

# HIBRIDISMO E AMBIVALÊNCIA NA ANÁLISE DE POLÍTICA DE CURRÍCULO: LUTAS POR SIGNIFICAÇÃO<sup>1</sup>

*Edna Abreu Barreto<sup>2</sup>*

## RESUMO

Visando superar leituras deterministas acerca do fenômeno da globalização, procuro discutir as políticas de currículo considerando as tensões entre global-local no contexto do mundo globalizado. Ao discutir os conceitos de hibridismo e ambivalência como possibilidades de interpretação não verticalizada dos discursos da política curricular, objetivo contribuir com a superação de concepções lineares na análise de políticas de currículo, buscando compreender os sentidos e significados produzidos nesse processo “impuro” de produção de textos curriculares. Compreendo, finalmente, que o caráter indeterminado que marca as políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, considerando a pluralidade dos processos que envolvem sua produção.

**Palavras Chave:** Políticas de currículo, hibridismo, ambivalência

## INTRODUÇÃO

O estudo empreendido neste trabalho se insere no contexto das análises propostas pelo campo do currículo que, a partir dos anos 1990, em função da sua complexidade, apresentou como marca principal o hibridismo<sup>3</sup>. Vinculado ao hibridismo cultural da sociedade contemporânea, esse traço, ao mesmo tempo em que pode garantir maior vigor ao debate, revela também certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo. A diversidade orgânica do campo, mais do que sua uniformidade, mostra que diferentes discursos são reterritorializados e contestados, misturando-se influências, interdependências e rejeições (LOPES e MACEDO, 2002). Assim, o caráter híbrido que vem caracterizando o campo do currículo tem alterado de tal maneira as análises que há uma redefinição do campo, gerando tanto uma reterritorialização de suas referências quanto a construção de novas preocupações, resultando como principal tendência certa discussão de cultura.

Em recente trabalho que analisou a produção de conhecimentos sobre currículo nos Programas de Pós-graduação no Brasil, no período de 1996 a 2002, com foco na escola básica (LOPES, et. al. 2005c), constatou-se o aumento da produção sobre cultura inserida numa matriz teórica assumidamente pós-estrutural. Todavia, o estudo concluiu

---

<sup>1</sup> Este texto faz parte das análises da tese “Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana” (1997/2004), Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal Fluminense, 2008.

<sup>2</sup> Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Sobre o conceito de hibridismo na discussão curricular, ver Dussel (2002), Lopes e Macedo (2002), Lopes (2005), Macedo (2004); no debate sobre cultura ver, entre outros, Bhabha (1998), Hall (2003) e Canclini (2003).

que os princípios das discussões políticas da teoria crítica continuam referenciando as análises.

No estudo se observou uma contradição entre a base teórica na perspectiva crítica e a tendência prescritiva nas análises. Nesse sentido, das 453 teses e dissertações analisadas, 90% propunham recomendações e intervenções nos currículos escolares, sendo a principal delas a alteração nos cursos de formação de professores. Disso resulta que o trabalho com autores críticos não tem superado o caráter prescritivo do campo.

Com base nos mesmos dados do estudo anterior, Paiva et. al. (2006), em outro trabalho, discutindo especificamente as produções sobre política curricular, salientam que ainda existe uma visão da política curricular como produção de governo dirigida à implementação nas escolas básicas, daí a tendência em considerar a prática como local para a implementação da política. Não se percebeu, nas teses e dissertações, a incorporação dos conflitos como constitutivos do processo de produção de políticas curriculares, o que mostra uma tendência a não compreender a política curricular como um campo de luta e embate de projetos em constante disputa por diferentes grupos, sujeitos e governos.

É importante ressaltar a expressiva quantidade de abordagens teóricas sobre políticas de currículo influenciadas pela apresentação de documentos curriculares nacionais a partir do final dos anos de 1990. São documentos tidos como antagônicos: de um lado os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, apresentados pelo Ministério da Educação em 1996, como política curricular nacional, e de outro, experiências de governos de esquerda, notadamente do Partido dos Trabalhadores (PT), com projetos curriculares que afirmavam se contrapor a essa diretriz como referência.

Partindo-se de uma separação entre o que se considerava oficial (PCN) e alternativo (experiências do PT), as análises ora questionavam a dissipação da diferença em discursos antagônicos que apresentavam em seus documentos curriculares similaridades discursivas (CORAZZA, 2001), ora defendiam que palavras associadas às lutas progressistas foram assimiladas e recontextualizadas por setores mais conservadores, afirmando, portanto, diferenças entre os dois discursos (MOREIRA, 2000). Em ambos os casos ainda persistia uma lógica binária e de oposição na análise e interpretação dos textos curriculares, sendo que tais mecanismos são insuficientes para compreender as conexões complexas e dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos, os processos e os dispositivos que produzem as práticas discursivas (FLEURI, 2001).

Compreendo, com Macedo (2007, p.36), que essa separação - nossos e deles - não se aplica à análise de políticas de currículo, na medida em que os textos curriculares não são enunciados em seus supostos sentidos originas. Diferentemente, são documentos híbridos, construídos na luta por hegemonia. Para a autora, “no interior de algo que poderíamos conceber como posições legitimadas, há uma pluralidade de grupos em disputa” (idem).

No contexto desse cenário, esse trabalho compreende a política de currículo como política cultural em que estão em jogo disputas por significação e pela produção de determinados desenvolvimentos simbólicos, sendo os textos curriculares construídos por mediações complexas que geram recontextualizações e hibridismos nos termos propostos por Ball (1992, 1994, 1998 2001) e Lopes (2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006 b, 2006c).

Buscando matizar a compreensão de políticas curriculares para além dos antagonismos binários e fixos, analiso as condições de produção do discurso, considerando a complexidade dos processos que envolvem a produção de textos curriculares. Os nexos entre política de currículo e cultura são buscados, pois compreendo que as políticas de currículo estão sempre em processo de vir a ser, sendo

múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores em um constante processo de interpretação das interpretações (BALL, *apud* LOPES, 2004).

### **A COMPLEXIDADE DA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO CONSIDERANDO A GLOBALIZAÇÃO CULTURAL**

Com os debates sobre as mudanças culturais impulsionadas pelo fenômeno da globalização, tenciono discutir a complexidade desse fenômeno no contexto difuso da cultura contemporânea, com vistas a compreender a política de currículo como política cultural onde estão em jogo disputas por significação. Com os aportes de autores pós-estruturalistas, procuro questionar o conceito de cultura que tem subsidiado os debates sobre políticas de currículo, buscando entender as hibridizações que são produzidas no âmbito local, com textos e discursos ambivalentes.

Considerando uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, Santos (2002) argumenta que estamos diante de um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo. Por isso, explicações monocausais e interpretações monolíticas parecem pouco adequadas para analisar a extraordinária amplitude e profundidade das interações transnacionais decorrentes do fenômeno da globalização. Para o autor, é falsa a idéia de que a globalização é um fenômeno linear, monolítico e inequívoco.

Santos (*idem*) combate a falácia de determinismos nas análises dos processos que envolvem a globalização e considera necessário produzir uma reflexão teórica crítica, no sentido de captar a complexidade dos fenômenos que a envolvem e a disparidade dos interesses que nela se confrontam. Tendo em vista o conjunto diferenciado de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos da globalização, argumenta que, “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização, existem em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural” (p. 55).

Assentado no conceito de “sistema mundial em transformação”, o autor argumenta que a teoria a ser construída deve dar conta da pluralidade e da contradição dos processos de globalização, em vez de tentar subsumir em abstrações redutoras. Nesse sentido, propõe uma teoria aberta às possibilidades de caos, no qual uma grande instabilidade gera uma situação de turbulências e bifurcações. Com base em uma série de novos processos da globalização, salienta que múltiplas e distintas combinações de posições globais e/ou locais podem conformar progressivamente critérios rígidos como centro, semiperiferia e periferia.

O autor argumenta ainda que as análises dos processos de globalização e das hierarquias que eles produzem devem se centrar nos critérios que definem o global/local, porque ambos são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. Com base em tais argumentos, define o modo de produção da globalização como o:

*(...) conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais, e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival (*idem*, 2002, p. 63).*

O autor considera que a implicação de tal concepção é a idéia de que não existe globalização genuína, já que ela é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo.

Nas análises de Rizvi (2004, p.140), o autor chama a atenção para o fato de que grande parte da literatura recente considera a globalização apenas pelo aspecto econômico, esquecendo-se de mencionar as mudanças culturais que são produzidas. Enquanto o surgimento da economia global é uma das principais características, sua análise argumenta que a fase contemporânea da globalização não pode ser compreendida adequadamente sem que se faça referência a suas dimensões culturais. Isso porque o surgimento de novas formações culturais transformou as paisagens culturais, através de uma variedade de maneiras desiguais e caóticas.

O autor assinala que os fluxos globais - em cenários da mídia, étnicos, financeiros e tecnológicos - passam a ter tanta ou talvez mais importância do que as instituições nacionais. Essas condições tipificam a globalização cultural como um conjunto de práticas transculturais que diferem das fases anteriores da globalização, porque no contexto atual não há um centro único irradiador ou um caráter orquestrado pelo Estado. Isso significa que “o fluxo do tráfego cultural pode, muitas vezes, estar simultaneamente voltado para muitas direções diferentes” (idem, p.141). No entendimento do autor, mesmo não sendo possível compreender os fluxos culturais entre as nações, desconectados de suas realidades econômicas e políticas, há que se ter uma abordagem mais integrada para evitar uma análise da globalização como se esta fosse outra forma de ocidentalização.

Considerando que os fluxos culturais globais estão repletos de ironias e resistências, Appadurai (2001, p. 20) adverte que a tensão entre homogeneização e heterogeneização cultural é o problema central das interações globais na atualidade e que a complexidade da economia global atual está relacionada com certas deslocamentos fundamentais entre economia, cultura e política. Para o autor, a globalização da cultura não significa homogeneização da cultura, mas inclui uma variedade de instrumentos de homogeneização, que são absorvidos e reutilizados em formas de diálogos heterogêneos pelas economias políticas e culturais locais. O que torna novo o processo atual de globalização cultural, na análise do autor, é o fato de que, no mundo de hoje, tanto os pontos de partida como os pontos de chegada estão em situação de flutuação cultural e, portanto, a busca de pontos de referência sólidos e firmes são extremamente difíceis.

Nas análises de Stuart Hall (2003), a globalização contemporânea pode ser vista como uma novidade contraditória: o sistema é global no sentido de que sua esfera de operações é planetária, sendo poucos os locais que escapam a seu alcance. Ao mesmo tempo, o sistema não é global se por isso entendermos uniformização e produção de resultados idênticos. Mesmo sendo um processo que busca a homogeneização, a globalização tem causado efeitos diferenciadores, não podendo controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita. Junto com a tendência homogeneizante, a globalização apresenta efeitos inesperados como “a proliferação subalterna da diferença” e as conexões laterais, que o eixo vertical do poder é obrigado a considerar (p.60).

Com tais argumentos, o autor considera que os clássicos binarismos iluministas da modernidade são deslocados por um conjunto disseminado de “modernidades vernáculas” com o jogo que produz os efeitos de diferença numa onda de similaridades e diferenças que recusa as divisões fixas (DERRIDA, *apud* HALL, 2003, p. 60). Isso implica que o valor político de cada conceito ou significado não pode ser essencializado, mas determinado em termos relacionais.

Com o conceito de globalização vernacular, Lingard (2004) analisa a convergência e a divergência de políticas educacionais no âmbito global, considerando

que a reestruturação educacional é e não é resultado da globalização. Com base em Appadurai, usa o conceito de globalização vernacular para analisar os resultados matizados do choque de práticas de cima para baixo (*context-productive*) e movidas por políticas e práticas localizadas (*context-generative*). Para o autor, existe uma tensão de implicações mútuas nos processos culturais provocados pela globalização, gerando homogeneização e heterogeneização simultaneamente.

O afastamento da lógica determinista acerca dos efeitos da globalização tem levado ao entendimento de que a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói (GIDDENS *apud* BALL, 2001, p.102,). O autor propõe na análise da interação entre o nacional e o global, uma análise relacional da política educacional. Isso significa que para compreender os efeitos da globalização nas políticas educacionais é necessário analisá-los “como produto de umnexo de influências e interdependências, resultando em ‘inter-relação, multiplexidade e hibridização’ numa ‘mistura de lógicas globais, distantes e locais’” (BALL, 1998, p.132).

No curso das políticas de currículo no mundo globalizado, Ball e Bowe (1998, p.106) destacam a complexidade dos processos que envolvem a construção de textos curriculares no qual se articulam momentos da legislação, documentação (produção de documentos curriculares) e da prática. Os textos resultantes desses momentos não estão fechados ou fixados e a transmissão de seus significados está submetida continuamente a filtros interpretativos e impugnações.

A análise de políticas de currículo que consideram os textos e discursos como sendo produzidos por mediações complexas, nos quais hibridismos e ambivalências podem produzir deslizamentos de sentidos, é também produtiva para favorecer ações contestadoras. Como ressalta Lopes (2005, p. 12)

*(...) 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.*

Na abordagem efetuada pela autora, articular a análise entre cultura e política na negociação incessante que marca as políticas de currículo, implica considerar as tensões entre global-local no contexto do mundo globalizado que não pode mais ser entendido por pares binários. Isso implica afirmar que existe um amplo processo de investigação a ser construído que pode possibilitar uma teorização menos homogênea e unilateral sobre políticas de currículo.

Nos termos de Ball (1989), trata-se de um problema empírico que deve considerar choques e enfrentamentos entre discursos contrapostos, compreendendo-se que existe uma interação complexa entre a história, a cultura e o contexto da escola, e as intenções e exigências dos produtores dos textos de uma política. Nos vários contextos de produção dos textos curriculares existem deslizamentos interpretativos e processos de contestação (BALL e BOWE, 1992). A produção de textos curriculares envolve, portanto, a relação entre discursos globais e contingências locais criando-se, assim, as condições de produção de textos e discursos híbridos.

## HIBRIDISMO E AMBIVALÊNCIA NA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Ao discutir os conceitos de hibridismo e ambivalência como possibilidades de interpretação não verticalizada dos discursos da política curricular, objetivo contribuir com a superação de concepções binárias na análise de políticas de currículo, buscando compreender os sentidos e significados produzidos nesse processo “impuro” de produção de textos curriculares. Considerando a advertência de Canclini (2003) de que “hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições”, mas que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito, considero produtivo utilizar o conceito como premissa para compreender as políticas de currículo implementadas no Brasil desde o final dos anos 1990.

Pensar o debate curricular a partir da noção de hibridismo pode contribuir para analisar a complexidade dos processos de produção cultural, políticos e sociais que o configuram, rompendo-se com a idéia de pureza e determinações unívocas. A hibridização não se refere apenas às combinações particulares de questões díspares, também nos recorda que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc.) puras nem intrinsecamente coerentes. Nesse sentido, o hibridismo põe em questão a busca de entidades não contaminadas, considerando que a mescla e a contaminação são bases da identidade (DUSSEL, 2002).

A contribuição para o campo de política curricular é a compreensão do conceito de hibridismo no contexto da análise dos fenômenos difusos da cultura contemporânea. O hibridismo é aqui compreendido como processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Contrapondo-se ao conceito biológico e essencialista da identidade, da autenticidade e da pureza cultural, o conceito de hibridização contribui para identificar e explicar múltiplas alianças fecundas (CANCLINI, 2003).

Na análise acerca dos processos de hibridização, Canclini<sup>4</sup> toma como referência os usos modernos e pós-modernos da história, a partir de um dos maiores símbolos da tradição que são os monumentos e seu uso conflituoso no espaço urbano. Procurando compreender que sentidos conservam ou renovam em meio às transformações da cidade, o autor mostra como os monumentos, abertos à dinâmica urbana, se atualizam por meio das irreverências dos cidadãos. Assim, assinala as tensões que se estabelecem entre a memória histórica e a trama visual das cidades modernas a partir da interação dos monumentos com uma série de manifestações culturais como a publicidade, os grafites e os movimentos sociais modernos, onde os monumentos deixam de ser o cenário legitimador do culto tradicional. Sugere com isso a existência de modos diversos nos quais são reutilizadas as tradições e os monumentos que as consagram, numa transgressão permanente da classificação rigorosa das “coisas” e das “linguagens” que falam delas. No movimento da cidade cruzam-se interesses diversos num “jogo de ecos” em que umas ressoam nas outras, onde as lutas semânticas são encenações dos conflitos entre as forças sociais (CANCLINI, 2003, p. 301).

Para aprofundar a análise da hibridização intercultural, Canclini (idem) lança mão de três processos fundamentais que podem explicá-la: a quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais; a desterritorialização dos processos simbólicos; e a expansão dos gêneros impuros.

---

<sup>4</sup> Existem críticas ao que se considera o caráter celebratório do hibridismo em Canclini, já que o autor parece considerar que a criatividade individual e coletiva poderia superar hierarquias. A esse respeito, ver, entre outros, Lopes, 2005 e Macedo, 2004.

No primeiro elemento do processo de hibridização, denominado descolecionamento, o autor questiona se é possível explicar a organização da cultura por referência a “coleções”<sup>5</sup> de bens simbólicos, argumentando que a agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações, visto que as culturas já não se organizam em grupos fixos e estáveis como culto, popular, massivo. Os novos recursos tecnológicos fazem proliferar dispositivos de reprodução não mais identificáveis como culto ou popular e com eles “se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos” (*ibid.*, p 304).

Argumenta, ainda, que as possibilidades de aproveitamento das inovações tecnológicas, mesmo sendo desiguais, podem também promover a criatividade e a inovação, sendo necessário, acima de tudo, entender como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade numa tendência predominante de que todos os setores misturem em seus gostos, objetos de procedências antes separadas. Para o autor, não se trata de que a circulação mais fluida e complexa tenha dissolvido as diferenças entre as classes, mas que 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.

No segundo elemento do processo de hibridização, denominado desterritorialização, o autor analisa as tensões entre desterritorialização e reterritorialização a partir de dois processos: a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

As transformações que a transnacionalização dos mercados simbólicos trouxe para a cultura contemporânea são analisadas para questionar os antagonismos econômico-políticos e culturais da modernidade, pois novos processos tornam mais complexa a assimetria de poder. Tanto a densa rede de estruturas econômicas e ideológicas, quanto a flexibilização de fronteiras das nações metropolitanas, como a simultaneidade planetária de informações são dados da configuração atual das relações de poder que não se sustentam por pares opostos, ainda que persistam as desigualdades entre as nações.

O autor se refere também às migrações multidirecionais como elemento que relativiza o paradigma binário e polar das análises das relações interculturais. Defende uma cartografia alternativa do espaço social, baseada nas noções de circuito e fronteira, considerando que a análise das vantagens ou inconvenientes da desterritorialização deve se construir em conexão com as práticas sociais.

O terceiro elemento do processo de hibridização, denominado gênero impuro, caracteriza-se por práticas que, desde o seu nascimento, abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Como exemplos desses gêneros constitucionalmente híbridos destacam-se os grafites e os quadrinhos. Os gêneros impuros apresentam um “modo marginal desinstitucionalizado, efêmero, de assumir as novas relações entre o privado e o público entre a vida cotidiana e a política”, sendo as fronteiras móveis, marcadas pela indeterminação dos limites (*ibid.*, p. 339).

---

<sup>5</sup> De acordo com Canclini (2003, p, 302), “a formação de coleções especializadas de arte culta e folclore foi na Europa moderna, e mais tarde na América Latina, um dispositivo para organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados (...). A história da arte e da literatura formou-se com base nas coleções que os museus e as bibliotecas alojavam quando eram edifícios para guardar, exibir e consultar coleções”.

Com esses processos de hibridização, o autor tenciona discutir a reorganização cultural do poder, questionando quais seriam as conseqüências políticas ao passarmos de uma concepção vertical e bipolar para outra descentralizada, multideterminada, das relações sociopolíticas. A conseqüência é que os processos de hibridização tornam evidentes que captamos muito pouco do poder se só registrarmos os confrontos e as ações verticais, porque as relações de poder se entrelaçam umas com as outras. Todavia, adverte o autor (p. 346): “não se trata simplesmente de que, ao se superpor umas formas de dominação sobre as outras, elas se potenciem. O que lhe dá sua eficácia é a obliquidade que se estabelece na trama”. Os poderes oblíquos admitem um descentramento em que saberes hegemônicos e populares sustentam-se mutuamente a partir das “transações indispensáveis em que ocorrem os intercâmbios cotidianos” (*ibid.*, p. 347) com soluções intermediárias e a combinação de práticas mais flexíveis.

A análise acerca dos poderes oblíquos, dos quais nos fala Canclini, pode ser associada às formulações de Bhabha (2003) que nos sugere um afastamento da perspectiva que concebe o mundo em termos binários. Para o autor, é nas margens deslizantes do deslocamento cultural que as esferas da vida, ligadas por uma temporalidade intervalar, podem ser analisadas em termos de uma “intimidade intersticial”. Considerando a possibilidade de evitarmos a “política da polaridade”, Bhabha (p. 69) sugere o reconhecimento teórico do espaço-cisão ou o terceiro espaço da enunciação na análise dos efeitos de poder do discurso colonial, que se baseia não apenas no exotismo multicultural ou na diversidade, mas na “inscrição e articulação do hibridismo da cultura”. Com isso, o autor defende, na análise do poder colonial, uma “teoria da hibridização do discurso e do poder, uma vez que o hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes” (*ibid.*, p. 162).

Para Bhabha (p. 20, 41), é teoricamente inovador e politicamente crucial passarmos de narrativas originárias e iniciais e focalizarmos os momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais, pois é nos “entre-lugares” que se formam os sujeitos. A passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta. Afastar-se de um mundo concebido em termos binários cria possibilidades de uma identidade intervalar e afirma as fronteiras da existência insurgente e intersticial da cultura.

Para o autor, a força parcial e dupla que constitui os discursos discriminatórios do colonialismo perturba a visibilidade da presença colonial e torna problemático o reconhecimento de sua autoridade. O hibridismo, nesse caso, expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação, desestabilizando o poder colonial, mas, ao mesmo tempo: “confere novas implicações a suas identificações em estratégias de subversão que fazem o olhar do discriminado voltar-se para o olho do poder” (*ibid.*, p.163).

Nessa análise, o autor considera que se os efeitos discriminatórios do poder permitem a vigilância, a diferença que prolifera escapa àquele olho, criando-se uma indeterminação discursiva que produz ambivalências. O hibridismo, portanto, significa aquele desvio ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante. Todavia, adverte o autor, o hibridismo não tem uma perspectiva de verdade a oferecer, não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de reconhecimento. O hibridismo vem representar a imprevisibilidade do exercício da autoridade, vista como uma presença parcial.

Para Bhabha (2004, p.67), é apenas

*(...) quando passarmos a compreender que os sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (grifo do autor).*

Nos termos formulados por Hall (2003, p. 86), o hibridismo se apresenta como marca de uma lógica cultural da tradução, dentro de um processo que ele denomina como agonístico, pois nunca se completa, permanecendo sempre em sua indecidibilidade, constituindo-se permanentemente de ambivalências e antagonismos. Esse antagonismo pode não ser acessível numa resolução abstrata, mas negociado na prática, naquilo que o autor denomina como “negociação democrática agonística” ou a “democracia como luta contínua sem solução final”. Isso significa considerar a diferença como espaço genuinamente heterogêneo (*ibid.*, p. 87).

Nos termos formulados por Mouffe (2001, p. 419), sendo a principal meta da política democrática a não eliminação das paixões nem sua transformação em um consenso racional, o confronto agonístico passa a ser condição essencial para a existência mesma da democracia. A autora considera que a política tem a ver com a dimensão do antagonismo que está presente na sociedade e uma abordagem democrática precisa chegar a um acordo com esse caráter indelével do antagonismo. Nesse sentido, a meta da política democrática poderia ser a transformação de antagonismos em agonismos.

Para a autora, reconhecer que qualquer identidade é relacional e definida em termos de diferença, abre possibilidades de se pensar que “cada identidade é irremediavelmente desestabilizada por seu exterior e o interior aparece como algo sempre contingente” (MOUFFE, 2001, p. 420). Dessa maneira, a autora considera que “não há identidades ‘natural’ e ‘original’, já que cada identidade é o resultado de um processo constitutivo” (*ibid.*, p. 420 grifos no texto) sendo que estes são processos permanentes de hibridização e nomadização. A identidade, portanto, passa a ser vista como resultado de um sem número de interações que ocorrem dentro de um espaço, cujas linhas não estão claramente definidas.

Mesmo considerando que toda identidade participa do processo de hibridização, Hall (2003) adverte, com base em Laclau, que hibridização não significa um declínio pela perda de identidade, mas um fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades, isso porque cada identidade é radicalmente insuficiente em termos de seus outros. Assim, na relação entre universal e particular, é possível construir uma diversidade de novas esferas públicas nas quais todos os particulares serão transformados ao serem obrigados a negociar dentro de um horizonte mais amplo.

Não se trata, contudo, de apelar para particularismos puros, mas de considerar que “o ponto de vista da universalidade é cada vez mais posto de lado, como um sonho totalitário ultrapassado”, pois não há formas de se atingir uma sociedade reconciliada. Sob esse prisma, Laclau (2001, p. 237, 240) argumenta que o universal não passa de um particular que em algum momento se tornou dominante. Nesse sentido, como “símbolo de uma plenitude ausente”, o universal emerge “como um horizonte incompleto suturando uma identidade particular deslocada” (*ibid.*, p. 237).

Isso leva o autor a considerar que a democracia é possível, “porque o universal não tem um corpo nem conteúdo necessários” (*ibid.*, p. 249), pois grupos diferentes competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de

representação universal. Assim, criam-se as possibilidades de construção de “identidades coletivas” a partir de uma “universalidade que coopera através da diversidade” (LACLAU, 2006, p. 37).

Com tais debates, podemos dizer que tanto a indeterminação discursiva quanto a imprevisibilidade da luta contínua, como discutidos anteriormente, podem nos remeter à análise acerca da ambivalência nos termos apresentados por Bauman (1999, p. 15). Questionando os esforços da racionalidade moderna, o autor analisa os limites do projeto iluminista, considerando a contingência da existência humana e a ambivalência que caracteriza e atormenta a vida não mais polarizada entre ordem e caos. Defendendo o direito de gerenciar e administrar a existência, a prática moderna apresentou como principal característica um “esforço para exterminar a ambivalência: um esforço para definir com precisão – e suprimir ou eliminar tudo que não poderia ser ou não fosse precisamente definido” (*ibid.*, p. 15). Nessa tentativa de ordenar o mundo e conter o caos, a modernidade nutriu seu impulso para a ordem a partir do horror da ambivalência, todavia, “foi mais ambivalência o produto final dos impulsos modernos” (p. 21). O autor considera a ambivalência não como patologia, mas como um aspecto normal da prática linguística, e decorre de duas das principais funções da linguagem: as práticas de nomear e classificar.

Dependendo da eficiência com que as funções de nomear e classificar são desempenhadas, a ambivalência tende a aumentar. Assim, dado que a função nomeadora - classificadora da linguagem tem como propósito a prevenção da ambivalência, e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes são fontes últimas de ambivalência, o autor adverte ser improvável que “a ambivalência jamais se extinga realmente, sejam quais forem a quantidade e o ardor do esforço de estruturação/ordenação” (*ibid.*, p. 10).

Isso se deve ao fato de que, sendo a ambivalência um subproduto do trabalho de classificação, gera sempre um maior esforço classificatório. Sendo assim, Bauman chama a atenção para o fato de que a luta contra a ambivalência é “tanto autodestrutiva, quanto autopropulsora” (*ibid.*, p. 11), pois o mundo não pode ser comprimido dentro de grades geométricas.

Analisando a construção social da ambivalência a partir da metáfora da existência de amigos, inimigos e estranhos, o autor salienta que a presença do estranho torna problemático o confortável antagonismo de amigos e inimigos. Não sendo nem amigo nem inimigo, mas podendo ser ambos, o estranho é um membro da família dos indefiníveis. Com base em Derrida, afirma que como unidades desconcertantes os estranhos não podem ser incluídos na oposição filosófica binária, ao mesmo tempo em que jamais podem ser constituídos como um terceiro termo. Os estranhos são, portanto, inclassificáveis e questionam o princípio da oposição, a plausibilidade da dicotomia e desmascaram a frágil artificialidade da divisão. Nesse sentido, afirma o autor,

*(...) os indefiníveis são todos nem uma coisa nem outra, o que equivale a dizer que eles militam contra uma coisa ou outra. (...) os indefiníveis expõe brutalmente o artifício, a fragilidade, a impostura da separação mais vital (BAUMAN, 1999, p. 65).*

No ambiente desse cenário analítico, pensar a produtividade do conceito de currículo como híbridos de muitos discursos, construindo coalizões que dão lugar a consensos particulares (DUSSEL, 2002), contribui para analisar os textos políticos, considerando o terreno precário e vulnerável de sua produção. Nesse sentido, as lutas políticas adquirem dimensões simbólicas e discursivas e a centralidade da cultura é vista

no quadro de uma vasta matriz de possibilidades, no qual incontáveis combinações e trocas são feitas (BAUMAN, 2000, p. 155).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CENTRALIDADE DA CULTURA NA ANÁLISE DE POLÍTICA DE CURRÍCULO

As relações entre culturas numa lógica binária não permitem compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações. Essa formulação é feita por Fleuri (2003, p.24-25) para argumentar que se o conceito de dominação cultural foi enredado numa lógica bipolar, pode reforçar o processo de sujeição, na medida em que obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

A centralidade da cultura, como aspecto constitutivo de todos os aspectos da vida social, é o argumento que Hall (1997) utiliza para defender que a cultura se tornou um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio, e que, sob esse aspecto,

*(...) não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma 'política cultural' (p. 20, grifos do autor).*

Considerando tal centralidade, Costa *et. al.* (2003) analisam a abordagem da cultura com ênfase no seu significado político, já que os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado. Assim, o currículo, entendido como espaço de lutas, passa a ser visto como campo sujeito a disputa e interpretação, nos quais diferentes grupos procuram estabelecer sua hegemonia.

Para Veiga-Neto (2003, p. 78), a modernidade esteve mergulhada numa “epistemologia monocultural” e aceitou, sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor e foi pensada como única e universal: única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido, e universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade<sup>6</sup>. Nessa perspectiva, a educação era entendida como o caminho para atingir formas mais elevadas de cultura.

Foi apenas nos anos 1920 do século passado que as rachaduras no conceito moderno de cultura começaram a surgir. O deslocamento operado no conceito de cultura marca a crise e a crítica da modernidade, contendo claramente uma dimensão política que evidencia as forças que atuam na imposição de significados e na dominação material e simbólica.

---

<sup>6</sup> Mesmo considerando pertinentes as críticas formuladas à idéia de cultura na modernidade, é possível considerar que foi também nesse contexto que os questionamentos e as rachaduras ao conceito se originaram. A esse respeito ver, entre outros, Hall (1997).

Com a chamada “virada lingüística”<sup>7</sup>, os conceitos de linguagem e cultura foram ampliados, pois se tornou impossível compreender a linguagem lógica e ontologicamente fora dela mesma. Nesse sentido, os filósofos da linguagem abdicaram da busca de qualquer critério metalingüístico ou metacultural, de qualquer essência translingüística ou transcultural. Eles desprendem-se de uma metafísica da linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada em um outro lugar. Igualmente, não há um outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura (*ibid.*, p.13).

A consequência de tais formulações para o currículo é a impossibilidade de uma epistemologia monocultural, porque se compreende que a linguagem não é auto-suficiente, ideal e de conteúdo determinado. Portanto, não cabe à educação, via currículo, apenas dizer àqueles que estão entrando no mundo o que é mesmo este mundo e como ele funciona. Isso porque o que a pedagogia pode fazer “é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13, 14). O autor salienta que tal indeterminismo cria possibilidades para a educação mostrar as regras do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades desse dizer, considerando que “estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (*ibid.*, p. 14).

Considerando as contribuições de autores ligados ao pós-estruturalismo e ao pós-colonialismo, Macedo (2004, p. 127) argumenta em favor do conceito de cultura como espaço simbólico em que se articulam identidades em meio a interações, lutas e hostilidades constantes. Isso implica a superação de uma noção de cultura estática que presidiu grande parte das relações estabelecidas entre currículo e cultura, para pensá-la como um conceito multifacetado, que vem assumindo diferentes sentidos. Assim, o currículo, como prática cultural, é visto como espaço de poder em que identidades são negociadas.

Nos termos propostos pela autora, pensar o currículo a partir da centralidade da cultura implica a redefinição do próprio conceito de currículo e envolve a reconstrução de uma tradição centrada no conhecimento. Desloca-se a ênfase nos processos de adição/subtração de novos conteúdos e busca-se reconstruir o conceito de currículo como prática cultural. Com isso, evita-se a tradição segundo a qual o currículo é visto apenas como produto de uma seleção de conhecimentos e valores, e retoma seu caráter de espaço/tempo ambivalente que se vai construindo na relação entre os muitos mundos culturais que o constituem.

Visando a superar a idéia prescritiva e burocratizada de currículo, Macedo (2006, p. 107) sugere que a relação de poder seja pensada no currículo de forma oblíqua e contingente, com base nas formulações de Canclini. Nessa perspectiva, a autora argumenta que o currículo “é o espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à idéia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)” (p. 107). Um lugar-tempo de fronteira em que os sistemas culturais são confrontados com sua insuficiência pela negociação com a diferença (*Ibid.*, 2004 b, p. 12). A perspectiva apresentada aponta a possibilidade de romper com as idéias prescritivas sobre o currículo, pois a negociação

---

<sup>7</sup> De acordo com Silva (1996, p. 238), a chamada “virada lingüística” na teorização social começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. A natureza da linguagem é redefinida, passando esta a ser vista sempre como em constante fluxo, não conseguindo capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia. Vale a pena registrar também, que a idéia de que a linguagem constrói a realidade, já estava presente no estruturalismo, sendo aprofundada com as formulações pós-estruturalistas.

de discursos culturais pressupõe lutas políticas, no qual resistência e dominação não ocupam posições fixas, e as lutas que constituem os currículos são tanto políticas como culturais (LOPES, 2006 b, p. 40).

Como argumenta Hall (2003, p. 255), a complexidade da luta política no contexto atual pode ser vista, sempre, como contínua, ocorrendo nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, pois há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

Na análise de Silva (1999), uma de nossas principais tarefas no debate curricular “é abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 1999, p. 22) Isso implica pensar as políticas curriculares como lutas por diferentes significados, pois nos currículos ficam registrados “os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais” (*ibid.*, p.22). Uma luta por significado marcada pelo caráter incerto, indeterminado e inconclusivo do processo de significação que faz com que o resultado dessa luta não seja nunca garantido, previsível.

Nesse sentido, compreender o caráter indeterminado das políticas curriculares pode ampliar as possibilidades de análise, considerando a pluralidade dos processos que envolvem sua produção no contexto difuso da cultura contemporânea. Trata-se, finalmente, de compreender as políticas de currículo na configuração das formas culturais no mundo atual que “são fundamentalmente fraturadas, carentes de regularidade e se justapõem umas às outras” no conjunto dos fluxos culturais globais dissociados (APPADURAI, 2001, p. 25).

Compreendo que nesse debate o que está em questão são as possibilidades de relativizar as fronteiras dos discursos educacionais, analisando a circulação de discursos que geram hibridismos e ambivalências em políticas de currículo. Considerando que a hibridização de discursos curriculares sugere que não existem significados puros no contexto da interação entre as culturas, o debate proposto para o campo do currículo se amplia modificando com isso a análise dos textos curriculares. Como política cultural, é possível compreender que discursos e perspectivas diferentes se hibridizam nas políticas curriculares produzindo práticas ambivalentes.

Os discursos e os textos curriculares produzidos em meio às lutas permanentes no cenário da cultura contemporânea nos sugerem, assim, outros modos de investigação das políticas de currículo. Nesse sentido, a interpretação das políticas como estando sujeitas a uma lógica binária que separa discursos alternativos e oficiais parecem pouco produtivas para compreensão das ambivalências que caracterizam os textos curriculares.

Não significa, contudo, o apagamento das diferenças ou a hibridização de qualquer sentido aos textos, visto que não é qualquer objeto cultural que se permite hibridizar. Trata-se somente de que uma interpretação menos unilateral das políticas de currículo podem ser produtivas para análises mais matizadas dos textos curriculares, considerando que sentidos diversos são materializados no processo de produção destes, considerando a contingência e a luta por hegemonias. Cabe, portanto, a afirmação de que textos curriculares são documentos híbridos produzidos por uma pluralidade de grupos em permanentes processos de disputa política.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. Dislocación y diferencia en la economía cultural global. 2001. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0289> Acesso em: 20 maio 2007.

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

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1 , n.2 , jul/dez, 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 27 fev. 2008.

BALL, S.; BOWE, R. El currículum nacional y su puesta en práctica: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, v.1, n.2, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London/ New York: Routledge, 1992.

BARRETO, E. A. Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana (1997/2004), Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal Fluminense, 2008, Tese (Doutorado em educação).

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG, 2003.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. 4ª ed. EDUSP. Rio de Janeiro, 2003.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura: uma aproximação. In: *Educação & Sociedade*, n. 79. Campinas: CEDES, 2002.

COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, 2003.

DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

FLEURI, R. M. Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, 2001.

\_\_\_\_\_. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, jul/dez, Porto Alegre, 1997.

LACLAU, E. Universalismo, particularismo e a questão da identidade. In: MENDES, C. (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR. A; BURITY, J. A. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

LINGARD, B. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In: BURBULES, NICHOLAS C. & TORRES, CARLOS ALBERTO (Orgs.). *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LOPES, A. C.. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004 a.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. ANPED. n. 26, mai/ago. Rio de Janeiro, 2004 b.

\_\_\_\_\_. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência e Educação*, v.11 n. 2. 2005 a.

\_\_\_\_\_. Tensões entre recontextualização e hibridismo nas políticas de currículo. *28ª reunião anual – ANPED*, 2005 b.

\_\_\_\_\_. O currículo da educação básica. *28ª reunião anual- ANPEd*, Caxambu, 2005 c. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006 a.

\_\_\_\_\_. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006 b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 04 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: lutas para definir o conhecimento escolar. *II COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES*. Universidade do Minho. 2006 c.

LOPES, A.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

MACEDO, E. Currículo e ciclos de aprendizagem. In: FETZNER, R. A. (Org.). *Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada*, v. 2, Rio de Janeiro: Wak, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006 a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 21 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A diferença nos PCN do ensino fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Revista Educação em Foco*, v. 8 n. 1, 2, mar/ago/2003, set/fev/2004: 2004 b. Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/revista%20educa%E7%E3o/vol8n12/13.htm>. Acesso em: 02 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. O que significa currículo disciplinar. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). *Pluralismo cultural, identidade e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

PAIVA, Edil. et. al. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

POWER, S. O detalhe e o macro contexto: o uso da teoria centrada no estado para explicar práticas e políticas educacionais. *Revista O Olhar do Professor*, 2006.

RIZVI, F. A educação internacional e a produção da imaginação global. In: BURBULES, Nicolas C. & TORRES, Carlos Alberto. (Orgs.). *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SANTOS, B. de S. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

#### **ABSTRACT**

*Willing to overcome deterministic readings about the phenomenon of globalization, I intend to discuss the curricular policy considering the tensions between global and local in the context of the globalized world. When discussing the concepts of hybridism and ambivalence as possibilities of non vertical interpretation of the curricular policy discourse, I aim to contribute to the overcome of linear conceptions at the analysis of curricular policy, trying to comprehend the senses and meanings produced by this “impure” process of production of curricular texts. I understand, finally, that the undetermined character that marks the curricular policy can amplify the possibilities of analysis, considering the plurality of processes involved in its production.*

**Keywords:** *Curricular policy, hybridism, ambivalence*