

HIBRIDISMO E CURRÍCULO: ambivalências e possibilidades

Maria do Carmo de Matos

Universidade do Estado de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Edil Vasconcellos de Paiva

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

Resumo

O presente artigo busca a compreensão do uso do termo hibridismo na contemporaneidade, em especial no campo do currículo, referenciando-se na análise de autores como Ball (1998), Bhabha (1998), McLaren (2000), Dussel (2002), Canclini (2003, 2005), Lopes e Macedo (2002, 2006), Hall (2003) e Lopes (2004, 2005). Tendo por direcionamento a busca de possibilidades para a construção de políticas e práticas curriculares, numa perspectiva voltada para a mudança social, aborda a temática no espaço delineado pelas oportunidades e ambivalências que a envolvem, procurando entender sua configuração e uso na teoria contemporânea, bem como sua associação ao conceito de recontextualização na análise de políticas e textos curriculares.

Palavras-chave: hibridismo; currículo; recontextualização.

Abstract

This paper intends to contribute for a comprehension of the use of the term hybridism in the present time, specially in the curriculum field taking into account the analysis of authors such as Ball (1998), Bhabha (1998), McLaren (2000), Dussel (2002), Canclini (2003, 2005), Lopes e Macedo (2002, 2006), Hall (2003) e Lopes (2004, 2005). This paper focuses on the opportunities, dangers and ambivalences that involve the use of hybridism trying to visualize possibilities for the construction of curriculum policies and practices in a critical perspective. This paper also focuses on the association of hybridism with other concepts in the analysis of curriculum policies and texts.

Keywords: hybridism, curriculum, recontextualization.

Introdução

O hibridismo tem estado no foco de estudo de muitos autores, constituindo-se em componente fundamental da análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. O hibridismo de distintas tendências teóricas tem sido considerado a marca do campo do currículo na atualidade (LOPES e MACEDO, 2002, 2006; PINAR, 1995, apud LOPES e MACEDO, 2006).

Sob a análise de Lopes e Macedo (2002) essa diversidade configura o campo¹ do currículo no Brasil nos anos 90. Às teorizações de cunho globalizante, tanto das vertentes funcionalistas como da crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Não apenas como diferentes tendências e concepções teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Mesclam-se o discurso pós-moderno e o foco na teorização crítica. São associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor de sujeitos críticos e autônomos, com o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação entre saber e poder, sobretudo nas teorizações que envolvem o discurso pós-estruturalista.

A idéia de culturas híbridas foi proposta por Canclini (2003), no início da década de 90, para pensar a modernidade latino-americana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade “sui-generis”, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades (DUSSEL, 2002). Segundo Canclini (2003, p.73-74) os países latino-americanos são resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas, do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. “Apesar das tentativas de dar à cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais. A heterogeneidade multitemporal da cultura moderna decorre de uma história em que a modernização ocasionou poucas vezes a substituição do tradicional e do antigo. Para o autor o conceito de hibridismo é útil em algumas pesquisas para abranger conjuntamente contatos interculturais que costumam receber nome diferentes, como mestiçagem (fusões raciais ou étnicas), o sincretismo de crenças e outras misturas entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual.

Alguns teóricos anglo-saxões começaram ao mesmo tempo a centrar-se no sincretismo e na hibridação das identidades coletivas e individuais, dos objetos culturais e das práticas simbólicas e materiais. Assim a noção de hibridismo ganhou novo impulso para descrever os fenômenos difusos da cultura contemporânea, nas últimas décadas (DUSSEL, 2002).

Na análise dos processos coloniais Bhabha (1998) enfatiza que a replicação ou imitação que se dá nas fronteiras do império envolve sempre um desligamento, uma ruptura que produz uma versão híbrida do original. Em vez de se centrar na denúncia dessa cópia, o autor afirma a produtividade da sua mistura, esse “fora de lugar” que têm os híbridos; acentua a mescla e a contaminação como bases da identidade em contraposição à versão

dominante das políticas do reconhecimento, voltadas para a pureza e a homogeneidade.

Embora haja discordâncias em relação ao uso do termo, Dussel (2002) observa uma linha ascendente na sua difusão: hoje ele constitui um termo estabelecido como ortodoxia nos estudos culturais e na teoria social, tendo sido inclusive objeto de uma compilação recente (BRAH & COOMBES, 2000)², que aponta muitos dos descontentamentos que sua utilização vem gerando. O que, segundo a autora, denota a necessidade de se proceder a um escrutínio crítico dessa noção, evitando a observação do óbvio, assim como uma ingênua celebração da pluralidade e da transgressão mas, focando as práticas culturais, políticas e sociais em que o hibridismo se inscreve.

Concordamos com Dussel (2002) em que analisar o currículo, em termos da hibridação que o constitui, oferece novas possibilidades para se refletir sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram, em vista das novas idéias que podem advir para esse campo de conhecimento, sobretudo se se considerar a tradição mais freqüente no pensamento curricular voltada para sua organização formal e técnica, buscando algumas vezes formas curriculares “puras” ou defendendo a aplicação de determinadas teorias psicológicas ou sociológicas. O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes instâncias pelas quais transitam até à sua efetiva implementação na instância da prática. É preciso considerar, entretanto, que sua utilização oferece oportunidades, riscos, ambivalências e possibilidades.

Oportunidades porque os embates entre grupos e sujeitos, que o processo de hibridação envolve, podem oferecer ocasiões para explorar a gama de possibilidades que se expressam na cultura e na história, e porque a negociação de sentidos e de significados que constitui essa produção pode engendrar a emergência de novas alternativas, além de lidar com a diversidade, que é uma necessidade no sentido de uma cultura cívica democrática (BURBULES, 2003). Riscos porque pode provocar compreensões equivocadas e ambivalências, considerada a polissemia que envolve o termo, ou mesmo entendendo e atribuindo à produção híbrida um alcance que extrapole a sua configuração conceitual na teoria contemporânea. Como bem coloca Dussel (2002), se o hibridismo provê uma estratégia de luta significativa contra todo tipo de essencialismo, também corre o risco de obscurecer a profunda desigualdade que segue existindo em nossa sociedade. É importante ressaltar que a hibridação por si só não elimina os binarismos.

Nesse espaço de oportunidades, de riscos, de ambivalências e possibilidades, buscamos a compreensão do conceito de hibridismo, o que procuramos fazer, no presente trabalho, a partir do entendimento de sua configuração e uso na contemporaneidade, assim como das condições requeridas para sua utilização numa perspectiva que possibilite o questionamento das relações de poder que perpassam a educação e o currículo, com vistas à luta pela mudança social, tendo por referência teóricos como Bhabha (1998), Ball (1998), McLaren (2000), Dussel, (2002) Lopes e Macedo (2002, 2006), Stuart Hall, (2003), Lopes (2004, 2005) e Canclini (2003, 2005).

Hibridismo – usos do termo

Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro. Citando Young (1995)³, assinala Dussel (2002) que os novos usos da hibridação não se produzem na lógica da dialética hegeliana, tampouco na aristotélica, o hibridismo é o mesmo, o outro e uma terceira coisa, o novo.

Sob a ótica de Bhabha (1998, p. 20), “é teoricamente inovador e politicamente crucial”, a necessidade de ir além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar os momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais. Nesses “entrelugares” emergem as estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que geram “novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”.

É preciso considerar também que a hibridação mobiliza alguns sentidos e reprime ou apaga outros. Constrói-se tanto pelo reconhecimento e sanção de alguns discursos, como pelo esquecimento e repressão de outros. É um indicador do território onde se dá a luta: um território mais móvel, mais lábil, menos afincado e mais des-vestido de tradições e passados, os quais rapidamente se deixam de lado (DUSSEL, 2002).

Canclini (2003) distingue três processos fundamentais para explicar a hibridação: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros. Segundo Lopes (2005) o primeiro processo de que trata o autor, o de descolecionar, refere-se às associações atualmente feitas entre culto e popular, entre estratos culturais de classes sociais distintas e entre produções culturais aproximadas pela atuação das tecnologias; essas descoleções são vistas também como capazes de romper hierarquias, ainda que não sejam capazes de dissolver as diferenças entre classes.

A dificuldade para abranger o que antes era totalizado como cultura urbana ou com as noções de culto, popular e massivo⁴, segundo Canclini (2003, p.302), levanta um problema quanto à possibilidade de a organização da cultura ser explicada por referência a coleções de bens simbólicos. A desarticulação do urbano coloca também “em dúvida que os sistemas culturais encontrem sua chave nas relações da população com certo tipo de território e de história que prefigurariam em um sentido peculiar os comportamentos de cada grupo”.

A formação de coleções especializadas de arte culta e do folclore foi na Europa moderna, e mais tarde na América Latina, um dispositivo para organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Aos que eram cultos pertenciam certo tipo de quadros, de músicas e de livros, mesmo que não os tivessem em sua casa, mesmo que fosse mediante o acesso a museus, salas de concerto e bibliotecas. Conhecer sua organização já era uma forma de possuí-los e distinguia daqueles que não sabiam relacionar-se com ela.

Atualmente esses museus reúnem coleções de procedências diversas. O folclore por sua vez foi se formando quando os colecionadores e folcloristas se transferiam a sociedades arcaicas, investigavam e preservavam diferentes objetos, reunindo-os nos museus. Tais peças, segundo o autor encontram-se agora igualadas sob o nome de artesanato nos mercados urbanos.⁵

Proliferam atualmente os dispositivos de reprodução que não podem ser definidos como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos. Os novos recursos tecnológicos – fotocopiadoras, videoclips, vídeo games – tal como a televisão não são neutros, tampouco onipotentes. Embora sua inovação por si só implique em mudanças culturais, o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes. Todavia, segundo Canclini (2003), não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades, assim como não há perspectivas de restaurar essa ordem clássica da modernidade. Para o autor é necessário incluir nas estratégias descolecionadoras e desierarquizadoras das tecnologias culturais a assimetria existente, em sua produção e uso, entre os países centrais e os dependentes, entre consumidores de diferentes classes dentro de uma mesma sociedade. Trata-se de entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz. Há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. Há setores sociais com capitais culturais e disposições diversas de apropriar-se deles, com sentidos diferentes: a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de vídeo games e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam.

Os descolecionamentos e as hibridações não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. A tendência predominante é que todos os setores misturem objetos de procedências separadas, ainda que alguns objetos permaneçam em circuitos minoritários para os quais foram feitos. As diferenças entre as classes permanecem, mas, na visão do autor, a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades exigem investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos.

Por desterritorialização e reterritorialização, Canclini (2003) entende dois processos articulados: a perda da relação entendida como “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas. O terceiro processo refere-se à produção dos gêneros impuros – constitucionalmente híbridos, produzidos tanto pelas descoleções quanto pela desterritorialização e reterritorialização.

A reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional, na visão de Lopes e Macedo (2002), constitui uma das marcas do pensamento curricular brasileiro atual. Ao buscar interpretar a escola no contexto pós-modernizado, as referências à sociologia e à filosofia são hibridizadas com as tradicionais referências ao campo do

currículo. Tal articulação tem trazido, na visão das autoras, profícuas questões, com a emergência de novas problemáticas, redefinindo o campo. Esse processo ocorre tanto pela quebra como pela mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas constituindo e expandindo gêneros impuros, configurando um campo contestado, hibridizado, impuro. Isso demonstra que o campo do currículo, segundo as autoras, encontra-se frente a uma redefinição, exigindo do pesquisador em currículo apropriar-se daquilo que lhe é útil em outros campos, guiando-se por uma idéia de confrontação criativa de modo que consiga revalorizar as discussões sobre currículo, aproveitando os elementos disponíveis em seu campo de origem.

A hibridação opera, portanto, pela mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular; articula modelos externos e, ao fazê-lo, tanto busca a sempre frustrada cópia do original, (BHABHA, 1998), como articula diferentes tradições e discursos. Na nova montagem de conceitos, ou seja, nas novas equivalências discursivas, cria novos sentidos.

Importante enfatizar que essa operação não se dá no vazio: as interpretações conceituais ocorrem em condições históricas particulares que impõem certos limites à articulação de novos sentidos (DUSSEL, 2002). Implica pois um processo de tradução que explicita sentidos e significados e suas articulações teórico-conceituais.

Hibridismo, tradução e articulação de sentidos

A educação assim como suas reformas, em diferentes épocas e contextos, efetivam-se sempre sob o direcionamento de um determinado discurso curricular que, além de retomar elementos que o precedem direta ou indiretamente, muitas vezes combina distintas tradições e experiências nacionais e locais. Nesse movimento a hibridação implica um processo de tradução que põe essas novas experiências e direções em relação com as que já estavam disponíveis previamente; logo, nos discursos híbridos há também sentidos e articulações prévias constitutivas de sua textura (DUSSEL, 2002).

Oportuno lembrar Duschatzky e Skliar (2001) que, com referência em Bhabha (1998), enfocam a cultura como um território de diferenças que precisa de permanentes traduções; o problema crucial é quem traduz a quem (ou quem representa a quem) e através de quais significados políticos. A tradução e representação dos outros, para estes autores, está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (piores) formas de dominar a alteridade. São formas de tradução e de representação que diluem os conflitos e delimitam espaços. Como essas formas não são neutras, tampouco opacas, geram conseqüências na vida cotidiana desses outros. Citando Carbonell i Cortés (1999)⁶, os autores sinalizam que os olhares sobre as diferenças dependem, em certa medida, das possibilidades que se colocam à tradução, como mecanismo de manipulação dos textos dos outros, como usurpação de vozes da alteridade que são transformadas primeiro em vozes parecidas (porém não idênticas e assimiladas), depois em nossas formas conhecidas de dizer e de nomear. Como um tipo de eterno retorno à própria língua que o tradutor usa para

“ler” todo estrangeirismo. Esse tipo de tradução precisa ser problematizado e denunciado, assim como diferentes modalidades de representação cuja intenção é capturar, desativar e governar a potência desestabilizadora da diferença ou que toma o outro como objeto de conhecimento e de controle.

Traduzir a diferença cultural é uma importante tarefa para o educador crítico segundo McLaren (2000). Citando Benjamin⁷ afirma o autor que todas as linguagens culturais são, em certo sentido, estranhas em relação a si próprias e, da perspectiva da condição do outro, é possível interrogar a especificidade contextual dos sistemas culturais. O que torna possível inscrever a localidade específica de sistemas culturais e, pela apreensão da diferença, produzir um ato de tradução cultural.

Na condição de tradutor o educador crítico assumirá um papel transformador, “dialogizando o outro”, em vez de tentar “representar o outro”, resalta McLaren (2000). O espaço da tradução é sempre uma arena de luta. Essa tradução de outras culturas resiste à representação de autoridade por meio de um processo de descentralização que desafia diálogos que se tornaram institucionalizados através da autoridade semântica do poder de estado. A prática da significação e a prática da tradução não ocorrem num vazio ideológico; por isso o educador crítico interroga os sistemas de signos que são usados para produzir suas leituras (McLAREN, 2000), seja de políticas, seja de práticas curriculares.

As formas de significado cultural são abertas à tradução justamente porque os significados culturais são híbridos; resistem à totalização e ao isolamento completo, não podendo estar contidos dentro de qualquer discurso de autenticidade, raça, classe, gênero ou essências (McLAREN, 2000). É preciso ter em conta que as culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através dos tempos, são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

É importante ressaltar, entretanto, que não é possível hibridizar qualquer texto, estrutura ou objeto cultural; não é qualquer texto que se deixa hibridizar (Garcia Canclini, s.d.⁸, apud LOPES, 2005). Logo, não é possível que se atribua qualquer sentido às políticas ou discursos curriculares. Ball (1998) enfatiza que os autores das políticas não podem controlar todos os sentidos que serão lidos, mas agem buscando limitar as possíveis leituras, visando à realização daquela entendida como correta. Esse processo de controlar os sentidos disponíveis à leitura não pode ser realizado de forma apenas coercitiva ou apenas com base no estímulo via financiamentos oriundos do poder central. São necessários discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida. São necessários discursos legitimadores dessas mesmas ações.

Por meio de instituições diversas o poder central busca construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais. Assim, apesar das múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas são reconhecidas como legítimas. Sob a ótica de Bernstein (1996), apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos porém são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado.

Não se pode deixar de admitir também que as condições contextuais e históricas de produção e de leitura têm importância na apreensão e tradução de sentidos e significados; podem oferecer possibilidades ou limites à interpretação e ressignificação de textos. É interessante perceber esse processo sob a ótica de alguns autores, entre os quais Ball (1998), Ball e Bowe (1998), Lopes (2004, 2005) ao analisarem como as políticas de currículo passam por processos de recontextualização em diferentes instâncias, pelas quais transitam, desde o nível em que são produzidas até à instância da prática, trânsito esse permeado pela interpretação de diferentes agências e grupos disciplinares, inclusive de pesquisadores de diferentes áreas.

Nesse movimento novos sentidos são produzidos e novas possibilidades podem emergir. O resultado, ou seja a mescla das novas propostas com as pré-existentes, configura-se no interior desse espaço de recontextualização. Daí a importância do entendimento do mencionado processo como indicativo de novas oportunidades para o currículo, considerados os diferentes resultados a que pode conduzir. Apesar dos riscos de deslizamentos conceituais a que está sujeito, o mesmo movimento pode também gerar formas de contestação e de resistência.

Políticas de currículo, recontextualização e hibridismo

Segundo Dussel (2002) é possível encontrar discursos híbridos na educação desde a emergência da escola pública. A própria noção de currículo pode ser considerada como um híbrido, ou seja um resultado de um processo que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e uma audiência particulares. Os discursos curriculares também são híbridos que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a determinados consensos.

Ball (1998) distingue um processo de constituição de políticas que hibridiza lógicas globais, distantes e locais e propõe uma análise "relacional" para a abordagem da interação entre o nacional e o global na política educacional. Para ele, as políticas precisam ser compreendidas como produto de umnexo de influências e de interdependências. Embora haja uma agenda global para a educação, há variações locais na forma como os princípios que a direcionam são traduzidos, em função de outros a que se associam.

Nos três contextos, a que se refere o citado autor, as políticas curriculares passam por processos de recontextualização, denotando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central alcançam o efeito desejado e, sinalizando também, que o processo de produção de políticas não pode ser compreendido como uma decisão vertical, o que permite, por outro lado vislumbrar a possibilidade de emergência de novas idéias e concepções.

Analisando as políticas para a educação secundária no Reino Unido, Ball (1998) e Ball e Bowe (1998) têm argumentado que as políticas educacionais, inclusive as de currículo são processos de negociação complexos. Os autores evidenciam um ciclo contínuo de políticas, com três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação,

públicas e privadas. Esses três contextos são: o de influência, em que normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; o de produção dos textos das políticas, que tem uma relação simbiótica com o primeiro contexto; o da prática, no qual a política não é simplesmente implementada, mas é recriada por processos de recontextualização.

As produções dessas diferentes instâncias têm influências recíprocas; os sentidos são transferidos de uma para outra e, nesse movimento, ocorrem reinterpretações podendo gerar deslizamentos conceituais e contestações (BALL y BOWE, 1998), sinalizando que as políticas curriculares precisam ser interpretadas como redes de poder, discursos e tecnologias que se desenvolvem em todo corpo social da educação. Nos diferentes níveis e contextos pelos quais transitam os textos das definições e diretrizes curriculares, essas políticas passam por processos de recontextualização; são interpretadas e reinterpretadas continuamente. São possíveis muitas leituras. Seu sentido e significado extrapolam portanto a esfera oficial, seja a federal estadual ou a municipal. E na própria escola passam também por processos de recontextualização.

Ao nível da prática, as políticas curriculares podem ter efeitos diversos em diferentes escolas e nos diferentes grupos disciplinares. As histórias, concepções e formas de organização dos grupos disciplinares podem produzir sentidos diversos para as políticas. As políticas curriculares são também recontextualizadas de variadas formas pelos distintos grupos disciplinares.

Lopes (2004) analisando a situação do ensino médio no Brasil, chama a atenção para a influência dos grupos disciplinares também no contexto da produção dos textos das políticas, não apenas ao nível da prática. Neste sentido refere-se aos grupos de pesquisadores em ensino das disciplinas escolares que atuam na produção das políticas curriculares e são importantes mediadores dessas políticas entre os grupos disciplinares nas escolas. Esses grupos não são apenas divulgadores, facilitando ou dificultando sua implementação, mas são atuantes na produção dessas políticas recontextualizando-as.

Processo semelhante foi observado no país na definição da política de formação de professores, no período de regulamentação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde muitos embates ocorreram entre pesquisadores, professores e representantes da oficialidade, em torno de diferentes concepções e propostas de formação docente. Debate esse em que foi também possível perceber a influência de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial (FREITAS, 1999, 2002; ANFOPE, 2002), configurando um processo complexo de influências recíprocas entre diferentes sujeitos e instâncias diversas do sistema educacional, caracterizado pela recontextualização e hibridização de diferentes concepções, textos e fragmentos de textos (BALL, 1998; BALL y BOWE, 1998).

Deste modo, à proposta construída no interior do movimento dos educadores e consolidada principalmente pela ANFOPE, entre outros espaços do gênero em que se realizam estudos e debates pela formação docente no país – como ANPED, ENDIPE, FORUMDIR, entre outros, mesclam-se as diretrizes oficiais, construídas no âmbito da reforma educacional dos anos 1990, além de influências provenientes da literatura em

circulação no meio educacional, documentos de diferentes organismos nacionais e internacionais, como UNESCO, BID e BIRD. Percebe-se nesse processo uma via de mão dupla: se muitas das propostas do movimento dos educadores não foram absorvidas no plano oficial, tal como a sua formulação original, de alguma forma as diretrizes as incorporaram.

Utilizando a teoria de Bernstein (1996) sobre recontextualização, e tendo como referência Ball (1998), Lopes (2004) atenta para a possibilidade de se interpretar que os textos das políticas são fragmentos e alguns fragmentos são mais valorizados que outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los nos processos de transferência de um contexto a outro. Nesse processo se dá a transferência de políticas de diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, na transferência de políticas do poder central de um país para governos estaduais e municipais e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Com isso, há diferentes experiências nas escolas em relação às mudanças, que podem ou não favorecê-las, diferentes compromissos e histórias correspondentes a inúmeros paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos veiculados pelas políticas e, assim, dando origem a novos sentidos não necessariamente previstos (BALL y BOWE, 1998).

O hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares. Ao visarem determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e ou para uma transformação social desejada, as políticas de currículo (LOPES, 2004) legitimam determinados discursos, mas igualmente constituem sua própria legitimidade pela bricolagem de discursos legitimados em outros contextos, o que gera, por sua vez, híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos.

Associação Hibridismo e recontextualização: ambivalências e possibilidades

A associação de conceitos do pós-modernismo a projetos que mantenham o foco na transformação social e na emancipação tem sido abordada por alguns autores. Analisando tal situação Moreira (1998) distingue na atualidade duas linhas de pesquisa na teoria crítica: a primeira (dominante até os anos de 1980, fiel às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos dos primeiros estudos) tendo como referência o neo-marxismo e a teoria crítica, a segunda (anos 90) incorporando contribuições dos estudos feministas, de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, caracterizando o presente embate como entre os neo-marxistas e os pós-modernos.

A despeito dos problemas enfrentados pela teoria crítica diante dos questionamentos aos conceitos modernos, Moreira (1998) reafirma o potencial analítico da teoria crítica de currículo. Para o autor, a teoria neo-marxista permite maior compreensão da sociedade e da escola capitalistas, além de conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas; propõe um diálogo entre os “neos” e os “pós” e a apropriação crítica do pós-modernismo,

num trabalho intelectual situado na interseção entre o compromisso com a emancipação e o pós-modernismo. Outros autores como Giroux (1999, 2003), McLaren (2000) e McLaren e Giroux (2000) também incorporam em suas análises conceitos considerados pós-críticos, mantendo-se fiéis a alguns princípios básicos da teoria crítica.

A associação do conceito de recontextualização buscado na teoria estruturalista de Bernstein e de hibridismo, tributário dos princípios do pós-colonialismo para análise de políticas e práticas curriculares configura um tipo de vinculação de conceitos procedentes de referenciais teóricos de origens distintas.⁹

Considerando de um lado as marcas binárias e verticalizadas e de outro a percepção do hibridismo não como superação das opressões coloniais, pondera Lopes (2005), ser possível a associação entre ambos, marcando a articulação entre cultura e política na negociação gerada pelas políticas de currículo. Assim os contextos deixam de ser vistos como hierarquias verticalizadas e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como deturpação ideológica. Nesse caso, compartilhamos com a autora a compreensão de que o objeto investigado justifica tal articulação, no sentido de uma abordagem que o alcance sob diferentes dimensões, ampliando as perspectivas analíticas, bem como as possibilidades de sua compreensão.

Ball (1994, apud LOPES 2005)¹⁰ admite sua própria ambivalência quando associa a análise crítica das políticas e a etnografia ao pós-estruturalismo, uma vez que cada uma dessas matrizes teóricas atende a finalidades distintas. Na perspectiva crítica, a análise política tem como fundamento 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”. Na prática de pesquisa, a etnografia, poderá permitir “a investigação dos efeitos das políticas em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas”¹¹ (LOPES, 2005, p. 56).

O conceito de recontextualização, sob a ótica de Lopes (2005) tem-se revelado produtivo para o entendimento das interpretações pelas quais passam diferentes textos, discursos ou orientações curriculares procedentes de agências diversas, internacionais, nacionais e locais, ao circularem no meio educacional. Segundo a autora o intercâmbio crescente desses textos tem tornado similares políticas de currículo de distintos países e ampliado o número de pesquisas que se utilizam do conceito de recontextualização de Berstein.

A recontextualização por processos híbridos, conforme argumenta Lopes (2005), abre a possibilidade para pensá-la nos termos da lógica cultural da tradução, segundo a análise de Hall (2003), 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, visando negociar a identidade com a cultura produzida. Trata-se, todavia, de uma negociação marcada por relações assimétricas de poder, uma vez que as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade. Na interpretação estruturalista é crucial o afastamento dos diferentes campos recontextualizados (oficial e pedagógico) para diminuir os constrangimentos ideológicos da

recontextualização, bem como os constrangimentos dos campos econômico e de controle simbólico sobre as reinterpretações realizadas. Já na recontextualização por hibridismos, esses afastamentos são vistos como impossíveis, diante das constantes desterritorializações e reterritorializações, bem como da dissolução de fronteiras.

As descoleções, associadas às desterritorializações e reterritorializações acabam por produzir gêneros impuros, dada a impossibilidade de classificá-los segundo os modelos das antigas coleções curriculares. Mesclas de diferentes teorias levam a construções híbridas que segundo Lopes (2005) não podem ser entendidas pelo princípio da contradição, tampouco por oposição. São discursos ambíguos em que nem sempre as marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem visando sua legitimação. Os múltiplos discursos assumem assim a marca da ambivalência pela qual é possível atribuir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

Importa lembrar que a gênese do conceito de ambivalência está relacionada às discussões sobre o conceito de identidade. Nas identidades essencialistas as classificações e hierarquias são consideradas naturais porque as características identitárias constituem atributos do ser; nas identidades estruturalistas, as relações de poder perpassam as classificações e se expressam na identidade e na diferença (LOPES, 2005).

Sob a visão de Canclini (2003), os processos de hibridação relativizam a noção de identidade. Não só encerram a pretensão de identidades puras, como colocam em evidência o risco de se delimitarem identidades locais ou em oposição à sociedade nacional ou à globalização. Ao se definir identidades em torno de determinados traços, desvinculados das misturas que formam práticas culturais como língua e tradições, por exemplo, um determinado modo de entendê-las é absolutizado, enquanto maneiras heterodoxas de compreendê-las são rejeitadas. O que compromete a possibilidade de modificar a cultura e a política. Por outro lado estudos, que levam em conta os processos de hibridação, mostram não ser possível falar das identidades como um conjunto de traços fixos, tampouco afirmá-las como essência de uma etnia ou de uma nação. Assim, na visão do autor, não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua origem e desenvolvimento. As identidades organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnia, nações, classes) reestruturam-se em meio de conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação: dentro de uma sociedade nacional, por exemplo, as diferentes formas pelas quais em vários países há mistura de línguas, hábitos, conhecimentos, entre outros. Estudar processos culturais é pois importante para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações.

Enquanto as identidades modernas eram territoriais e quase sempre monolinguísticas, tendo sido estruturadas num espaço, definido de modo arbitrário sob o nome de nação, subordinando etnias e regiões, as identidades pós-modernas¹² para Canclini (2005) são transterritoriais e multilinguísticas. Estruturam-se mais pela lógica dos mercados e operam mediante a produção industrial de cultura, sua comunicação tecnológica e pelo consumo de

bens, em vez das comunicações que antes cobriam espaços personalizados em interações próximas.

Hall (2003), ao sinalizar o crescente reconhecimento da diáspora das identidades negras, demonstra sua configuração por processos que desacomodam, recombina e hibridizam as experiências identitárias, para além portanto da determinação racial. Hall (2003) e Bhabha (1998) na verdade colocaram em relevo a ambivalência das identidades binárias até então pensadas como homogêneas e orgânicas (DUSSEL, 2002)

A ambivalência é deste modo constituída na própria atividade ordenadora, sinaliza Lopes (2005), aspecto todavia não considerado pelo estruturalismo. A ambivalência aponta a necessidade de superação das concepções binárias de identidade e de diferença do estruturalismo, dada a simultaneidade das múltiplas categorias do ser. A expressão ambivalência pode ser vista como uma forma de escape da dominação classificatória. Referenciando-se em Bhabha (1998, p. 163), a autora mostra que 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”.

No entendimento de Lopes (2005), Canclini (2003) também aponta para a possibilidade de zonas de escape configuradas nesse novo cenário cultural híbrido, ao afirmar que os poderes verticalizados passam a ser entendidos como poderes oblíquos, pelos quais há descentramento de poder. A verticalidade associada à recontextualização e os binarismos que caracterizam as mudanças nas regras discursivas são desconstruídos ao transitarem de um contexto a outro. Deduzimos pois que controle e poder podem estar tanto nas regras de classificação e de enquadramento como também nos hibridismos. Mas a forma viabilizada para entendimento dessas relações muda, ampliam-se as possibilidades de análise, assim como as oportunidades de novos resultados a que se pode chegar.

Fica evidente também que na própria dinâmica de produção de determinados sentidos e de sua legitimação, cujo reconhecimento é buscado por meio de negociações, podem emergir os escapes, ambivalências e desarticulação da autoridade, gerando espaços para novas produções.

Considerações Finais

Tanto pela influência recíproca de agências, grupos ou sujeitos estrategicamente posicionados em diferentes contextos ou instâncias internacionais, nacionais ou locais, como pela facilidade de acesso a uma ampla bibliografia de diferentes matizes teóricos, em circulação no meio educacional, entre outras formas de comunicação e de intercâmbio disponíveis nos dias atuais, observa-se a mescla de diferentes tendências e discursos, cujas origens teóricas são também distintas e muitas vezes contraditórias. Mas, o espaço em que essa produção híbrida se efetiva pode gerar tanto deslizamentos teóricos como a emergência de novas idéias e conhecimentos.

Enquanto entendimento da cultura na contemporaneidade e dos processos sociais e políticos que a constituem, o conceito de hibridismo abre perspectivas de análise para se

penetrar na complexidade desses processos no sentido da apreensão de elementos de contestação e de resistência que possam conduzir senão à mudança social, pelo menos ao questionamento das relações de poder que engendram a injustiça, a desigualdade e a dominação racial, cultural, econômica e política na nossa sociedade.

Na medida em que se centra na mescla, percebida em três dimensões: o mesmo, o outro e o terceiro elemento – o novo, o híbrido, em especial na potencialidade, conferida pelos seus elementos constitutivos, trata-se de uma concepção que, não entendida como supressão das opressões e desigualdades, pode fazer emergir novas idéias e diferentes perspectivas de análise para o campo do currículo, porque permite inclusive o questionamento das relações de poder, bem como a articulação cultura e política.

É preciso levar em conta, recordando Bhabha (1998) que o terceiro elemento do híbrido não resolve a tensão entre duas culturas nem o jogo dialético do reconhecimento. Mas, como a autoridade se constitui pela perspectiva de reconhecimento, a hibridação, característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade, coloca em crise esse reconhecimento, ao gerar ambivalentes e sentidos imprevisíveis, o que é um indicador da emergência de possibilidades em direção a novas construções articuladas a outras finalidades sociais e educacionais (LOPES, 2005).

O processo de hibridização numa perspectiva crítica, conforme sinaliza Lopes (2005), precisa descrever as novas mesclas, mas necessita sobretudo entender o processo de hibridação, identificando o que não quer e o que não pode ser hibridizado. As ambivalências nos textos e discursos curriculares podem produzir desligamentos de sentido que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, o que pode conduzir a ações diferentes da perspectiva globalizante ou de seus representantes nacionais, locais e mesmo nas escolas.

Em alguns contextos o processo de hibridização pode levar a ações contestadoras, em outros pode conduzir à incorporação de novos sentidos e significados em discursos até então considerados alternativos e críticos. De qualquer forma é preciso considerar que as hierarquias de sentidos permanecem e não é possível qualquer leitura em qualquer texto. O que coloca em destaque a importância dos processos de tradução, bem como o papel do educador como tradutor. Sinaliza pois a necessidade da apropriação crítica do conceito de hibridismo no sentido de que, para além da apologia da pluralidade e da transgressão, sejam enfocados e investigados os processos sociais, culturais e políticos em que o mesmo se insere. Essa leitura crítica é fundamental para a identificação de “zonas de escape” e ambivalências, em cujo interior, novas perspectivas de análise, de conhecimentos e de idéias podem estar situadas, assim como novos sentidos e significados para a educação e o currículo.

Notas

¹ As autoras definem campo “como um *locus* no qual se trava um embate entre atores e / ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão”. Consideram que o “campo do Currículo se constitui

como um campo intelectual em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área”. LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.

¹ BRAH, A. e COOMBES, A.E. Introduction: the conundrum of “mixing”. In: BRAH, A. y COOMBES, A. E. (eds.) *Hybridity and its Discontents. Politics, Science, Culture*. London and Nex York: Routledge, 2000, 1-16.

¹ YOUNG, R. “*Colonial desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*”. London & New York: Routledge, 1995.

¹ “A história da arte, a literatura e o conhecimento científico tinham identificado repertórios de conteúdos que deveríamos dominar para sermos cultos no mundo moderno. Por outro lado, a antropologia e o folclore, assim como os populismos políticos, ao reivindicar o saber e as práticas tradicionais, constituíram o universo popular. As indústrias culturais geraram um terceiro sistema de mensagens massivas do qual se ocuparam novos especialistas: comunicólogos e semiólogos” (CANCLINI, 2003, p. 21).

¹ “A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguem o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das ‘grandes obras’ ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção. As tecnologias de reprodução permitem a cada um montar em sua casa um repertório de discos e fitas que combinam o culto com o popular, incluindo aqueles que já fazem isso na estruturas das obras [...] (CANCLINI, 2003, p. 304).

¹ CARBONELL i CORTÉS, O. *Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de la Castilla – La Mancha, 1999.

¹ BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: A Lyric Poet in the Era of High Capitalism*. Trad.: H. Zohn. London: Verso, 1983.

¹ GARCIA CANCLINI, Nestor. Notícias recientes sore la hibridación. Lima: Cholonautas. Acessado em 30 abril de 2003 no sítio <http://www.cholonautas.edu.pe/pdf/SOBRE%20HIBRIDACION.pdf>

¹ O entendimento dessa associação exige maior aprofundamento de conceitos e princípios que sustentam a teoria de Berstein (1996), assim como das modificações pelas quais passam ao serem incorporados à análise com enfoque diferente da sua fonte teórica original, o que, todavia, no momento foge ao objetivo principal deste trabalho.

¹ BALL, S. J. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

¹ Segundo Lopes (2005), Ball inicialmente focaliza a recontextualização como uma bricolagem de discursos e textos; ao aprofundar nas análise global-local incorpora o conceito de hibridismo à análise da recontextualização, pela apropriação das discussões culturais e pós-estruturalistas e pós-coloniais, argumentando que no mundo globalizado, os processos de recontextualização produzem discursos híbridos. LOPES, A C.R. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, pp. 50-64, Jul / Dez 2005.

¹ Canclini (2005, p. 54) esclarece que não entende a diferenciação entre identidades modernas e pós-modernas como uma separação absoluta. Diz o autor: “Concebo a pós-modernidade como um desenvolvimento de tendências modernas que se reelaboram nos conflitos multiculturais da globalização”.

Referências Bibliográficas

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis / SC, 2002.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.

BALL, Stephen J. y BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, n. 2, 1998, p. 105-131.

- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BHABHA, HOMI. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-26.
- CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- _____. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.
- DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.
- DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.55-77.
- FREITAS, H. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro / 1999, p. 17-44.
- _____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, nº 80, Setembro / 2002, p. 137-168.
- GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.
- _____. Apresentação. In: LOPES, Alice R.C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.7-12.
- LOPES, Alice R.C. Políticas de Currículo: Mediação por Grupos Disciplinares de Ensino de Ciências e Matemática. In: LOPES Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo de Ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004, p. 45-75.
- _____. Política de Currículo: Recontextualização e Híbridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em janeiro de 2007.
- McLAREN, Peter. O Etnógrafo como um *Flâneur* Pós-Moderno: Reflexividade Crítica e o Pós-Híbridismo como Engajamento Narrativo. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: a pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 83-117.
- _____. e GIROUX, H. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: a pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 25-49 .
- MOREIRA, Antônio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998, p. 11-36
- PINAR, William; LOPES, Alice R.C.; MACEDO, Elizabeth. Pensamento e Política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice R.C., MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-37.

Correspondência

Mario do Carmo de Matos Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: mcm@planetarium.com.br

Edil Vasconcellos de Paiva, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: edilvp@terra.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização das autoras.
