



CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL NA CULTURA DA MOBILIDADE

MULTIREFERENCIAL CURRICULUM ESTABLISHMENT WITHIN THE MOBILITY CULTURE

ALVES, Lynn Rosalina Gama^{*}
NEVES, Isa Beatriz da Cruz Neves^{**}
PAZ, Tatiana Santos da^{***}

* Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduc – UNEB e Modelagem computacional do Senai – Cimatec e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais.

** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduc – UNEB e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais.

*** Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade UNEB.

RESUMO

Na cibercultura, tudo parece estar em rede e a rede está em todos os lugares. As tecnologias digitais reconfiguram a mobilidade informacional num processo que envolve alterações nas dinâmicas sócio-comunicacionais. Este novo contexto é inspirador para se repensar o currículo educacional, sobretudo na perspectiva multirreferencial, que, dentre outras coisas, rompe com a ênfase em aspectos como a disciplinaridade; tem o foco principal no alunado; valoriza a heterogeneidade e considera as distintas referências que fazem parte do universo dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem escolares e não escolares. Diante disto, este artigo tem como objetivo estabelecer uma interface entre o currículo multirreferencial e as práticas comunicativas mediadas por dispositivos móveis digitais, através de argumentação teórica, revelando que a cultura da mobilidade proporciona uma base dinâmica de produção social de conteúdo, que pode propiciar a vivência de um currículo cada vez mais dinâmico, contextualizado e que prioriza o respeito às diferenças, aos gostos, aos interesses e às necessidades de cada aluno.

Palavras-chave: Cibercultura. Cultura da mobilidade. Currículo multirreferencial.

ABSTRACT

In cyberculture, everything seems to be on the web and the web is everywhere. The digital technologies reset information-based mobility, in a process involving changes to sociocommunicational dynamics. Such a new scenario is inspiring towards educational curriculum rethinking, especially under a multireferential outlook which, among other things, breaks through the emphasis onto aspects like disciplinarity, focuses on student community, values heterogeneity and considers distinct references forming the universe of actors involved in both nonscholastic and scholastic learning processes. In light of this, the paper aims at establishing an interface between the multireferential curriculum and the current scenario of interaction with digital mobile devices through a theoretical reasoning, as well as revealing that the mobility culture hands on a dynamic base for social production of contents, which, in turn, can lead towards a more and more dynamic and appropriate curriculum, which prioritizes the respect for differences, preferences, interests and needs of each scholar.

Keywords: Cyberculture. Mobility culture. Multireferential curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O desafio de criar um currículo que contemple a diversidade do coletivo, permitindo que as singularidades possam emergir, potencializando as experiências multirreferenciais dos sujeitos, requer não só uma mudança paradigmática das concepções de currículo, como requer também o uso de dispositivos comunicacionais, interfaces digitais, que permitam uma dinâmica social que rompa com as limitações espaço/temporais dos encontros presenciais. (SANTOS, E., 2011, p.29).

A Cibercultura está presente na vida cotidiana de cada indivíduo, fortemente marcada pelas tecnologias digitais e telemáticas. Pode-se dizer que a cibercultura nasce e se consolida com a segunda geração da Internet, a chamada Web 2.0, na qual o usuário insere-se como produtor e desenvolvedor de conteúdo e não, simplesmente, como receptor de mensagem e/ou conteúdo de aprendizagem postado por outros.

A Web 2.0 destaca-se por sua arquitetura intertextual, hipermidiática, dialógica e coautoral, o que nos leva a pensar em outras formas de organização da educação, ampliando a possibilidade de se pensar em cursos mais dialógicos, em detrimento das práticas instrumental, pragmática e prescritiva. A utilização do *home banking*, celulares, cartões com *chips*, computadores, *pages*, *tablets*, *smartphones*, etc. é uma realidade que prova o estabelecimento de uma relação íntima entre as tecnologias digitais e o mundo contemporâneo.

Cada vez mais se fortalece a perspectiva de mudança de perfil de usuários que deixam de ser meros consumidores para se tornar produtores de conteúdos nos diferentes espaços da rede. Esses novos usuários tornam-se mais exigentes e críticos enquanto consumidores, tornando-se produtores de conteúdo, na medida em que participam ativamente de comunidades de conhecimento, criando um novo universo mediado por múltiplos suportes midiáticos (JENKINS, 2008).

A Web 3.0, termo criado por John Markoff, anuncia uma terceira onda da Internet, caracterizada pela estruturação de todo o conteúdo disponível na rede mundial de computadores, dentro dos conceitos de “compreensão das máquinas” e “semântica das redes”, potencializando ainda mais essa mudança de papel indicada acima (SHIRKY, 2011).

Assim, a cibercultura não trata apenas de um fenômeno tecnológico, mas de um processo que envolve, além de tecnologia, alterações nas dinâmicas sócio-comunicacionais e culturais dos

sujeitos que vivem imersos nesse *locus*. A presença dos dispositivos móveis digitais no cotidiano das pessoas tem revelado isto.

Santaella (2007) destaca que estamos observando, cotidianamente, nas ruas, pessoas praticando o espaço virtual nos seus celulares. O espaço urbano tem se tornado um cenário para essas práticas. Para a autora, isso deixa claro que o espaço virtual não veio para substituir o espaço físico, como profetizaram os apocalípticos, mas para adicionar funcionalidades em processos de codependência.

Os espaços intersticiais - expressão usada pela autora para se referir a uma nova configuração de espaço proporcionada pelas práticas comunicacionais realizadas através de tecnologias móveis - são como espaços móveis, ou seja, espaços sociais conectados que são definidos através dos usos das interfaces portáteis pelos nós das redes (os interatores em movimento pela cidade). Essas novas práticas, que alteram a nossa experiência com o espaço, trazem mudanças para o cotidiano, seja nas atividades de trabalho, seja nas de lazer. Os contatos remotos acompanham o interator nas suas peregrinações urbanas, novos fluxos de informação e conversação são criados e a presença das tecnologias de comunicação móvel tem provocado mudanças nas relações sociais contemporâneas.

Desse modo, a cultura da mobilidade digital agrega questões que vão para além dos objetos em si, envolvendo também os campos político, econômico e social. Mobilidade é uma das atuais palavras-chave da cibercultura. Num contexto permeado por tais questões, quando utilizamos a expressão mobilidade, parece que estamos nos referindo a um elemento muito recente no nosso cotidiano. Entretanto, a cultura da mobilidade não nasce com o surgimento dos dispositivos móveis digitais ou com as redes sem fio da sociedade da informação. De acordo com Lemos (2011), a mobilidade sempre atravessou a história da humanidade.

Quando pensamos na mobilidade física, por exemplo, podemos referenciar uma lista variada de objetos que fizeram parte dessa cultura nômade: fogo, vestimentas, instrumentos musicais, ferramentas, armas, bijouterias, relógios de pulso, rádio, videocassete, *walkman*, etc. Hoje, podemos citar os celulares, *netbooks*, GPSs, *smartphones*, videogames. Com a computação ubíqua, estes objetos possibilitam ainda o imbricamento entre as dimensões física e informacional-virtual, já que, através deles, acessamos e compartilhamos um universo amplo de informações.

De acordo com Lemos (2011), há, pelo menos, três tipos de mobilidade: a) a mobilidade física/espacial (locomoção, transportes); b) a mobilidade cognitiva/imaginária (pensamentos, sonhos, religião); c) a mobilidade virtual/informacional (dispositivos móveis, mídias locativas). A mobilidade informacional, em especial, tem alterado as formas de interagir e de comunicar daqueles que, cada vez mais, se apropriam das tecnologias móveis.

A presença de *smartphones*, *tablets*, computadores portáteis etc., enquanto artefatos culturais vem tendo um perceptível crescimento no cotidiano das pessoas. Uma pesquisaⁱ realizada em maio de 2013, e publicada em outubro de 2013, pelo F/Nazca Saatchi & Saatchi e pelo Instituto Datafolha, revelou que 43 milhões de brasileiros (com mais de 12 anos) já navegavam pela internet, por meio de dispositivos móveis.

Essas possibilidades comunicacionais, que vêm sendo potencializadas pela plena expansão dos dispositivos móveis na educação, tensionam o currículo que ainda prevalece nas escolas, isto é, o currículo estruturado pela presença da sequencialização de pré-requisitos – “pensar de maneira ordenada” como antigos geômetras com suas “longas cadeias de raciocínio”, sempre prosseguindo gradualmente daquilo que “é mais simples e fácil de compreender” para o mais complexo. (SANTOS, E., 2002, p. 30)

Partindo desse pressuposto, pretende-se discutir, neste artigo, de que forma um currículo multirreferencial pode se constituir na cultura da mobilidade, tendo em vista que a multirreferencialidade é uma abordagem que propõe uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros (ARDOINO, 1998). Nesse contexto, as mídias digitais móveis e em rede passam a ser compreendidas e tratadas como potencializadoras de novos arranjos espaço-temporais para a instituição de outras práticas curriculares, em distintos cenários de aprendizagem.

2 CIBERCULTURA EM TEMPOS DE MOBILIDADE: OUTRAS FORMAS DE CIRCULAÇÃO DE CONTEÚDO NA CONTEMPORANEIDADE

A cibercultura se constitui na cultura contemporânea, estruturada pela mediação das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades, conectando sujeitos que

interagem com softwares e redes sociais, pela mobilidade e convergência de mídias, dos computadores e dispositivos portáteis e da telefonia móvel.

Por instituir outros processos cognitivos, como produção coautoral e criativa, as tecnologias digitais da cibercultura não podem ser compreendidas com o mesmo referencial que são compreendidas as mídias de massa (televisão, rádio, revistas, livros, cinema etc), uma vez que impactam diametralmente as atuais organizações societárias e se opõem à indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) que consiste em “moldar” toda a produção artística e cultural, de modo que elas assumam os padrões comerciais e possam ser facilmente reproduzidas. As manifestações de arte, na indústria cultural, não são vistas somente como únicas, extremamente belas, mas, principalmente, como “mercadorias” que incentivam uma reificação (ou transformação em coisa) e a alienação da arte, feita para poucos.

A função das mídias de massa concentra-se na formação de um fluxo generalizado de informação, controle editorial do polo de emissão e, na maioria dos casos, foca em um território geográfico nacional ou local. Estas mídias se dirigem às massas, ou seja, a um público de pessoas que não se conhecem, que não estão juntas espacialmente, e têm pouca possibilidade de interação. (LEMOS, 2007, p. 124).

As mídias de função pós-massiva, no entanto, operam a partir da liberação do polo de emissão, que abrem espaço para que diferentes pessoas possam produzir e socializar informação em rede. Essas produções não estão centradas em um território específico, mas virtualmente pelo planeta. O fluxo informacional neste cenário é bi-direcional (todos-todos), diferenciando-se do fluxo unidirecional (um-todos), característico das mídias massivas (LÈVY, 2009).

Com a emergência das mídias de função pós-massiva (computador, Internet, celulares, etc.) e a abertura do pólo emissor, tornou-se possível na rede a ocorrência de múltiplas manifestações autorais. Nesse paradigma comunicacional, os papéis de emissor e receptor se tornam fluidos na produção de uma mensagem, permitindo que os sujeitos possam transitar entre os papéis de receptores e emissores, visualizando a possibilidade de produzir seus próprios conteúdos, sendo autores e atores dos processos de comunicação.

As contribuições da WEB 2.0 e 3.0 vêm promovendo a emergência de uma cultura participativa defendida por Jenkins (2008) e caracterizada pela participação ativa e colaborativa dos consumidores nas distintas comunidades, onde os mais experientes orientam e socializam informações para os iniciantes/novatos, favorecendo a emergência de uma inteligência coletiva,

discutida por Lévy, que é “globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz a uma mobilização efetiva das competências” (1998, p. 38).

Para Lévy (2009), o ciberespaço é a virtualização da comunicação. No livro *Cibercultura*, o autor relembra que, no senso comum, a palavra “virtual” é utilizada para representar a pura e simples ausência de existência. Porém, a origem da palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado de *virtus*, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato.

A interpretação da palavra virtual no senso comum também caracteriza a primeira polaridade: REAL-VIRTUAL. O real seria da ordem do “tenho”, enquanto o virtual seria da ordem do “terás” ou da ilusão. Esta forma de abordagem é considerada simplista diante da segunda polaridade, VIRTUAL-ATUAL, que aborda duas maneiras de ser diferentes, sem caracterização de oposição.

Para o autor Pierre Lévy, o virtual não se opõe ao real, e sim, ao atual. Virtual é o que existe em potência e não em ato. Num exemplo citado pelo autor, ele explica que toda semente é, potencialmente, uma árvore. Ou seja, a árvore não existe em ato, mas existe em potência, e está virtualmente presente na semente. Nem sempre o que é virtual se atualizará: nem toda semente virá a ser uma árvore (processo de atualização). Virtualizar é um processo que vai de uma solução a um problema, enquanto a atualização é um processo contrário, parte de uma problematização para uma solução. Para Lévy, ao contrário do que é difundido no senso comum, o virtual não se opõe ao real, e sim, ao atual.

De acordo com Deleuze (1998), ainda há a distinção capital entre virtual e possível, apresentando mais uma polaridade: VIRTUAL-POSSÍVEL. O possível é como o real, só lhe falta a existência. A realização de um possível não é uma criação, na medida em que criação implica na produção inovadora de uma ideia ou forma. Quando pensamos em ter certo modelo de carro, ele já existe. A diferença entre possível e real é puramente lógica. Diferentemente do possível (estático e constituído), o virtual é um campo de possibilidades, um vir a ser, uma potência. O virtual significa, portanto, problematização.

A cibercultura, em tempos de mobilidade, instaura uma relação diferente dos sujeitos com a cidade e com a internet, ao possibilitar o ato de mover-se conectado. O cotidiano se transforma a partir dessas novas práticas estabelecidas pelos sujeitos que estão conectados através de seus dispositivos móveis e se comunicam através deles. A Web ganha diferentes configurações, uma

vez que não está mais condicionada a um desktop, mas pode ser acessada em diferentes lugares, a partir de pequenos aparelhos portáteis conectados à Rede.

Para E. Santos (2011), a mobilidade é a capacidade de tratar a informação e o conhecimento na dinâmica do nosso movimento humano, na cidade e no ciberespaço, simultaneamente, por meio de interfaces que protagonizam essa dinâmica, através dos “dispositivos móveis” que podem mapear, acessar, manipular, criar, distribuir e compartilhar informações e conhecimentos em qualquer tempo e espaço acessados por tecnologias de redes.

A expansão do uso dos dispositivos móveis põe questões que passam pelo aspecto mercadológico, mas também o extrapolam, quando pensamos que a interação com estes artefatos faz emergir novas práticas comunicacionais, novas relações com o espaço e o tempo, e com a informação, por exemplo.

As possibilidades de conexão, em diferentes tempos e espaços, são ampliadas pelo contexto proporcionado pela computação ubíqua ou pervasiva, que permitem o intercâmbio de informações entre o ciberespaço e a cidade. Na cultura da mobilidade, a comunicação está cada vez menos confinada a lugares fixos e os novos modos de telecomunicação têm produzido mudanças na estrutura da nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir.

Na prática, estas possibilidades estão diretamente relacionadas ao potencial criativo de cada sujeito e às maneiras como ele se relaciona com o espaço a partir disso. O enfoque dado ao ciberespaço na cultura da mobilidade não está centrado nos aparelhos em si, mas nas possíveis apropriações das potencialidades criativas feitas pelos sujeitos que com eles/através deles interagem.

A atual fase dos dispositivos móveis possibilita uma “ampliação da mobilidade”, que potencializa dimensões física e informacional.

As tecnologias digitais, e as novas formas de conexão sem fio, criam usos flexíveis do espaço urbano: acesso nômade à internet, conectividade permanente com os telefones celulares, objetos sencientes que passam informações aos diversos dispositivos [...]. Os impactos estão se fazendo perceber a cada dia. A cidade contemporânea torna-se, cada vez mais, uma cidade da mobilidade onde as tecnologias móveis passam a fazer parte de suas paisagens. (LEMOS, 2004, p.2).

A conexão difusa no espaço é uma importante característica da cibercultura, que traz contribuições significativas para a transformação na maneira de se comunicar, no mundo,

influindo, por exemplo, na descentralização dos poucos polos de emissão. Os meios de comunicação, durante anos, foram gerenciados por poucos; percebe-se que com o surgimento de diferentes interfaces comunicacionais – como *chats*, *emails*, fóruns, *blogs*, listas de discussões, e especialmente as redes sociais, representadas, por exemplo, pelo *Facebook* – os indivíduos se envolveram intensamente com a possibilidade de poder produzir e veicular informações a um amplo número de pessoas.

O modo de comunicação todos-todos, propiciado pelo computador, trouxe importantes modificações nas relações sociais. Com aparelhos cada vez menores, uso de redes *WiFi*, celulares conectados à rede, a comunicação está cada vez mais móvel e isso trouxe alterações no entretenimento, nas relações de trabalho, no lazer e na educação.

A interação das pessoas com os seus dispositivos móveis possibilita a intensificação da interseção entre o espaço de fluxo e o espaço de lugar, e possibilita um espaço fecundo para produções singulares, através das quais os sujeitos expressam um pensamento, retratam momentos, narram acontecimentos, etc. Através dos aparelhos portáteis, imagens ou textos curtos, as pessoas socializam pensamentos, percepções, representam realidades, produzem sentidos.

Os espaços geográficos, por exemplo, são representados por diferentes perspectivas. Satélites fotografam e representam as cidades; as pessoas, em interação com esta representação, e em movimento pelas cidades, inscrevem suas percepções sobre aqueles espaços e constroem, a partir de uma base dinâmica, os seus próprios mapas, através do uso de seus dispositivos móveis conectados à Rede.

Nesse sentido, estes sujeitos produzem conhecimentos, descrevendo a compreensão que têm da realidade e dos modos como processam tal compreensão. Ou seja, atribuem significados à realidade com a qual interagem e descrevem esses significados em *tweets*, comentando sobre lugares no *Foursquare*, postando imagens no *Facebook* e no *Instagram*.

Em deslocamento no espaço, as pessoas têm dinamizado a produção de enunciados sobre lugares e acontecimentos que expressam diferentes perspectivas que possuímos sobre o mundo. Fatos são retratados por diferentes ângulos, experimentados por diversas pessoas que, em interação com os seus dispositivos móveis, vivenciam a dinâmica do espaço, produzem informações e expressam suas percepções sobre o fenômeno.

A primavera brasileira – movimento ocorrido em junho de 2013, quando brasileiros de diferentes idades foram às ruas reivindicar por um país melhor e utilizaram as redes sociais para se posicionar, para organizar as manifestações através dos seus desktops e, principalmente, pelos dispositivos móveis, registrando todas as cenas que mobilizaram o país – é um exemplo do que tratamos anteriormente. Paralelas às falas dos manifestantes nas redes, coexistiam as falas da imprensa, as falas dos representantes de Estado que anunciavam diferentes perspectivas sobre os fatosⁱⁱ. Sobre este evento social e político, André Lemos (2013) afirmou que:

As redes sociais servem para fazer circular tudo, desde informações do dia-a-dia, até aquilo que governos tentam esconder, ou que a mídia não informa por interesses. Os *slogans* das ruas são os mesmos encontrados no *Twitter* ou *Facebook*. Não há separação entre a rede e a rua. Uma potencializa a outra. É o que acontece no Brasil (e no Egito, na Tunísia, na Espanha, no *Occupy* ou no “Desocupa” baiano). A frase em cartazes, “Saí do *Facebook*”, não nega a internet. Antes, a afirma: usem o “Face”, mas venham para as ruas. (p. 22).

A dinâmica comunicacional, na qual as pessoas podem interagir com o espaço e se comunicar em movimento, tem intensificado a descentralização dos polos emissores de informação e criado uma base dinâmica de produção de conteúdos, em que as pessoas se autorizam a falar sobre suas experiências e constroem proposições que podem ser verdadeiras ou falsas, ou nem verdadeiras nem falsas, mas que representam a singularidade dos indivíduos. Estas proposições compõem um sistema complexo de multirreferências que pode ser explorado pelas instituições educacionais, estabelecendo relações entre o que acontece no entorno e o papel da escola, nesse contexto.

O modo de comunicação todos-todos cria uma dinâmica de múltiplas referências, já que os sujeitos são mobilizados a se manifestar, em rede, sobre fatos e ou discussões que interferem em suas vidas, suas dinâmicas sociais, culturais, afetivas, econômicas, etc. Diante disto, questionamos se o diálogo entre o currículo multirreferencial e estas novas formas de expressão, viabilizadas pelos dispositivos móveis, pode contribuir para práticas educativas na contemporaneidade. Partimos desta questão compreendendo que a cultura tensiona o currículo, assim como o currículo pode tensionar a cultura. De modo que, o fluxo informacional, proporcionado pelas trocas entre os sujeitos conectados aos seus dispositivos móveis, tensiona o currículo a partir da circulação de conteúdos que podem ser explorados pela educação, bem como pelas novas subjetividades que emergem na interação com estes artefatos culturais. Logo, as práticas educativas fundadas numa perspectiva multirreferencial têm o potencial para, em diálogo com esta cultura, ressignificá-la.

3 APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS MÓVEIS PARA VIVÊNCIA DE UM CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL

Currículo é o espaço central que estrutura a função da escola e está relacionado ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes, assim como ao tipo de ser humano desejável a um dado contexto social. É um território disputado, normatizado, politizado e que, constantemente, tem sido inovado e ressignificado. Assim como Moreira e Tadeu (2011), entendemos que o currículo é um artefato social e cultural, que não é neutro, nem de transmissão desinteressada do conhecimento social.

[...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 14).

Educandos de diversas faixas etárias, ao trazerem para o espaço de aprendizagem perguntas dinâmicas e complexas que vão além dos conteúdos neoconservadores, historicamente instituídos, incentivam os educadores a repensarem sobre a forma como as práticas curriculares estão sendo desenvolvidas atualmente. Esse contexto propicia ricas e tensas reconfigurações nas relações entre mestres e alunos, sobre o ensinar-aprender.

Historicamente, a noção inicial de currículo esteve atrelada à preocupação com a organização do processo curricular, refletido na prescrição, na ordenação e na sequenciação de conteúdos, em detrimento da sua dimensão dinâmica, pedagógica e da articulação com a prática social. Desse modo, era marcado pela formalização e burocratização, cujo enfoque principal se limitava aos componentes curriculares apresentados, ainda de forma fragmentada, descolados das experiências sociais, e como “grade curricular”. A alusão à grade nos remete à compreensão de que sua função é impedir que os conteúdos que estão dentro do currículo, consagrados como conhecimento, mesmo que estejam ultrapassados, continuem sendo ensinados. Por outro lado, cabe também à grade não permitir a introdução do conhecimento vivo que chega da vivência dos educandos e dos próprios educadores.

Lamentavelmente, mesmo com tantos avanços teóricos, metodológicos e epistemológicos, não se pode dizer que esse tipo de estrutura abstrata, distante e desinteressante, foi totalmente superado das nossas escolas. Esse modo de pensar o currículo baseava-se no modelo cartesiano-

newtoniano que, durante as décadas de 50 a 70, vigorou, predominantemente, nas escolas brasileiras, instaurando uma educação marcada pelo tradicionalismo e tecnicismo, com prevalência dos aspectos burocráticos e disciplinares.

A partir da década de 70, os estudos no campo do currículo passaram a questionar de que maneira os conteúdos curriculares e a forma como eram ministrados possibilitavam a aprendizagem dos alunos das camadas populares. Iniciou-se uma rejeição pelo foco nos processos de planejamento, implementação e avaliação do currículo para se debruçar nos critérios adotados na seleção, distribuição e organização nas escolas, dando, dessa forma, ênfase ao caráter político das práticas curriculares. Em outras palavras, foram evidenciadas as relações de poder existentes neste espaço. Da segunda metade da década de 1990 em diante, categorias como cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso passaram a fazer parte também dos estudos sobre currículo. Desse período em diante, os estudos sobre o currículo (SILVA, 1999; GARCIA; MOREIRA, 2003; MOREIRA, 2006; dentre outros) ampliaram-se, significativamente, preocupando-se, efetivamente, com a seguinte questão: como o conhecimento ensinado e aprendido na escola possibilita mudanças sociais na vida dos estudantes, a ponto de formar pessoas autônomas, críticas, criativas e capazes de compreender como as coisas funcionam, por que funcionam e como podem ser modificadas através das ações humanas.

Na perspectiva contemporânea, o currículo vem sendo compreendido como tema de crucial relevância para todos os atores sociais que estão imersos, direta ou indiretamente, no contexto educacional. Evidenciam-se, assim, a complexidade e a diversidade, entendendo-se que, o currículo que envolve as distintas dinâmicas que são gestadas nos processos escolares e fora dele, interagem com as ações pedagógicas que se desdobram nas salas de aula e produzem conhecimentos capazes de favorecer uma educação de qualidade, caracterizada pela participação ativa e crítica dos estudantes.

Na concepção de Arroyo (2011), mesmo com várias mudanças nas diretrizes curriculares nacionais, o currículo ainda é tratado como se fosse possível separar experiência e conhecimento. A produção do conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. Nas palavras deste autor:

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais,

humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (p. 117).

Sem dúvidas, as diversas mudanças proporcionadas pelo advento da cibercultura e da cultura da mobilidade, sobretudo no *locus* sócio-cultural, contribuíram, significativamente, para o florescimento de novas formas de se pensar o currículo, o papel da escola, dos professores e dos estudantes, diante do desafio de ensinar e aprender, levando-se em consideração as experiências sociais. Em meio a tantas informações e suportes digitais que nos conectam cada vez mais rápido com o mundo, a nossa relação com os diferentes saberes mudou. Como afirma M. Santos, “vivemos num mundo confuso dividido por um extraordinário progresso das ciências e das técnicas: de outro a aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade”. (2012, p. 17).

Ao agregar texto, áudio, imagem, animação, efeitos especiais e vídeo, a cibercultura proporciona um novo modo de pensar o mundo, de conceber as relações com o conhecimento, de armazenar dados, de processar informações e, sobretudo, de comunicar-se com os outros. Assim, assume uma natureza hipermidiática, que potencializa as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, e amplia os espaços de interação.

Para posicionar-se nesse contexto e aí educar, os professores precisarão operar com o hipertexto, isto é, trabalhar com o contexto não-sequencial, com a montagem de conexões em rede, o que permite uma multiplicidade de recorrências entendidas como conectividade, diálogo e participação colaborativa. Eles precisarão compreender que de meros disparadores de lições-padrão deverão se converter em formuladores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalhos e sistematizadores de experiências em interfaces online desenvolvidas para contemplar a interatividade e não a unidirecionalidade. (SILVA, 2011, p. 17).

Para Pesce (2011), a cibercultura pode potencializar a educação contemporânea na medida em que: a) possibilita a ampliação da perspectiva de alteridade, ao promover vínculos entre sujeitos sociais de distintas culturas, que vivem circunstâncias sócio-históricas semelhantes; b) oferece a possibilidade de se trabalhar com diferentes dimensões da linguagem (textual, imagética, sonora etc.), em respeito aos distintos estilos de aprendizagem; c) permite o registro das interações no ciberespaço, trazendo uma importante contribuição para a metarreflexão do aluno, do professor e do grupo como um todo; d) oportuniza a vivência plena da dialogia e da mediação partilhada, através das características coautorais dos dispositivos e interfaces digitais.

Conforme afirmam Morin (2000) e Ardoino (1998), vivemos num mundo complexo, no qual não cabe mais os princípios outrora adotados pela ciência moderna, caracterizada pela fragmentação, redução e homogeneização do conhecimento. É emergencial a necessidade de novos referenciais capazes de oferecer uma óptica plural e heterogênea. Esta constitui a principal proposta da abordagem multirreferencial, que pretendemos abordar neste trabalho. Essa perspectiva propõe estudos interligados, dos diferentes aspectos que circundam o objeto, valorizando seu aspecto biológico, histórico, psíquico, antropológico, etc.

Para Ardoino, a multirreferencialidade “se propõe explicitamente a uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros” (1998, p. 7). No lugar de buscar um sistema explicativo unitário, o autor ressalta que as ciências humanas necessitam de olhares e explicações plurais para dar conta da complexidade dos objetos. A abordagem multirreferencial parte do princípio de que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam em contextos plurais de situações de trabalho e aprendizagem.

Partindo desse ponto de vista, essa abordagem visa, dentre outras coisas: a) discutir a existência de vários campos cognitivos, onde a Ciência é apenas um deles, não o único; b) abordar o objeto de maneira dialética, aceitando a lógica do antagonismo; c) reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

A noção do currículo multirreferencial põe em cheque a dimensão do “currículo planejado” e a ideia de existência apenas de espaços formais de aprendizagem como únicos *locus* legítimos de construção do conhecimento. Dessa forma, os espaços multirreferenciais se constituem como todos aqueles onde as pessoas ensinam e aprendem, com ou sem mediações formais ou centradas na lógica moderna das instituições escola-universidade. Dessa maneira, percebemos que, em movimento pela cidade, as pessoas produzem conteúdos (imagens, vídeos, tutoriais, textos, etc.) com os seus dispositivos móveis, trocam saberes e se tornam referência para determinado argumento (música, culinária, estética, cinema, locais turísticos), criando comunidades de aprendizagem em que o saber circula de modo descentralizado, não disciplinar, baseado no desejo e experiências dos sujeitos. Estes conteúdos produzidos podem revelar modos de ser e viver contemporâneos, retratar culturas locais, socializar conhecimentos universais, e tratar de questões sociais e políticas, que podem ser explorados por um currículo plural que

dialoga com os cotidianos e com a subjetividade dos sujeitos, indo além da perspectiva de grade curricular.

Autores como Ardoino (1998) e Burnham (1993) discutem o rompimento com a base disciplinar que marca os aportes epistemológicos da multi, inter e transdisciplinaridade, propondo uma relação multirreferencial, existindo uma negação da disciplina, enquanto subjetividade do sujeito.

O sujeito, porém, não se limita apenas às suas óticas e sistemas de referências particulares, uma vez que ele vive concomitante e duplamente num mundo interior (privado) e num mundo exterior a si mesmo (no caso do indivíduo social, mundo público), este último passando a fazer parte do sujeito através do permanente processo de socialização que permite a inserção deste mesmo sujeito, como parte dele (...). Em razão desta duplicidade de mundo em que vive o sujeito, Barbier informa que distingue a multirreferencialidade em interna e externa. (BURNHAM, 1993, p. 7).

A disciplina torna-se apenas uma das referências do conhecimento. Na abordagem multirreferencial, contemplam-se diferentes olhares para a mesma realidade, sem excluir a contradição, a multiplicidade e a heterogeneidade que permeiam a relação pedagógica. Os saberes são considerados incompletos, são constantemente ressignificados. Objetiva-se expandir as fronteiras de cada disciplina, desarticulando o fio condutor, transcendendo os limites territoriais da disciplina (BURNHAM, 1993).

No contexto da cibercultura e cultura da mobilidade, o currículo escolar não pode mais fixar-se no paradigma tradicional, no qual o conhecimento é homogeneizado, a disciplinarização é o único caminho aceito e as vozes dos sujeitos sociais são anuladas. A unidimensionalidade do pensamento é inapta para se entender a polidimensionalidade do vivido (MAFFESOLI, 1998).

Desse modo, na perspectiva do currículo multirreferencial, aprende-se através de diferentes referências, busca-se um espaço com referência principal no alunado, abre-se espaço de diálogo e comunicação, há respeito às diferenças, aos gostos, aos interesses, às necessidades de cada um e busca-se valorizar a heterogeneidade do grupo.

Um exemplo interessante de como a interação com essas redes sociais e a produção de conteúdos por parte dos jovens refletem na escola é o caso da adolescente Isadora Faber. O caso dessa estudante do 7º ano, de uma escola pública de Florianópolis, revela como o contexto contemporâneo de produção de conteúdos, proporcionado pelas mídias de função pós-massivas, permite que os sujeitos criem seus relatos sobre diferentes realidades (social, política, econômica, cultural). Isadora criou no *Facebook* uma página, na qual postou textos, fotos e vídeos sobre a sua

escola, comentando aspectos sobre a infraestrutura, prática pedagógica dos professores, ou seja, as aulas que considera ruins, portas e maçanetas quebradas, fiação elétrica exposta, etc.

A jovem entendeu que a escola não era um espaço acolhedor à sua fala e recorreu a um lugar fora dos seus muros para construir um discurso de denúncia, criar um espaço de diálogo: o *Facebook*. Isto acontece porque a escola ainda não é um lugar de diálogo e de acolhimento de múltiplas referências. O fenômeno da escola é ainda analisado apenas por profissionais da educação, sociólogos ou antropólogos. A instituição escola não abre espaço para compreender o olhar dos alunos sobre as práticas educacionais. Segundo ela, na escola, o seu discurso ganhou uma repercussão diferenciada em relação àquela alcançada no site de redes sociais: “Ninguém me apoiou dentro da escola, os professores são contra e funcionários também. Eles fazem cara feia para mim, dão indiretas. Meus colegas me apoiam no *Facebook*, mas na escola não. Acho que eles ficam com medo.” – afirmou Isadora Faberⁱⁱⁱ.

A multirreferencialidade, no entanto, compreende que os fenômenos devem ser explicados na sua complexidade e através de múltiplas referências. No caso Isadora, percebe-se que a adolescente não é vista como uma referência relevante na construção de um olhar sobre a realidade escolar. Por isso, ela recorre a um espaço onde sua voz é ouvida e pode ser acolhida por diferentes sujeitos.

Isadora rompe, claramente, com dois tipos de interdição: o *tabu do objeto* (FOUCAULT, 2012), quando ultrapassa a ideia de que não se tem o direito de dizer tudo sobre a escola (criticar a prática pedagógica do professor); e o *direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala*, já que, enquanto adolescente, se autoriza a criticar dinâmicas de ensino e a estrutura física precária da própria escola, papel conferido a profissionais da área, por exemplo.

Esse caso revela que esta adolescente agiu nas brechas destes processos de legitimação dos discursos. As redes sociais têm se configurado em um espaço em que a produção do discurso ganha uma visibilidade diferenciada, por conta da intensificação da mobilidade informacional. Isto não significa que nesses espaços os procedimentos de interdição do discurso são totalmente neutralizados. Existe, no ciberespaço, um redimensionamento desses processos a partir das práticas sociais que os sujeitos estabelecem, ao tecer esta rede. Ao circular informação das cidades para o ciberespaço e do ciberespaço para as cidades, com os seus dispositivos móveis, os sujeitos criam, nos espaços intersticiais (SANTAELLA, 2007), espaços de aprendizagens, trocas, autorias, colaboração, nos quais não só a ciência é referência, mas também o saber popular de

cada sujeito, o saber comunitário, etc. A escola, porém, tem resistido à plasticidade na produção do discurso proporcionada pelas redes sociais.

Os sujeitos que vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem expressam, na escola, insatisfações profundas, pondo em xeque o currículo fragmentado, legitimando inclusive espaços diversos – espaços esses que há bem pouco tempo não gozavam do status de espaços de aprendizagem – através da autoria dos sujeitos construídos pela itinerância dos processos nesses espaços. É pela necessidade de legitimar tais saberes e também competências que diversos espaços de trabalho estão certificando os sujeitos pelo reconhecimento do saber fazer – competência – independentemente de uma suposta formação institucional específica, como, por exemplo, as experiências “formais” de formação inicial. (SANTOS, E., 2011, p. 28).

Um esboço de possíveis consequências pedagógicas da adoção do currículo multirreferencial, na cultura da mobilidade, seria: “leitura plural” nos espaços de aprendizagem; adoção de sistemas de referências distintos; legitimação de novos espaços de aprendizagem; instituição de novas relações com o saber; rompimento com a linearidade da disciplinaridade; emergência da singularidade dos sujeitos; formação dos matizes referenciais das diversas áreas, inclusive com a mediação das tecnologias digitais e telemáticas.

Para E. Santos (2011), a multirreferencialidade, como um novo paradigma, torna-se, hoje, grande desafio que precisa ser gestado e vivido, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem, que ainda são norteados pelos princípios e pelas práticas de uma ciência moderna. Para essa autora, a noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e a máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo.

Sem dúvidas, para que o currículo multirreferencial possa ser constituído, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ser mobilizados e ganhar visibilidade. Os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura da mobilidade tem sido um contexto fecundo para a produção de conteúdo, em que não existe um único polo emissor de informação, mas fundem-se diferentes dimensões da mobilidade em que as pessoas, em movimento pelo espaço urbano, se comunicam de maneira contextualizada e socializam informações sobre a sua vivência do espaço.

Pode-se afirmar que a utilização dos dispositivos móveis conectados à rede mundial contribui para constituição do currículo multirreferencial, na medida em que: a) propicia múltiplas experimentações e expressões; b) disponibiliza uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências; c) provoca situações de inquietação criadora; d) arquiteta colaborativamente percursos hipertextuais e e) mobiliza a experiência do conhecimento.

A construção de novos caminhos na efetivação da aliança entre tecnologia e educação escolar nos impõe pensar numa outra escola, num outro currículo, que atente para a diversidade. Torna-se essencial discutir, no ambiente escolar, a construção desse novo currículo, que não se limita apenas à grade curricular que compõe o universo escolar, mas que assume uma forma de rede para Burnham (1993) e Silva (1998) e, na perspectiva de Lima Júnior (1998) a forma de um hipertexto. Um currículo que assume uma forma rizomática. Esses autores apresentam uma consonância nas suas posições teóricas, diferindo-se, apenas, na terminologia dada a esse novo currículo, que deve ser gestado no ambiente escolar, mediante a diversidade e multiplicidade que emergem, diariamente, neste cotidiano.

Enfim, o que precisamos é repensar a escola, mas repensá-la como um todo, de sua arquitetura ao currículo, introduzindo outra lógica, não mais linear e cartesiana, mas sim, uma lógica rizomática, que possibilite a construção de uma inteligência coletiva e a transformação da escola em um lugar de produção e não apenas de apropriação de conhecimento e cultura, pois, do contrário, estaremos constituindo uma doença institucional, batizada por Eizirik (1994) como Narcisismo Institucional, uma analogia que a autora faz com o mito de Narciso. A Instituição escolar ficaria se olhando na superfície da água, reconhecendo-se e não permitindo qualquer transformação que quebrasse a sua beleza.

A mediação dos dispositivos móveis contribui para este repensar da prática pedagógica. Cabe aqui destacar que a interpretação equivocada do currículo multirreferencial pode levar a crer que ele aceita, indiscriminadamente, toda e qualquer referência proveniente do sujeito sem o devido critério e rigor e é a “solução” para todos os problemas educacionais.

A perspectiva multireferencial não é mais uma panaceia, mas um campo rico de possibilidades que contempla a diferença, a diversidade, a autonomia, a alteridade, enfim, o sujeito em toda a sua riqueza. Um sujeito que se autoriza.

Assim, essas distintas referências podem tensionar as práticas escolares e, especialmente, a concepção de currículo cristalizada nestes âmbitos. É ainda interessante destacar que a discussão sobre essas possibilidades de mudança foram iniciadas na década de noventa, há vinte anos atrás, quando os autores destacados acima já questionavam a perspectiva multidisciplinar. Tal situação nos leva a indagar o que ainda precisa ser feito para que este olhar invada os espaços de aprendizagem e provoquem mudanças que resgatem o prazer de viver e aprender na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24 - 41.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

CAZES, Leonardo. Aluna de escola em SC cria página no Facebook para denunciar problemas. **O Globo**. Educação, Rio de Janeiro, 27 ago. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/aluna-de-escola-em-sc-cria-pagina-no-facebook-para-denunciar-problemas-5910737>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 1998.

EIZIRIK, M. F. Currículo: estratégia institucional de poder e saber. In: ENCONTRO DO INEP, 1994, Salvador. **Anais...** Salvador: [s.n], 1994. p. 1-19 (mimeo).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LEMOS, A. Cibercultura e Mobilidade: a Era da Conexão. **Revista Eletrônica Razón e Palabra**. Atizapán de Zaragoza, n. 41, 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html> >. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Cultura da mobilidade. In: BEIGUELMAN, G.; LA FERLA, J. (Org.). **Nomadismos tecnológicos**. São Paulo: Senac, 2011. p. 15 – 34.

_____. Mídia Locativa e Territórios Informativos. In: Santaella, P. A. **Estéticas Tecnológicas**: novos modos de sentir. São Paulo, Educ., 2007, p. 207-230.

_____. “Saí do Facebook”: a rede é a rua. **Jornal A Tarde**, Salvador, 14 jul. 2013. Revista Muito, p. 22.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço**. Cortez: São Paulo, 1998.

LIMA JÚNIOR, A. S. de. O currículo como Hipertexto: em busca de novos caminhos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n.20, ano 6, p. 37-43, mar.98.

MAFFESOLI, M. **O elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, A. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, A.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.; SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 7- 37.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PESCE, L. EAD: antes e depois da cibercultura. **Revista Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, ano XXI, boletim n. 03, p. 10 -15, abr. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS, E. **O currículo e o digital: educação presencial e a distância**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

_____. O Currículo multirreferencial: outros espaços tempos para a educação online. **Revista Salto para o futuro. Cibercultura: o que muda na educação**. Ano XXI Boletim 03 - Abril 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em 10 de Jun. 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record. 2012.

SHIRKY, C. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. A docência online: a pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência online. **Revista Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, ano XXI, boletim n. 03, p. 16 - 23, abr. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2014.



SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ⁱ Pesquisa Panorama do Brasil na Internet. Disponível em: < http://www.fnazca.com.br/wp-content/uploads/2013/12/fradar-13_publica-site-novo.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

ⁱⁱ O Jornal O Globo, publicou em 2013, o ebook O Brasil nas ruas, projeto coordenado por Fernanda Godoy e que apresenta todos os artigos escritos pelos seus jornalistas sobre os acontecimentos da Primavera Brasileira.

ⁱⁱⁱ Citação presente no texto de Cazes (2012).