



RECONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E CURRÍCULO: uma crítica ao conceito de hibridismo a partir do currículo paulista de Geografia

Juan Lomardo

juanlomardo@hotmail.com

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus Sorocaba. Professor de Geografia da rede pública estadual paulista e mestrando em Educação pela UFSCar - Campus Sorocaba. Endereço: Rua Esperança, 538. Jd. Santa Fé. CEP 18031-310. Sorocaba/SP

Antonio Fernando Gouvêa da Silva

gova@uol.com.br

Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus Sorocaba. Endereço: Rua Samambaia, 81. Bosque da Saúde. CEP 04136-110. São Paulo/SP

RESUMO

Este breve artigo tem como proscênio o currículo escolar e por pano de fundo a relação entre políticas públicas e currículo, através de um fio condutor que se baseia na questão: a produção científica atual sobre currículo é apropriada e recontextualizada pela política curricular oficial? Para tanto, realiza-se a análise de dois conceitos muito presentes no campo da pesquisa em currículo no Brasil, recontextualização e hibridismo, a partir de comparações feitas com base no currículo de Geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista. As proposições que deram origem ao presente texto surgiram da análise do texto Política de currículo: recontextualização e hibridismo, de autoria de Alice Casimiro Lopes.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo, Recontextualização, Hibridismo.

THEORETICAL RECONTEXTUALIZATION AND CURRICULUM: a critical to the hybridity concept

ABSTRACT

The main subject of this article is the educational curriculum and its background is the relation between public politics and curriculum. The chosen path is based in the following question: is the current scientific production, regarding curriculum, suitable and recontextualized by the current curriculum? Therefore, the analysis of two very present concepts in the field needs to be made: recontextualization and hybridity. The propositions herein came from the analysis of the text *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*, by Alice Casimiro Lopes.

KEYWORDS

Curriculum, Recontextualization, Hybridity.

Introdução

O presente artigo tem por base um texto publicado na revista *Currículo sem Fronteiras*, volume 5, número 2, de 2005, intitulado *Política de currículo: recontextualização e hibridismo*, de autoria de Alice Casimiro Lopes, resultado da apresentação da autora no GT de currículo da 13ª reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 2005, e que tem por temática um objeto similar ao que é abordado aqui. Tece-se no presente texto uma visão contraposta, em certos aspectos, ao que é argumentado pela autora no referido artigo. Entende-se que é frutífero para o desenvolvimento científico do campo do currículo, o debate em torno de conceitos de importância para a área, como recontextualização e hibridismo, com relação aos quais apresenta-se aqui: 1) uma verificação teórica junto à delimitação original do conceito de recontextualização, trazido com base nas contribuições de Basil Bernstein, categoria que vem sendo revisitada nas pesquisas em educação no Brasil e; 2) uma provocação de ordem prática ao conceito de hibridismo curricular, categoria também amplamente discutida em investigações mais recentes do tema. Ambas abordagens se darão a partir da análise do currículo de Geografia da rede estadual paulista.

No limiar do século XXI a área do currículo escolar encontra-se envolta em debates discursivos, teóricos e políticos. O paradigma científico do currículo, a visão do que o currículo deve ser e para que e quem deve servir, é altercada (tendo o paradigma enquanto algo historicamente construído e não delimitado de forma estanque) por

pesquisadoras e pesquisadores tidos como críticos, pós-críticos, modernos, pós-modernos, culturalistas e materialistas. No entanto, essas noções foram assimiladas fragmentadamente pelas políticas curriculares, muitas vezes orientadas pelos norteadores da macroeconomia. Percebe-se que é uma área dominada pelo conflito de discursos e a reprodução de poderes.

Um ponto que já foi discutido por teóricos do currículo (APPLE, 2008; SACRISTÁN, 2008), inclusive entre aqueles de inclinações teóricas díspares, é a investigação acerca da seleção do que será ensinado nas escolas, assim como da reprodução de comportamentos e relações de poder através do currículo. Muito do que é produzido cientificamente na área de educação é assimilado nos currículos, no entanto este referencial é por vezes tão fragmentado que perde seu sentido, dando liberdade para que se fale em apropriação, ressignificação e recontextualização. Em um paralelo teórico a categoria de recontextualização, tece-se aqui a crítica em relação ao conceito de hibridismo curricular, visto por muitos pesquisadores da área do currículo como algo positivo na elaboração das propostas, pois representaria justamente a tensão entre os diversos grupos interessados. Entretanto, através de uma verificação teórica de documentos curriculares, é possível perceber que, em certos casos, mais do que refletir as tensões políticas entre grupos ou classes, a política curricular oficial se apropria dos referenciais teóricos, dos mais abrangentes possíveis, para validar ações que coadunam com outros interesses, que não aqueles explícitos através dos conteúdos ou dos documentos curriculares. Utiliza-se na presente análise as proximidades encontradas entre a sustentação teórica proposta e os documentos que compõem o currículo oficial do estado de São Paulo em Ciências Humanas, consolidado em 2012, e em especial os cadernos do Ensino Médio da disciplina de Geografia das escolas estaduais paulistas.

Nos documentos introdutórios da área das Ciências Humanas do currículo oficial paulista, são visualizadas, em conjunto e sobrepostas, a utilização de conceitos que atuam no sentido de corroborar um discurso que apresenta um ideal de liberdade e autonomia; o texto do currículo deixa transparecer uma preocupação com a desigualdade social, destacando que “na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais” (SÃO PAULO, 2012, p. 9). Concomitantemente, o currículo paulista se esforça em agregar ao seu discurso ideais relacionados às questões culturais e aos problemas do mundo do trabalho, buscando “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (Ibid., p. 8). O texto de apresentação do currículo das disciplinas de

Ciências Humanas da rede estadual paulista traça pinceladas recorrentes, no sentido de determinar o currículo como espaço de cultura e a escola como “igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados” (Ibid., p.14).

Segundo Lopes (2005), é possível visualizar a partir de uma análise do campo do currículo no Brasil, um hibridismo entre concepções críticas e pós-críticas da educação e do currículo, que agregam uma crítica política e econômica, juntamente a uma visão culturalista que valorize questões de identidade. Em análise constata-se o movimento cíclico, no qual o arcabouço do que se produz cientificamente subsidia, em função do suporte teórico que oferece, a construção dos novos modelos de currículo. No entanto, a utilização do referencial teórico pode legitimar documentos que servem de base a modelos de políticas públicas em educação que, na prática, atuam também com ações que caminham no sentido oposto da liberdade e da humanização, como aquelas que resultam em formas de opressão cultural e econômica.

No caso do currículo oficial da rede paulista, verifica-se o alinhamento da gestão em educação dos governos estaduais com as reformas educacionais que se dão a partir dos anos de 1990 (FERREIRA, 2009; ROSSI, 2011). No campo das políticas públicas, é importante ressaltar que o período entre o fim do século XX e o início do século XXI é um momento histórico marcado por políticas econômicas e sociais, focadas com intensidade sobre a educação, determinadas por organismos internacionais e impostas a um grande número de países do globo. Tais políticas têm por premissa ações econômicas orientadas pelo rol de estratégias que, em linhas gerais, se constituem no enxugamento dos serviços oferecidos pelo Estado e na abertura facilitada pelos governos do maior número de espaços e nichos para o mercado. Esses espaços podem ocupar esferas da governabilidade pública tidas como direitos sociais, como a saúde e a educação. Concomitantemente, no que diz respeito estritamente à educação, essas ações visam uma reestruturação que facilite e flexibilize sua gestão e seus resultados (TORRES, 1995). Especificamente sobre o currículo escolar no Brasil, a década de 1990 foi marcada por reformas que buscavam alinhar a política educacional no país às diretrizes políticas e econômicas internacionais (FERREIRA, 2009).

No caso do estado de São Paulo, as reformas na educação foram colocadas em prática com intensidade e, no ano de 2016, a situação da rede pública estadual paulista é de precarização, com os professores presos a um sistema de páreo na busca pela atribuição de aulas, cada vez em número menor com o gradativo fechamento de salas de aulas e o enxugamento dos gastos. Não se deve esquecer que o ano de 2015 foi marcado pela tentativa de reorganização massiva das escolas públicas estaduais paulistas,

processo que ocorreu de forma impositiva e que foi visto como prejudicial por grande parte dos estudantes. Mesmo a reorganização não se efetivando, há um processo silencioso de enxugamento e cortes de verba dos setores da educação. As escolas públicas estaduais, por sua vez, se encontram em processo de hierarquização através das tabelas de exame, como o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) – a reforma curricular e do ensino tem um forte expoente na estrutura política do Estado de São Paulo. O atrelamento entre o currículo paulista e o sistema público de avaliação são exemplos do esforço dos governos paulistas em se alinharem com as diretrizes políticas internacionais da educação.

Tendo essa constatação como pano de fundo, o problema que se levanta é que o discurso oficial dos documentos curriculares da rede estadual paulista aponta para um caminho de superação da exclusão social e da valorização das identidades culturais, em uma tendência humanizadora, sendo a utilização de recursos tais como a recontextualização de discursos e o hibridismo teórico recorrentes. No entanto as ações práticas do governo para a área da educação vão em sentido contrário, em um processo de precarização e desvalorização de professores e alunos – do qual pode se ter uma ideia a partir da escuta do áudio do ex-chefe de gabinete da Secretaria Estadual de Educação, Fernando Pádula, demitido no fim de 2015. Em reunião com assessores, Pádula deixa claro a postura declarada de guerra contra os estudantes que participavam das ocupações em protesto à tentativa de reorganização da educação pública por parte do governo.

Nas próximas páginas será apresentada uma breve investigação acerca da recontextualização de conceitos pelo currículo de geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista. Também se verificará nesse currículo, a utilização da referida amálgama teórica, que pode ser oferecida dentro dos termos de um hibridismo como algo em consonância com as pesquisas atuais em currículo, ganhando assim legitimidade científica.

Recontextualização teórica no currículo

No passo em que se conclui e se publica um texto, o autor perde o domínio sobre os seus significados, “os impulsos dos autores se extinguem no conteúdo objetivo que capturam” (ADORNO, 2012, p. 17). Da mesma maneira, no momento em que se constrói um currículo, a intencionalidade colocada se reconfigura a partir do momento em que este é colocado em prática.

Percebe-se, por esta ótica, três perspectivas do currículo: a científica, que congrega as reflexões teóricas acerca do currículo, desde seu composto textual até sua realização prática, que se esforça em definir seus objetivos, as necessidades educacionais às quais se presta e o ideário filosófico que busca salientar; a oficial, que se dá pelos currículos oficiais, que agrega diversos elementos da perspectiva científica, contudo não tem a mesma preocupação lógica desta última, além de conter os diversos elementos do jogo político; e a prática cotidiana, que se dá na escola, e onde estão embutidas as infinitas possibilidades não previstas nas duas últimas perspectivas, reunidas em torno do que comumente se chama de currículo oculto. A relação entre as três perspectivas é dialética. No passo em que a perspectiva prática é passível de ser apreendida pela perspectiva científica, a perspectiva política se vale da cientificidade para validação de suas propostas; enquanto a prática curricular se baseia em ambas, além das particularidades das situações cotidianas, para se realizar. Em todas essas situações ocorrem processos de recontextualização.

O conceito de recontextualização é de suma importância para a análise do currículo em tempos atuais, visto que grande parte do pensamento científico da área do currículo é pulverizado nas propostas de maneira fractal, formando um mosaico de colagens teóricas.

Bernstein, sociólogo representante da Nova Sociologia da Educação inglesa, vem tendo sua obra revisitada pelas pesquisas brasileiras em educação, sendo que sua abordagem ao conceito de recontextualização ganha importância na análise aqui proposta. Esse autor destaca o conceito de dispositivo pedagógico, que surgiria da junção subordinada entre o discurso instrucional (conteúdos) e o discurso regulador (moral e ético). Uma das regras necessárias à efetivação do dispositivo pedagógico seria justamente a recontextualização que “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN apud MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43). Na recontextualização, um discurso “se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos” (Ibid., p. 44). Esse processo pode ocorrer de forma oficial, através das políticas públicas educacionais dos governos, e também por meio dos pesquisadores, das escolas, dos pedagogos e demais setores da educação.

De acordo com Lopes, Bernstein enxergava a priori um sentido negativo no processo de recontextualização; “a alteração dos significados e mudança dos fins sociais

dos discursos é interpretada como deturpação” (LOPES, 2005, p. 55). No entanto, outros autores visualizam, no sentido original do texto de Bernstein, já uma possibilidade de escape do determinismo que negativaria qualquer processo de recontextualização:

De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança (MORAIS, 2004, p. 7).

Como frisa Lopes, o conceito de recontextualização, para além do entendimento negativo do sentido de deturpação, pode representar também um avanço positivo na quebra da hierarquização dos discursos e da possibilidade de novos espaços, mesmo de resistência:

(...) o conceito de recontextualização permanece sendo importante para a pesquisa das políticas de currículo. Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como processos inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

O Caderno do Aluno do currículo da rede pública do estado de São Paulo traz situações de aprendizagem que desenvolvem os temas da matéria considerados pertinentes, sendo que, algumas situações de aprendizagem são retiradas do arcabouço teórico de autores e pesquisadores que são referência na área acadêmica de suas respectivas disciplinas. O fato da seleção de tópicos de determinada teoria se dar em conformidade com um processo de transição pedagógica, que pode ser interpretado como um resumo teórico para fins didáticos, dá margem para a utilização do conceito de recontextualização nos moldes propostos por Benstein. Naturalmente, são necessárias as transições no sentido de tornar conhecimentos científicos, por vezes complexos, em situações de aprendizagem mais acessíveis. No entanto, constata-se que certas categorias podem ser retiradas ou esvaziadas do seu contexto original.

Com relação à análise dos documentos curriculares de Ciências Humanas do currículo oficial paulista, e em específico aos cadernos da disciplina de Geografia, constata-se a utilização como referencial teórico de uma série de autores basilares para a Geografia, como Milton Santos, David Harvey e Yves Lacoste.

Milton Santos, para se tomar como exemplo, é um autor de suma importância para a ciência geográfica, tendo sua obra constantemente reproduzida e

recontextualizada, em âmbito científico e pedagógico. Além de ser utilizado como referência no texto introdutório do currículo de Geografia da rede estadual paulista, Santos também é referência para o desenvolvimento das situações de aprendizagem do Caderno do Aluno de atividades. O conceito *meio técnico-científico-informacional* é utilizado como base para alguns exercícios. A abordagem traz uma explicação do que se consiste o referido conceito, e a partir disso lança alguns exercícios para os alunos. O Caderno do Professor traz o que se espera das alunas e dos alunos em suas respostas. No caso específico da situação de aprendizagem citada, que fossem destacados os seguintes pontos: “habilidades humanas: saber-fazer” (SÃO PAULO, 2014, p. 67); a “técnica – origem grega (*tekhné*): capacidade de atuar na vida social, nos seus mais diferentes aspectos; sustentação material de vida; produção” (Idem); as “relações sociais: atividades artísticas, culturais ou esportivas. São elementos e componentes constituintes das sociedades” (Idem); “na história (as técnicas antecederam as ciências): constitui-se em objetos tudo o que é concebido pelo ser humano para ter uma função – toda coisa material que poder ser apreendida pelos sentidos. Os objetos são técnicos” (Idem); “o Espaço geográfico: constituídos de objetos técnicos (ex.: fábrica, indústria etc.) construídos sobre base física” (Idem); e o “espaço relativo (opõe-se à ideia de espaço absoluto): espaço relativo não é um vazio ou extensão a ser preenchida, é tido como concreto, onde a matéria está sempre presente – mesmo que só na forma de energia – e em constante mutação. Ideia de que o espaço está em expansão; leis variam conforme a relação entre as coisas materiais que o constituem; interação” (Idem); entre outros pontos.

Constata-se que, de 14 pontos destacados como pertinentes de estarem presentes nas respostas, a ampla maioria se refere a questões técnicas, que dão conta das características científicas, tecnológicas e técnicas, mas não para os aspectos políticos e sociais do conceito. Somente um dos pontos que constam nas possíveis respostas do Caderno do Professor do currículo de Geografia da rede paulista, “globalização: transnacionalização de setores hegemônicos da economia e dos territórios” (Idem), se volta para as questões políticas e econômicas e as relações de poder, se aproximando da definição original do conceito, como destaca o próprio Santos:

Esse meio técnico-científico (melhor será chamá-lo de meio técnico-científico-informacional) é marcado pela presença da ciência e das técnicas nos processos de remodelação do território essenciais às produções hegemônicas, que necessitam desse novo meio geográfico para sua realização (SANTOS, 2008, p. 38)

Santos também frisa que o meio técnico- científico-informacional é “o terreno de eleição para a manifestação do capitalismo maduro. Por isso (...), geografiza-se de forma diferencial” (SANTOS, 2008, p. 43). Entende-se que as possibilidades de resposta que constam no Caderno do Professor passam longe de dar conta da complexidade do tema, dando-lhe uma roupagem esvaziada do seu conteúdo político. Mesmo a relação entre espaço absoluto e espaço relativizado aparece mais próxima de uma verificação a partir das leis naturais, e não do fato do espaço estar encharcado de conteúdos sociais, políticos e econômicos. É claro que a capacidade dos professores pode ir além do que está presente como referência no Caderno do Professor, no entanto, as configurações do Caderno também podem sedimentar as possibilidades de docência em um patamar aquém do esperado.

Em uma outra situação de aprendizagem, retirada do Caderno do Aluno, 1ª série do Ensino Médio, volume 1, na página 29 (2016), por exemplo, tem-se uma imagem, fruto de montagem de imagens de satélite, das regiões do planeta Terra à noite. É possível observar o diferencial da luminosidade entre as regiões mais urbanizadas e as menos urbanizadas. É um tema adequado para que, em uma situação de sala de aula, o professor, se apoiando no material didático, fizesse uma análise crítica do porquê da diferenciação da concentração de luzes, e conseqüentemente, dos níveis de urbanização em regiões do planeta. Milton Santos e David Harvey, por exemplo, citados nos documentos introdutórios do currículo de Geografia, poderiam ser revisitados a partir dos conceitos de *espaços opacos* e *espaços luminosos*, do geógrafo brasileiro, e de *desenvolvimento geográfico desigual*, do geógrafo inglês. Seriam oportunidades pedagógicas adequadas para se inserir, no âmbito didático, categorias geográficas que ajudariam a elucidar a forma pela qual se dá o desenvolvimento espacial desigual no mundo, e como isso está na gênese dos problemas de desigualdade social. Ambas as categorias propostas aqui poderiam surgir naturalmente, a partir da análise de um professor de geografia mais atento ao que se desenvolve cientificamente na área. Entretanto, a análise proposta pelas provocações do Caderno do Aluno e pelas resoluções do Caderno do Professor, apontam para uma resposta em um sentido mais cartesiano do que o desejado, voltando-se para questões de ordem técnica, como o funcionamento dos satélites e de como a montagem de imagens foi obtida pelos computadores. Pouco se estimula, tanto ao aluno quanto ao professor, de questionamentos de ordem política e econômica, que coadunariam com a visão crítica e de superação das diferenças que o currículo expõe. Ao passo que o texto introdutório do currículo de Geografia critica posturas cartesianas com relação às análises geográficas, visando englobar o complexo

construto social que a contemporaneidade exige, as situações de aprendizagem que traz em seus cadernos de atividades acabam em sua dinâmica de isentar, por vezes, os participantes de se pensar estruturalmente questões políticas.

Deste modo e, justamente por se assumir aqui uma postura mais próxima do estruturalismo, tem-se em conta que a recontextualização é uma categoria que deve ser tratada com cautela, visto que ao mesmo tempo que possibilita o surgimento de novas possibilidades e mesmo de espaços de resistência no interior dos processos de relocação e reprodução de textos e discursos, atua também na deturpação dos conceitos originais. A recontextualização oficial, acaba servindo ao Estado no sentido de que corrobora uma prática política em educação, com base em um currículo a priori referenciado nos principais teóricos de cada área, mas sem uma preocupação estrita com a formação.

3. O conceito de hibridismo no currículo

A adjetivação *híbrido* traz imediatamente a noção da mistura de duas ou mais coisas (categorias, conceitos, práticas) que se fundem formando algo que, apesar de manter características das coisas originais, não mais se confunde com a ideia genuína. No âmbito do currículo, tal conceito vem sendo utilizado em duas perspectivas na produção científica recente – grande parte da qual se assume teoricamente enquanto investigações norteadas por preceitos pós-estruturalistas.

A primeira perspectiva diz respeito à pluralidade de culturas, identidades e formas de comunicação que se dão em meio aos processos globais culturais e sociais contemporâneos. Logo, a postura metodológica mais pertinente seria aquela a considerar o hibridismo a partir de um escopo multiculturalista ou interculturalista, que valorizaria a diferença cultural e de identidades. Esta acepção, trabalhada por autores como Stephen Ball, Stuart Hall e Nestor Garcia Canclini, acaba por influenciar o pensamento curricular da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI no Brasil. Autores como Tomás Tadeu Silva, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes de Macedo desenvolvem uma linha teórica, que sustentada pela perspectiva citada acima, irá se consolidar como o principal escopo de investigação na área do currículo no país na atualidade. Pode-se afirmar que, guardada as distinções entre cada pesquisador, em geral o que se busca é uma espécie de multiculturalismo crítico alcançado através do direito à diferença.

A segunda acepção do termo é, em linhas gerais, a exaltação do relativismo

científico em contraponto a uma visão universalista, envolvendo uma postura epistemológica que rejeita generalizações axiomáticas e gramáticas sociais. Deste modo, a estrutura de investigação epistemológica deve buscar aproximações do real, amálgamas de diversas perspectivas, situações e conceitos, que por isso mesmo, são híbridas, angariando inclusive conceitos de linhas teóricas distintas em uma mesma perspectiva:

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 (MATOS; PAIVA, 2007, p. 186).

Neste sentido, pode-se destacar tal postura como esteticamente e conscientemente reativa à racionalização moderna, opositora de uma forma de ciência que busca a universalidade típica a um sistema.

O hibridismo, por assim dizer, exprimiria uma condição dos próprios currículos oficiais, que oferecem, naturalmente com exceções, uma bricolagem conceitual que une referências, por vezes, derivadas de linhas teóricas distintas. Esta constatação foi trabalhada de maneira mais intensa no Brasil por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes de Macedo:

Sob a análise de Lopes e Macedo essa diversidade configura o campo 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 (Id.)

Por essa ótica, o hibridismo no currículo é considerado uma condição por vezes positiva, que contemplaria a diversidade de culturas, contextos e ontologias num sentido da valorização das identidades dos indivíduos. Ao mesmo tempo, a hibridização teórica auxiliaria na forma de visão de mundo, de uma filosofia do ser mais ampla e abrangente, angariando a crítica econômica e o foco cultural em um mesmo conjunto, produzindo a desejada inter-relação. No entanto, as elaborações teóricas que se prestaram a corroborar o conceito de hibridismo, se fazem em nível de distanciamento da prática do cotidiano escolar, se limitando, na maioria dos casos, a um campo de reflexões filosóficas acerca da contemporaneidade como um todo.

O texto do currículo de Geografia da rede estadual paulista, objeto aqui abordado, se esforça em trazer em suas palavras, o sentido de necessidade de uma

“sociedade igualitária e justa, e principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças” (SÃO PAULO, 2012, p. 76). Tal frase apreende em um instante, de forma reduzida mas objetiva, a congruência entre a visão teórica da crítica política e econômica, prescritiva e teleológica; com a postura culturalista descritiva de valorização das identidades.

Neste sentido, o currículo de Geografia, em seu texto introdutório, faz uma colagem teórica entre autores de pensamentos díspares, articulando o conceito de *meio técnico-científico-informacional* de Milton Santos, com a definição de *era planetária* do filósofo Edgar Morin. Concorrendo, sem maiores elucidacões teóricas, as contribuições de David Harvey às discussões acerca do *espaço virtual*, destacadas e recontextualizadas da crítica original à pós-modernidade, com o pensamento de Mia Couto sobre o mundo digital, considerando este último autor como uma das principais referências do pensamento pós-moderno e também das discussões acerca do hibridismo. As situações específicas de aprendizagem do currículo da matéria de Geografia permanecem trazendo temas que abrangem, tanto temáticas mais relacionadas à crítica social, política e econômica, quanto questões que envolvem a valorização das diferentes culturas, etnias e identidades. Entende-se aqui que é clara a acepção do currículo de Geografia da rede estadual paulista como um currículo híbrido, no que tange à utilização do referencial teórico.

A ideia do hibridismo como algo típico da contemporaneidade, e portanto, necessário e aceito, sem maiores negatividades, como preceito na elaboração dos currículos se tornou o pensamento comum em grande parte dos ambientes acadêmicos de preocupação curricular. Por conseguinte, se fez cada vez mais presente, cada vez com maior intencionalidade, nas propostas curriculares oficiais, sendo reconfigurado em diversos níveis.

Lança-se aqui a ideia de que o hibridismo teórico, ou seja, a utilização de elementos teóricos díspares, quando não antagônicos, na elaboração de currículos, pode servir também como forma de dissuadir o quadro discursivo do currículo, atuando como um entrelaçamento teórico que resulta em verbalismo vazio. Assim, se utiliza no currículo de um método, por assim dizer verificado cientificamente, o hibridismo, que, traria a almejada forma de ambivalência discursiva que possibilitaria o multiculturalismo crítico.

No entanto, o conceito de hibridismo corrobora uma prática comum nos currículos, a de polissemia teórica, que auxilia na imposição de uma política curricular e educacional que muitas vezes vai no sentido oposto do discurso do currículo.

Contraditoriamente, a exaltação da diferença e a valorização das identidades culturais é neutralizada por uma política curricular que se vale da ambiguidade de discursos para aplicar ações práticas que não constam no currículo, engessado em meio a um mosaico obstinado a atender satisfatoriamente os agentes envolvidos.

Ainda vale ressaltar o caráter dual da identidade, que ao mesmo tempo que incorpora o valor cultural do indivíduo, segundo Jameson (1997) traz “uma noção mais vívida das coerções do sistema econômico (produção de mercadorias, dinheiro, força de trabalho) secretamente inerentes a todas as manifestações de identidade” (JAMESON, 1997, p. 42). Segundo este mesmo autor, a questão do ataque irrestrito à racionalidade científica e às pretensões universalizantes também se configura em um problema, vista a complicação em se desenvolver “uma forma de pensar ou de filosofar tão radicalmente diferente, alternativa, sem levar em conta a aplicação dessa mesma filosofia” (Ibid., p. 43).

Pode se destacar, como exemplo, o currículo de Geografia oficial do estado de São Paulo, que agrega em sua narrativa referências de autores marxistas, como Milton Santos, David Harvey e Antônio Carlos Robert de Moraes; juntamente de um referencial retirado de autores de uma perspectiva mais próxima do pós-estruturalismo, como dos textos mais recentes de Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos e Mia Couto. Tais bases teóricas se sobrepõem nas situações de aprendizagem propostas nas apostilas de Geografia, no entanto, no que toca a um rigor teórico, nenhuma dessas bases se concluem, se tornando superficiais como um mero exercício de mimetismo conceitual, esvaziadas de todo seu conteúdo simbólico. Com relação às reflexões filosóficas oferecidas, o currículo nesse sentido se torna alheio à realidade totalizante, se constituindo como um material fragmentado perante os problemas da contemporaneidade.

As teorizações propostas em torno do hibridismo e da valorização das identidades culturais fazem sentido somente se aplicadas a um número reduzido de situações pedagógicas. Por outro lado, a exaltação da diferença e da valorização cultural em contraponto a uma crítica essencialmente econômica é um hipostasiamento, visto que a massificação e homogeneização da cultura são as regras do mundo contemporâneo, e tais regras têm um fundamento econômico, baseado na lógica de acumulação propiciada pela indústria cultural. Nos processos educacionais, a valorização cultural e identitária só será alcançada a partir da crítica política no sentido da emancipação social e cultural dos indivíduos. Só assim para se alcançar algum vestígio cultural que não seja tão somente um reflexo dos hábitos de consumo lançados pela indústria cultural.

Considerações finais

Em meio a um momento de intensificação das desigualdades, os mecanismos neoliberais ceifam os direitos sociais através da deterioração dos aparelhos fornecedores destes direitos. A escola pública é um destes aparelhos.

No tempo em que a instituição de ensino privada se torna simulacro do mercado, buscando novos consumidores de educação, se assemelhando aos shoppings com sua arquitetura espelhada – por sua vez a escola pública cada vez mais é deteriorada, em seus níveis materiais e simbólicos. Contudo, esta não se encontra fora do alcance da lógica mercadizante da competição, pelo contrário, não só as escolas cada vez mais são obrigadas a competir entre si, como também os professores.

Percebe-se que as conjunturas econômicas, possivelmente mais do que em outras épocas, são determinantes na vida e no cotidiano de mulheres e homens na contemporaneidade. Por este motivo, a crítica econômica de caráter dialético, que realize o caminho epistemológico que parta do local ao total e retorne novamente ao local é de extrema pertinência. A priori, é necessário o desvelar da aparência do que é posto aos olhos em busca de uma essência, que longe de ser metafísica ou transcendental, é material e histórica.

Não obstante, a situação da escola pública no Brasil vem em um sentido de precariedade e sucateamento, situação que precisa ser denunciada nas mais diversas esferas. Os questionamentos teleológicos, além de povoarem o senso comum da mente das cidadãs e cidadãos que desejam um mundo mais humano, preenchendo o espírito humano de esperança, também devem ocupar a mente do cientista.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. *In*: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura 1**. São Paulo: Editora 34, 2012, 176 p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, 288 p.

FERREIRA, W. A. **O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - FFLCH, USP, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em 20/04/2016.

JAMESON, Fredric. **O marxismo tardio: Adorno ou a persistência da dialética**. São Paulo: Fundação EDUNESP; Editora Boitempo: 1997, 333 p.

LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *In*: **Currículo sem Fronteiras**, Volume 5, n. 2, p. 50-64, Jul./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20/04/2016.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. In: **Revista Teias**, Volume 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 20/04/2016.

MATOS, Maria do C. de; PAIVA, Edil V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, Volume 7, n. 2, p.185-201, Jul./Dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em 20/04/2016.

MORAIS, ANA M. Basil Bernstein – Sociologia para a educação. In: TORRES, Carlos A.; TEODORO, António. (Orgs.). **Educação crítica & utopia** – Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004, 171 p. Disponível em: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein10.pdf>. Acesso em 20/04/2016.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular de geografia do estado de São Paulo**: um estudo. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-FFLCH, USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em 20/04/2016.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, 352 p.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 2008. 174 p.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Ciências Humanas**, 2012. Disponível em www.educacao.sp.gov.br, Acesso em 20/04/2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Professor**, 3ª série do Ensino Médio, volume 2, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Aluno**, 1ª série do Ensino Médio, volume 1, 2016.

TORRES, Carlos. A. Estado privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995, 303 p.

Recebido em 18 de outubro de 2016.

Aceito para publicação em 08 de dezembro de 2016.