

POLÍTICA DE CURRÍCULO: Recontextualização e Híbridismo¹

Alice Casimiro Lopes

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil**

Resumo

Neste artigo, é desenvolvida a análise das tensões encontradas na articulação entre os conceitos de recontextualização (Bernstein, matriz estrutural) e híbridismo (teorias da cultura e estudos pós-coloniais, matriz pós-estrutural) na pesquisa sobre políticas de currículo baseadas em Stephen Ball. Considerando o questionamento às marcas binárias e verticalizadas da recontextualização, bem como o questionamento à celebração dos híbridismos como superação das opressões pós-coloniais, é defendido ser possível a associação desses conceitos, marcando a articulação entre cultura e política na negociação incessante que produz as políticas de currículo.

Palavras-chave: híbridismo; políticas de currículo; recontextualização.

Abstract

This paper analyzes the association between recontextualization and hybridism in curriculum policy research based on Stephen Ball. The concept of recontextualization, formulated by Basil Bernstein in a structuralist framework, is associated to Ball's approach to hybrid cultures, marked by postcolonial and post-structuralist discussions. Questioning the binary marks and the ones made vertical in the recontextualization movement, as well as the celebration of hybridism as a means to overcome postcolonial oppression, this paper argues that it is possible to associate these concepts.

Key-words: curriculum policy; hybridism; recontextualization

1. Situando a problemática

Muitos autores afirmam que o campo do currículo vem se caracterizando por um hibridismo de tendências teóricas distintas (Dussel *et al*, 1998; Lopes & Macedo, 2003; Pinar *et al*, 1995). Frequentemente tal característica híbrida é expressa pela associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux (1999) rejeitam lançar os pensamentos moderno e pós-moderno um contra o outro, tentando produzir uma convergência desses discursos em direção a um projeto político vinculado à reconstrução da vida pública democrática. Em diferentes textos (Giroux, 1996, 1999, 2002), ele defende as construções históricas da razão, da autoridade, da verdade, da ética e da identidade, de forma a questionar perspectivas modernas centradas na compreensão de bases universais para o pensamento. Sustenta, ainda, que a política cultural é uma política da diferença, na qual a diferença não é um signo fixo como propõe o estruturalismo² – ou alguns estruturalismos –, mas envolve significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem. Ainda assim, suas análises permanecem tributárias a Paulo Freire e à Escola de Frankfurt, especialmente no que concerne à permanência do foco na emancipação e à perspectiva de tornar possível uma ação política coletiva.

McLaren (1997, 2000), co-autor em muitos textos de Giroux, igualmente assume filiações pós-estruturalistas, particularmente na análise da diferença e da linguagem, mas segue procurando pensar sobre a validade de categorias marxistas, como a totalidade e as relações materiais entre capital e trabalho. Em entrevista a Biesta e Miedema (McLaren, 2000), McLaren chega a desenvolver uma diferença entre os pós-modernistas lúdicos e os pós-modernistas críticos ou de resistência. Os primeiros, segundo o autor, ocultam as condições materiais associadas às relações entre capital e trabalho e focalizam o sofrimento humano, sobretudo, como um discurso ou texto a serem desenvolvidos e desconstruídos. Os segundos, por sua vez, tentam analisar o sujeito como significações tornadas relativamente fixas em determinações históricas específicas, marcadas por conflitos de raça, classe e gênero.

No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (Lopes & Macedo, 2003). Se as teorias pós-críticas são utilizadas em virtude de sua análise mais instigante da cultura, capaz de superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar, a referência à teoria crítica ainda está presente nas análises que buscam não desconsiderar, ou visam a salientar, questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social.³

Tal configuração híbrida não é inédita nas ciências sociais. Hardt e Negri (2001), na proposição do “Império” como ausência de fronteiras para o poder – o poder não tem limites – e como capaz de governar toda vida social, articulam teoricamente o conceito de biopoder, com base em Foucault, Deleuze e Guatarri, a uma reinterpretação dos conceitos

marxistas: uma teoria não-teleológica da luta de classe, um aprofundamento da teoria da mais-valia em virtude da valorização do trabalho imaterial e um aprofundamento da interpretação leninista sobre o Estado em direção à reconfiguração do conceito de soberania. Os autores tanto buscam investigar os supremos poderes de opressão e destruição exercidos pelo Império, como salientar as possibilidades de a multidão⁴ criar e se libertar. Com isso, assumem também posições críticas em relação ao pós-modernismo. Em primeiro lugar, Hardt e Negri (2001) consideram que os autores pós-modernos “erram de inimigo” ao afirmarem a persistente influência do Iluminismo como fonte de dominação, pois entendem que as formas de dominação contemporâneas do Império já não mais de baseiam nos binários essencialistas. Segundo os autores, manter apenas tal forma de questionamento pode impedir o reconhecimento das novas formas de poder. Em segundo lugar, defendem que o pós-modernismo, ao questionar a modernidade, o faz contrariando seus próprios princípios, pois a descreve como homogênea e uniforme. Eles localizam, pelo menos, duas tradições distintas na modernidade: aquela que busca o controle das forças de utopia de outras tradições, mediante a construção de dualismos, constituindo a concepção de soberania moderna, e aquela que valoriza a imanência e celebra a singularidade e a diferença.⁵

Michael Peters (2000) tenta “resolver” algumas dessas tensões argumentando em favor das diferenças entre pós-estruturalismo e pós-modernismo. Para o autor, existem aproximações filosóficas e históricas entre os dois movimentos, mas seus objetos teóricos são distintos. O pós-estruturalismo se organiza aprofundando ou visando a superar princípios do estruturalismo. O pós-modernismo, por sua vez, se organiza em contraposição à modernidade – ou a uma das tradições da modernidade, como já mencionei. Nessa perspectiva, o autor (Peters, 2003) desenvolve seu trabalho no sentido de uma re-leitura pós-estruturalista de Marx. Mais uma vez, a tentativa é tornar mais produtivos os conceitos marxistas visando a compreender as novas relações entre educação, trabalho e emprego desenvolvidas no atual contexto de predominância do trabalho imaterial.

A preocupação que me parece pertinente no desenvolvimento de tais associações é a de entender qual a sua produtividade. Como conseguem responder aos problemas por elas construídos? Como resolver as tensões geradas pela associação de princípios críticos e pós-críticos. Ou seja, implica pensar na associação entre estrutura e ação, universal e particular. Penso que tais tensões mostram-se ainda mais nítidas quando há o interesse em refletir o entrecruzamento de questões epistemológicas e políticas, as quais precisam ser examinadas tendo em vista as pesquisas em pauta.

Tentando contribuir para esse debate a partir da própria pesquisa que realizo sobre políticas de currículo, focalizo neste artigo a associação que construo, ancorada em Stephen Ball, entre recontextualização e hibridismo. O conceito de recontextualização, construído por Basil Bernstein em uma matriz estruturalista, vem sendo associado por Ball ao entendimento das culturas híbridas, marcado pelas discussões pós-coloniais e pós-estruturalistas. Apesar da incongruência que inicialmente pode ser vista entre conceitos de matrizes teóricas distintas, Ball vem desenvolvendo trabalhos no sentido de viabilizar a articulação desses conceitos.

Como o próprio Peters (2000) analisa, há diferenças expressivas entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. O estruturalismo, em um sentido amplo, visa a uma análise sincrônica das estruturas e projeta a perspectiva de ser um paradigma para as ciências sociais ou um modelo científico, em alguns casos baseado na linguagem. O pós-estruturalismo, por sua vez, questiona o cientificismo nas ciências humanas, sua pretensão de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. É possível, todavia, também destacar suas aproximações. Ambos os modos de pensamento questionam o privilégio conferido à consciência humana e a sua possibilidade de autonomia e de auto-conhecimento, bem como valorizam a linguagem como constituinte do social e consideram a cultura em termos simbólicos e lingüísticos, tornando os sistemas simbólicos – cidade, escola, governo – compreensíveis como sistemas de códigos. Nesse sentido, partilham uma postura anti-realista e anti-positivista, construindo o entendimento de formas de governo e de constrangimento de nossos comportamentos.

Tanto o estruturalismo quanto o pós-estruturalismo, contudo, não são modos de pensamento homogêneos, um e outro incluem autores com perspectivas diversas, mais ou menos próximas entre si e mais ou menos incongruentes.⁶ Defendo, portanto, que uma possível forma de entender tais diferenças e aproximações, bem como a fertilidade dessa associação e os problemas teórico-metodológicos dela decorrentes, pode ser pela análise do objeto de pesquisa a ser construído e dos conceitos a serem considerados na construção desse objeto. É nessa perspectiva que analiso as articulações que vêm sendo feitas entre recontextualização e hibridismo e que “soluções” vêm sendo encontradas em tal articulação na pesquisa sobre políticas de currículo.

2. Pensamento estruturalista de Bernstein: o conceito de recontextualização

O intercâmbio crescente de textos e discursos, estabelecendo um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado⁷ e tornando aparentemente tão similares políticas de currículo de países tão distintos, parece ter contribuído para ampliar as pesquisas educacionais que se apropriam do conceito de recontextualização formulado por Bernstein. Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Ball, 1992, 1994, 1998, 2001; Bonal & Rambla, 1999; Evans & Penney, 1995; Jones & Moore, 1993; Muller, 1998; Neves e Morais, 2001; Whitty *et al*, 1994a e 1994b).

No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los.

As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Tais regras fazem parte de um conjunto mais amplo, constituído também pelas regras distributivas e regras avaliadoras⁸, que compõe a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Cabe às regras de recontextualização fixar os limites externos e internos do discurso legítimo.

Para Bernstein, o discurso pedagógico também é um conjunto de regras, não é um conteúdo a ser transmitido ou um conjunto de enunciados. Mais precisamente é um princípio de recontextualização de outros discursos que serão seletivamente transmitidos e adquiridos. Nesse processo, todo discurso pedagógico é o princípio que regula a incorporação de um discurso instrucional (discurso das destrezas ou discurso especializado das disciplinas) em um discurso regulativo (discurso da moral e da transmissão de valores). A predominância do discurso regulativo é garantida por sua capacidade de introduzir a ordem no discurso instrucional.

Na escola, e muitas vezes no contexto educacional mais amplo, freqüentemente se considera que tais discursos são independentes – “o que ensinar” e os valores. Uma das formas de afirmar essa independência é considerar que as regras de transmissão de um conhecimento escolar - o ritmo das atividades de ensino, a lógica de organização desses saberes - derivam dos saberes de referência, associados ao discurso instrucional. No entanto, na medida em que o discurso instrucional é deslocado de seu contexto original e realocado no contexto educacional é produzida sua transformação em outro discurso: o discurso pedagógico. Tal transformação é desenvolvida por sua associação ao discurso regulativo e pela interveniência da ideologia, um conjunto particular de efeitos dentro dos discursos.

O princípio recontextualizador – o discurso pedagógico – cria agentes e, portanto, campos⁹ recontextualizadores. Em suas análises, Bernstein diferencia o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado; o segundo, é composto por educadores nas escolas e universidades, bem como por produtores de literatura especializada e fundações privadas de pesquisa. No complexo quadro da recontextualização, Bernstein ainda situa o campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas.

Com esse modelo, Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista em seu sentido estrito¹⁰, ainda que com aproximações com as atuais discussões pós-estruturais¹¹. Ao mesmo tempo em que situa a formação de uma paleta pedagógica na recontextualização de textos e discursos, tenta definir uma gramática das transformações dos discursos e de constituição da estrutura do discurso pedagógico. Nesse sentido, a mudança e a resistência são pensadas no contexto de funcionamento dessas regras, sem que haja a investigação do processo de implodir tais regras, ainda que para criação de uma nova estrutura. A estrutura

é a sintaxe das transformações possíveis, levando à conclusão de que há transformações impossíveis no contexto dessa dada estrutura. A marca estruturalista também se faz presente em sua construção de modelos fortemente situados em pares binários interconectados, entendidos como expressões das relações de poder classificatórias: discurso regulativo / discurso instrucional; campo de produção / campo simbólico; Estado / organizações de produção do conhecimento pedagógico. Com base em tais pares, o autor situa a definição muito estratificada e compartimentada dos diferentes campos que atuam na recontextualização, especialmente aqueles formados pelo Estado e pelas organizações de produção do conhecimento pedagógico. As tensões, os conflitos e os acordos, tanto nos campos recontextualizadores pedagógico oficial e não-oficial implicam que as relações entre esses campos precisem ser consideradas como constantes no processo de constituição das políticas. As associações entre seus agentes e práticas são múltiplas, assim como existem agentes e práticas nos dois campos que elaboram discursos contrários às orientações dominantes no contexto oficial, não sendo possível afirmar a homogeneidade dos discursos nesses dois campos, nem tampouco a possibilidade de não-articulação entre ambos.¹².

Por tal análise, a recontextualização e a ideologia a ela associada tendem a ter um sentido negativo: a alteração dos significados e mudança dos fins sociais dos discursos é interpretada como deturpação. Isso se expressa, por exemplo, quando Bernstein (1998) defende que uma das possíveis respostas à recontextualização do discurso pedagógico pode ser o contato direto com o conhecimento científico, a aproximação entre produção e reprodução, caracterizando que a “negatividade” da recontextualização está relacionada à “negatividade” da reprodução.

Considerados tais limites, defendo que o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis. Particularmente, a centralidade das questões discursivas e textuais como constitutivas de identidades pedagógicas é também um aspecto produtivo, por articular o discurso - conjunto de regras de posicionamento e reposicionamento do sujeito - com os processos materiais desenvolvidos pela divisão social do trabalho. Como as relações de poder são expressas pelos princípios de classificação que constituem as identidades e as diferenças das categorias, dentre elas os saberes, fornecem um modelo teórico interessante que remete à articulação entre poder e saber.

Mas talvez o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo seja a busca de uma constante articulação macro-micro. Sadovnik (1995) destaca como Bernstein constrói seu projeto de “baixo” para “cima”, buscando identificar as regras do processo educacional nas escolas para então relacioná-las às condições estruturais e situar tal análise em um contexto mais amplo das questões políticas e educacionais dos educadores. A partir desse projeto estabelece seus

modelos considerando as relações tanto de “baixo” para “cima” quanto de “cima” para “baixo”.

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball (1992, 1994, 1998, 2001) a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretções em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização.

Ball (1994) admite sua ambivalência quando associa a análise crítica das políticas e a etnografia ao pós-estruturalismo e considera que cada uma dessas matrizes teóricas atende a finalidades distintas. A análise política em uma perspectiva crítica permite a ancoragem nas idéias de justiça, igualdade e liberdade individual. O pós-estruturalismo permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder. Os métodos etnográficos, por sua vez, permitem a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas.

Na construção de sua análise, Ball inicialmente focaliza a recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos (Ball, 1992; Ball, 1994), mais próxima à concepção de paleta pedagógica de Bernstein (1998). Na medida em que vai se aprofundando em suas formulações sobre as relações global-local (Ball, 1998, 2001), o autor incorpora o conceito de hibridismo à análise da recontextualização, se apropriando das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Passa, então, a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos.

3. Recontextualização por processos híbridos nas políticas de currículo

Quando Ball incorpora à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, busca entender as nuances e variações locais das políticas educacionais. Sua investigação caracteriza uma agenda política global para a educação centrada na performatividade, na escolha dos pais, no gerencialismo, no novo vocacionalismo, na competição institucional e no fundamentalismo curricular, mas visa a investigar como em diferentes lugares essa agenda se modifica, seja pela intensidade com que tais princípios se expressam, seja pelo nível de associação desses discursos a outros (Ball, 1998). É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura.

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (García Canclini, 2001). Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que

podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades. As orientações curriculares centralizadas, entretanto, tendem a projetar certas identidades (Lopes, 2002) e a regular os sentidos das mesmas, ainda que não consiga sempre as projeções e regulações almejadas. Cabe entender como esses processos de desenvolvem, valendo-se da hibridização de tendências teóricas distintas, no âmbito dos três contextos investigados por Ball (1994).

Numa análise da cultura urbana e de suas forças dispersas da modernidade, incapazes de fixar identidades, García Canclini (1998) evidencia como os monumentos urbanos deixaram de ser o cenário legitimador do tradicional, a partir de suas tensões com a trama visual das cidades. São estilos, referências, momentos históricos e movimentos artísticos que interagem com a publicidade, os grafites e os movimentos sociais, produzindo mesclas geradoras de novas estruturas e práticas e construindo interseções entre o moderno e o pós-moderno, interpretadas pelo pesquisador latino-americano com base em três processos fundamentais de hibridização. O primeiro processo é o de descolecionar, pelo qual Canclini procura entender as associações atualmente feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas, bem como entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias. Tais descoleções são vistas também como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes. O segundo processo articula desterritorialização – perda da relação suposta como natural entre cultura e territórios geográficos e sociais – e reterritorialização – realocações territoriais, relativas e parciais, das velhas e novas produções simbólicas. Por fim, há a produção dos gêneros impuros, gêneros constitucionalmente híbridos produzidos tanto pelas descoleções quanto pelas desterritorializações e reterritorializações. Nesses processos múltiplos de resignificação e instauração de novos sentidos, não há regras fixas ou grandes relatos que guiem a hibridização.

García Canclini e suas análises da cultura estimulam a pensar que as coleções teóricas com as quais usualmente o currículo é interpretado se dissolvem, produzindo associações aparentemente contraditórias em nome de finalidades distintas daquelas entendidas como originais. A cultura, que com Bernstein poderia ser pensada em termos de classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder, assume um caráter difuso, no qual identidades e diferenças se mesclam e princípios de classificação não são mais reconhecidos como tais. As descoleções, associadas às desterritorializações e reterritorializações em espaços simbólicos e materiais, acabam por produzir os chamados gêneros impuros, cuja impureza é conferida pela impossibilidade de classificá-los segundo os modelos das antigas coleções curriculares classicamente definidas.

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos

em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

A gênese do conceito de ambivalência está relacionada às discussões sobre o conceito de identidade. Nas identidades essencialistas, as classificações e hierarquias são vistas como naturais, pois as características identitárias são atributos do ser. Nas identidades estruturalistas, as relações de poder se expressam por meio das classificações e, portanto, por meio da identidade e da diferença (Lopes, 2002). Com isso, o poder atua tentando apagar a ambivalência. Daí Bauman (1999) caracterizar a modernidade como um esforço do pensamento para derrotar a ambivalência, buscando a ordem. Um esforço inútil, pois a ambivalência é construída na própria atividade ordenadora, aspecto não considerado pelo estruturalismo. Por isso, se queremos incorporar a ambivalência, é necessário superar tais concepções binárias de identidade e de diferença do estruturalismo, considerando a simultaneidade da atribuição de múltiplas categorias ao ser. É possível ser o mesmo, ser o outro e ser o híbrido simultaneamente, no que Hall (2003) denomina uma onda de similaridades e diferenças capaz de recusar a divisão em oposições binárias.

Na medida em que as relações de poder atuam constituindo as identidades e diferenças binárias, a expressão da ambivalência pode ser vista como uma forma de escape da dominação classificatória. Como discute Bhabha (2001), a ambivalência permite uma forma de subversão: *“se os efeitos discriminatórios permitem às autoridades vigiá-los, sua diferença que prolifera escapa àquele olho, escapa àquela vigilância”* (p. 163).

Idéia análoga pode ser lida em Canclini. Ainda que ele não focalize a discussão da ambivalência, ao afirmar que os poderes verticalizados passam a ser entendidos como poderes oblíquos, pelos quais há descentramentos de poder, aponta para a possibilidade de zonas de escape configuradas na nova cena cultural híbrida. É por intermédio dos poderes oblíquos que ele espera poder compreender as situações de sustentação mútua entre hegemônicos e subalternos, provocando a estranheza de setores populares apoiarem aqueles que o oprimem.

Com essas concepções, a verticalidade associada à recontextualização é desconstruída, bem como os binarismos que caracterizam as mudanças nas regras discursivas na passagem de um contexto a outro. Não será pelas regras de classificação e de enquadramento que o poder e o controle se expressam, ou pelo menos não apenas por intermédio delas, mas também pelos hibridismos.

Canclini (s.d.) não deixa de situar que uma teoria crítica da hibridização precisa não apenas descrever as novas mesclas formadas, mas entender o processo de hibridização, identificando o que não quer e o que não pode ser hibridizado. Como discute Bhabha (2001), o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de “reconhecimento”. Mas como a autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a formação do híbrido, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis. Na própria dinâmica da imposição de

determinados sentidos e significados e na busca de legitimação para os mesmos é que as cisões se expressam produzindo ambivalências e desarticulando a autoridade. A tentativa do discurso colonial opressor, como discute Hall (2003), é a de saturar tudo, se assumir como absoluto, mas como igualmente há necessidade do reconhecimento desse discurso, há necessidade de negociar sentidos e significados para garantir sua própria autoridade, gerando efeitos inesperados que escapam ao controle.

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução (Hall, 2003). Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, a construção de uma “comunidade imaginada” – para usar uma expressão cara a Appadurai –, visando a negociar a identidade com a cultura produzida.

Tal negociação constitui, no entanto, um jogo desigual, marcado por relações assimétricas de poder, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade. Na interpretação estruturalista da recontextualização é crucial o afastamento dos diferentes campos recontextualizadores (oficial e pedagógico), de maneira a diminuir os constrangimentos ideológicos da recontextualização, bem como os constrangimentos dos campos econômico e de controle simbólico sobre as reinterpretações realizadas. Na recontextualização por hibridismos, tais afastamentos são vistos como impossíveis, diante das constantes desterritorializações e reterritorializações, bem como da dissolução de fronteiras. Transpondo para as políticas de currículo as discussões de Burbules (2003) sobre a diferença no diálogo educacional, é possível considerar que situações de assimetria de poder tornam as negociações arriscadas para todos os que negociam, mas certamente maiores são os riscos de uns do que os de outros. Há que se considerar que a recontextualização, tal como Bernstein formulou, salienta como são múltiplos os contextos em jogo no processo e a desconsideração dessa multiplicidade e da assimetria de poder entre os contextos pode tornar ainda mais vulneráveis nossas tentativas de legitimar determinados sentidos e significados em detrimento de outros.

5. Uma tentativa (provisória) de finalizar

Afirmar a recontextualização por processos híbridos implica, portanto, uma reinterpretação das concepções de Bernstein não isenta de novos riscos e desafios. Um risco consiste em assumir uma perspectiva celebratória do hibridismo. Essa parece ser, algumas vezes, a perspectiva de Canclini (Jameson, 2001), ao afirmar o surgimento do hibridismo a partir da criatividade individual e coletiva, sendo capaz de superar hierarquias. A partir de uma visão celebratória, o caráter ideológico da recontextualização pode ser substituído por uma desconsideração das assimetrias de poder e uma suposição de que as zonas de escape e as possibilidades de deslizamento de sentidos são infinitas.

Hall (2003) procura questionar tal visão celebratória salientando a necessidade de investigarmos como e onde as resistências e contra-estratégias podem se desenvolver com sucesso. Mas creio ser igualmente produtivo pensar na análise de Hardt e Negri (2001) quando argumentam que o Império não atua apenas por intermédio das relações de poder modernas, mas também constituindo relações de poder por meio da circulação, mobilidade, diversidade e mistura. Se desconsiderarmos tal mudança nas relações de poder, podemos reforçar, ao invés de questionar, ações imperiais.

Ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras. As ambivalências nas políticas, entretanto, também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como “alternativos” e “críticos”. O deslizamento de sentidos não implica a ausência de hierarquias nos sentidos a serem lidos, nem a possibilidade de que se leia qualquer coisa em qualquer texto. Assim como as competências tiveram que incorporar dimensões cognitivas mais complexas para alcançarem sua legitimação em diferentes grupos sociais, grupos cognitivistas passaram a veicular os discursos das competências. Assim como o cotidiano entrou na ordem do dia da organização curricular, vinculando-a aos discursos que tradicionalmente questionam seu academicismo e sua conseqüente capacidade de selecionar e classificar pessoas, houve sua redução aos sistemas de aplicação nos quais as competências atuam. Esses e outros processos expressam uma recontextualização por hibridismos que visam a legitimar certas vozes em detrimento de outras, formular consensos e orientar as mudanças para determinadas finalidades. As ambivalências dos textos das propostas curriculares, por exemplo, produziram e continuam a produzir as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância.

Na investigação das políticas de currículo, cabe entender os processos materiais e discursivos que favorecem tais consensos e finalidades, bem como as zonas de escape que são favorecidas. Do ponto de vista material, há investimentos em certas linhas e não em outras, discursivamente há a legitimação de certos discursos e não outros, muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais. Assim como é necessário considerar como as dimensões discursiva e material também se associam .

Considerando o questionamento às marcas binárias e verticalizadas da recontextualização, bem como o questionamento à celebração dos hibridismos como superação das opressões pós-coloniais, entendo ser possível a associação desses conceitos, marcando a articulação entre cultura e política na negociação incessante que produz as políticas de currículo. Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica. As hibridizações não são entendidas como superação das hierarquias e dos mecanismos de opressão, e tampouco como produtoras de consensos entre as

diferenças. Há relações de poder oblíquas que favorecem determinados sentidos e significados em detrimento de outros nos processos de negociação, nos quais os deslizamentos de sentidos são formas de escape da opressão. Cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado. Com isso, as políticas curriculares no mundo globalizado envolvem uma tensão global-local que não se desenvolve em uma hierarquia rígida e tampouco são discursos superpostos que podem ser utilizados livremente, sem que alguns sentidos e significados sejam prevalentes.

Dessa forma, a associação de marcas conceituais estruturais e pós-estruturais, além de expressar uma perspectiva epistemológica pluralista, mostra-se produtiva para o entendimento do mundo. Um mundo que, se não pode ser mais entendido por pares binários – macro-micro, global-local, totalidade-singularidade, estrutura-ação, identidade-diferença –, ainda exige que a superação desses pares seja feita por intermédio de seu enunciado, ambigualmente mantendo a modernidade no contexto pós-moderno.

Notas

¹ Este artigo é uma versão ampliada do texto *Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo*, apresentado no GT Currículo na XXVIII Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2005. Trata-se de trabalho financiado pelo CNPq e pelo Programa Prociência UERJ/Faperj.

² Designo por estruturalismo o conjunto de perspectivas de investigação e de modos de pensamento que têm por base a compreensão das estruturas sociais em um sentido mais geral e amplo. Nesse sentido, Marx e Lévi-Strauss são categorizados como estruturalistas, ainda que para o primeiro seja prevista uma história das mudanças estruturais: as mudanças nos modos de produção. Tal conceito é construído no confronto com o pós-estruturalismo. Mas é sempre bom lembrar que o estruturalismo em seu sentido estrito designa o movimento intelectual que se desenvolveu particularmente na França, nos anos 1960, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise. Trata-se de uma tentativa anti-positivista de investigar o real se afastando do vivido, de forma a conhecer suas estruturas, especialmente construídas pela linguagem. Nesse sentido, incluem-se Lévi-Strauss, Barthes, Bernstein e Lacan. Ou seja, mesmo de forma estrita, o estruturalismo é muito amplo e diversificado.

³ Elizabeth Atkinson (2002) defende que o pós-modernismo oferece claras possibilidades para a mudança social, por intermédio da aceitação das incertezas, da compreensão da diversidade e da recusa de que conceitos como justiça e sociedade sejam fixados ou governados por uma idéia inquestionável de verdade. A autora, no entanto, desconsidera a crítica de que o niilismo, característico de muitos discursos pós-modernos, e a não-admissão de consensos mais amplos, ainda que provisórios e situados, dificultam a condução de ações políticas coletivas. Diante de inúmeras diversidades, o desafio político parece ser o de buscar o consenso, sem mascarar conflitos, ainda que este seja a aceitação universal da diferença.

⁴ Com o conceito de multidão, construído sobre base spinoziana, Hardt e Negri visam a se afastar das concepções unitárias de povo. Para definição resumida de multidão, Negri (2003) apresenta três dimensões: 1) multidão como conjunto e multiplicidade de singularidades; 2) multidão como classe social não-operária, no contexto de predomínio do trabalho imaterial; 3) multidão como multiplicidade não esmagada na massa, portanto capaz de desenvolvimento autônomo, independente e intelectual. Segundo o autor, trata-se de um conceito de *imanência, classe e potência*.

⁵ Entendo que fazem parte dessa tradição, por exemplo, Spinoza, Bachelard, Perelman, a Escola de Frankfurt, incluindo Habermas, e Marx, principalmente a partir de suas leituras não-funcionalistas e não-positivistas.

Ou seja, no mínimo, é possível mencionar os dois caminhos filosóficos traçados por Parmênides e Heráclito.

⁶ Ver nota 2.

⁷ Utilizo-me do conceito de globalização de Boaventura Souza Santos (2002): *conjunto de trocas desiguais pelo qual determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende sua influência para além das fronteiras nacionais e assim desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade. Nesse sentido, todo processo de globalização é simultaneamente um processo de localização*. Ou nos termos de Lingard (2004), uma globalização vernacular.

⁸ A discussão sobre cada um dos sub-conjuntos de regras demanda um espaço que ultrapassa os limites e os objetivos deste artigo. Assim, reportamos o leitor interessado ao textos de Bernstein.

⁹ Bernstein utiliza o conceito de campo de Bourdieu: *conjunto de relações de força entre agentes e/ou instituições em luta por diferentes formas de poder, seja ele econômico, político ou cultural, que funciona simultaneamente como instância de inculcação e mercado onde as diferentes competências tomam preço* (Domingos *et al*, 1986).

¹⁰ Ver nota 1.

¹¹ A formulação teórica de Bernstein faz com que autores como Atkinson (1995), Sadovnik (1995), Tyler (1996) e Young (1995) o aproximem do pós-estruturalismo foucaultiano ou ao menos considerem possível sua associação a Foucault. Esses autores entendem que tanto Bernstein quanto Foucault se preocupam com os sistemas de controle que produzem discursos, assim como negam que as intenções e significados do sujeito individual possam constituir um princípio de explicação. Isso porque esse sujeito individual deve ser compreendido como sob constante processo de controle e poder. Além disso, para ambos o poder é inscrito na linguagem ou em práticas discursivas.

¹² Bernstein (1998) defende que quanto mais separadas forem as ações dos campos recontextualizadores oficial e pedagógico, maiores os espaços para ações de resistência entre os professores. Tendo a considerar que tal separação não se desenvolve, o que não impede que as ações de resistência não permaneçam nas fissuras de ambos os campos.

Referências

- ATKINSON, Elizabeth (2002). The responsible anarchist: postmodernism and social change. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 1, p. 73-87.
- ATKINSON, Paul (1995). >From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. In: ATKINSON, Paul, DAVIES, Brian & DELAMONT, Sara. **Discourse and reproduction – essays in honor of Basil Bernstein**. New Jersey: Hampton.
- BALL, Stephen J (1992). The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge.
- BALL, Stephen J (1994). **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative education**, v. 34, n. 2, p. 119-30.
- BALL, Stephen J (2001). Global policies and vernacular politics in education. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, dez. Acessado em agosto de 2003 no sítio www.curriculosemfronteiras.org
- BAUMAN, Zygmunt (1999). **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- BERNSTEIN, Basil (1996). **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (1998). **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata.
- BHABHA, Homi (2001). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BONAL, Xavier & RAMBLA, Xavier (1999). The Recontextualisation Process of Educational Diversity: new forms to legitimise pedagogic practice. **International Studies in Sociology of Education**, v. 9, n. 2, p. 195-214.
- BURBULES, Nicholas (2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: MOREIRA, Antonio Flavio e GARCIA, Regina Leite. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana (1986). **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G. & BIRGIN, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. **Revista de estudios del curriculum**, 1(2), 132-162.
- EVANS, John & PENNEY, Dawn (1995). The politics of pedagogy: making a national curriculum physical education. **Journal of Education Policy**, v. 10, n. 1, p. 27-44.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1998). **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001). **Definiciones en transición**. Buenos Aires: CLACSO. Acessado em 30 de abril de 2003 no sítio <http://www.clacso.edu.ar/~libros/mato/canclini.pdf>
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (s.d.). **Notícias recentes sobre la hibridación**. Lima: Cholonautas. Acessado em 30 de abril de 2003 no sítio <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SOBRE%20HIBRIDACION.pdf>
- GIROUX, Henry (1996). **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, Henry (1999). **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médica.
- GIROUX, Henry (2002). Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere. **Harvard Educational Review**, V. 72, n. 4.
- HALL, Stuart (2003). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HARDT, Michael & NEGRI, Antonio (2001). **Império**. Rio de Janeiro: Record.
- JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. In: **A cultura do dinheiro**. Petrópolis, Vozes: 2001, p. 43-72.
- JONES, Lynn. & MOORE, Rob (1993). Education, competence, and the control of expertise. **British Journal of the Sociology of Education**, v.14, nº 4, p. 385-397.
- LINGARD, Bob (2004). É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, N. e TORRES, C. A. (org). **Globalização e educação**. Porto Alegre, ArtMed.
- LOPES, Alice Casimiro (2002). Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. & MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, p. 93-118.
- LOPES, Alice Casimiro and MACEDO, Elizabeth. The curriculum field in Brazil in the 1990s (2003). In William Pinar (ed.), **International Handbook of Curriculum Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 185--203.
- MC LAREN, Peter (1997). **Multiculturalismo crítico**. São Paulo, Cortez.

- MC LAREN, Peter (2000). **Multiculturalismo Revolucionário** – pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre, Artes Médicas.
- MULLER, Johan (2003). The Well-tempered Learner: self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. **Comparative Education**. vol. 34, nº 2, 1998, p. 177-193.
- NEGRI, Antonio (2003). **Cinco lições sobre Império**. Rio de Janeiro, DP&A.
- NEVES, Isabel P. & MORAIS, Ana Maria (2001). Teacher's 'space of change' in educational reforms: a model for analysis applied to a recent reform in Portugal. In: **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, n. 4, p. 451-476.
- PETERS, Michael (2000). **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica.
- PETERS, Michael (2003). Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, 115-129.
- PINAR, W.F.; REYNOLDS, W.; SLATERRY, P. & TAUBMAN, P. (1995). **Understanding Curriculum**. New York: Peter Lang.
- SADOVNIK, Alan R. Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: a structuralist approach (1995). In: SADOVNIK, Alan R (ed.). **Knowledge and Pedagogy – the sociology of Basil Bernstein**. New Jersey: Ablex.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). Os processos da globalização. In: **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, p. 25-104.
- TYLER, William (1996). **Organización Escolar**. Madri: Morata.
- WHITTY, Geoff, ROWE, Gabrielle & AGGLETON, Peter (1994a). Discourse in cross-curricular contexts: limits to empowerment. **International Studies in the Sociology of Education**, 4 (1) p. 25-41.
- WHITTY, Geoff, ROWE, Gabrielle & AGGLETON, Peter (1994b). Subjects and themes in the secondary school. **Research Papers in Education Policy and Practice**, 9, (2) p. 159-179.
- YOUNG, Robert (1995). Postmetaphysical discourse and Pedagogy. In: ATKINSON, Paul, DAVIES, Brian & DELAMONT, Sara. **Discourse and reproduction – essays in honor of Basil Bernstein**. New Jersey: Hampton, p. 269-284.

Correspondência

Alice Casemiro Lopes, Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: arclopes@lv.microlink.com.br
Sítio: www.curriculo-uerj.pro.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
