribuirá para os princípios multirreferenciais de implicação e alteração, pois, a partir de conteúdos indexalizados nas vivências dos estudantes, haverá maior comprometimento e significado das aprendizagens. Isso tudo contribui para a alteração dos atores envolvidos, em um movimento contínuo de alterar-se enquanto altera a própria realidade.

5.2.2 Currículos que propõem a Inter e Transdisciplinaridade como potenciais para a constituição de Redes de Saberes

Na lógica do pressuposto maior de currículos como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores e também da constituição de redes de saberes, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são elementos potenciais para as abordagens curriculares que não se limitam a uma ou outra disciplina, mas que reconhecem as possibilidades de “atravessamento” (VEIGA-NETO, 2005, p. 9) dos vários campos do conhecimento.

Veiga-Neto (2005), em conexão com essa proposta, contribui, ao defender a ideia do “convívio disciplinar”, de forma que os saberes possam dialogar em sua irredutibilidade, considerando-se a produtividade das tensões e dos conflitos próprios dessas aproximações de disciplinas.

Embora não polemize o uso do termo *interdisciplinaridade*, esse pesquisador sugere que as propostas de currículos interdisciplinares sejam substituídas por abordagens curriculares transdisciplinares, de forma que não se detenham a uma ou outra disciplina, ou que busquem amalgamá-las, formando uma outra área do saber acima de todas as outras. A proposta de

Veiga-Neto (2005) é que as disciplinas atravessem os vários campos do conhecimento:

[...] estou entendendo pensamento transdisciplinar no sentido de um pensamento que se coloca para além do enquadramento de qualquer disciplina, que não se deixa aprisionar pelos limites e imposições de qualquer disciplina, sejam de tipo metodológico, objetual, instrumental etc. Isso não significa negar os saberes disciplinares, mas sim valer-se deles e ultrapassá-los, mantendo-os em tensão e transação permanente entre si. Não significa, tampouco, assumir o sentido que Piaget (1968) deu a essa expressão: a saber, transdisciplinaridade como fusão ou integração completa entre as disciplinas e consequente desaparecimento de todas elas. (VEIGA-NETO, 2005, p. 9).

O pesquisador observa que ter a transdisciplinaridade como um dos princípios norteadores para a constituição de currículos conectados com o contexto em que as fronteiras entre os conhecimentos se diluem não implica abandonar de todo o caráter disciplinar do conhecimento escolar. Para ele, os saberes disciplinares não são incompatíveis. É necessário, no entanto, que esse movimento transdisciplinar considere a irredutibilidade das disciplinas em suas especificidades, interpretando, de forma positiva e produtiva, a permanente tensão entre esses conhecimentos.

Assim, Veiga-Neto (2005) defende a possibilidade de constituição de currículos que sejam, ao mesmo tempo, disciplinares e transdisciplinares, permitindo o convívio e o diálogo entre as diferenças (VEIGA-NETO, 1995). Em outro texto, ele reitera essa defesa, propondo a constituição de currículos que sejam sensíveis às tensões entre as diferentes disciplinas, estimulando que cada uma tenha seu espaço e sua voz. Segundo, Veiga-Neto (1998, p. 4) “essa conquista não significa, absolutamente, ‘conquistar o outro’, mas sim conquistar um lugar com os outros, perante os outros e ao lado dos outros”. Isso implica em desacordos, lutas e resistências, no entanto esses processos devem ser compreendidos como movimentos produtivos e positivos na constituição das redes de saberes.

A sua proposta, ainda que seja fruto de análises contextuais respaldadas em estudos foucaultianos, aproxima-se de ideias fundantes da Multirreferencialidade, na medida em que essa abordagem defende que a análise das situações, das práticas educativas se desenvolva a partir de leituras plurais dos objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referenciais distintos, não supostos redutíveis uns aos outros e reconhecidos, muitas vezes, como mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012).

No viés da concepção rizomática e reticular, a transversalidade (muito mais do que a interdisciplinaridade) direciona-se, de forma horizontal, para a pluralidade dos conhecimentos, respeitando as diferenças e construindo trânsitos possíveis entre os saberes em sua

multiplicidade. De acordo com Gallo (1995, p. 11), a transversalidade conecta os saberes “sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas”.

Sérgio Borba (2012), um dos pesquisadores da Multirreferencialidade na Educação, ao abordar os espaços de formação, implicação e multirreferência, pode ser aproximado do pressuposto da inter e transdisciplinaridade, na medida em que traz a importância da leitura plural da realidade, partindo de diversos ângulos, em função de sistemas de referências distintos. Assim como Veiga-Neto (1998), ao refletir sobre os processos transdisciplinares, como um movimento que busca uma relação contínua com, perante e ao lado do outro, Borba (2012) nos lembra que Ardoino considera que a Multirreferencialidade não trata apenas

[...] de uma aquisição de conhecimentos, de um saber fazer predominantemente cognitivos, mas levando em conta processos mais explicitamente temporais, relacionais, intersubjetivos de apropriação, de perlaboração e de maturação, implicando aí a afetividade e o registro libidinal, que são, tanto quanto os saberes cognitivos, a elaboração de um “saber-fazer” (e vir a ser), a conquista de uma autonomia e a capacidade correspondente de se autorizar que vão efetuar-se no centro de tais processos.

Esse referencial nos convida a uma reflexão mais profunda em relação à complexidade nos processos de inter e transdisciplinaridade, já que convoca os atores educacionais a movimentos que vão além da cognição, implicando-os a partir de referenciais que os mobilizam na tessitura das redes de conhecimento. Essa tessitura só se desenvolve através dos acontecimentos, que, em seus transpasses, vão alterando e autorizando os atores desses processos educacionais.

Convergindo com essa lógica de aproximações tensionantes, Silva (2010) convida-nos a pensar currículos como *fetichê*, ou seja, currículos caracterizados por um conhecimento indeterminado, híbrido, mestiço, em que as zonas fronteiriças entre ciências naturais e ciências sociais, entre os saberes e a própria ciência sejam diluídas e menos nítidas.

Ainda nessa concepção, os currículos não podem dar espaço para os maniqueísmos de conhecimentos legitimados *versus* conhecimentos não legitimados socialmente. Deve reconhecer “as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 103). Um currículo que explore a ambiguidade, a contradição, a indeterminação, sem separar o mundo das coisas do mundo das pessoas, em um trânsito livre e constante entre um e outro, fundindo, muitas vezes, o sujeito e o objeto.

Vale ressaltar, no entanto, que, ao trazer para essa pesquisa as ideias de Silva (2010), de currículos como *fetichê*, marcados pela mestiçagem, explorando a ambiguidade, a

contradição, a indeterminação, não se abre mão da importância de uma bricolagem que, em seu processo de referenciação, cuide das singularidades de cada conhecimento, cada objeto aproximado. Em outras palavras, ao aproximar as ideias de Silva (2010) sobre a constituição de currículos como *fetiches*, em que se admite uma separação menos nítida, menos categórica entre as áreas distintas de conhecimentos, considera o cuidado com as especificidades de cada área. Esse cuidado é essencial, para que não forme um todo compacto, em que não mais se reconheçam as particularidades das disciplinas.

Essas abordagens têm convergência com o movimento da dialogicidade/dialeticidade, aspecto primordial tanto na Multirreferencialidade quanto na Complexidade. E, nesse aspecto, os estudos de Macedo (2002) contribuem para potencializar o pressuposto da inter e transdisciplinaridade. Os currículos precisam criar fronteiras porosas entre os conhecimentos e os saberes, imaginar áreas englobantes do conhecimento, promover o diálogo entre as áreas do conhecimento, tensionar campos contraditórios. Segundo Macedo (2002), tudo isso precisa ser desenvolvido por meio do construcionismo realista, em que a realidade social é ponto de partida para a construção do conhecimento, praticando a capacidade de relacionar, contextualizar, fazer acordos e alianças, coalizões, historicizando saberes, epistemologias e sapiências.

Assim, apoiando-se nos argumentos de Veiga-Neto (2005), não se propõe aqui uma fusão das disciplinas ou uma integração que apague o que é peculiar de cada uma delas, na busca de uma macrodisciplina, totalizante e superior às demais. Isso, inclusive, não contribui para a constituição de *redes de saberes*, que prima pela preservação do que é próprio de cada área do conhecimento. Embora se preveja uma abordagem não aprisionada às limitações disciplinares, essa proposta sugere a constituição de currículos que, pensados como sistemas abertos, em que os saberes são atados ou desatados, de acordo com as aproximações possíveis, sejam respeitadas as singularidades das disciplinas, que devem atravessar os vários campos do conhecimento. Os saberes disciplinares não devem ser negados, devem ser reconhecidos para que possam ser ultrapassados, mantendo sempre a tensão e a transação permanente entre eles.

Para a educação, a proposta de currículos transdisciplinares traz grandes implicações, pois subverte a lógica de conhecimentos compartimentados e estanques, propondo transversalizações múltiplas, de forma que as possibilidades de conexões e trânsitos entre os saberes sejam infinitos. Essa é uma possibilidade profícua para a sistematização e concretização de currículos como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores. Gallo (1995, p. 12) defende que “o acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as ‘gavetas’ seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.”

Um caminho possível para a sistematização de currículos como sistemas abertos, que explorem a inter e transdisciplinaridade, é a prática de macros eixos temáticos estruturantes que possam ser transversalizados por todas as disciplinas. Cada uma delas tornar-se-á uma referência possível para a bricolagem dos saberes, sempre a partir da condição histórica, das vivências de cada indivíduo e de suas implicações, constituídas pelas diferenças identitárias. Nessa rede de saberes, o que é um referencial importante para alguns pode não ser para outros. No entanto, na tessitura desses conhecimentos, vista sempre por um movimento colaborativo e social, todos têm acesso e podem transitar pelos pontos e nós que vão se constituindo ao longo das tessituras.

Levando em consideração a riqueza das vivências, a partir da indexalização dos atores educacionais, para as constituições das redes de saberes, emerge o terceiro pressuposto, que trata da importância da *experiência* nos processos de aprendizagem. A capacidade de transformar o excesso de informação do contexto contemporâneo em conhecimentos e saberes tecidos em redes intersubjetivas está diretamente ligada à necessidade de práticas pedagógicas que explorem a experiência, a vivência, as itinerâncias. Segue, portanto, uma análise aprofundada desse pressuposto para a constituição de currículos multirreferenciais.

5.3 CURRÍCULOS COMO TEMPOS/ESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA

Esse pressuposto resgata de imediato o princípio da historicidade do currículo, pois é o caráter imanente desse artefato que gera a necessidade de propostas diretamente conectadas com o tempo presente dos sujeitos participantes das práticas educacionais. Os currículos precisam necessariamente ativar o mundo pelo qual esses sujeitos são alterados e o qual eles também alteram, possibilitando aprendizagens que sejam significativas.

Veiga-Neto (2005, 2008) nos ajuda nesse sentido, na medida em que caracteriza essa Contemporaneidade, marcada pela vertiginosa aceleração do tempo social, pela volatilidade e pela incerteza das coisas, pela liquidez dos acontecimentos, multiplicidade de narrativas, globalização, compressão espaço-temporal, flexibilização, neoliberalismo, e novos processos de subjetivação aos quais nos submetemos e também submetemos os outros. Entender e refletir sobre esse contexto possibilita a formação de pessoas críticas, que interpretem os valores e significados do mundo em que estão inseridos, problematizando-os, mas também, propondo possibilidades de intervenções e transformações da realidade social.

O currículo desconectado das mudanças culturais de seu tempo torna-se sem sentido para aqueles que o experimentam. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 3), “as relações entre o mundo do currículo e o mundo social mais amplo não são apenas muito intrincadas e complexas; mais do que isso, trata-se de relações em que as implicações entre os elementos em jogo se dão imanentemente”.

Isso exige que as propostas curriculares sejam sensíveis a projetos pedagógicos que ofereçam aprendizados por meio da experiência, práticas pedagógicas comprometidas com a implicação e vivência do estudante, de forma que ele, sempre em processo de itinerância, experimente alterações, transformações à medida que é instigado a transformar a realidade à sua volta.

Aproximando-se dessa proposta, Alves (2011) traz a necessidade de que os currículos deem foco às experiências, compreendendo a tessitura curricular “como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente” (ALVES, 2011, p. 41). Nessa lógica, o currículo não deve ser visto como um produto, e sim como um processo, através do qual os seus praticantes refletem suas experiências, a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.

Nos Estudos nos/dos/com os cotidianos, a prática e a experiência dos indivíduos que participam do processo, tanto dentro quanto fora da escola, precisam ser consideradas. É preciso que haja valorização de processos pedagógicos e de participação política coletiva, que deem espaço para os modos de fazer e de pensar nos cotidianos – de todos os cotidianos nos quais vivemos.

Na Multirreferencialidade, o pressuposto da *experiência*, que Macedo (2002) aproxima do conceito de *indexalização*, aprofunda-se por meio do princípio da *alteração*, um movimento resultante dos deslocamentos nos processos de *alteridade*. A *alteração* é fruto da ação do outro nas práticas cotidianas, nas intersubjetividades. Nessas relações, o sujeito desloca-se, transforma-se, altera-se. Trata-se do convívio com o outro, com suas ações e sua negatividade, desestabilizando, transformando e implicando os sujeitos nos processos sociais dos quais fazem parte. Isso só é possível quando os currículos, através de seus conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações, estão comprometidos com a experiência dos alunos, ou seja, quando esses artefatos propõem práticas pedagógicas implicadas com o que pode ser vivenciado, de forma presencial ou virtual, pelos estudantes.

Considerando o princípio da *alteração* por meio de processos pedagógicos voltadas para a experiência, é preciso pensar currículo como uma instituição arquitetada para provocar alterações pelas ações instituintes de seus atores e entornos institucionais, promovendo

incessantes ações reflexivas (MACEDO, 2002). A alteração trata do processo de mudança do sujeito em contato com o outro, sem, no entanto, descartar as suas marcas identitárias.

Macedo (2002), ao tratar da importância da *indexalidade*, como ações referenciadas, que se desenvolvem no seu contexto sociocultural, faz referência ao pressuposto da *experiência*, como tempos/espços ricos em aprendizagens significativas. Para ele, a *alteração* está diretamente ligada à *indexalidade*, ou seja, o indivíduo só vivencia alterações por meio de experiências, ações vivenciadas com o outro.

E essa *alteração* por meio das *indexalidades* gera inevitavelmente a *opacidade* nas análises dos objetos/sujeitos, uma característica considerada pela Multirreferencialidade como produtiva nos processos de ensino e de aprendizagem. A *opacidade* é um aspecto próprio das experiências, pois evidencia as particularidades do sujeito indexalizados.

A *opacidade*, que está diretamente ligada à ideia de incerteza, é aspecto que precisa ser considerado nas práticas educacionais. O currículo pode se tornar espaço propício para o conhecimento como uma aventura incerta, como itinerância, que comporta o risco do erro, da errância e da transgressão (MACEDO, 2002).

Os Estudos nos/dos/com os cotidianos também consideram, nas práticas cotidianas de aprendizagem, os erros, como uma etapa do desenvolvimento. Para os pesquisadores dos cotidianos, as errâncias representam aquilo que o estudante sabe naquele momento e, antes da rejeição ou da condenação ao fracasso, devem ser incorporadas ao trabalho cotidiano, como elementos que interrogam, como um todo, o processo pedagógico. Os erros trazem pistas tanto sobre a maneira como o aluno entende o que foi trabalhado, como sobre as formas de se trabalhar, a serem adotadas dali para frente (ALVES, 2011, p. 72).

As errâncias fazem parte da construção do conhecimento no cotidiano. E Alves (2011) corrobora com essa abordagem, sugerindo que os saberes e os fazeres cotidianos sejam considerados em sua dignidade/validade/legitimidade, exigindo, assim, a busca de “suas bases, suas regras próprias de produção, uso e consumo, com sua diversidade, imprevisibilidade, não linearidade, singularidade, complexidade.” (ALVES, 2011, p. 65).

Macedo (2002) também enriquece essa pesquisa através de seus estudos sobre os *etnométodos*, que se referem aos métodos utilizados por cada ator social, na busca da resolução de problemas do cotidiano, sempre indexalizados à cultura e à vivência de cada sujeito. Assim, currículos multirreferenciais devem ser sensíveis a projetos pedagógicos que consideram as itinerâncias e as errâncias dos estudantes. Os *etnométodos* só existem de forma contextualizada.

Com Macedo (2002), os currículos multirreferenciais devem focar no sentido do aprender, valorizando as errâncias e as ambivalências, como processos ricos para

aprendizagens; os *etnométodos*, como maneiras práticas de resolução de problemas do cotidiano; a *transdisciplinaridade*, reconhecendo positivamente as tensões e as especificidades de cada saber; os saberes específicos, mas também os globalizados; a *negatividade* e transgressão, como experiências aprendentes autorizantes; a curiosidade expandida e os sentimentos; a aprendizagem solidária e tensionadora; as diversas inteligibilidades e experiências de aprendizagem, respeitando as idiossincrasias, as diferenças, as alteridades.

Os currículos multirreferenciais devem mediar o que é trajetória, itinerário, mas também o que é itinerância e errância. Para isso, devem explorar estes dois últimos aspectos como métodos, caminhos para a coconstrução de cenários férteis que criem possibilidades de autonomia e emancipação social do indivíduo.

Macedo (2002) propõe que as práticas curriculares estejam atentas à sua capacidade de historicizar e contextualizar os conteúdos, estimular o tateamento orientado, vivenciar a angústia do método, reconhecer o erro como um caminho construtivo, analítico e compreensivo, ter abertura para as insurgências. O referido autor ainda evidencia a necessidade de ouvir sensivelmente as resistências dos alunos e de levá-las em consideração (Perrenoud, 1999). Propõe também ressignificar a avaliação, a partir de um processo onde a participação não seja apenas uma prestação de contas do aluno, mas uma atividade responsável e politicamente reflexiva. Além disso, é esse pesquisador que sinaliza a necessidade de reconhecer o movimento complexo do mundo do trabalho e a sintonia analítica a ser estabelecida com esse movimento.

Nessa mesma lógica, a ideia de rede apresentada pelos Estudos nos/dos/com os cotidianos lembra-nos que as redes de poderes, saberes e fazeres convocam a nossa disponibilidade ao diálogo, tecendo, destecendo e retecendo na compreensão dos múltiplos caminhos e vários tempos/espacos de aprendizagens e ensinamentos do que é previsto no itinerário, mas também, o que é insurgência, emergência, nas itinerâncias. Isso significa que é preciso considerar o que é vivido e experienciado pelos estudantes, observando que o devir, o caminho percorrido, através das implicações e alterações, é a própria aprendizagem.

Considerando, então, o princípio da *emergência*, currículos multirreferenciais devem reconhecer a importância dos problemas e das perturbações na construção do conhecimento. Deve-se também valorizar a incerteza nas práticas curriculares, estimulando a consciência crítica, a intuição, a autoavaliação e autocrítica, a racionalidade e as múltiplas e diversas inteligibilidades. Levando em consideração, portanto, o princípio da indexalidade e da experiência, o currículo deve sempre propor a contextualização das aprendizagens.

E Veiga-Neto (2005, 2008), apropriando-se do conceito de *contextualização*²⁹, como um dos princípios norteadores para propostas curriculares conectadas com as mudanças culturais da Contemporaneidade, considera necessário pensar em um currículo sensível às questões do tempo presente. As propostas curriculares, por meio da contextualização, devem ajudar a compreender, bem como a problematizar o advento do neoliberalismo e da globalização, a compressão espaço-temporal, o descarte, a flexibilização, a volatilidade, a crescente hegemonia do Império, as incertezas, os novos processos de subjetivação a que estamos nos submetendo e submetendo os outros (VEIGA-NETO, 2005).

Essas práticas curriculares favorecem a valorização do acontecimento, do que é o vivido, experimentado, na condição de singular, contingente e emergencial. Assim, o currículo, como um sistema complexo, deve criar condições para que o acontecimento se torne pauta de aprendizagens, acionando nos atores educacionais a necessidade de decidir por uma nova maneira de ser e de atuar nesse contingente (MACEDO, 2002).

A importância das experiências nos processos pedagógicos remete-nos, inevitavelmente, a currículos atentos à singularidade, promovendo espaços de reconhecimento de existência do Ser, de democracia, de múltiplas narrativas e dialogismos. Nesse viés, Moreira (2005) defende que os currículos sejam espaços em que se possam recuperar as vozes de grupos silenciados socialmente, explicitando as exclusões, por um lado, e, por outro, apresentando alternativas que permitam o desenvolvimento do diálogo e da solidariedade, fortalecendo a política da diferença. O currículo, em seu caráter histórico e imanente, deve oportunizar, portanto, a abertura e a continuidade para diálogos, de forma que dê espaço para as diferenças e o multiculturalismo. Um artefato escolar atento a essas questões estará conectado com as questões culturais de seu tempo e consciente da importância da experiência nos processos formativos.

Por fim, referenciando-se em Veiga-Neto (2004, 2008), currículos que explorem a experiência e que façam sentido para as crianças e jovens da Contemporaneidade precisam

²⁹ Em sua análise dos princípios que podem nortear outras propostas curriculares, Veiga-Neto (2005) observa que vários autores e autoras se dedicaram a propor novas pedagogias e reformas curriculares que contemplassem abordagens de conteúdos e metodologias em conexão com os contextos sociais e culturais dos alunos. Em seus estudos, a contextualização refere-se aos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais e as mudanças que estão acontecendo no mundo de hoje, “tanto em termos planetários – como o advento do neoliberalismo e da globalização, a compressão espaço-temporal, o descarte, a flexibilização, a crescente hegemonia do Império –, quanto em termos individuais – como os novos processos de subjetivação a que estamos nos submetendo e, de muitas maneiras, estamos submetendo os outros.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 10).

compreender e problematizar as transformações vertiginosamente velozes desse presente³⁰. Essas transformações, que estão diretamente ligadas a novas formas de lidar com o tempo e com o espaço, são geradas por novos contextos no âmbito político, econômico, geográfico, cultural, religioso, social.

O quarto pressuposto está diretamente ligado à concepção histórica do currículo e à sua necessidade de conexão com as mudanças culturais da contemporaneidade. Essas mudanças resultam em novas subjetivações e em novas formas de lidar com os tempos/espacos. Assim, esse pressuposto prevê a *reorganização de tempos/espacos de ensino e de aprendizagem*, como um movimento inevitável na constituição de currículos sensíveis às culturas da contemporaneidade.

5.4 REORGANIZAÇÃO DE TEMPOS/ESPACOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O final do século XX e o início do século XXI caracterizaram-se por mudanças socioculturais vertiginosas e velozes que transformaram nossa forma de lidar e entender as questões tempo-espaciais. Essas mudanças, muitas vezes, estão ligadas à consolidação da globalização e à ampliação do uso de tecnologias digitais. Saraiva (2018, p. 35) considera que o entendimento de “um mundo cada vez menor, onde ocorre um sem-número de eventos simultâneos que chegam ao nosso conhecimento instantaneamente, afeta, sem dúvida, nossos significados espaço-temporais”. Logo, a educação é impactada por essas novas formas de subjetivações tanto do tempo quanto do espaço, que se multiplicam nos processos de ensinamentos e de aprendizagens, permitindo mobilidades, deslocamentos, velocidades e coexistências que se dão de diferentes formas: o indivíduo pode estar em muitos tempos e espaços simultaneamente, em um movimento constante de compressão e fusão tempo-espacial.

Diante desse contexto movediço do mundo social contemporâneo, marcado pelas constantes mudanças, os currículos, como artefatos históricos conectados às dinâmicas culturais de seu tempo, devem ser sensíveis às significações contemporâneas de tempos e espaços.

Veiga-Neto (2002, p. 5), ao tratar de novas propostas curriculares, em função de um novo contexto cultural, considera que

³⁰ O tempo presente é retomado por Veiga-Neto (2002) a partir de expressões de outros estudiosos da Contemporaneidade: “problematizar as relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo – que estão acontecendo nisso que alguns chamam de Pós-Modernidade, outros chamam de Modernidade Avançada e outros, ainda, de Segunda Modernidade, Modernidade Líquida ou Modernidade Tardia.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 5).

o mundo contemporâneo está vivendo uma outra ruptura radical nas formas de significar, representar e usar o espaço e o tempo, que se constituem em condições de possibilidade para fenômenos sociais, políticos, culturais e econômicos que até há pouco ainda eram inexpressivos ou desconhecidos, como a globalização, a exacerbação da diferença, a fantasmagoria, o hipercontrole, o hiperconsumo, a volatilidade etc.

Esse novo contexto, que ressignifica a própria ideia de *verdade* e de *certeza*, convoca à noção de *reorganização de tempos/espacos nos processos de ensino e de aprendizagens*. Conectado diretamente ao contexto da volatilidade, esse pressuposto desenvolve no indivíduo “a capacidade de adequação à transitoriedade e às constantes e rápidas mudanças que acontecem no mundo social” (VEIGA-NETO, 2005, p.10). Os sujeitos devem desenvolver a capacidade de se apropriar dessas novas significações de tempo/espaco, mas também de problematizar as questões socioculturais e econômicas que estão por trás dessas mudanças.

Em suas proposições para a gestão na constituição de currículos como construção social complexa, Macedo (2002) lembra que esses artefatos precisam conceber os atores e atrizes educativos em sua natureza histórica, plural e encarnada, irremediavelmente mutável. Essa afirmação reforça, além da compreensão de currículos como produtos sempre inacabados, que conduzem a uma educação continuada e em devir, com potencial para novas conexões e novos saberes, a necessidade de reorganização e ressignificação de tempos/espacos de aprendizagens.

Na Contemporaneidade, a relação entre tempo e espaco, impactada pela velocidade das mudanças, se caracteriza pela mobilidade e pela compressão tempo-espacial (VEIGA-NETO, 2002). Isso inevitavelmente dilui as fronteiras tanto físicas quanto simbólicas e evidencia novas subjetividades, pautadas em critérios cambiantes que ressignificam a noção tradicional de conceitos, como “território, nação, língua, etnia e história comum.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 11).

Por fim, os currículos, artefatos marcados pela historicidade, sistemas abertos auto-organizados e organizadores, devem ser sensíveis às novas configurações de tempo/espaco de ensino e de aprendizagens, ressignificando as formas como os indivíduos têm acesso às informações e como elas articulam os seus conhecimentos e saberes, a partir dessas novas relações com o tempo e o espaco. Essa nova dinâmica exige novas arquiteturas curriculares, em que a compressão dos tempos e dos espacos marque o esmaecimento de fronteiras tanto temporais quanto espaciais, permitindo aproximações das diversas e diferentes identidades.

Esse pressuposto, diante da compressão do tempo e do espaco, prevê o hibridismo

como uma condição necessária para essa nova reconfiguração. Nesse viés, apoiada nas ideias de Silva (2010), essa pesquisa reconhece a riqueza da proposição de currículos como *fetiches*, para se pensar em possibilidades de novas formas de apreensão de conhecimentos e saberes, muito além dos dispositivos disciplinares de tempo e de espaço, criados para a subjetivação de corpos dóceis, de forma econômica e efetiva. Assim, o hibridismo, que será aprofundado no próximo tópico, será aqui trabalhado como uma subseção que complementa e expande o pressuposto da reconfiguração tempo-espacial de ensino e de aprendizagem.

5.4.1 Currículos como fetiches: tempos/espacos híbridos

Levando em consideração a globalização, a compressão dos tempos/espacos, a dissolução das fronteiras físicas e simbólicas e o caráter fluido, instável, mutável e impuro das formações culturais na Contemporaneidade, há uma tendência, vista aqui de forma positiva, à combinação de grupos e de identidades culturais. Esse cruzamento de fronteiras é denominado de hibridismo. Segundo Silva (2000), “por sua ambiguidade e impureza, o hibridismo é celebrado e estimulado como algo desejável”. Isso não significa homogeneização das identidades, mas, por causa das mudanças culturais e da compressão tempo-espacial, o esmaecimento das fronteiras que separavam as diferenças, convoca as culturas a conviverem a partir das alteridades.

Diante dessa realidade, Silva (2010) contribui para esse aspecto, propondo currículo como *fetich*e para os alunos, professores, teóricos educacionais. Currículos que tenham porosidade e que se caracterizem pela mestiçagem e pelo hibridismo das diferenças nos mais diversos âmbitos da vida. Ele sugere uma concepção que se distancia da noção de lista de temas, grades de conteúdos, matéria inerte, paralisada.

Currículos como *fetich*e caracterizam-se por um conhecimento indeterminado, híbrido, mestiço, em que as zonas fronteiriças entre as áreas do conhecimento, entre os saberes cotidianos e a própria ciência tornam-se diluídas, menos nítidas. Um currículo que não dê espaço para os maniqueísmos de conhecimentos legitimados *versus* conhecimentos não legitimados socialmente, reconhecendo “as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 103).

Nessa proposta, os currículos devem reconhecer a importância de temas, como a ambiguidade, a contradição, a indeterminação. Diante da fluidez e volatilidade das coisas na Contemporaneidade, é preciso que os currículos deem espaço para questões voltadas aos

hibridismos, às incompletudes, às tensões. Assim, currículos como *fetichê* devem vincular conhecimento a desejo, admitindo a possibilidade de conhecimentos que sejam capazes de, “por meio de delícias da curiosidade” (SILVA, 2010, p. 107), implicar e alterar o indivíduo.

Nessa perspectiva, Silva (2010) é o principal referencial para nos ajudar a pensar em currículos como espaços potentes para as experiências, os saberes, os valores e os múltiplos significados e representações trazidas pelos diversos atores que compõem o contexto educacional, de forma que todos tenham suas vozes representadas no processo dos ensinamentos e das aprendizagens.

Essa concepção de mestiçagem permite que possamos aproximar, também, o caráter transcendente – voltado para o que é considerado certo, fixo e estável no currículo – do caráter imanente e histórico do currículo, reconhecendo que a combinação desses dois movimentos é que dará a esse artefato possibilidades de práticas formativas mais equitativas.

Veiga-Neto (2008) soma-se a essa proposta ao reiterar que, se continuarmos pensando o currículo de forma estática, estável e segura, não será possível pensarmos no caráter imanente do cotidiano. Por outro lado, se descentrarmos o currículo de seu caráter transcendente, direcionando-o apenas para o plano da imanência, em seu extremo, corremos o risco de constituirmos um artefato que não poderemos chamar de currículo, por não mais estar comprometido com o que hoje compreendemos como esse dispositivo escolar.

A ideia de hibridização dos conhecimentos e dos saberes, permitindo diálogos profícuos para as abordagens complexas das práticas educacionais, reconhece as tensões dessas aproximações. No entanto, elas sempre são compreendidas, nas teorias dos pesquisadores selecionados, como aspectos que produzem a energia necessária para continuarmos compreendendo os fenômenos educacionais em sua complexidade.

Propostas curriculares em consonância com uma abordagem multirreferencial devem, então, a partir de seu caráter histórico, contingencial e representacional, subverter a lógica binária e hierarquizante da Modernidade. Devem esmaecer fronteiras e oportunizar a transversalização dos conhecimentos e dos saberes, sempre conectados com os acontecimentos vividos pelos atores educacionais.

A partir da concepção histórica de currículos como documentos de identidade, caracterizados pela heterogeneidade e pluralidade e a sua abertura para o hibridismo dos conhecimentos e dos saberes, encontramos espaço para o quinto pressuposto, que trata da importância da constituição de currículos a partir de uma perspectiva multicultural. Assim, o *multiculturalismo*, que será aprofundado a seguir, é uma condição inquestionável no redesenho de novas propostas curriculares atentas às questões culturais do tempo presente.

5.5 CURRÍCULOS MULTICULTURAIS³¹

Em consonância com a noção de complexidade e também de heterogeneidade, enriquecida pelo conceito de pluralidade, as discussões sobre a importância do multiculturalismo, na constituição de currículos multirreferenciais, é fundamental para essa pesquisa.

Todos os pesquisadores que compõem o referencial bibliográfico empírico reconhecem o caráter plural da cultura e a diferença, na constituição das identidades. Para Moreira (2001), por exemplo, o Multiculturalismo é uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas. Seus estudos sobre o Multiculturalismo afirmam que as sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais, e a Educação, voltada para o Multiculturalismo, é a resposta que se dá a essa condição, nos contextos educacionais. Ele também observa que essas respostas escolhidas acabam por explicitar as diferenças, concebidas aqui como um conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão, que indicam “o modo como homens e mulheres são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, políticas sociais e agendas políticas.” (MOREIRA, 2001, p. 177). Nessa abordagem, a diferença é reconhecida como um processo social e não como algo natural.

Veiga-Neto (2004), ao invés de conceber Cultura no seu sentido clássico, que a valida como tudo de melhor e mais elevado que a Humanidade produziu – em termos de conjunto de rituais, crenças, valores, formas de expressão, costumes, produções estéticas e materiais etc. –, reconhece a pluralidade da cultura. Considera-a como qualquer “lugar social” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como também se constituem subjetividades em que se dão poderosos processos de regulação social. Para esse pesquisador, reconhecer e grafar culturas – no plural e com inicial em letra minúscula – evoca o caráter não hierarquizante/elitista da palavra. “Esse novo entendimento de cultura aponta para a atuação de relações de poder no estabelecimento de seu próprio sentido.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 3).

³¹ O termo *multiculturalismo* é explorado nessa pesquisa como um movimento que se posiciona em favor de um currículo que valoriza as diferenças, um currículo inclusivo, que abarca as tradições culturais dos diferentes grupos sociais (SILVA, 2000). Assim, o multiculturalismo, neste estudo, trata da incorporação das múltiplas e diferentes culturas. Essa abordagem se identifica com o que MacLare (1997) denomina de *Multiculturalismo crítico* – em sua interculturalidade. Significa valorizar as diferenças, indo além do seu simples reconhecimento. Nessa proposta, os currículos devem possibilitar o encontro dos mais diversos, heterogêneos grupos, com todas as suas diferenças. Segundo MacLaren (1997, p. 123), o multiculturalismo crítico privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; opõe-se à ideia que vê a cultura como não-conflitiva e sustenta que a diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e comprometida com a justiça social.” (PANSINI; NENEVÉ, 2008).

Seguindo essa mesma concepção multicultural, Silva (2010) também defende que as culturas são fundamentalmente práticas produtivas de significação, de representações, e, como tal, são espaços de relações de poder, que se produzem identidades sociais e se negociam, se contestam e se transformam significados. Como uma arena de relações de poder, essas práticas constituem diferenças, que são estigmatizadas por hierarquias sociais, valorização e categorização (SILVA, 2010, p. 26).

Macedo (2002, p. 38), ao propor a valorização da pluralidade e ao se apropriar da heterogeneidade “constituída na vivência das suas realidades múltiplas”, abarca em seu complexo de referenciais a cultura em sua condição plural. Lembra, ao tratar da importância da pluralidade nos currículos, que, quando se limita esse artefato à legitimação de apenas uma ou algumas culturas, há um grande comprometimento no projeto emancipacionista da Educação. Macedo (2002, p. 38) ainda afirma que “o multiculturalismo crítico vem propor e problematizar a pluralidade, a diversidade como dialógica e dialética, onde o campo da alteridade torna-se um tipo de antropolítica.”

Concebendo, portanto, o caráter heterogêneo da cultura, esse pressuposto, em sintonia com o olhar plural da Multirreferencialidade, traz a ideia de multiplicidade dos fenômenos socioculturais e a conseqüente necessidade de leituras diversas de objetos/sujeitos voltados para o contexto educativo, apropriando-se dos diferentes ângulos e perspectivas, em função de sistemas de referências distintos. A heterogeneidade é aspecto presente em toda emergência dos atores sociais, e as diferenças, derivadas de dinâmicas sociais – como questões de etnia, gênero, classe social, orientação sexual, religião, cultura etc. – se revelam nos mais diversos âmbitos das relações cotidianas³².

Em convergência com a noção de heterogeneidade, de pluralidade e diversidade, Moreira (2001, 2005, 2009, 2010) defende a ideia de um currículo que explore o Multiculturalismo, compreendido como o reconhecimento da pluralidade cultural e da diferença na constituição das identidades. Para esse autor, por ser uma condição inescapável do mundo ocidental, o currículo pode responder a essa condição por meio da hibridização, “um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados,

³² Essa abordagem referencia-se nos Estudos Culturais, campo de teorização e investigação originário na Inglaterra, em 1964. Inicialmente, surgem para problematizar e reagir às tendências do conceito erudito de cultura, como sendo constituída pelas obras artísticas e literárias consideradas hierarquicamente superiores às manifestações artísticas populares. Os Estudos Culturais reconhecem a pluralidade da cultura, ampliando os seus espectros de possibilidades. Posteriormente, agrega a esse movimento a compreensão da cultura como arena de significações, campo de lutas das representações e também como campo para as intervenções políticas (SILVA, 2000). Nesse viés, podemos, então, falar de culturas, em uma flexão plural, incorporando novos e diferentes sentidos. Podemos também nos referir a culturas juvenis, infantis, africanas, indígenas, mestiças, culturas de massa, culturas tecnológicas, culturas de gênero, etnia, etc. (COSTA *et al*, 2003).

incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente.” (MOREIRA, 2001, p. 192).

Assim, um currículo aberto às questões multiculturalistas vincula conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, de forma que essa proposta esteja comprometida com a transformação da realidade em um mundo menos desigual e excludente. Ainda com Moreira (2005), sempre atento à relação entre o conhecimento escolar, o processo de produção de identidade e as diferenças culturais, deve-se pensar em propostas curriculares que promovam a seleção de conteúdos, nas mais diversas disciplinas. Essas disciplinas devem contribuir, de alguma forma, para a desestabilização dos discursos hegemônicos, eurocêntricos, masculinos, heterossexuais, cristãos, brancos.

Segundo Costa *et al* (2003), por meio das palavras que selecionamos (mas que também nos selecionam ou nos subjetivam) para conceber a educação escolar e o currículo, “estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem.” (COSTA *et al*, 2003, p. 58).

Diante, portanto, da constatação de que o currículo, como arena de significações, está sempre a serviço de subjetivações e governamentos de sujeitos, esse estudo se posiciona a favor de práticas pedagógicas que proporcionem a emancipação social. Com Moreira (2010, p. 230),

no currículo, há que se propiciar aos estudantes a consciência de quem são e a compreensão de que suas identidades culturais se constroem, por meio da linguagem, à medida que agem e interagem no mundo. As identidades são vistas como construções sociais e, por conseguinte, como possíveis de serem reconstruídas, discursivamente, em outras bases (MOITA LOPES, 2002). Daí ser válida a tentativa de afrontar o processo de construção das identidades hegemônicas e buscar favorecer a emergência de formas heterogêneas e plurais de identidades.

Currículos multiculturais devem apresentar novas lógicas e formas de ser e estar no mundo. Além disso, devem também desnaturalizar as estruturas culturais consideradas fixas e hegemônicas, dando aos indivíduos, que têm suas vozes silenciadas neste processo, repertório para questionar a realidade e transformá-la.

Nessa proposta, o conhecimento desenvolvido deve priorizar a temática da identidade, distanciando-se de uma concepção fixa e essencialista da construção social e valorizando-a pela transversalidade, pelo processo, pela hibridização, fragmentação, instabilidade, multiplicidade, provisoriedade, descontinuidade.

Compreender currículo como espaço de multiculturalidade é compreender a relação direta entre identidade e diferença. Moreira (2005) considera importante que a noção de

fragmentação e de contradição das identidades esteja presente nos currículos, de forma que contribua para o enfraquecimento, nesse espaço, das representações e modelos hegemônicos, que prescrevem valores, comportamentos e condutas.

Essa proposta de constituição curricular multicultural, com ênfase nas identidades heterogêneas, fragmentadas e múltiplas, permitirá uma visão de sociedade descentrada, desmobilizadora de divisões e antagonismos sociais (MOREIRA, 2005). Os currículos precisam, através dessa abordagem, garantir que as diversas e múltiplas experiências, representativas dos diferentes grupos socioculturais, componham equitativamente os tempos/espços escolares. Isso será um grande passo para a desmobilização dos discursos hegemônicos e para a formação de indivíduos mais críticos, capazes de compreender as engrenagens sociais e os seus dispositivos, resistindo produtivamente, com autonomia, para a transformação da realidade social hoje posta.

Os currículos são verdadeiramente tempos/espços profícuos para propostas e práticas multiculturais, nas mais diversas experiências organizadas, que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Cabem aqui “tanto os planos com base nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos.” (MOREIRA, 2001, p. 179).

O multiculturalismo prevê, em uma prática de hibridização, que os conhecimentos escolares sejam um complexo constituído de culturas acadêmicas e de culturas vivenciadas pelos alunos, tensionando, de forma produtiva, as representações culturais presentes no espaço escolar e as representações de outros contextos de produção cultural, experimentada pelos atores envolvidos nesse processo educacional. Um currículo que seja culturalmente relevante promove tanto a aprendizagem formal e acadêmica prevista quanto as experiências e as identidades culturais dos estudantes, incluindo a diversidade e as diferenças culturais dos atores educacionais.

Considerando, então, um currículo comprometido com a emancipação social e referenciando-se em Moreira (2010), é preciso cuidar para que haja uma combinação entre os saberes do cotidiano, trazidos pelos alunos, e também os conhecimentos acadêmicos. Esse cuidado se justifica porque um currículo limitado à cultura local corre o risco de confinar e intensificar as desigualdades sociais: “os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões cotidianos, a imersão nos

padrões das disciplinas escolares³³.” (MOREIRA, 2010 *apud* PARAÍSO, 2010, p. 224).

A preocupação de Moreira em inserir no currículo conhecimentos e saberes que circulam em outros espaços de produção cultural aproxima-se dos Estudos nos/dos/com os cotidianos. Alves *et al* (2011) contribuem com ideias importantes para se pensar em currículos como dispositivos que se tecem a partir dos atores envolvidos, apropriando-se da diversidade cultural presente nos espaços escolares. Conforme já apresentado anteriormente, esses estudos propõem a concepção de currículo como um *Colegiado de saberes*, ou seja, espaços que comportam a diversidade de posicionamento, de concepções e de interesses, resultante das diferentes vivências socioculturais dos atores/autores dos cotidianos escolares.

Os Estudos nos/dos/com os cotidianos, aproximando-se do Multiculturalismo no currículo, também consideram a pluralidade de referenciais, tecendo, no cotidiano escolar, os conhecimentos e os saberes trazidos pelos alunos e professores, a partir de suas vivências singulares e locais, e o conhecimentos e saberes acadêmicos, considerados universais.

Moreira (2010) também contribui para o aprofundamento desse pressuposto, ao considerar a produtividade das tensões na convivência entre os conhecimentos, os saberes, de forma que os currículos sejam tempos/espaços propícios ao reconhecimento da diferença e à equidade sociocultural. Suas ideias corroboram para se pensar em abordagens em que os conhecimentos, respeitando as suas especificidades, possam ser transversalizados, aproximados, constituindo-se em novos e possíveis paradigmas curriculares, que, a partir da linguagem da possibilidade, combinem os conhecimentos escolares e os cotidianos, “com momentos em que ora se preservam, ora se transgridem as fronteiras entre eles.” (MOREIRA, 2010, p. 227).

Qualquer proposta curricular na Contemporaneidade deve equacionar variáveis que vão muito além do que se pensa ou se faz em termos de currículo. Com Veiga-Neto (2004), esses artefatos precisam ser vistos como porção das culturas e devem, portanto, fazer a articulação entre as suas dimensões e a escola. Precisa também ser concebido de forma ampla, indo muito além de uma lista de conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação.

Da mesma forma, corroborando com as noções de pluralidade cultural, Silva (2010), referendado pela Crítica Cultural Contemporânea, propõe que o currículo seja *fetichê* para os alunos, professores, teóricos educacionais. Ele sugere uma concepção que se distancia da

³³ Esse discurso considera os conhecimentos acadêmicos como “conhecimentos escolares” e os saberes dos estudantes como “conhecimentos do cotidiano”. No entanto, esta pesquisa, apoiada nos Estudos nos/dos/com os cotidianos, reconhece que os conhecimentos escolares já devem trazer a combinação e tensões possíveis entre o que se chama de saberes frutos das vivências dos atores dos processos educacionais e entre o que se chama de conhecimentos acadêmicos e universais. Em síntese, os conhecimentos dos cotidianos escolares podem se referenciar tanto no que é local, vivido e singular, quanto no que é global, universal e acadêmico.

noção de lista de temas, grades de conteúdos, matéria inerte, paralisada. Conforme já mencionado, um currículo como *fetichê* se caracteriza por um conhecimento indeterminado, híbrido, mestiço, em que as zonas fronteiriças entre ciências naturais e ciências sociais, entre os saberes e a própria ciência são diluídas, menos nítidas. Um currículo que não dê espaço para os maniqueísmos de conhecimentos legitimados *versus* conhecimentos não legitimados socialmente, reconhecendo “as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 103).

Considerando, portanto, o pressuposto do Multiculturalismo nos currículos multirreferenciais, as políticas e práticas curriculares precisam estar atentas às questões da pluralidade cultural, dos conflitos culturais e identitários. Esses currículos, focados na multiculturalidade, deve se comprometer com o desenvolvimento da implicação dos atores, a partir de seus lugares socioculturais; da alteração dos indivíduos, a partir do contato com as diversas e heterogêneas culturas; da autorização, a partir da formação de indivíduos não conformistas e críticos da realidade social em que estão inseridos. Todos esses elementos são fundamentais para a constituição da escola como tempo/espaço de promoção da autonomia e da emancipação social.

Para concluir, reitera-se a concepção de currículos como campos culturais de luta, sujeitos à disputas e interpretações, em que os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 2010), ou seja, as tensões entre os conhecimentos buscam a produção de tipos específicos de sujeitos e identidades sociais. Diante dessa constatação, essa pesquisa assume a defesa de currículos que, através de práticas pedagógicas, possibilitem o desenvolvimento da autonomia e da emancipação social, de forma que as diferenças sejam tratadas nas práticas sociais, sem o impacto das hierarquias impostas.

O sexto pressuposto aqui apresentado emerge a partir da reflexão e conexão de todos os outros pressupostos e, principalmente, da concepção de currículos como espaços discursivos, em que se explicitam relações de poder e nos quais se forjam identidades. Isso significa que esses artefatos escolares são profícuos para a exploração de práticas multiculturalmente orientadas. Como tal, devem estar atentos aos processos de construção das diferenças e das desigualdades sociais, para desestabilizar as lógicas hegemônicas e propor caminhos possíveis, na busca de maior justiça social. Assim, o último pressuposto, que será desenvolvido no próximo tópico, trata de *currículos implicados com a transformação e emancipação social*.

5.6 CURRÍCULOS IMPLICADOS COM A TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Referenciando-se principalmente nos argumentos apresentados por Moreira (2009 e 2010), reitera-se, aqui, a partir do viés multiculturalista, que currículo é um artefato que deve estar implicado com a transformação e emancipação social dos indivíduos dos processos educacionais.

Nessa perspectiva, a concepção de qualidade na Educação precisa estar vinculada à formação de indivíduos que possam ir além de um modelo restrito de viver o seu cotidiano, compreendendo o seu entorno e participando ativamente na mudança de seu ambiente. Para isso, propõem-se currículos abertos ao multiculturalismo, desenvolvendo competências voltadas para a problematização e intervenção dos projetos sociais excludentes desse mundo globalizado, empoderando o sujeito para a sua participação nas lutas relativas aos significados sociais e culturais (MOREIRA, 2005).

Os currículos devem, portanto, oferecer, através de uma perspectiva complexa, heterogênea e plural, possibilidades formativas que desenvolvam nos estudantes não somente criticidade para analisar as engrenagens sociais impostas, como também autorização e autonomia, para intervir na realidade que estão inseridos, na busca de um mundo mais equitativo e mais justo em sua distribuição social.

Da seleção proposta nesta pesquisa bibliográfica, Moreira (2009, 2010) é um dos principais pesquisadores que defende sistemática e explicitamente o currículo como espaço de interações e trocas culturais, em que se promova a compreensão da construção das diferenças e das desigualdades, como possibilidade de autonomia social. Sempre dialogando com o Multiculturalismo, ele busca encontrar subsídios para a luta pela democracia e pela emancipação.

Os seus estudos contribuem para pensar em currículos profícuos na ressignificação de conhecimentos selecionados nas diversas disciplinas, de forma que seja possível desestabilizar a lógica hegemônica, que prevalece no processo educacional, propondo outras e novas narrativas, formas alternativas de ver e pensar o mundo (PARAÍSO, 2010).

Esse movimento curricular abre possibilidades de leituras plurais da realidade, recuperando vozes de grupos silenciados socialmente. Além disso, nessa proposição, explicitam-se as exclusões, por um lado, e, por outro, apresentam-se alternativas que permitam o desenvolvimento do diálogo e da solidariedade, fortalecendo a política da diferença.

Através de práticas curriculares multiculturais, é possível pensar na construção de outras identidades, que vão na contramão dos padrões hegemônicos. Novas práticas e novos

saberes são alternativas possíveis para ajudar a ressignificar políticas curriculares que classificam e distinguem, validando ou não os saberes. Esse é um caminho possível para a emancipação de grupos que são silenciados a partir das relações de poder e de saber que se tecem no cotidiano.

Ainda com Moreira (2010), para o desenvolvimento da autonomia social, é importante que a noção de fragmentação e de contradição das identidades esteja presente nos currículos, de forma que contribua para o enfraquecimento, nesse espaço, das representações e modelos hegemônicos, que prescrevem valores, comportamentos e condutas. Essa proposta de constituição curricular multicultural, com ênfase nas identidades heterogêneas, fragmentadas e múltiplas, oferecerá possibilidades para construtos mais democráticos.

Como é sempre um grande desafio pensar em políticas educacionais que promovam a emancipação social, torna-se necessário viabilizar, nas práticas pedagógicas, o diálogo entre as diferenças. Tanto no nível social quanto no nível individual, o diálogo permitirá descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito e democracia (MOREIRA, 2005).

Nesse aspecto, Ardoino (2012), ao defender a análise multirreferencial das práticas educacionais, sob as mais diversas perspectivas, nos ajuda a pensar em currículos que ofereçam a abertura e a continuidade para os diálogos, valorizando a prática das diversas e múltiplas leituras de mundo e não apenas uma única leitura como correta e verdadeira.

Um aspecto caro à Multirreferencialidade e que corrobora para esse pressuposto é o princípio da *autorização* nos processos de aprendizagem. A *autorização* se caracteriza pela transformação do ator das práxis sociais em autores de suas itinerâncias aprendentes. Essa é uma prática resultante de processos criativos e instituintes da realidade imposta, ao mesmo tempo em que se reconhece o “já lá”, ou seja, o instituído.

A prática da *autorização* nos processos educacionais faz emergir mais dois conceitos importantes na busca do desenvolvimento da emancipação social: a ideia de sujeito, que “se faz, fazendo-se, transforma-se, agindo sobre o mundo”, e a ideia de político, pois “agir sobre o mundo é fazer política.” (BERBER, 2012, p. 27). A *autorização* e os seus processos, em que os indivíduos se alteram à medida que alteram a própria realidade, contribuem para maior engajamento e a construção da autonomia em contextos sociais marcados pelas exclusões e desigualdades sociais.

Macedo (2002), reiterando o pressuposto de que a educação precisa promover o desenvolvimento da emancipação social, também aborda a questão da *autorização* como uma prática que partilha, em sua etimologia, as noções de *autoridade* e *autoria* e,

consequentemente, a ideia de argumentação. Nesse viés, os currículos devem ser artefatos sociais que visam à *alteração* dos estudantes e, consequentemente, a ação do autorizar-se. E isso só é possível se, em sua base, houver espaço para a historicidade e o vivido refletido, ou seja, a *autorização* só se concretiza se as aprendizagens estiverem conectadas com questões culturais vivenciadas pelos atores educacionais.

Outro princípio da Multirreferencialidade que enriquece e explora o desenvolvimento de competências fortalecedoras da emancipação social é a *negatividade*, essa capacidade do ser humano de contraestratégia, que desloca estratégias sociais das quais se sente manipulado, como objeto (MACEDO, 2002). Esse é um processo que está diretamente ligado à *implicação* dos atores, com o seu comprometimento com o sujeito/objeto, a partir da sua *indexalidade*, de seu lugar sociocultural. A *implicação* é uma ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.

Assim como a *indexalidade*, a *implicação* está diretamente ligada à práxis do processo pedagógico, constatando-se, portanto, a necessidade de propostas curriculares que explorem as vozes dos diversos e diferentes atores envolvidos no processo educacional. Trata-se da necessidade de currículos mais porosos, que deem espaço para vozes que, muitas vezes, são apagadas nas práticas sociais, ou seja, currículos que considerem as perspectivas do aluno, do professor, do gestor, dos familiares, da comunidade, fundando em sua horizontalidade uma maior democracia dos saberes e dos conhecimentos.

Esse pressuposto alimenta a ideia de propostas curriculares atentas a aprendizagens para a vida, comprometidas com o exercício da cidadania, profissional, político, ético, estético. Conforme Macedo (2002), é preciso que se pensem em propostas curriculares que concebam o espaço do aprendizado como um tempo/espaço colaborativo, compartilhado mutuamente.

Ainda com Macedo (2002), é importante lembrar que currículos compreendidos como práxis interativa devem ser concebidos, portanto, como sistemas abertos e relacionais, extremamente sensíveis às recursividades, à dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos, à indexalidade das práticas. Em síntese, um currículo em devir, “sempre disponibilizado a acolher o acontecimento e seu caráter desestruturante-estruturante na organização e implementação dos saberes em articulação.” (MACEDO, 2002, p. 61). Aqui, vale lembrar uma conexão importante entre esse pressuposto e o pressuposto de currículos como sistemas abertos auto-eco-organizados e organizadores, na medida em que os sistemas complexos, no sentido moriniano, acolhem o acontecimento e tudo que é sensível a ele.

Considerando a produtividade da *negatividade*, esse movimento de negação nas relações interpessoais e sociais, em um jogo interativo de resistências contidas nas alteridades,

deve-se cultivar essa prática no âmbito curricular, para que se possa desenvolver a *autorização* e a autonomia, pleiteando “a emancipação não outorgada e a liberdade constituída na dialogicidade, que naturalmente contém a resistência como prova cabal de que os atores educativos não são ‘idiotas culturais’.” (MACEDO, 2002, p. 44). Currículos potencializadores de *negatricidade* implicam na constituição de sujeitos cooperativos, colaborativos, autorizados, “críticos em aliança, construídos por afinidades historicamente edificadas.” (MACEDO, 2002, p. 156).

Essa compreensão da Educação, como espaço profícuo para a emancipação não outorgada do indivíduo, defendida por Macedo (2002), tem convergência com os estudos de Moreira (2009), pois este último defende que toda política curricular deve “integrar um projeto emancipatório voltado para a construção de uma intersubjetividade livre, para eliminação dos contextos de dominação.” (MOREIRA, 2009, p. 66).

Os Estudos nos/dos/com os cotidianos também contribuem para esse pressuposto, ao propor currículos abertos à heterotopia, a partir da ideia de utopia, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos: “em vez de propor um outro lugar com que a utopia nos faz sonhar, Boaventura indica a necessidade de um deslocamento radical dentro do mesmo lugar.” (ALVES, 2011, p. 15), legitimando os tempos/espacos da vida concreta, ou seja, os cotidianos. Isso exige uma nova forma de pensar o mundo e os seres humanos.

Assim como Alves (2011) se referencia nas ideias de Santos (1995) para defender a emancipação nas propostas curriculares, Moreira (2009) também busca nos estudos desse pesquisador argumentos para a sua proposição. Para ele a utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, através da oposição da imaginação à necessidade do que existe. Nessa lógica a “utopia é uma chamada de atenção para o que não existe como (contra)parte integrante, mas silenciada, do que existe.” (MOREIRA, 2009, p. 75).

Dessa forma, esse novo paradigma de utopia, proposto por Santos (1995), auxilia tanto os Estudos nos/dos/com os cotidianos quanto Moreira (2009), sugerindo a linguagem da possibilidade para o discurso da democracia, de forma que permita, ao mesmo tempo, estratégias de oposição às culturas hegemônicas e também estratégias de construção de uma nova ordem social.

Para o desenvolvimento da heterotopia, os Estudos nos/dos/com os cotidianos ressaltam que não é apenas uma questão de constituição de currículos em redes, pois elas existem independentemente das escolas as explorarem ou não. É necessário que os currículos deixem emergir as redes que são tecidas no cotidiano das escolas, ou seja, os conhecimentos escolares devem dar abertura dialógica para a emergência dos saberes cotidianos, marcados

pelas singularidades, idiossincrasias, múltiplas e diversas identidades. Esse é um caminho que, através da valorização das diferenças, pode-se gerar tanto a desnaturalização das culturas hegemônicas quanto a proposição de visibilidades de outras, múltiplas e diferentes manifestações culturais.

Nesse aspecto, Moreira (2010) reforça essa proposta, considerando que o “conhecimento escolar” deve trazer uma tensão produtiva entre o que é reconhecido como formal e acadêmico e o que é identificado como saberes trazidos pelo cotidiano dos atores. Para Moreira (2010), é preciso encontrar momentos em que se deve garantir a preservação dos saberes formais, outros momentos, em que se exploram os saberes trazidos pelos estudantes, e contextos em que se devem diluir e esmaecer as fronteiras entre eles. Vale reiterar que as tensões próprias dessas aproximações são vistas de forma positiva e produtiva, na medida em que se respeitam as particularidades de cada conhecimento, de cada disciplina, de cada saber.

Veiga-Neto (2008) também reitera a produtividade das tensões, quando propõe a possibilidade de combinar, nos currículos, o caráter fixo, regular e transcendente – proposto ao longo da Modernidade – com o caráter imanente, histórico, do acontecimento – uma necessidade que surge em função do contexto de volatilidade e incertezas da Contemporaneidade e uma demanda para a escuta de experiências e valorização do lugar sociocultural de todos os atores inseridos nos contextos educacionais.

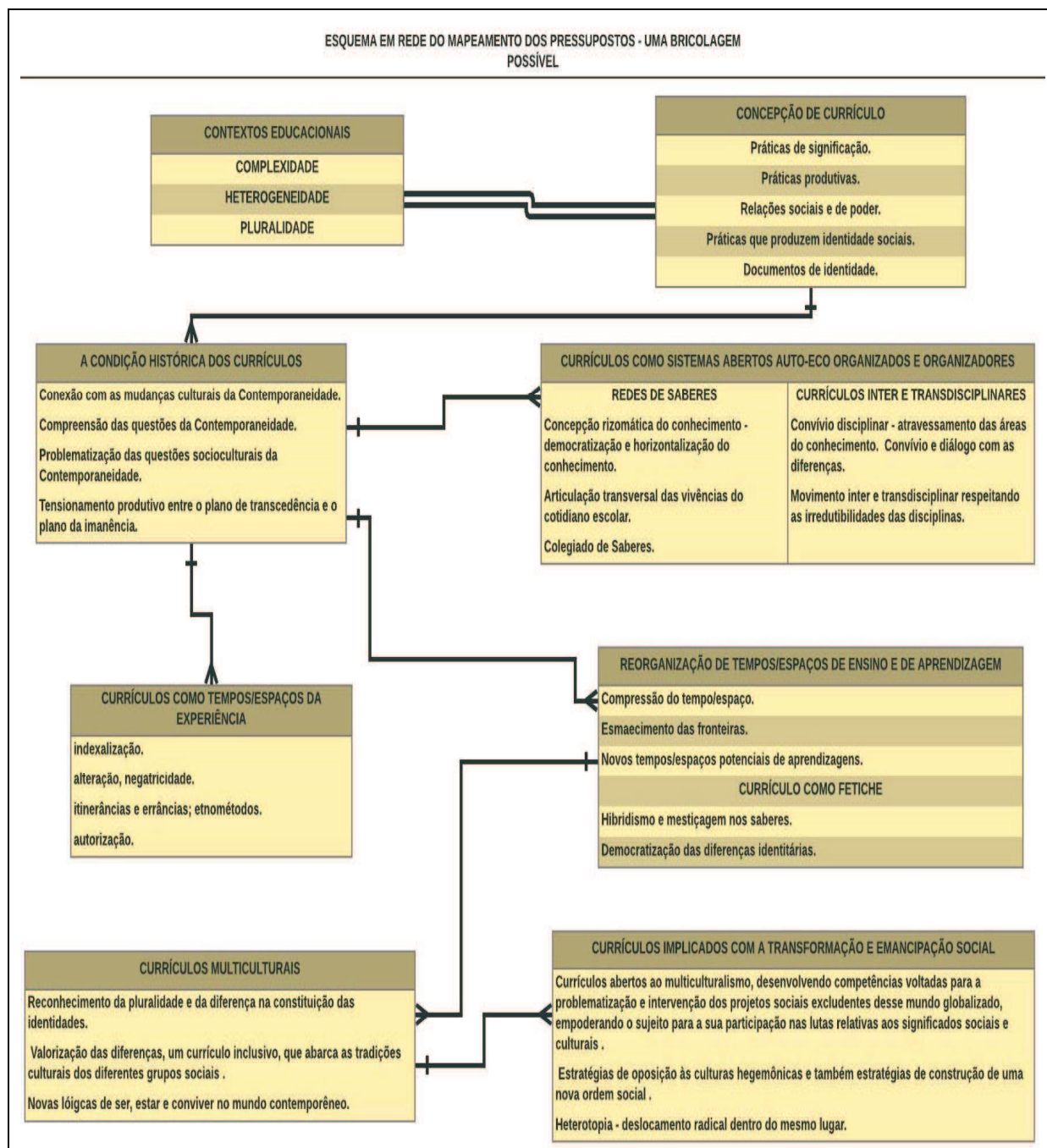
Referenciando-se nos Estudos nos/dos/com os cotidianos, para a abertura dos diversos conhecimentos, podem ser criados caminhos alternativos, diferentes dos caminhos constituídos na Modernidade. Esses caminhos precisam ser tecidos em constantes encontros e desencontros cotidianos. Isso significa que os currículos devem incorporar a ideia de tessitura do conhecimento em rede, compreendendo que estamos sempre imersos “em redes de contatos diversos, diferentes e variados, nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.” (ALVES, 2011, p. 18).

Para concluir, a perspectiva utópica é, portanto, aspecto fundamental nas propostas curriculares comprometidas com a implicação, alteração, autorização e autonomia dos estudantes. As possibilidades de constituição de currículos multirreferenciais precisam contribuir, de alguma forma, para a consolidação dessa utopia. E, para que isso se torne uma prática social, é preciso que haja abertura para diálogos possíveis entre ideias propostas pelo pós-modernismo - dando evidência às múltiplas e diversas narrativas dos mais diversos atores educacionais – e as ideias das teorias críticas – com sua denúncia ao caráter reprodutor da escola e os seus princípios, que norteiam ações pedagógicas de emancipação social.

Mais uma vez com Moreira (2009), conclui-se que o discurso de democracia, em

propostas curriculares multirreferenciais, deve trazer uma nova linguagem, marcada pelo discurso das possibilidades e também pelas negociações entre estratégias de oposição aos paradigmas hegemônicos e estratégias de construção de uma nova ordem social.

QUADRO 5: Esquema em rede: pressupostos mapeados a partir da pesquisa bibliográfica.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da inquestionável presença da heterogeneidade e da complexidade nas práticas educacionais, surge a necessidade de currículos que, conectados com as mudanças culturais do tempo presente, explorem novas linguagens e múltiplos procedimentos, dialogando o singular com o universal, sem perder de vista a *implicação, autorização e alteração* dos atores envolvidos no processo.

A historicidade do currículo é o principal fio condutor para o reconhecimento dos outros pressupostos. Todos eles estão diretamente ligados a essa condição. Como artefatos culturais, tempos/espços de significação voltados para a produção de identidades e subjetividades, nas práticas socioculturais, os currículos, inspirados nos princípios da multirreferencialidade – *implicação, negatividade, alteração, autorização, indexalização, prática, acontecimento* – devem se constituir como sistemas abertos, relacionando a autonomia dos indivíduos à sua dependência e vinculação às culturas em que estão inseridos³⁴.

Vale aqui ressaltar que os currículos conectados com a Contemporaneidade, reorganizando tempos/espços de ensinos e de aprendizagens, não pressupõem conformismo diante das contradições e desigualdades sociais, próprias da Contemporaneidade. Ao contrário, devem problematizar as contradições do neoliberalismo e buscar soluções a partir de sua implicação na transformação da realidade social. Dessa forma, os currículos devem conceber os espaços de ensinos e de aprendizagens como tempos/espços colaborativos, compartilhados mutuamente. Devem desenvolver a capacidade de elaborar respostas para as questões do mundo, outorgando o sujeito para a sua participação nas lutas sociais e culturais relativas aos diversos e múltiplos significados.

Nessa grande e complexa tessitura de saberes, os tempos/espços são movediços, os conhecimentos, transversalizando-se, ora se aproximam, ora se distanciam, sempre a partir dos acontecimentos, das vivências e experiências nos cotidianos. Essa rede de saberes, poderes e fazeres horizontaliza as práticas curriculares, oportunizando propostas voltadas para a inter e transdisciplinaridade, como sistematizações possíveis dessas tessituras cotidianas, que exigem novas configurações de tempos/espços de ensinos e de aprendizagens.

³⁴ Em outras palavras, a partir do princípio da *autonomia/dependência – auto-organização* – (MORIN, 2008), todos os sistemas auto-eco-organizados preveem a autonomia dos indivíduos, considerando as suas vivências e experiências próprias. Mas também se reconhece a dependência desses indivíduos em relação às suas múltiplas e heterogêneas culturas. Com Morin (2008, p. 94), “o princípio da auto-ecoorganização vale especificamente, é óbvio, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio geológico.”

Para concluir, conceber currículos por um pensamento complexo, heterogêneo e multirreferencial, é conectá-los ao contexto contemporâneo em que vivemos, de forma que as pautas educacionais foquem na concepção do multiculturalismo, reconhecendo conteúdos que recuperem as vozes de grupos silenciados socialmente. Um vínculo entre o conhecimento escolar, prática pedagógica, as identidades e as relações de poder/saber. Esses conteúdos, explorando os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos cotidianos, devem, ao mesmo tempo, denunciar as exclusões, bem como apresentar alternativas que permitam o desenvolvimento do diálogo, da política do respeito às diferenças e da solidariedade.

Para isso, esses currículos, compreendidos como colegiados de saberes, redes intersubjetivas de conhecimentos, precisam sugerir matrizes de expectativas de aprendizagens que explorem as experiências dos sujeitos envolvidos, dando espaço para as emergências históricas e multifacetadas dos sujeitos aprendentes, em tempos/espacos múltiplos e variados. Isso significa prever tanto as trajetórias e os itinerários, quanto as itinerâncias, os cotidianos, com suas errâncias e seus *etnométodos*, como processos produtivos de aprendizagem. Currículos, como práxis interativa, devem ser sistemas abertos e relacionais, extremamente sensíveis às recursividades, à dialogicidade, à contradição, ao devir, aos paradoxos cotidianos, à indexalidade das práticas educacionais.

Os processos pedagógicos não fazem sentido se não houver a prática da *implicação*, *negatividade*, *alteração e autorização*, associando os saberes cotidianos dos atores aos conhecimentos acadêmicos. Esse é um percurso necessário para a emancipação social dos atores participantes do contexto educacional. E isso só será possível se questões como ambiguidade, contradição, hibridismo, indeterminação, incertezas, imanências forem reconhecidas positivamente na constituição dos currículos.

Todas essas possibilidades só se tornam interessantes e potencializadoras de práticas pedagógicas significativas, se os currículos forem considerados arenas culturais, espaços de luta das diferentes culturas, de forma que problematizem a naturalização das culturas hegemônicas e criem condições para que outras e diferentes identidades tenham voz e visibilidade.

Os currículos multirreferenciais devem, em seu devir, ainda que isso não seja o suficiente nem uma proposta conclusiva e acabada, propor caminhos para que a escola e o currículo estejam a serviço da emancipação social, de maneira que os recursos do mundo contemporâneo possam ser distribuídos com maior equidade e justiça social. Esse é um caminho possível para que a escola continue fazendo sentido em tempos de vertiginosas mudanças e grandes crises humanitárias.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Coleção **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ALVES, Nilda et al. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2002.
- ALVES, Nilda. Cotidianos, imagens e narrativas. **MEC/TV Escola/Salto para o futuro. Brasília**, 2009.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Currículo Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARDOINO, J.; Barbier R.; Giust-Desprairies, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998, p. 50-72.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Paulo: Editora da UFSCar, 1998.
- ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 42-49.
- ARDOINO, Jacques. A Complexidade. In: MORIN, E. (Org.) **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002, p. 548-558.
- ARDOINO, Jacques. El Analisis Multirreferencial. **Revista de La Educación Superior**, n. 87. Disponível em: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BARBOSA, Silvia Maria C. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor pesquisador. In: **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 11, n. 18, 2008, p. 238-256.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. O mundo é inóspito à educação? In: **44 cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, n. 01, jan/jul, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BORBA, S. C. Aspecto do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de

formação. In: BARBOSA, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFScar, 1998.

BRASIL. **Resolução RE 510**. Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária. 7 de abril de 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio-agosto/2008, p. 73-81. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**. Belo Horizonte. n. 23 (maio/ago. 2003), p. 36-61, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano – artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: DERRIDA, Jacques. **A Escrita e a Diferença**. Tradução de Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 229-249.

FAGUNDES, N. C.; FRÓES BURNHAM, T. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FAGED**. Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, n. 5, 2001, p. 39-55.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M. A. O.; ALVES, N. Pesquisa com os cotidianos escolares por entre imagens narrativas e redes de saberes-fazer. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. IV, 2015, p. 29-44.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRAGO, A. Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO BENITO, Agustín; VIÑAO FRAGO, Antonio (2001). **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**, 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALLO, S. **Conhecimento, transversalidade e currículo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. p.97.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso**, v. 10, n. 21, Piracicaba: Ed. Unimep.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paideia, v. 12, n. 24, 2002, p. 149-162. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc>>. Acesso em: 10/jul./2017.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 9-20.

GUIDDENS, A. **The Consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, 46(1): Jan./Jun. 2007, p. 19-29. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/1846/1442>>. Acesso em: 20/fev./2016.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

LAPASSADE, G. Da multirreferencialidade como “bricolagem”. In: BARBOSA, J.G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 24-41.

LAPASSADE, George. **As microsociologias**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem**. Trad. Maria Celeste da Costa e Souza; Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Nacional, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da. **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências**. 2014, p. 13-56.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth (et al). **Criar currículo no cotidiano**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. Jacques Ardoino e a Educação. **Coleção Pensadores e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo: formação em ato? Para compreender, entreter e problematizar currículo e formação.** Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, 2013, p. 427-435.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar: a formação o fundante da educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Conversas com Hermes e Atena: ética do debate atos de currículo e intercristica. In: NOÉISIS: **Caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação.** Salvador, v. 1, n. 4, 2003, p. 95-106.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica.** Salvador: EDUFBA, 2007, p. 176.

MACEDO, Roberto Sidnei. Ética do debate, atos de currículo e intercristica. **Educação e linguagem.** São Paulo, Ano 7, n.9, 2004, p. 90-104.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etno-pesquisa-formação.** Série Pesquisa, v. 15. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2006.

MARTINS, João Batista. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais.** Red Revista Brasileira de Educação, 2000.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Autêntica, 2017.

MERCADO-MARTINEZ, Francisco J. O processo de análise qualitativa dos dados na investigação sobre serviços de saúde. In: **Pesquisa qualitativa de serviços de saúde.** Vozes, Petrópolis, 2004, p. 137-174.

MOREIRA Antônio Flávio. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. **Antônio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 217-34.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 15-38, 2002b. MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Maria Vorraber. **Currículo: nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, utopia e pós-modernidade. In MOREIRA, Antônio Flavio (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus: 2000.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo Cultural e Sociedade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. São Paulo: Instituto Piaget, 1990.

MOTA, E. A.; PRADO, G. do V. T. do; PINA, T. A. **Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 30, 2008, p. 109-134.

NEIRA, Marcos Garcia; GONÇALVES, Bruno. **Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 15/mai./2017.

OLIVEIRA I. B. e SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

PAIM, Ana Verena Freitas. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas e formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação**. 2014.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008.

PERRENOUD, Philippe; THULER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. São Paulo, Artmed, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Coleção Os Pensadores. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Sulina, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. In: **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**, v. 1, São Paulo: Cortez, 2000.

- SARAIVA, Karla. **Educação, espaço, tempo: conexões**. Em Aberto, v. 31, n. 101, 2018.
- SASSO DE LIMA, Telma Cristiane; TAMASO MIOTO, Regina Célia. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálýsis, v. 10, 2007.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- SILVA, Marcos. A transferência do controle da educação da Igreja para o Estado. **Comunicações**. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Universidade Metodista de Piracicaba. Ano 7, n. 1, São Paulo: UNIMEP, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 6 reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como feitiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e do ensino**. 3.ed., Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- VARELA, Julia & ÁLVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n.6, 1992. p. 68-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: PPG-Edu/UFRGS, 1996. Tese de Doutorado.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Revista Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Cultura e currículo**. Itajaí: Contrapontos, a.2, n.4, jan./abr. 2002b. p.43-51.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Cultura e currículo: um passo adiante. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-55, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 8, n. 15, p. 157-171, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas (CEDES): **Educação & Sociedade**, a.XXIII, n.79, ago/2002a, p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?**. Simpósio Espaços e tempos escolares, 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault e a Educação**. 3 ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. **Fronteiras** (CEPERS-ADUFRGS), 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Na oficina de Foucault. **Foucault**. In: **GONGRA, José; KORAN, Walter Omar (orgs.) Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Pensar a Escola: como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?**, 2 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. **VEIGA, Ilma PA; NAVES, Marisa Lomônaco. Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: **Junqueira & Marin**, p. 25-51, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão [et al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 734p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

BIBLIOGRAFIA³⁵

MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. **Jacques Ardoino e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

1. PRESSUPOSTOS IDENTIFICADOS NA SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA

- a) **Palavras-chave:** currículo, multirreferencialidade, ensino médio.
- b) **Termos resultantes do desdobramento das palavras-chave:** “pluralidade”, “complexidade”, “heterogeneidade”, “autorização” (e também autoria), “alteração”, “negatividade”, “implicação”, “intersubjetividade”, “clínica” (ação/reflexão), “inacabamento”, “atos de currículo”.
- c) **Epistemologia:** Multirreferencialidade, Bricolagem, Teorias críticas e pós-críticas sobre currículo.
- d) **Principais fontes:** livros de especialistas em currículo e em teorias de currículo e dissertações e teses que tematizam, de alguma forma, o currículo multirreferencial.

Quanto ao primeiro item explorado do roteiro de leitura, a respeito dos *critérios de seleção bibliográfica*, observou-se a compatibilidade com as palavras-chave da pesquisa, os termos resultantes de seu desdobramento e a epistemologia. Dessa forma, a obra analisada trata de um estudo que traz ideias e argumentos que aprofundam a obra de Jacques Ardoino e a sua abordagem heterogênea, em sua irredutibilidade. Nela, a Multirreferencialidade é concebida como uma ciência do conhecimento, que se apoia em conceitos mediadores ligados à concepção do próprio Ardoino no campo das Ciências da Educação: *autorização, alteração, negatividade, clínica (ou práxis), implicação e temporalidade*.

A obra é composta por artigos escritos por Guy Berger, Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa, Sérgio Borba e o próprio Jacques Ardoino. Esses estudiosos fazem as aproximações com a Multirreferencialidade de Ardoino e outros pesquisadores, mas também trazem, em processo de *negatividade*, as suas bifurcações e suas próprias *implicações*. A obra está diretamente ligada à palavra-chave “*multirreferencialidade*” e tangencia, muitas vezes, a questão do currículo.

Dessa forma, esse livro apresenta, de forma aprofundada e dialogada, elementos próprios de cada pesquisador, que estão diretamente conectados com a epistemologia da Multirreferencialidade. É importante também lembrar que o desdobramento de outros termos-chave desta pesquisa foi desenhado a partir da leitura dessa obra e das ideias desenvolvidas pelos pesquisadores que a compõem. Logo, termos e expressões — como “pluralidade”, “complexidade”, “heterogeneidade”, “autorização” (e também autoria), “alteração”, “negatividade”, “implicação”, “intersubjetividade”, “clínica” (ação/reflexão),

³⁵ Esse roteiro de leitura é uma amostra do que foi feito com cada referencial empírico selecionado para esta pesquisa bibliográfica.

“inacabamento”, “atos de currículo” — surgem como ideias potenciais para as proposições finais desta pesquisa, em razão da análise e interpretação dos artigos presentes nesse livro.

A interpretação, em particular, dessa obra, a partir do roteiro elaborado para a pesquisa bibliográfica, torna-se primordial neste estudo. Ela é, também, como bibliografia em potencial para o levantamento de dados, leitura primeira para a identificação de ideias fundantes na constituição de um currículo multirreferencial. A partir do reconhecimento da teoria e dos conceitos apresentados ao longo dos artigos, será possível iniciar uma cartografia de ideias, consideradas centrais para a proposição desta pesquisa.

Assim, além do fichamento da leitura desse livro, para se consolidar o referencial teórico principal desta pesquisa, considera-se essa obra, no estudo bibliográfico, dispositivo primordial, para se iniciar a identificação de ideias centrais, na investigação das possibilidades de constituição de um currículo multirreferencial.

2. DETALHES BIBLIOGRÁFICOS E LOCALIZAÇÃO DA OBRA:

No que se refere ao item do roteiro, que diz respeito ao *posicionamento da obra no contexto acadêmico e suas referências bibliográficas*, ela se situa no campo das Ciências da Educação e das Ciências Antropossociais, apresentando as contribuições de Jacques Ardoino e as suas potencialidades para as práticas educativas, no Brasil. O livro, que foi produzido, em 2012, em língua portuguesa, pela editora Autêntica, com 112 páginas, faz parte da conhecida coleção “Pensadores e Educação”.

A obra, além de apresentar um texto do próprio Ardoino e uma cronologia dos seus estudos, traz artigos que acabam por interpretar e dialoga com os principais conceitos da Multirreferencialidade. Seus organizadores, Roberto Sidnei Macedo, Joaquim Gonçalves Barbosa e Sérgio Borba, são estudiosos que pensam o fenômeno da educação a partir dessa abordagem, desenvolvendo seus próprios conceitos e teorias.

Isso quer dizer que a análise dessa obra permite ir além dos conceitos iniciais propostos por Jacques Ardoino e exige uma atenção a outros conceitos e teorias que, originários da Multirreferencialidade, agregam novos sentidos e significados, de acordo com a implicação de cada pesquisador.

3. CARACTERIZAÇÃO DE CADA OBRA:

- a) Tema principal – voltado para currículo, multirreferencialidade e ensino médio.
- b) Conceitos utilizados em relação a currículo e à educação.
- c) Paradigma teórico defendido e convergência com os referenciais teóricos propostos pela pesquisa.
- d) Referencial teórico utilizado por cada autor e as aproximações com o referencial teórico da pesquisa.

No que diz respeito à *caracterização da obra*, o tema é explicitamente voltado para a Multirreferencialidade, como epistemologia que defende um sistema de pensamento marcado pela irreducibilidade da heterogeneidade e também pela perspectiva de prática educacional, que deve estar ligada à ideia de temporalidade. Seu paradigma invoca sempre as práticas, os

acontecimentos educacionais, “enleados de representações, de intenções e de ações individuais e coletivas” (ARDOINO, 1998, p. 48). Essa sua concepção teórica toca diretamente no conceito de currículo adotado por esta pesquisa, já que o concebe como um sistema de significação que produz uma representação do mundo, imbricada em relações de poder (MOREIRA e SILVA, 2005).

O livro também referenda estudos importantes no Brasil que, de alguma forma, se apropriam dessa epistemologia, para desenvolver pesquisas no campo da formação, do currículo, da didática, da aprendizagem, da gestão institucional. Para se ter ideia da importância dessa epistemologia no campo da Educação, as orientações das *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores* têm a Multirreferencialidade como aporte teórico importante para as ações formativas de professores (MACEDO, 2012).

Os estudiosos presentes nessa obra tangenciam, de forma explícita ou implícita, a questão do currículo, na medida em que exploram os conceitos fundantes da Multirreferencialidade: *implicação, alteração, autorização e negatividade*.

4. IDEIAS DE CADA OBRA QUE CONTRIBUEM PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROBLEMA PROPOSTO NA PESQUISA E PARA OS OBJETIVOS APRESENTADOS:

- a) Abordagem sobre currículo, estudos nos/dos/com os cotidianos, multirreferencialidade e bricolagem a partir de aproximações sucessivas entre os referenciais (guardando suas especificidades).
- b) Etnopesquisas com influência de currículos multirreferenciais.

O roteiro também trata das *ideias que contribuem para o encaminhamento do problema proposto e para os objetivos apresentados nesta pesquisa*. Neste aspecto, o argumento já apresentado sobre a importância da obra na lista dos livros identificados como potenciais para o estudo bibliográfico é aqui reiterado. Esse livro traz, com riqueza de detalhamento, as noções básicas que irão compor a investigação de dados para se pensar em ideias centrais na constituição de um currículo multirreferencial. Dessa forma, essa obra nos oferece os primeiros dados importantes, garantindo o reconhecimento da complexidade, pluralidade e heterogeneidade, em sua irredutibilidade, na compreensão dos fenômenos educacionais. Além disso, diluídos ao longo dos cinco artigos presentes no livro, encontram-se conceitos básicos voltados para ideias de *autorização, implicação, negatividade e alteração*. Esses conceitos permitem trazer abertura epistemológica suficiente para compor uma bricolagem com a concepção de currículo aqui proposta e também com a ideias desenvolvidas pela teoria dos cotidianistas, que consideram currículo como tudo que é praticado pelos sujeitos em *espaçotempos* em que se esteja pensando a formação, com intencionalidade da aprendizagem. Essas ideias só se tornam possíveis por meio da *implicação*, elemento capaz de “captar o cotidiano em sua própria lógica caótica, sem tentar domesticá-lo, no sentido de entender como os sujeitos se constroem como seres autônomos e o currículo produz práticas emancipatórias em ambientes fortemente regulados.” (LOPES e MACEDO, 2014, p. 162).

5. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES QUE CONTRIBUAM PARA A ELABORAÇÃO DE PRESSUPOSTOS NORTEADORES NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL:

Na análise aprofundada de cada artigo, para o *levantamento de informações que contribuem para a elaboração de pressupostos norteadores na constituição de um currículo multirreferencial*, reconhecem-se ideias e teorias importantes na coleta de dados para a investigação proposta.

O primeiro artigo, de Guy Berger, intitula-se “A Multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint- Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino”. Apresenta a importância da noção da *prática educacional*, como elemento fundamental na compreensão dos fenômenos sociais. Trata também da questão da *heterogeneidade* como aspecto presente em toda emergência dos atores sociais. E a noção de *autorização* retoma a importância da *prática*, já que é fundamental para transformar o ator em autor: embora se reconheça o *a priori*, o “já lá”, a *prática* é uma “ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo” (BERGER, 2012, p. 27). Essa abordagem sobre a *prática* faz emergir mais dois conceitos importantes, que é a ideia de *política* e de *sujeito*, que “se faz, fazendo-se, transforma-se agindo sobre o mundo” (BERBER, 2012, p. 27), e do político, pois “agir sobre o mundo é fazer política.” (BERBER, 2012, p. 27).

O segundo artigo é de Roberto Sidnei Macedo e se intitula “Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação”. Nele, é possível reconhecer que essa epistemologia vai muito além da afirmação da *pluralidade* e da *heterogeneidade*, propondo uma conjugação de referenciais que não dissolve as suas especificidades. Além disso, reflete sobre o *caráter inacabado* da abordagem multirreferencial, o que problematiza os conceitos fixos de currículo no contexto contemporâneo e seus desafios formativos (MACEDO, 2012). É também este artigo que faz referência aos estudos de Morin sobre a *complexidade* e como esse pesquisador reconhece que há maior pertinência em falar de *multirreferencialidade* do que em *multidimensionalidade*, já que a dimensão traz ideia de hierarquia e referência trata de identificações múltiplas a partir da implicação de cada sujeito.

Um aspecto caro a esta pesquisa, que é abordado nesse artigo, é a questão da *bricolagem*, do *tateio*, da *aproximação* (MACEDO, 2012), um método possível, diante da impureza própria da heterogeneidade e da multiplicidade. Macedo (2012) também lembra que a origem dessa noção vem dos estudos de Lévi-Strauss, quando trata da necessidade de improvisação criativa nas pesquisas antropológicas. Considera o *bricoleur* como um transgressor responsável, que trai a ordem estabelecida querendo-se ético na sua intenção de ultrapassar os limites e as fronteiras (MACEDO, 2012).

Neste artigo, os conceitos da Multirreferencialidade de Ardoino são explícitos e dialogados com a sua pesquisa de Macedo (2012) sobre a formação em Educação: “Nesse veio a *negatividade* como condição para a *alteridade* e para a *alteração* arquitetada a possibilidade de experiência única como experiência de *formação*, enquanto “*formação-com*” e “*autoformação*.” (MACEDO, 2012, p. 39).

Esse pesquisador aprofunda seus estudos no campo da formação e vê em Ardoino um referencial profícuo para desenvolver sua teoria. Reconhece a contribuição desse autor para reiterar a importância da *imaginação*, ou seja, do *ato de criar na educação*, a partir da “experiência adquirida e atual, algo distinto do que já estava lá, preexistente, disponível.” (MACEDO, 2012, p. 47).

Trata da questão da *prática* através da reflexão sobre a *clínica*, abordada por ele como um “ato num determinado contexto de uma teoria do sujeito” (MACEDO, 2012, p. 41). Para

ele, esse *sujeito* deve sempre ter o direito de se *autorizar*, fazendo *autor de si mesmo e implicando-se* no processo social em que está inserido.

Por fim, Macedo ainda contribui ao refletir a aprendizagem como uma atividade humana complexa, em que o sujeito é desafiado a buscar e compreender a si mesmo e a realidade em que vive, sempre mobilizado por suas intenções, *interesses, desejos e escolhas*. Em convergência com Ardoino, Macedo (2012, p. 55) considera que “toda aprendizagem envolve mudanças, *deslocamentos, retomadas, ressignificações* e possibilidade de *rupturas, alterações*”.

Macedo ainda contribui para se pensar em práticas pedagógicas que são fundamentais para a implantação de um currículo multirreferencial, em que o espaço do aprendizado seja um “*espaçotempo partilhado com outros homens*” (MACEDO, 2012, p. 57). Ele ainda nos apresenta as seguintes perspectivas para um “*aprender aprofundado, distinguindo, relacionando, globalizando, tensionando, num ambiente de intenção e elucidações formativas*”:

1. Trabalhar intensamente a *produção de sentidos* no aprender.
2. Ouvir sensivelmente as aprendizagens e acolher os seus processos honestos de *errâncias* e de *ambivalências*.
3. Compreender os *etnométodos* dos processos de aprendizagem — métodos, maneiras práticas, construídos na cultura específica de qualquer ator social aprendiz.
4. Compreender que aprender significa *alteração*.
5. Tensionar via as *histórias* e os *contextos de produção*, os materiais e situações a serem aprendidos.
6. Colocar em *diálogo o clássico e o novo*, evitando a lógica simplista cartesiana.
7. Distinguir e relacionar *conhecimento e competência* qualificada, desenvolvendo, portanto, a *autorização* para uma prática técnica e politicamente reflexiva.
8. *Desconstruir a hierarquização* das aprendizagens em termos socioculturais, ainda que se reconheça a existência de aprendizagens prioritárias em determinados campos e tempos.
9. Nutrir a *curiosidade expandida*.
10. Instruir a *aprendizagem solidariamente transgressiva*, divergente, questionante.
11. Relativizar os modos de aprender, respeitando as diferenças e suas *inteligibilidades*.
12. Garantir a *aprendizagem para a vida*, implicando o exercício profissional, político, estético e o da cidadania democraticamente enraizada.
13. Reconhecer que se aprende pelos *sentimentos*.
14. Instaurar vigorosamente uma aprendizagem pela inteligência e para a inteligência geral, ou seja, que se possa aprender o que é *específico*, mas também o que é *globalizado*.
15. Acolher as *diversas inteligibilidades* e experiências de aprendizagem, que não se reduzem ao uno. Em outras palavras, acolher a *transgressão, negatividade e traição* (ARDOINO), como inflexões que apontam para experiências aprendentes *autorizantes*.

Conclui-se, aqui, a riqueza desse artigo para esta investigação, pois, além de abordar conceitos da própria Multirreferencialidade, vai muito além, já apresentando perspectivas que se tornam profícuas para se pensar em ideias centrais na constituição de um currículo multirreferencial.

O terceiro artigo, de Joaquim Gonçalves Barbosa, intitula-se “Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação”. A proposta desse estudioso é contribuir para a compreensão das práticas educativas e formativas a partir do pensamento multirreferencial de Jacques Ardoino. Isso significa, para

ele, levar em consideração a *escuta clínica* do sujeito, ou seja, compreender o mundo no qual o próprio sujeito está inserido, de forma plural e complexa. Para Barbosa (2012), a educação diz respeito à *relação entre sujeitos*, em que tanto educador quanto educando se veem como parte do processo. A relação pedagógica, sob essa perspectiva, é vista, então, como a interação entre educador e educando, “através da qual, em sua singularidade e heterogeneidade, implicados, os sujeitos envolvidos exercitam a própria aprendizagem da autorização e da alteração” (BARBOSA, 2012, p. 65). Segundo sua tese, só é possível haver mudança na educação se houver a mudança de perspectiva, incluindo-nos, como sujeitos implicados, nos processos pedagógicos. Barbosa (2012) também nos lembra que, para Ardoino (1993), o conceito de *implicação* está intimamente ligado ao conceito de *autorização*.

Também aborda a questão da *heterogeneidade* como uma instituição do *outro* em sua atuação. Seguindo a lógica de Ardoino, Barbosa (2012) nos lembra que o heterogêneo, quando se refere ao plural, trata, de forma *complexa*, do *reconhecimento e da aceitação do outro*. Mas esse *outro* vai muito além da ideia de alteridade, pois trata do *outro em sua ação*, ou seja, *alteração*. Essa abordagem é diretamente conectada ao contexto da educação e à prática incoerente de se reconhecer o aluno no âmbito da alteridade e não como *o outro em sua ação*. Barbosa também observa que conceber a *heterogeneidade* e sua natureza *plural* permite definir a ideia de *complexidade*, que se constitui numa forma de se observar e se compreender os fenômenos.

Esse pesquisador trata, então, de dois aspectos importantes para a multirreferencialidade:

1. *A autoria e autorização*, ao explicitar a importância da *implicação* do sujeito em seus processos educacionais;
2. a *alteração*, ao se reconhecer o outro em sua própria atuação: para ser “autor-sujeito, precisa-se deste outro que todo o tempo é *diferenciado, confrontado, negatriciado*, enfim, há um outro a ser distinguido e não desconsiderado ou eliminado.” (BARBOSA, 2012, p. 72).

É também Barbosa (2012) que trata da necessidade de se interpretar os fenômenos da Educação a partir de olhares de múltiplas perspectivas e referências, considerando que não se prepara a escola para a vida, pois a *escola é também lugar de vida* (BARBOSA, 2012, p. 70).

Abordando a questão do currículo, observa a importância da *negatricidade* “como viés que possibilita a heterogeneidade entendida como a presença do outro constitutivo da autoria.” (BARBOSA, 2012, p. 73). Além disso, ainda contribui para esse campo, sugerindo duas decorrências necessárias: a primeira se refere a necessidade de um *olhar plural, multirreferencial, em relação ao currículo*; a segunda trata da *percepção do tempo como elemento além do que é cronometrado* — “o tempo da vida no qual se dará a construção de significados e a possibilidade de criação de sentidos.” (BARBOSA, 2012, 74).

Por fim, a maior contribuição de Barbosa (2012) para o levantamento de possibilidades de um currículo multirreferencial, perpassa pela noção de *heterogeneidade*, a descoberta de *novas linguagens e múltiplos procedimentos*, de modo a abarcar tanto o que é *universal* quanto o que é *singular*, sem perder de vista a importância da *implicação, autorização e alteração* do processo educacional, como uma relação entre sujeitos, marcada fundamentalmente pela complexidade.

O **quarto artigo**, de Sérgio Borba, intitula-se “Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência”. Esse pesquisador também reforça a *leitura plural da realidade*, partindo de diversos ângulos, em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros (BORBA, 2012). Segundo Borba (2012, p. 82), Ardoino considera que a Multirreferencialidade não trata apenas

de uma aquisição de conhecimentos, de um saber fazer predominantemente cognitivos, mas levando em conta processos mais explicitamente temporais, relacionais, intersubjetivos de apropriação, de perlaboração e de maturação, implicando aí a afetividade e o registro libidinal, que são, tanto quanto os saberes cognitivos, a elaboração de um “saber-fazer” (e vir a ser) , a conquista de uma autonomia e a capacidade correspondente de se autorizar que vão efetuar-se no centro de tais processos.

Ainda inspirado em Ardoino, Borba (2012) afirma que a *verdade é relativa a contextos, aos ambientes*. A verdade é processo dialético, paradoxal, complexo, mutante, processo marcado pela alteridade e, principalmente, pela *alteração*.

Por fim, o **quinto artigo** é de autoria do próprio Jacques Ardoino e traz o título “Pensar a Multirreferencialidade”. O seu primeiro parágrafo já apresenta uma afirmação muito referendada pelos outros estudiosos:

A análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos e dos “fatos” educativos propõe-se explicitamente a uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros, eventualmente reconhecidos mutuamente heterogêneos.

Ele reconhece a *complexidade* das práticas educacionais e considera a Multirreferencialidade a abordagem apropriada para dar conta desse contexto. Ao tratar do ser humano, considera a questão da *opacidade* e também da *indexalidade* nos fenômenos educacionais e observa que

ele tem em si (auto) um poder de negação, de contraestratégia que lhe dá, ao menos em parte, a inteligência desses determinismos e uma certa capacidade de a eles reagir, de a eles se adaptar e mesmo de os enfrentar ou de os transformar (*negatividade*).

Segundo Ardoino (2012, p.92), “reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é também admitir sua natureza homogênea e heterogênea, sua opacidade, sua multidimensionalidade, exigindo, então, para uma compreensão mais apurada, uma multirreferencialidade.”.

Jacques Ardoino contribui principalmente para se pensar os estudos no campo teórico da Educação a partir da prática complexa das relações entre os sujeitos. A sua abordagem multirreferencial dá sustentação para a *bricolagem* de ideias identificadas em múltiplos e diversos referenciais, desde que sejam potencializadores para se pensar em um currículo capaz de promover, por meio da *implicação* e *autorização*, a *autonomia* e *autoria* dos sujeitos inseridos no processo educacional de seu tempo.

APÊNDICE B – QUADROS ANALÍTICOS

Comparação dos textos selecionados na pesquisa bibliográfica a partir da convergência das temáticas, das teses, ideias, dos descritores, das referências teóricas e das possíveis aproximações

AUTOR/OBRA	MACEDO, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. Jacques Ardoino e a Educação. Coleção Pensadores e Educação.
ASPECTOS TEMÁTICOS	O tema principal desenvolvido em todos os artigos dessa obra é a própria Multirreferencialidade, como epistemologia que contribui para uma compreensão mais apurada das práticas educacionais, reconhecidas por sua natureza heterogênea, plural, opaca e complexa.
DESCRITORES PRINCIPAIS DA PRÓPRIA MULTIRREFERENCIALIDADE	Educação – Jaques Ardoino – Multirreferencialidade – Complexidade – pluralidade – heterogeneidade - autorização (e também autoria) – alteração – negatividade – implicação – intersubjetividade – clínica (ação/reflexão) – inacabamento.
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	<p>ARDOINO, Jacques. <i>Pensar a Multirreferencialidade</i>.</p> <p>Segundo Ardoino (2012, p.92), “reconhecer e postular a complexidade de uma realidade é também admitir sua natureza homogênea e heterogênea, sua opacidade, sua multidimensionalidade, exigindo, então, para uma compreensão mais apurada, uma multirreferencialidade.”</p> <p>O pesquisador contribui principalmente para se pensar os estudos no campo teórico da Educação a partir da prática complexa das relações entre os sujeitos. A sua abordagem multirreferencial dá sustentação para a bricolagem de ideias identificadas em múltiplos e diversos referenciais, desde que sejam potencializadores para se pensar em um currículo capaz de promover, por meio da implicação e autorização, a autonomia e autoria dos sujeitos inseridos no processo educacional de seu tempo. Para Ardoino (2012, p. 93), no que diz respeito a sistemas de referências, a grades de leitura diferentes (psicológicas, psicossociais, sociológicas), “o trabalho de análise consiste menos em tentar homogeneizá-las, ao preço de uma redução inevitável, que em procurar articulá-las, se não as conjugar.” A Multirreferencialidade está intimamente ligada à práxis e, em um contexto educacional, é preciso levar em conta as perspectivas do aluno, do professor, dos funcionários, do gestor, dos familiares, da comunidade.</p> <p>BERGER, Guy. <i>A Multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint Denis: o pensamento e a práxis de Jacques Ardoino</i>.</p> <p>O autor apresenta a importância da noção da prática educacional, como elemento fundamental na compreensão dos fenômenos sociais. Trata também da questão da heterogeneidade como aspecto presente em toda emergência dos atores sociais. E a noção de autorização retoma a importância da prática, já que é fundamental para transformar o ator em autor: embora se reconheça o a priori, o “já lá”, a prática é uma “ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo” (BERGER, 2012, p. 27). Essa abordagem sobre a prática faz emergir mais dois conceitos importantes, que é a ideia de sujeito, que “se faz, fazendo se, transforma-se agindo sobre o mundo” (BERBER, 2012, p. 27), e a ideia de político, pois “agir sobre o mundo é fazer política. (BERBER, 2012, p. 27).</p> <p>MACEDO, Roberto Sidnei. <i>Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação</i>.</p> <p>O pesquisador contribui para se pensar em práticas pedagógicas que</p>

são fundamentais para a implantação de um currículo multirreferencial, em que o espaço do aprendizado seja um “espaçotempo partilhado com outros homens” (MACEDO, 2012, p. 57). Ele apresenta as seguintes perspectivas para um “aprender aprofundado, distinguindo, relacionando, globalizando, tensionando, num ambiente de intenção e elucidações formativas”:

1. Trabalhar intensamente a produção de sentidos no processo de aprendizagem.
2. Ouvir sensivelmente as aprendizagens e acolher os seus processos honestos de errâncias e de ambivalências.
3. Compreender os etnométodos dos processos de aprendizagem — métodos, maneiras práticas, construídos na cultura específica de qualquer ator social aprendente.
4. Compreender que aprender significa alteração (ação de deslocar-se com e diante do outro).
5. Tensionar, via as histórias e os contextos de produção, os materiais e situações a serem aprendidos.
6. Colocar em diálogo o clássico e o novo, evitando a lógica simplista cartesiana.
7. Distinguir e relacionar conhecimento e competência qualificada, desenvolvendo, portanto, a autorização para uma prática técnica e politicamente reflexiva.
8. Desconstruir a hierarquização das aprendizagens em termos socioculturais, ainda que se reconheça a existência de aprendizagens prioritárias em determinados campos e tempos.
9. Nutrir a curiosidade expandida.
10. Instruir a aprendizagem solidariamente transgressiva, divergente, questionante.
11. Relativizar os modos de aprender, respeitando as diferenças e suas inteligibilidades.
12. Garantir a aprendizagem para a vida, implicando o exercício profissional, político, estético e o da cidadania democraticamente enraizada.
13. Reconhecer que se aprende pelos sentimentos.
14. Instaurar vigorosamente uma aprendizagem pela inteligência e para a inteligência geral, ou seja, que se possa aprender o que é específico, mas também o que é globalizado.
15. Acolher as diversas inteligibilidades e experiências de aprendizagem, que não se reduzem ao uno. Em outras palavras, acolher a transgressão, negatividade e traição (ARDOINO, 2012), como inflexões que apontam para experiências aprendentes autorizantes.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a Educação*.

A contribuição de Barbosa (2012), para o levantamento de possibilidades de um currículo multirreferencial, perpassa pela noção de heterogeneidade, a descoberta de novas linguagens e múltiplos procedimentos, de modo a abarcar tanto o que é universal quanto o que é singular, sem perder de vista a importância da implicação, autorização e alteração do processo educacional, como uma relação entre sujeitos, marcada fundamentalmente pela complexidade. Para Barbosa (2012, 75), uma proposição curricular como consequência de uma abordagem multirreferencial deve ousar “no exercício da descoberta e incorporação de novas linguagens e múltiplos procedimentos de modo a combinar, por um lado, a necessidade de se alcançar um número ampliado de participantes no processo, como também da dimensão ampliada no que se refere à geografia, aos contextos históricos, sociais e culturais envolvidos e, por outro lado, a possibilidade

	<p>de formação do sujeito em sua singularidade e subjetividade”.</p> <p>BORBA, Sérgio. <i>Jacques Ardoino: espaços de formação, implicação e multirreferência</i>.</p> <p>Esse pesquisador também reforça a leitura plural da realidade, partindo de diversos ângulos, em função de sistemas de referências distintos, não supostos redutíveis uns aos outros (BORBA, 2012). Inspirado em Ardoino, Borba (2012) afirma que a verdade é relativa a contextos, aos ambientes. A verdade é processo dialético, paradoxal, complexo, mutante, processo marcado pela alteridade e, principalmente, pela alteração. Segundo Borba (2012, p. 84), a práxis proposta por Ardoino é “uma prática que não é a ação de um sujeito transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.”</p>
<p>CONCEPÇÕES/CONCEITOS MAIS IMPORTANTES</p>	<p><i>Autorização</i> – é a transformação do ator das práxis sociais em autores, ou seja, é uma prática resultante de processos criativos ao mesmo tempo em que se reconhece o “já lá”, ou seja, o instituído.</p> <p><i>Alteração</i> – os deslocamentos em razão da ação do outro nas práticas cotidianas. Trata do convívio com o outro, com suas ações e sua negatividade, desestabilizando-nos, transformando-nos e nos implica nos processos sociais dos quais fazemos parte.</p> <p><i>Bricolagem</i> – método pautado na improvisação, proposto, inicialmente, por Lévi-Strauss e George Lapassade. É uma forma de fazer pesquisa, com olhar crítico e implicado diante da complexidade das práticas educacionais, interpretando fenômenos a partir das múltiplas perspectivas existentes e considerando as relações de poder que permeiam o cotidiano da Educação. A bricolagem rejeita planos e estruturas essenciais, preexistentes, e vai em busca de investigações que se constituem diante das demandas que vão surgindo.</p> <p><i>Complexidade</i> – para Morin, trata-se da característica básica de muitas situações, acontecimentos ou processos que faz com que não possam ser analisados pela simples somatória de todas as análises fragmentadas em todos os elementos que o compõem. Refere-se à noção de sistemas abertos, auto-eco-organizados e organizadores. Segundo Ardoino (2012), a complexidade não deve se limitar a uma característica ou uma propriedade que certos objetos podem ter por natureza, mas deve ser uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito de um objeto.</p> <p><i>Etnométricos</i> – trata-se de métodos utilizados por atores sociais para a resolução de problemas do cotidiano, indexados à cultura desses atores.</p> <p><i>Heterogeneidade</i> – trata-se da multiplicidade dos fenômenos sociais e da necessidade de leituras plurais de objetos voltados para o contexto educativo, apropriando-se dos diferentes ângulos e perspectivas, em função de sistemas de referências distintos, que não podem ser reduzidos uns aos outros.</p> <p><i>Implicação</i> – é o comprometimento do sujeito com o objeto, a partir da sua indexalidade, de seu lugar sociocultural, uma ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.</p> <p><i>Indexalidade</i> – trata-se das ações referenciadas, que se desenvolvem no seu contexto sociocultural. Isso inevitavelmente gera a opacidade nas análises.</p> <p><i>Negatividade</i> – a capacidade do ser humano de contraestratégia, que desloca estratégias sociais das quais se sente manipulado, como objeto.</p> <p><i>Referência</i> – trata-se de um núcleo de representações que cada ator social traz, no plano do organizacional, do simbólico, do institucional, do ideológico, do libidinal etc.” (BARBIER, 1997, p. 161, apud Burnham e Fagundes, 2001, p. 48). A referência trata-se, portanto, de todos os saberes (além dos acadêmicos) que tecem a vida de cada sujeito a partir da significação dada por cada um.</p>

<p>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS</p>	<p>Estudos pós-estruturalistas e Multirreferencialidade.</p>
<p>POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/ DIÁLOGOS/ APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade nas práticas educacionais e a necessidade de uma abordagem multirreferencial, de forma que os processos sejam desenvolvidos, levando em consideração as múltiplas e plurais referências, de acordo com a implicação e indexalidade dos sujeitos inseridos no contexto educacional. • A implicação e a indexalidade estão diretamente ligadas à práxis do processo pedagógico, constatando-se, portanto, a necessidade de propostas curriculares que explorem as vozes dos diversos atores envolvidos no processo educacional. Trata-se da necessidade de currículos mais porosos, que deem espaço para vozes que são apagadas nas práticas sociais. Em outras palavras, os currículos devem considerar as perspectivas do aluno, do professor, do gestor, dos familiares, da comunidade. • Bricolagem das referências articulando-as, sem reduzi-las, homogeneizá-las ou amalgamá-las. Isso significa compreender as tensões e os conflitos dessa bricolagem como produtivos e positivos no processo da aprendizagem. • Experiências educacionais desenvolvam a autorização e a alteração, por meio da prática, formando sujeitos autores de seus processos, de forma que se transformem à medida que alteram a realidade social em que estão inseridos. Currículos sensíveis ao desenvolvimento de sujeitos implicados com a sua autoria e políticos, porque comprometidos a sua realidade sociocultural. • Propostas curriculares atentas a aprendizagens para a vida, comprometidas com o exercício da cidadania, profissional, político, ético, estético. • Propostas curriculares que concebam o espaço do aprendizado como um espaço-tempo colaborativo, compartilhado mutuamente. • Currículos focados no sentido do aprender, valorizando as errâncias e as ambivalências, como processos profícuos em aprendizagens; os etnométodos, como maneiras práticas de resolução de problemas do cotidiano; a transdisciplinaridade, reconhecendo positivamente as tensões e as especificidades de cada saber; os saberes específicos, mas também os globalizados; a negatividade e transgressão, como experiências aprendentes autorizantes; a curiosidade expandida e os sentimentos; a aprendizagem solidária e tensionadora; e as diversas inteligibilidades e experiências de aprendizagem, respeitando as idiosincrasias, as diferenças, as alteridades. • Ainda que se reconheça a existência de aprendizagens consideradas prioridades, os currículos devem desconstruir a hierarquização dos saberes. • Diante da constatação da heterogeneidade e da complexidade, surge a necessidade de práticas pedagógicas que explorem novas linguagens e múltiplos procedimentos, dialogando o singular com o universal, sem perder de vista a implicação, autorização e alteração dos atores envolvidos no processo. • Os currículos devem trazer em suas proposições a promoção da leitura plural da realidade, permitindo a compreensão dos contextos a partir de diversos ângulos e de sistemas de referências distintos, não redutíveis uns aos outros. Essas leituras plurais estão diretamente ligadas à indexalização de cada ator, de forma que a aprendizagem seja pessoal, porque parte das implicações de cada aluno, e também coletiva, porque desenvolvem em todos as expectativas de aprendizagem voltadas para a alteração e a autorização.

AUTOR/OBRA	MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysalís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: Edufba, 2002. 196 p.
ASPECTOS TEMÁTICOS	A obra é composta por oito ensaios que abordam sempre aspectos de currículo, multirreferencialidade e complexidade.
DESCRITORES PRINCIPAIS	Currículo - Multirreferencialidade (principalmente) – etnopesquisa – atos de currículo – etnométodos.
DESCRITORES REFERENDADOS DA MULTIRREFERENCIALIDADE (EXPLÍCITA OU IMPLICITAMENTE)	Pluralidade – Complexidade – Heterogeneidade – Autorização – Alteração – Negatividade – Implicação – Intersubjetividade – Inacabamento - Atos de Currículo (desdobramentos a partir da proposição de cada autor em diálogo com Jaques Ardoino).
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	A obra se propõe a analisar as questões contemporâneas sobre currículo, a partir de diálogos com as epistemologias Multirreferencialidade e Complexidade. Aborda o currículo como espaço de relações de poder, um artefato multifacetado e multirreferencial, “constituído interativamente numa política de conhecimento que, opciona em termos críticos, move-se na inconformidade com as insularidades, as iniquidades e arrogâncias epistemológicas implementadas ao longo da história das práticas curriculares” (BORBA apud MACEDO, 2002, p.15).
CONCEPÇÕES/CONCEITOS MAIS IMPORTANTES	<p><i>Autorização</i> – é a transformação do ator das práxis sociais em autores, ou seja, é uma prática resultante de processos criativos ao mesmo tempo em que se reconhece o “já lá”, ou seja, o instituído.</p> <p><i>Alteração</i> – os deslocamentos em razão da ação do outro nas práticas cotidianas. Trata do convívio com o outro, com suas ações e sua negatividade, desestabilizando-nos, transformando-nos e nos implica nos processos sociais dos quais fazemos parte.</p> <p><i>Bricolagem</i> – método pautado na improvisação, proposto, inicialmente, por Lévi-Strauss e George Lapassade. É uma forma de fazer pesquisa, com olhar crítico e implicado diante da complexidade das práticas educacionais, interpretando fenômenos a partir das múltiplas perspectivas existentes e considerando as relações de poder que permeiam o cotidiano da Educação. A bricolagem rejeita planos e estruturas essenciais, preexistentes, e vai em busca de investigações que se constituem diante das demandas que vão surgindo.</p> <p><i>Complexidade</i> – para Morin, trata-se da característica básica de muitas situações, acontecimentos ou processos que faz com que não possam ser analisados pela simples somatória de todas as análises fragmentadas em todos os elementos que o compõem. Refere-se à noção de sistemas abertos, auto-eco-organizados e organizadores. Segundo Ardoino (2012), a complexidade não deve se limitar a uma característica ou uma propriedade que certos objetos podem ter por natureza, mas deve ser uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito de um objeto.</p> <p><i>Currículo</i> – como um “artefato inventado para alterar pelo ato de educar, e que, por isso mesmo, pode acolher a esperança e a fé numa formação inclusiva e emancipatória” (MACEDO, p. 20).</p> <p><i>Etnométodos</i> – trata-se de métodos utilizados por atores sociais para a resolução de problemas do cotidiano, indexalizados à cultura desses atores.</p> <p><i>Implicação</i> – é o comprometimento do sujeito com o objeto, a partir da sua indexalidade, de seu lugar sociocultural, uma ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo.</p> <p><i>Indexalidade</i> – trata-se das ações referenciadas, que se</p>

	<p>desenvolvem no seu contexto sociocultural. Isso inevitavelmente gera a opacidade nas análises.</p> <p><i>Negatricidade</i> - a capacidade do ser humano de contraestratégia, que desloca estratégias sociais das quais se sente manipulado, como objeto.</p>
<p>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS</p>	<p>Ciências da Educação e Ciências Antropossocial.</p> <p>Multirreferencialidade (Jaques Ardoino).</p> <p>Complexidade (Edgar Morin).</p> <p>Bricolagem (Kincheloe).</p> <p>Estudos nos/do/com os cotidianos (Nilda Alves), na medida em que considera que o currículo é “ação educativa cotidiana, perpassada por mediações internas e externas à escola; é objetivo e subjetivo, instituído e instituinte, teoria e prática” (MACEDO, 2002 p. 128).</p>
<p>POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/ DIÁLOGOS/APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo, como práxis interativa, deve ser concebido como um sistema aberto e relacional, extremamente sensível às recursividades, à dialogicidade, à contradição, aos paradoxos cotidianos, à indexalidade das práticas. • Na perspectiva da <i>vivência interativa e do sistema aberto</i> de Morin, o currículo pode vivenciar a emergência histórica e imanente multifacetada do sujeito. Deve ser concebido como um sistema aberto, dialético e dialógico, valorizando as tensões desses diálogos e apresentando brechas para o instituinte, no instituído. • Na perspectiva do <i>princípio da auto-eco-organização e da autonomia-dependência</i>, o currículo precisa ir além da prescrição de trajetórias e itinerários, propondo experiências autônomas, em que os caminhos são feitos no ato de caminhar, sempre conduzidos pelo desejo de ser e de saber. • Na perspectiva do princípio da <i>reintrodução do conhecimento</i>, o currículo deve ser um cenário de proposições, consensos e contestações, orientado pela valorização das diferenças, da ética da solidariedade. Um currículo ampliado que se abra para as práticas da alteração, da autorização e da dialogicidade. • Na perspectiva do princípio da <i>ordem/desordem, a desordem</i> é muito mais rica e complexa. Tanto a ordem quanto a desordem são processos interativos, portanto, pensá-los separadamente não traz riqueza para os processos. • Na perspectiva do princípio da <i>temporalidade</i>, a criação das condições de aprendizagem deve levar em conta que a temporalidade institucional precisa garantir a produção do tempo vivo, qualificando, portanto, o tempo pedagógico tanto do professor quanto do aluno. • Na perspectiva do princípio da <i>opacidade/incerteza</i>, o currículo se torna espaço profícuo para o conhecimento como uma aventura incerta, que comporta o risco do erro, da errância e da transgressão. Cita-se aqui a ideia de ecologia da ação, “acolhendo o aleatório, o acaso, as iniciativas, as decisões, as opções, o inesperado, o imprevisto, as emergências, o acontecimento, as alterações e as derivas.” (MACEDO, 2002, p. 36). • A itinerância e a errância devem ser exploradas no currículo como métodos, caminhos para a co-construção de cenários férteis que criem possibilidades de “consciências descolonizadas. Algumas sugestões de práticas e concepções que contribuirão para um currículo que medeie a trajetória, o

	<p>itinerário, mas também a itinerância e a errância:</p> <ul style="list-style-type: none"> – historicizar e contextualizar conteúdos; – incentivar o tateamento orientado; – explicitar e vivenciar a angústia do método; – aceitar o erro como um caminho construtivo, analítico e compreensivo; – instituir brechas no currículo instituído onde possa pleitear-se o acontecimento, as emergências e os ruídos; – explicitar o contrato didático; ouvir sensivelmente as resistências dos alunos, assim como levá-las em consideração (Perrenoud, 1999); – ressignificar a avaliação, a partir de um processo onde a participação não seja apenas uma prestação de contas do aluno a um expert que assiste isoladamente a uma performance anunciada e prescrita; experienciar, portanto, a prática da avaliação como trabalho ou atividade responsável e politicamente reflexiva (como pensou Marx aliás, na sua noção de trabalho) e não apenas como arbitragem monossêmica face a uma tarefa alienada e alienante; – não perder de vista o movimento complexo do mundo do trabalho e a sintonia analítica a ser estabelecida com esse movimento. <ul style="list-style-type: none"> • Na perspectiva do princípio da <i>singularidade</i>, o currículo deve promover espaços de reconhecimento da existência do Ser, de democracia, de múltiplas narrativas e dialogismos. • Na perspectiva do princípio da <i>pluralidade</i>, não se reconhece um discurso unísono sobre currículo, pois o multiculturalismo problematiza a pluralidade, a diversidade como elemento dialógico e dialético, em que se desenvolve a alteridade como um tipo de antropolítica. • Na perspectiva do princípio do aspecto <i>relacional/ hipertextual</i>, rejeita-se o movimento insular do currículo e do conhecimento, propondo uma percepção múltipla e fractual da cultura. • Na perspectiva do princípio da <i>totalização</i>, propõe-se um currículo implicado no seu âmbito, que traga uma cultura comunitária. A proposta multirreferencial não significa dissolver as especificidades do conhecimento, não desconhece o específico e a necessidade de distinguir, é aprofundar relacionando, criando relações significativas a partir da implicação de cada sujeito, que traz as suas indexalizações. • Na perspectiva do princípio da <i>indexalidade</i>, o currículo deve sempre propor a contextualização das aprendizagens. • Na perspectiva do princípio do <i>aspecto hologramático</i>, o currículo deve ser estudado como uma proposição sociopolítica densa de elementos globais e locais. Deve ser espaço potente de conexões entre o micro e o macro, propondo a dialética entre indivíduo e sociedade. • Na perspectiva do princípio da <i>alteração</i>, é preciso pensar o currículo como uma instituição arquitetada para provocar alterações pelas ações instituintes de seus atores e entornos institucionais, promovendo incessantes ações reflexivas. A alteração trata do processo de mudança do sujeito em contato com o outro, sem, no entanto, descartar suas marcas identitárias. • Na perspectiva do princípio da <i>negatividade</i>, que trata do
--	--

	<p>movimento de negação nas relações interpessoais e sociais, em um jogo interativo de resistências contidas nas alteridades, deve-se cultivar essa prática no âmbito curricular, para que se possa desenvolver a autorização e a autonomia, pleiteando “a emancipação não outorgada e a liberdade constituída na dialogicidade, que naturalmente contém a resistência como prova cabal de que os atores educativos não são ‘idiotas culturais’, retomando a máxima etnometodológica de Garfinkel.” (MACEDO, 2002, p. 44).</p> <ul style="list-style-type: none">• Macedo (2002, p. 156) afirma que “a negatividade cultivada no currículo implicaria constituição de sujeitos coalizionalis, críticos em aliança, construídos por afinidades historicamente edificadas”.• Na perspectiva do princípio da <i>subjetividade/implicação</i>, o currículo precisa ser espaço de imaginações constituintes, potencializando a autonomia, a autorização de um sujeito implicado e imaginativo. O currículo deve ser sensível à construção de sujeitos interessados, já que a “nossa subjetividade se constitui através de nossa implicação com o mundo.” (MACEDO, 2002, p. 47).• Na perspectiva do princípio da <i>recursividade</i>, que valoriza o pensamento ecológico, não linear, o currículo deve ser espaço fértil de recursividades, como um artefato social que se movimenta incessantemente em ressignificações “que se afetam mutuamente através de múltiplas mediações.” (MACEDO, 2002, p. 48). Nessa concepção, o currículo não deve predeterminar experiências, deve sim, de forma dialética, transformar as experiências vividas através de procedimentos críticos, públicos e comunais em experiências “reflexivas e transformativas no âmbito do currículo” (MACEDO, 2002, p. 48).• Na perspectiva do princípio da dialogicidade/dialeticidade, aspecto fundante tanto na Multirreferencialidade quanto na Complexidade, o currículo, para assegurar essa prática, precisa criar fronteiras porosas entre os saberes, imaginar áreas englobantes do conhecimento, promover o diálogo entre as áreas do conhecimento, organizar macrodisciplinas, tensionar campos contraditórios. Tudo isso precisa ser desenvolvido por meio do construtivismo realista, em que a realidade social é ponto de partida para a construção do conhecimento, praticando a capacidade de relacionar, contextualizar, fazer acordo e alianças, coalizões, historicizar saberes, epistemologias e sapiências.• Na perspectiva do princípio do <i>acontecimento</i>, que é o vivido, experimentado, na condição de singular, contingente e emergencial, o currículo, como um sistema complexo, deve criar condições para que o acontecimento se torne pauta de aprendizagens, acionando no sujeito a necessidade de decidir por uma nova maneira de ser e de atuar nesse contingente.• Na perspectiva do princípio da <i>autorização</i>, que partilha, em sua etimologia, as noções de autoridade e autoria e, conseqüentemente, a prática da argumentação, um currículo deve ser um artefato social que vise a alteração dos sujeitos e, conseqüentemente, a prática do autorizar-se. E isso só é possível se, em sua base, houver espaço para a temporalidade, a historicidade, o vivido refletido.• Na perspectiva do princípio da <i>emergência</i>, há um reconhecimento da importância dos problemas e das perturbações na construção do conhecimento.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo, visto como <i>ethos</i> de uma cognição democrática, desenvolvida através de uma “ética da dependência e da solidariedade” (MACEDO, 2002, p. 57), deve se dar num círculo de relações, de comunicações, em que um conhecimento é remetido a outro, numa “rede de solidariedade dialógica e ousada.” (MACEDO, 2002, p. 58). • Dessa forma, pensar e operar currículo por um pensamento complexo e multirreferencial requer mais do que conhecer, explicar, requer reaprendizagem e contágio, religação que traz a prática fundada na pluralidade, na recursividade, no caráter relacional e rigoroso do ensino educativo, expressão tão óbvia quanto revolucionária.” (MACEDO, 2002, p. 59). • Um currículo em devir, pautado no tensionamento e religação das referências. Um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelo acontecimento, um currículo que se politiza na medida em que “acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real; vive a dialogicidade e a dialeticidade da realidade.” (MACEDO, 2002, p. 62). • O currículo precisa trazer no seu referencial fundante a ideia da mestiçagem e da intercristica e deve ser metaforizado como uma brecha para uma “fértil política de abertura para a complexificação e multirreferencialização dos saberes. • É importante valorizar a incerteza nas práticas curriculares, pois estimula a consciência crítica e a intuição que rompe; incita ao autoexame, à tentativa de autocrítica; estimula a racionalidade; incita as diversas inteligibilidades. • Macedo (2002) propõe ainda tensionar aspectos da modernidade com aspectos da pós-modernidade na perspectiva da teoria crítica do currículo. • Seguindo a lógica da atitude multirreferencial, Macedo (2002), então, propõe pensar o currículo escolar de forma dialógica, comunicante, que, diante do contexto contemporâneo de incertezas, apresente aberturas, “uma necessidade de movimento reflexivo bem mais fino e célere” (MACEDO, 2002, p. 96). • Na perspectiva da aprendizagem como um processo ampliado e conectado, o espaço do aprendido é sempre compartilhado com o outro, trata-se do relacional, da intersubjetividade, construindo de forma autorreflexiva uma imagem de si. • Sob a perspectiva da epistemologia da Complexidade e da Multirreferencialidade, é possível pensar na gestão de um currículo norteado por um caráter ético-político, gestando os saberes para “o desenvolvimento humano, visando à qualidade da vida na e pela educação.” (MACEDO, 2002, p. 114). Para isso, o autor apresenta algumas noções do que ele considera importante para a constituição e gestão de um currículo como construção social complexa: <ul style="list-style-type: none"> – O currículo é multiespacial, por isso constitui-se em diversos cenários de aprendizagem. – O currículo deve constituir o conhecimento universal/singular e singular/universal ao praticar a educação diferenciada. – A prática curricular deve implicar um multiculturalismo crítico, onde o direito à diferença e à igualdade seja garantido. – O currículo deve possibilitar a formação competente e emancipada. – O currículo deve incentivar a interdisciplinaridade, a transgressão intelectual, a construção multirreferencial,
--	--

	<p>comportando áreas de estudo articuladas com os diversos saberes disponíveis na comunidade e pertinentes para o exercício da cidadania emancipada. O currículo deve estabelecer relações com saberes comuns e contraditórios.</p> <p>– O currículo deve proporcionar: a prática reflexiva contínua, a angústia do método; a prática multirreferencial, não disciplinar comunicante; a transgressão intelectual, a inventividade; o estudo das opacidades, das emergências, das insurgências, dos assincronismos, dos acontecimentos.</p> <p>• Por fim, que nas experiências curriculares as singularidades desabrochem da pluralidade em diálogos seminais, que a denúncia se faça anúncio e edificação, assim como crítica, nascida na vontade radical de humanização ressignificada do mundo e da educação, se complexifique em construções radicalmente dialógicas, radicalmente democráticas.</p>
--	---

AUTOR/OBRA	ALVES, Nilda (org). Criar currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002;1 É uma obra coletiva que, além de Nilda Alves, é assinada por Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira e Luiz Carlos Manhães.
ASPECTOS TEMÁTICOS	Essa obra busca compreender os variados cotidianos de conhecimentos e significações nas diversas redes educativas em que os atores do contexto educacional se formaram e formam outros sujeitos. Esse estudo amplia as discussões sobre currículo, retomando temas, como diversidade, diferença, tempos e espaço, tecnologia, cultura, relações de poder.
DESCRITORES PRINCIPAIS	Currículo – Cotidianos – Redes de saberes – Redes de subjetividades – Colegiado de saberes – tempo/espaços.
DESCRITORES REFERENDADOS DA MULTIRREFERENCIALIDADE (EXPLÍCITA OU IMPLICITAMENTE)	Indexalização – Heterogeneidade – Práxis Educacional – Complexidade – Autorização – Implicação - Intersubjetividade.
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	A importância das redes de saberes subjetivas, tecidas pela composição dos discursos dos sujeitos envolvidos, aqueles que realizam os currículos no cotidiano escolar. Nilda Alves et al (2011) reitera a necessidade de se levar em consideração, nos estudos sobre currículo, a prática e a experiência desses sujeitos, tanto dentro quanto fora da escola.
CONCEPÇÕES/CONCEITOS MAIS IMPORTANTES	<p><i>Cotidiano</i> – a multiplicidade presente na escola e a tessitura das diversas e múltiplas experiências compõem redes de conhecimentos que constituem o cotidiano das instituições. O Cotidiano deve ser visto como espaço legítimo de “criação e produção de saberes, tecidos em redes que incluem, também e sempre, os chamados saberes formais” (ALVES, 2011, p. 67).</p> <p><i>Contexto</i> – Na emergência dessas redes, é importante considerar o contexto, lugar de intercâmbios e articulações, tomando as experiências de todos os atores envolvidos como referência para entender o entrelaçamento das redes.</p> <p><i>Currículo</i> – concebido como um dispositivo que se tece a partir dos atores envolvidos. É o grande tapete de cada escola, que nos enreda uns com os outros “formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós mesmos temos de escola.” (ALVES, 2011).</p> <p><i>Colegiado de Saberes</i> – A diversidade de posicionamento, de concepções e de interesses, resultante das diferentes vivências sociais e culturais, pode ser chamada de Colegiado de saberes das escolas.</p> <p><i>Redes</i> – a noção de rede “aparece quando compreendemos que, ao lado dessa divisão, existem, permanentemente, trocas de conhecimentos” (ALVES, 2011, p. 28), que vão muito além da ideia de interdisciplinaridade, propondo formas de pensar complexas e transversais. As redes se caracterizam pela horizontalidade e por uma temporalidade que não é nem sequencial nem contínua. O conhecimento em rede pressupõe reconhecer a pluralidade de caminhos, sem que haja algum privilegiado ou subordinado uma relação ao outro. Na concepção de rede, as partes de um todo complexo só fazem sentido se estiverem interagindo com as outras partes e a compreensão se no todo e não na sua fragmentação.</p>

<p>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS</p>	<p>A obra está no campo acadêmico de Currículos e Aspectos Sociais. A obra se situa no contexto do pensamento curricular contemporâneo que valoriza e legitima o hibridismo teórico.</p> <p>Traz referências a estudos críticos e também pós-estruturalistas e pós-críticos: Michael Apple, Michel Ceteau, William Doll, Sílvio Gallo, J. Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Edgar Morin, Alice Casimiro Lopes, Boaventura de Sousa Santos, P. MacLaren.</p> <p>Também traz referências a discursos de outros âmbitos e literaturas, como Alberto Caeiro, Robert Darnton, Jorge Larrosa, Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto, José Saramago.</p>
<p>POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/ DIÁLOGOS/ APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo deve incorporar a ideia de redes de conhecimentos que se tensionam mutuamente e tessitura do conhecimento em rede, compreendendo que estamos sempre imersos “em redes de contatos diversos, diferentes e variados, nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.” (ALVES, 2011, p. 18). Os currículos devem deixar emergir o que é tecido no cotidiano escolar. “Não se trata, assim, repito, de organizar um currículo, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços/tempos variados e múltiplos. (ALVES, 2011, p. 58). • A ideia é que “os saberes formais com os quais trabalhamos estariam, nesta concepção, sempre e permanentemente entrelaçados a outros, de ordem prática e informal, formando redes de conhecimentos que participam da formação da rede de subjetividades que cada um de nós é”. (ALVES, 2011, p. 67). • É necessário que os currículos deem foco às experiências, compreendendo a tessitura curricular “como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente” (ALVES, 2011, p. 41). O currículo não deve ser visto como um produto, e sim como um processo, através do qual os praticantes do currículo refletem suas experiências a partir das “redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.” (ALVES, 2011, p. 41). • O desafio é, portanto, o enredamento das experiências dos professores/professoras e também dos alunos/alunas, tecendo um colegiado de poderes, fazeres e saberes, que permita o diálogo entre a prática e as diversas contribuições teóricas. • Nessa proposta, devem surgir outras alternativas para resignifiquem o currículo como uma seleção arbórea de conteúdos, organizados por disciplinas. As Diretrizes Curriculares propõem a interdisciplinaridade de saberes, através da criação de áreas do conhecimento, como “linguagens”, “Ciências Humanas” ou “Ciências da Natureza”. No entanto já surgem alternativas ainda mais radicais em relação à organização disciplinar, como por exemplo o princípio da transversalidade no currículo, argumentando-se que “o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo as lógicas de rede.” (ALVES, 2011, p. 56). A transversalidade pelos diversos campos de sentido torna-se, assim, aspecto fundante para legitimação das redes de saberes, poderes e fazeres, que ainda não são consideradas no contexto escolar. • Nos estudos sobre currículo, a prática e a experiência dos sujeitos que participam do processo, tanto dentro quanto fora da

	<p>escola, precisam ser consideradas. É preciso que haja valorização de “processos pedagógicos e de participação política coletiva, que deem espaço para os modos de fazer e de pensar no cotidiano – de todos os cotidianos nos quais vivemos.</p> <ul style="list-style-type: none">• É preciso ir além da ‘receita didática’, por meio do desenvolvimento da reflexão própria e da articulação entre sua prática e a teoria que desenvolveu em sua trajetória profissional (ALVES, 2011, p. 94).• A valorização de currículos abertos à <i>heterotopia</i>, a partir da ideia de <i>utopia</i>, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (1995, p. 322-27, apud ALVES, 2011, p. 15): “em vez de propor um outro lugar com que a utopia nos faz sonhar, Boaventura indica a necessidade de um deslocamento radical dentro do mesmo lugar” (ALVES, 2011, p. 15), legitimando os tempos/espacos da vida concreta, ou seja, os cotidianos. Para isso, é preciso implantar uma nova forma de pensar o mundo e os seres humanos.• Para a valorização dos cotidianos nas propostas curriculares, é necessária a construção de caminhos alternativos e a compreensão de como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando entender o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas. (ALVES, 2011, p. 17).• Propostas curriculares que têm abertura para os cotidianos trazem a noção de rede, compreendida pelas trocas permanentes de conhecimentos, indo muito além da disciplinaridade, propondo formas de pensar complexas e transversais. As redes se caracterizam pela horizontalidade e por uma temporalidade que não é nem sequencial nem contínua. Para Alves (2001), o desafio está na capacidade que temos de mobilizar forças para identificar esse processo reticular, “navegando, surfando, pirateando, mas, sobretudo, de bem caracterizá-lo e de poder decidir a favor de quem ele vai ser desenvolvido.” (ALVES, 2011, p. 31).• As redes de poderes, saberes e fazeres, compostos por sujeitos do cotidiano, em constante movimento e conexão de novos nós e desconexão de outros, são tecidas a partir da complexidade das múltiplas condições pessoais e coletivas.• É preciso inverter a lógica do pensamento dominante, que atribui superioridade aos saberes teórico-formais, em detrimento dos saberes cotidianos, criando espaços/tempos de diálogo entre as diversas concepções de conhecimento e revendo processos de validação social.• É preciso que os saberes e fazeres cotidianos sejam considerados em sua dignidade/validade/legitimidade. Por outro lado, isso exige a busca de “suas bases, suas regras próprias de produção, uso e consumo, com sua diversidade, imprevisibilidade, não linearidade, singularidade, complexidade.” (ALVES, 2011, p. 65).• Para possibilitar a horizontalidade entre os diversos saberes, é preciso tecer as condições institucionais com a abertura para espaços democráticos de discussão e troca de experiências. A pluralidade deve se caracterizar pelo reconhecimento dos diversos saberes, que se tecem em uma rede de ensinamentos e aprendizagens, de forma que o projeto seja verdadeiramente
--	--

	<p>coletivo e não uma imposição ao coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vale lembrar que os conteúdos mínimos propostos pelos programas oficiais não devem se tornar os únicos a serem trabalhados.• É preciso cuidar dos processos de avaliação da aprendizagem, que não devem se limitar ao que se prescreve nesses programas, sem considerar os conhecimentos do cotidiano. Uma mudança na proposta curricular não pode acontecer sem se pensar em mudanças nos processos e nos instrumentos de avaliação. E, levando em consideração às práticas cotidianas de aprendizagem, os erros precisam ser reconhecidos como uma etapa do desenvolvimento.
--	--

AUTOR/OBRA	DA SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.
ASPECTOS TEMÁTICOS	O tema principal da obra é a proposta para a compreensão de currículo como prática de significação, de representação e como fetiche.
DESCRITORES PRINCIPAIS	Currículo – significação – representação – fetiche.
DESCRITORES REFERENDADOS DA MULTIRREFERENCIALIDADE (EXPLÍCITA OU IMPLICITAMENTE)	Pluralidade – Heterogeneidade – Intersubjetividade – Inacabamento.
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	O autor propõe que o currículo seja fetiche para os alunos, professores, teóricos educacionais. Dessa forma, o autor dessa obra nos convida a conceber currículo como espaço potente para as experiências, os saberes, os valores e os múltiplos significados e representações trazidas pelos diversos sujeitos que compõem o contexto educacional, de forma que todos vejam suas vozes representadas no processo dos ensinamentos e das aprendizagens.
CONCEPÇÕES/ CONCEITOS MAIS IMPORTANTES	<p><i>Currículo</i> – o currículo é uma prática de atribuição de significados, um discurso que constrói constantemente sentidos, uma prática produtiva cultural. Uma concepção de currículo a partir de um entendimento mais dinâmico da cultura, relacionada à produção de sentidos e, conseqüentemente, à produção de identidade e às relações sociais pautadas nas relações de poder. A proposta de compreensão de currículo como significação, representação e fetiche permite constatar que não é possível conceber currículo como reprodução da realidade nem tampouco ter uma visão essencialista da cultura e do conhecimento. Uma abordagem pós-estruturalista, que resgata e ressignifica a visão crítica neomarxista, focalizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. “o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais.” (SILVA, 2010, p. 17).</p> <p><i>Fetiche</i> – Silva (2010) traz o convite para que se pense o fetiche por um outro viés, distante da concepção de perversão, desvio, corrupção. Ele propõe que se veja o fetiche como algo próprio da cultura, da sociedade. Para o autor dessa obra, currículo como fetiche caracteriza-se por um conhecimento indeterminado, híbrido, mestiço, em que as zonas fronteiriças entre ciências naturais e ciências sociais, entre os saberes e a própria ciência fossem diluídas, menos nítidas. Além disso, um currículo que vincule conhecimento a desejo.</p> <p><i>Representação</i> – é a maneira como esse “real” e essa “realidade” é expressa, a partir das relações de poder. É um sistema de significação. Na perspectiva do autor, longe de ser uma transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do “real”, o currículo deve ser visto como representação, “um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos.” (SILVA, 2010, p. 64).</p> <p><i>Significação</i> – Silva (2010) defende que o currículo precisa ser como um texto, uma trama de significados, um campo aberto, um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para</p>

	a crítica. Sendo, portanto, uma prática de significação, deve ser também uma prática produtiva de relações sociais.
PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS	<p>Esse texto está situado no campo de Currículos e Crítica Cultural Contemporânea.</p> <p>Faz referência à “virada cultural” e teórica, no campo da pedagogia e dos estudos curriculares, enriquecendo a análise a partir de alguns conceitos contemporâneos da teoria crítica cultural.</p>
POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/ DIÁLOGOS/ APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • O autor propõe que o currículo seja fetiche para os alunos, professores, teóricos educacionais. Ele sugere uma concepção que se distancia da noção de lista de temas, grades de conteúdos, matéria inerte, paralisada. Para o autor dessa obra, currículo como fetiche, caracterizado por um conhecimento indeterminado, híbrido, mestiço, em que as zonas fronteiriças entre ciências naturais e ciências sociais, entre os saberes e a própria ciência fossem diluídas, menos nítidas. • Um currículo que não dê espaço para os maniqueísmos de conhecimentos legitimados versus conhecimentos não legitimados socialmente, reconhecendo “as características comuns de todas as nossas formas de conhecimento” (SILVA, 2010, p. 103). Um currículo que faça as pazes com ideias, como a ambiguidade, a contradição, a indeterminação, sem separar o mundo das coisas do mundo das pessoas, em um trânsito livre e constante entre um e outro, fundindo, muitas vezes, o sujeito e o objeto. • Um currículo que vincule conhecimento a desejo, que admita a possibilidade de conhecimentos que sejam capazes de, “por meio de delícias da curiosidade” (SILVA, 2010, p. 107), causar prazer e gozo. • Currículo como espaço potente para as experiências, os saberes, os valores e os múltiplos significados e representações trazidas pelos diversos sujeitos que compõem o contexto educacional, de forma que todos vejam suas vozes representadas no processo dos ensinamentos e das aprendizagens.

AUTOR/OBRA	<p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ulbra. 2005. V. 1. P. 123-143.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 2009.</p> <p>MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: Antônio Flávio Barbosa Moreira – pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 211-230. (Perfis da Educação).</p>
ASPECTOS TEMÁTICOS	<p>Seus estudos abordam questões do conhecimento escolar e da cultura popular no currículo, mas a seleção dos artigos para esta pesquisa bibliográfica centra-se principalmente na análise do “conhecimento escolar com o processo de produção de identidades ou sobre a relação conhecimento escolar e diferenças culturais.” (PARAÍSO, 2010, p. 21). Esse pesquisador traz estudos importantes de como lidar com o multiculturalismo nos currículos escolares. Por outro lado, não abre mão de conhecimentos acadêmicos, que, para ele, permitem a emancipação e o conseqüente processo democrático social.</p>
DESCRITORES PRINCIPAIS	<p>Currículo – cultura – poder – multiculturalismo – ideologia – conflitos de classe – emancipação – resistência – controle social.</p>
DESCRITORES REFERENDADOS DA MULTIRREFERENCIALIDADE (EXPLÍCITA OU IMPLICITAMENTE)	<p>Pluralidade – Heterogeneidade – Autorização – Autoria (em seu projeto de emancipação) - Intersubjetividade.</p>
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	<p>Defende que as questões do multiculturalismo podem ser incorporadas ao campo de currículo, sem perder de vista a necessidade da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo. Sem abrir mão da preocupação e defesa da construção de uma escola mais democrática e inclusiva (PARAÍSO, 2010), propõe o levantamento de novos e outros saberes que possam ampliar as práticas curriculares, problematizando os currículos limitadores que disciplinaram e classificam os sujeitos que participam da prática pedagógica.</p>
CONCEPÇÕES/ CONCEITOS MAIS IMPORTANTES	<p><i>Currículo</i> – como construção social. Espaço de interações e trocas culturais, em que se promova a compreensão da construção das diferenças e das desigualdades. Considera o currículo um “híbrido, resultado de seleções de parcela da cultura mais ampla, sempre envolvendo disputas e interesses” (PARAÍSO, 2010, p. 13).</p> <p><i>Diferença</i> – “conjunto de princípios organizadores de seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como mulheres e homens marginalizados são posicionados e constituídos em teorias sociais dominantes, práticas sociais e agendas políticas.” (MOREIRA, 2005, p. 203).</p> <p><i>Multiculturalismo</i> – reconhecimento da pluralidade cultural e da diferença na constituição das identidades. Para Moreira (2001) é uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas.</p> <p><i>Utopia</i> – ideia desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos.</p>

	<p>“A utopia implica o diálogo entre o que existe e os futuros possíveis, estimulando a formulação de alternativas de ação, de alternativas emancipatórias” (MOREIRA, 2009, p. 78).</p> <p><i>Qualidade</i> – processo contextualizado e contínuo de negociação, participação, reflexão, formação e transformação, no qual se confrontam e se articulam elementos intelectuais, políticos, sociais, individuais, econômicos e culturais. (MOREIRA, 2010, p. 222).</p>
<p>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS</p>	<p>Apropria-se e dialoga com as questões pós-modernistas no campo de currículo, sem abrir mão de sua posição teórica crítica e de seu compromisso com a emancipação social através da educação. Para ele, “as associações com as vertentes pós-modernas em uso no campo curricular só são pensadas e aceitas caso fortaleçam o compromisso com a emancipação de grupos oprimidos da sociedade.” (PARAÍSO, 2010, p. 15). A partir da abordagem multiculturalista, o autor apropria-se dos Estudos Culturais.</p>
<p>POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/ DIÁLOGOS/ APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O currículo deve ser espaço para a resignificação de conteúdos selecionados nas diversas disciplinas, de forma que seja possível desestabilizar a lógica eurocêntrica, cristã, masculina, branca, heterossexual, que prevalece no processo educacional, propondo outras e novas narrativas, outras formas de ver e pensar o mundo (PARAÍSO, 2010). • As políticas e práticas curriculares precisam estar atentas às questões da pluralidade cultural, dos conflitos culturais e identitários direcionando-se para currículos sensíveis à implicação, à alteração, à autoria do sujeito, elementos fundamentais para a formação da emancipação social. • O multiculturalismo prevê a valorização dos saberes cotidianos dos sujeitos envolvidos. Isso faz com que sua abordagem se aproxime dos estudos nos/dos/com os cotidianos. Por outro lado, o pesquisador subverte essa proposta, ressaltando que um currículo pautado apenas nos saberes cotidianos, trazidos pelo aluno, pode confinar e intensificar as desigualdades sociais: “os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes. Faz-se necessária, além da imersão nos padrões cotidianos, a imersão nos padrões das disciplinas escolares.” (MOREIRA, 2010 apud PARAÍSO, 2010, p. 224). • A concepção de identidade dominante apresentada pelos Estudos Culturais contribui para se pensar na constituição de currículos que estejam atentos à orientação multicultural e que problematizem as identidades hegemônicas. • O currículo aberto às questões da cultura, que vincula conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder, traz como prioridade a temática da identidade, que, distante de uma concepção essencialista, fixa, deve ser vista como uma construção social, marcada pela transversalidade, processo, cruzamento, hibridização, fragmentação, instabilidade, multiplicidade, provisoriedade, descontinuidade. • Compreender currículo como espaço de multiculturalidade é compreender a relação direta entre identidade e diferença. • O pesquisador considera importante que a noção de fragmentação e de contradição das identidades esteja presente nos currículos, de forma que contribua para o

	<p>enfraquecimento, nesse espaço, das representações e modelos hegemônicos, que prescrevem valores, comportamentos e condutas. Essa proposta de constituição curricular multicultural, com ênfase nas identidades heterogêneas, fragmentadas e múltiplas, permitirá uma visão de sociedade descentrada e marcada por divisões e antagonismos sociais (MOREIRA, 2005).</p> <ul style="list-style-type: none">• O currículo deve ser espaço em que se possa recuperar as vozes de grupos silenciados socialmente, explicitando as exclusões, por um lado, e, por outro, apresentando alternativas que permitam o desenvolvimento do diálogo e da solidariedade, fortalecendo a política da diferença.• O currículo deve oportunizar a abertura e a continuidade para diálogos. Para Moreira (2005), é preciso, através do currículo, valorizar a prática das diversas e múltiplas leituras de mundo e não apenas uma única leitura como correta e verdadeira. Um currículo que desenvolva a capacidade de elaborar respostas para as questões do mundo, empoderando o sujeito para a sua participação nas lutas sociais e culturais relativa ao significado (MOREIRA, 2005).• Moreira (2005), apoiado nas ideias de Carlson e Apple (2000), propõe que as práticas curriculares possam contribuir para um centramento provisório, que permita a convivência com os outros e a participação na construção e materialização de um projeto comum. Para Moreira (2005), não é possível pensar em práticas curriculares que não estejam atentas à produção de identidades articuladas na busca da construção de um mundo melhor.• Novas práticas e novos saberes são alternativas possíveis para ajudar a ressignificar as práticas curriculares que classificam e distinguem, validando ou não os saberes.• Um currículo que seja culturalmente relevante promove tanto a aprendizagem formal e acadêmica prevista quanto as experiências e as identidades culturais dos estudantes, incluindo a diversidade e as diferenças culturais dos estudantes.• Quanto ao conhecimento formal, que Moreira (2010) denomina de “conhecimento escolar”, propõe-se que haja uma tensão entre o que é reconhecido como escolar, formal, e o que é identificado como cotidiano. Para ele, é preciso encontrar momentos em que se deve garantir a preservação do formal e momentos em que se devem diluir e esmaecer as fronteiras entre eles.• Moreira (2010) pondera e bricola as suas referências propondo, então, uma tensão produtiva entre o conhecimento escolar e os conhecimentos dos cotidianos.• A partir da concepção de qualidade em Educação voltada para a promoção da justiça social, defende a importância do conhecimento escolar – “de seu ensino, de sua transmissão e de sua construção nas salas de aula” (MOREIRA, 2010, p. 232) – acrescentando a necessidade de levar para o currículo os paradigmas de reconhecimento e de redistribuição.• Moreira (2009) encontra possibilidades de aproximações, defendendo que toda política curricular deve “integrar um projeto emancipatório voltado para a construção de uma
--	--

	<p>intersubjetividade livre, para eliminação dos contextos de dominação” (MOREIRA, 2009, p.66). Para ele, a abordagem crítica moderna pode ser enriquecida com aspectos dos estudos pós-modernistas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Moreira (2009) não abre mão da utopia, considerando-a elemento constitutivo do ato educativo. Assim, ele defende a importância da perspectiva utópica nas propostas curriculares que buscam as aproximações entre a abordagem crítica e a pós-moderna. Para que isso ocorra, será necessário que os estudiosos em currículo dispostos ao diálogo entre a teoria crítica e o pós-modernismo denunciem o caráter reprodutor da escola, mas também que possam oferecer princípios que norteiem uma ação pedagógica de emancipação social. O discurso de democracia, nesse novo paradigma, deve trazer uma nova linguagem marcada pelo discurso das possibilidades e também negociações entre estratégias de oposição com estratégias de construção de uma nova ordem social.
--	--

AUTOR/OBRA	<p>VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. 2008.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. VEIGA, Ilma PA; NAVES, Marisa Lomônaco. Currículo e avaliação na Educação Superior. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 25-51, 2005.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-55, 2004.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. Fronteiras (CEPERS-ADUFRGS), 1998.</p> <p>VEIGA-NETO, Alfredo José. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. 1995.</p>
ASPECTOS TEMÁTICOS	O pesquisador traz análises e reflexões sobre a transição do contexto moderno para a contemporaneidade, as mudanças nas práticas de disciplinamento, vigilância, controle, o papel da escola nesse novo contexto e as possibilidades de constituição de um currículo que esteja conectado com as demandas da contemporaneidade.
DESCRITORES PRINCIPAIS	Currículo – Cultura – Tempos e Espaços.
DESCRITORES REFERENDADOS DA MULTIRREFERENCIALIDADE (EXPLÍCITA OU IMPLICITAMENTE)	Pluralidade – Heterogeneidade – Negatividade – Implicação.
TESES OU HIPÓTESES CENTRAIS	Ao longo de seus textos, embora apresente e detalhe a crise da Modernidade e dos seus dispositivos - como o currículo - e observe que a escola precisa ser vista de forma imanente e não transcendente, propõe o diálogo entre ideias que, para muitos, podem ser compreendidas como incompatíveis, respeitando as tensões que inevitavelmente irão surgir dessa aproximação.
CONCEPÇÕES/ CONCEITOS MAIS IMPORTANTES	<p><i>Cotidiano escolar</i> – São as questões imanentes da educação escolarizada.</p> <p><i>Contemporaneidade</i> – Os textos de Veiga-Neto também analisam a contemporaneidade, compreendendo-a como um mundo em progressiva liquefação, onde todas as ideias modernas de solidez e de certezas passam por um processo de desmanche.</p> <p><i>Contextualização</i> – vários autores e autoras se dedicaram a propor novas pedagogias e reformas curriculares que contemplassem abordagens de conteúdos e metodologias em sintonia com os contextos sociais e culturais dos alunos.</p> <p><i>Currículo</i> – um dispositivo, um artefato cultural inventado no século XVI para colocar ordem na educação escolar e constituir representações (na escola) daquilo que se diz ser a realidade do mundo (VEIGA-NETO, 2005). Assim, o currículo é concebido para além do que acontece na educação escolarizada, contemplando saberes e práticas pedagógicas e curriculares que se processam fora do contexto escolar. Para Veiga-Neto (1998), esse alargamento do conceito de currículo é fruto das novas lógicas espaço-temporais da contemporaneidade.</p>

	<p><i>Cultura</i> – Ao invés de conceber Cultura no seu sentido clássico, isto é, como aquilo de melhor e mais elevado que a Humanidade produziu — em termos de conjunto de rituais, crenças, valores, formas de expressão, costumes, produções estéticas e materiais, etc.—, atualmente a referência é para <i>culturas</i>, designando qualquer “lugar social” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como também, se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social. Grafar culturas — no plural e com inicial em letra minúscula — evoca o caráter não hierarquizante/elitista da palavra. Não se deve esquecer que esse novo entendimento de culturas aponta para a atuação de relações de poder no estabelecimento até mesmo de seu próprio sentido. (VEIGA-NETO, 2004, p. 3). “É um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 15)</p> <p><i>Educação</i> – compreendida como uma prática social cujas relações são da imanência, ou seja, dos acontecimentos. O currículo também é concebido em sua historicidade e trata de um artefato educacional que do século XVI, que tem como objetivo garantir uma estrutura disciplinar e ordenada, de forma sequencial e hierárquica.</p> <p><i>Flexibilidade</i> – em íntima conexão com a volatilidade, a flexibilidade tem sido entendida como um atributo positivo, na medida em que torna cada um mais maleável e capaz de se adaptar frente à transitoriedade e às constantes e rápidas mudanças que acontecem no mundo social. Nem é preciso lembrar que tal capacidade de adaptação tem sido entendida como um ajustamento, uma conformação, que é quase sempre conformista, ou seja, quase sempre passiva e sem maior questionamento diante dos novos valores e práticas econômicas e culturais. Tal entendimento leva a implicações de ordem prática e, principalmente, ética.</p> <p><i>Interdisciplinaridade</i> – entendida, na maioria das vezes, como uma integração entre as disciplinas e, até mesmo, uma fusão entre elas. Por isso, Veiga-Neto, sem tensionar essa problemática, sugere que nos apropriemos da abordagem <i>Transdisciplinar</i> ou que compreendamos a <i>Interdisciplinaridade</i> já como <i>Transdisciplinaridade</i>.</p> <p><i>Transdisciplinaridade</i> – interdisciplinaridade/transdisciplinaridade trata diretamente do reconhecimento das possibilidades de leituras plurais sobre os objetos, os sujeitos, as realidades, que são heterogêneos em suas imanências.</p> <p>“Aqui, cabe fazer um esclarecimento: estou entendendo pensamento <i>transdisciplinar</i> no sentido de um pensamento que se coloca para além do enquadramento de qualquer disciplina, que não se deixar aprisionar pelos limites e imposições de qualquer disciplina, sejam de tipo metodológico, objetual, instrumental etc. Isso não significa negar os saberes disciplinares, mas sim valer-se deles e ultrapassá-los, mantendo-os em tensão e transação permanente entre si. Não significa, tampouco, assumir o sentido que Piaget (1968) deu a essa expressão: a saber, <i>transdisciplinaridade</i> como fusão ou integração completa entre as disciplinas e consequente desaparecimento de todas elas.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 9)</p>
<p>PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS</p>	<p>Os artigos de Veiga-Neto apoiam-se nas teorias pós-críticas, pós-estruturalistas, mas, a partir de sugestões de equacionamento entre saberes, o discurso do autor aproxima-se da proposta de bricolagem apresentada na abordagem multirreferencial. Os artigos discutem questões de currículo a partir dos estudos foucaultianos e dos Estudos Culturais.</p>

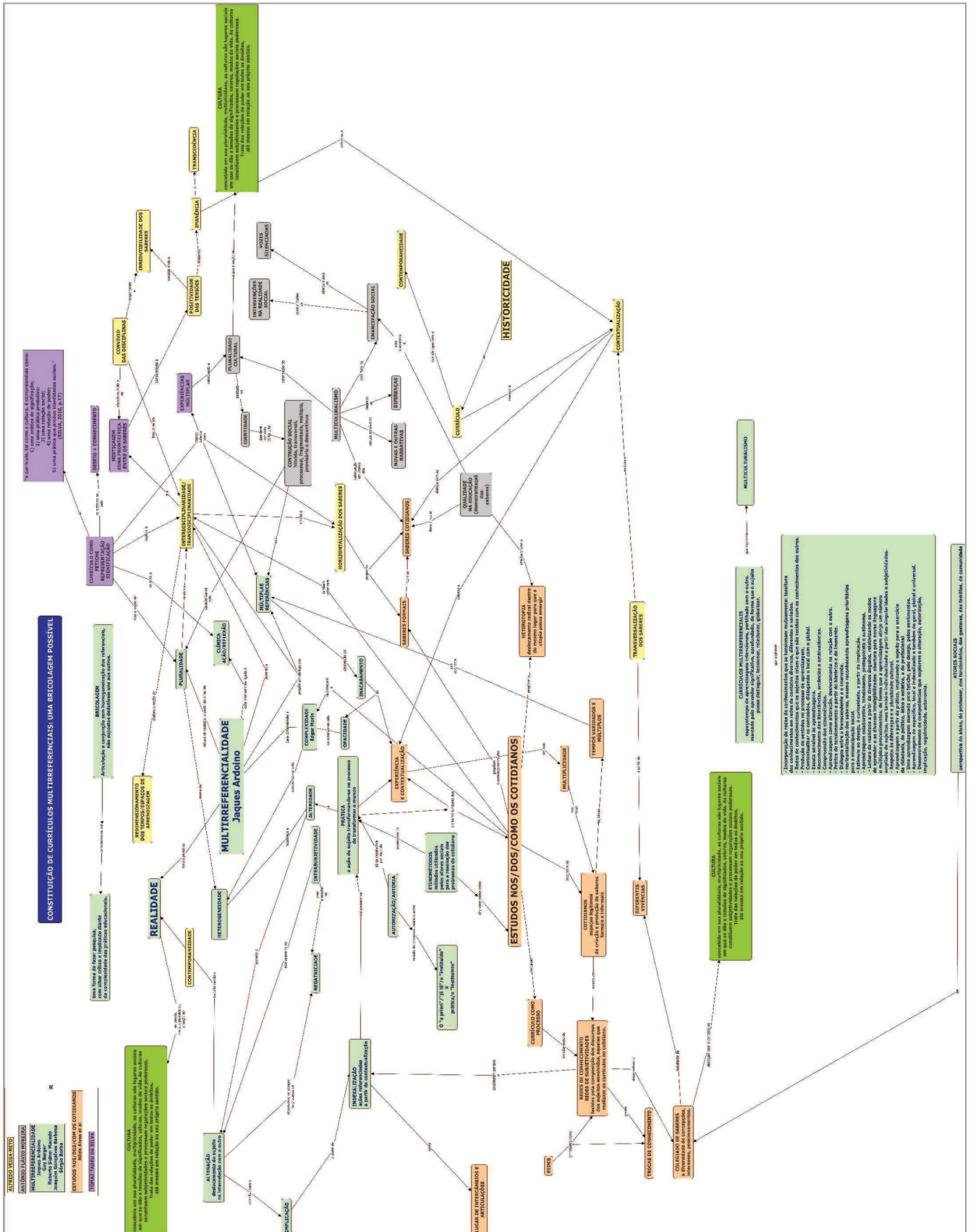
**POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES/
DIÁLOGOS/ APROXIMAÇÕES COM
A ABORDAGEM
MULTIRREFERENCIAL**

- O autor defende a ideia do “convívio disciplinar”, de forma que os saberes possam dialogar em sua irreduzibilidade, considerando-se a positividade das tensões e dos conflitos próprios dessa aproximação.
- Embora a proposta teórica dos artigos, voltada para os estudos foucaultianos e teorias pós-estruturalistas, rejeite qualquer abordagem ou teoria que se distancie da relação de imanência do currículo, traz propostas e ideias que têm aproximações com a abordagem multirreferencial, na medida em que defende a interdisciplinaridade (principalmente a transdisciplinaridade), a contextualização e flexibilidade como princípios norteadores para se pensar em um currículo que seja mais adequado aos valores e experiências da contemporaneidade.
- Veiga-Neto (2005, p. 3) propõe o que ele chama de “dupla liberdade”, ou seja, sairmos “do aprisionamento disciplinar e ao mesmo tempo colocarmos em suspenso alguns pressupostos fundamentais sobre os quais se sustentam as teorizações correntes no campo das Ciências Humanas”.
- Com relação ao currículo, a transversalização de saberes pode contribuir para diminuir as barreiras disciplinares e também para uma mobilidade e fluidez epistemológica. Essa proposta entra em diálogo com a abordagem Multirreferencial, na medida em que se propõe uma bricolagem de saberes, de forma fluida e implicada, sem reduzir, dissolver ou apagar as especificidades de cada saber.
- Diante do império da Contemporaneidade, no campo dos estudos de currículo, muitos pesquisadores propõem um olhar atento à interdisciplinaridade (que Veiga-Neto (2005) ressignifica para a transdisciplinaridade), à contextualização e à flexibilidade, como possibilidades enriquecedoras na constituição de um currículo, em tempos de império.
- Veiga-Neto (2005), embora não polemize o uso do termo disciplinaridade, sugere que as propostas de currículos interdisciplinares sejam substituídas por abordagens curriculares transdisciplinares, de forma que não se detenham a uma ou outra disciplina, ou que busquem amalgamá-las, formando uma outra área do saber acima de todas as outras. A proposta do autor é que as disciplinas atravessem os vários campos do conhecimento. O pesquisador ainda observa que ter a transdisciplinaridade como um dos princípios norteadores de um paradigma curricular não implica abandonar de todo o caráter disciplinar do conhecimento escolar. Para ele os termos não são incompatíveis, é necessário, no entanto, a interpretação positiva da permanente tensão entre os saberes especializados e os saberes generalistas.
- Propõe-se a constituição de currículos que sejam, ao mesmo tempo, disciplinares e transdisciplinares, permitindo o convívio e o diálogo entre as diferenças (VEIGA-NETO, 1995).
- Defende a constituição de currículos que sejam sensíveis às tensões entre as diferentes disciplinas, estimulando que cada um tenha seu espaço e sua voz. Segundo, Veiga-Neto (1998, p. 4) “essa conquista não significa, absolutamente, “conquistar o outro”, mas sim conquistar um lugar com os outros, perante os outros e ao lado dos outros”. Isso significa desacordos, lutas e resistências, mas é preciso que essa realidade seja vista de forma produtiva no processo de aprendizagem.

- Essa abordagem defende que a análise das situações, das práticas educativas se desenvolva a partir de leituras plurais dos objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referenciais distintos, não supostos redutíveis uns aos outros e reconhecidos, muitas vezes, como mutuamente heterogêneos (ARDOINO, 2012).
- É necessário pensar em um currículo em sintonia com a contemporaneidade. As propostas curriculares, por meio da contextualização, podem ajudar a compreender o advento do neoliberalismo e da globalização, a compressão espaço-temporal, o descarte, a flexibilização, a crescente hegemonia do Império, novos processos de subjetivação a que estamos nos submetendo e submetendo os outros (VEIGA-NETO, 2005). E a reflexão de tudo isso torna-se um caminho possível a formação de sujeitos críticos que compreendam o contexto em que estão inseridos e possam contribuir de alguma forma para a mudança da realidade social.
- Sem cair no conformismo ou acomodação, o autor vê o que há de positivo na flexibilidade no campo do currículo, avaliando as suas contribuições, de maneira que possa aproximar o currículo do mundo contemporâneo, sem reiterar os ditames do neoliberalismo e, ao contrário, contribuir para práticas sociais que desmantelem a engrenagem mercadológica do mundo contemporâneo.
- Para o autor, que aborda currículo na sua concepção mais ampla, é importante analisar quais as conexões entre as mudanças culturais e esse dispositivo e como, em mão dupla, impactam mutuamente.
- É sempre importante avaliar a possibilidade de combinar o caráter transcendente, proposto ao longo da Modernidade, com o caráter imanente, uma necessidade que surge em função do contexto de volatilidade e incertezas do mundo contemporâneo.
- Se continuarmos pensando o currículo de forma estática, estável e segura, não será possível pensarmos no caráter imanente do cotidiano no currículo. Por outro lado, se descentrarmos o currículo de seu caráter transcendente, direcionando-o para o plano da imanência, em seu extremo, corremos o risco de constituirmos um artefato que não poderemos chamar de currículo, por não mais estar comprometido com o que hoje compreendemos dispositivo escolar.
- Uma possibilidade de constituição de um currículo conectado com o mundo contemporâneo é a capacidade de manter a tensão entre aspectos do plano da transcendência e do plano da imanência, de forma que, sem reduzi-los ou amalgamá-los, se possa tratá-los, em conjunto, respeitando as suas diversidades e enriquecendo as práticas educacionais. “Mas isso só poderá ser feito de modo racional e produtivo se conhecermos as afinidades e as (in)compatibilidades envolvidas em cada situação, em cada relação” (VEIGA-NETO, 2008).
- Qualquer proposta curricular na contemporaneidade deve equacionar variáveis que vão muito além do que se pensa ou se faz em termos de currículo. O currículo precisa ser visto como uma porção da cultura e deve, portanto, fazer a articulação entre as suas dimensões e a escola. Precisa também ser concebido de forma ampla, indo muito além de uma lista de conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação.
- É necessário dar atenção ao papel e ao peso dos estudos sobre o cotidiano e o quê e como ensinar nas salas de aula. Considerando

	<p>o caráter imanente das instâncias sociais - como as instituições e sociedade civil, por exemplo – torna-se necessário proceder uma crítica “atenta e constante dos discursos que inventaram, ativaram e continuam reativando um suposto caráter transcendente para tais instâncias” (VEIGA-NETO, 2008, p. 3). Para esse autor, para promover políticas e práticas educacionais progressistas e que visem maior justiça social, é fundamental equacionar, nas propostas curriculares, esses aspectos.</p>
--	---

APÊNDICE C – MAPA CONCEITUAL DOS REFERENCIAIS EMPÍRICOS



CONSTITUIÇÃO DE CURSUCOS MULTIREFERENCIAIS: UMA ARCOLAGEM POSSÍVEL

ALÍQUETO ALVES NETO
MULTIREFERENCIALIDADE
A abordagem da realidade por meio de múltiplos referenciais.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.

ESTUDOS NOS/DOS COMO COTIDIANOS
FORPES TORRES DE SILVA
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.

CULTURA
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.

REALIDADE
A realidade é o que existe independentemente de ser percebido ou não.
A realidade é o que existe independentemente de ser percebido ou não.
A realidade é o que existe independentemente de ser percebido ou não.

MULTIREFERENCIALIDADE
Jaques Aroldino
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONTEXTO
O contexto é o ambiente em que algo acontece.
O contexto é o ambiente em que algo acontece.
O contexto é o ambiente em que algo acontece.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CONHECIMENTO
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.
O conhecimento é a informação que se tem sobre algo ou alguém.

CULTURA
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.
A cultura é o conjunto de valores, crenças, costumes e hábitos que caracterizam uma sociedade.

AVÓS SOCIAIS
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.
A realidade é percebida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do ponto de vista.

APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DOS PESQUISADORES QUE COMPÕEM A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

OS AUTORES SELECIONADOS E SEUS CONCEITOS POTENCIAIS

				
Antônio Flávio Barbosa Moreira	Roberto Sidnei Macedo	Nilda Alves	Tomaz Tadeu da Silva	José Alfredo Veiga-Neto
MULTICULTURALISMO CURRÍCULO E PROGRAMAS	IMPLICAÇÃO ATOS DE CURRÍCULO ETNOPESQUISA CRÍTICA	ESTUDOS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS REDES EDUCATIVAS PROCESSOS CULTURAIS PRÁTICAS CURRICULARES	RELAÇÕES DE PODER IDENTIDADE FILOSOFIA DA DIFERENÇA REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS	TEORIA DO CURRÍCULO, ESTUDOS FOUCAULTIANOS, CRÍTICA PÓS-ESTRUTURALISTA, TRANSDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO E (NEO)LIBERALISMO.

 JESUITAS BRASIL
  UNISINOS
 Somos infinitas possibilidades