

## **Análise Da Constituição Da Proposta Curricular De Santa Catarina Pela Perspectiva Do Ciclo De Políticas**

Juares da Silva Thiesen

### **Resumo**

No presente artigo, o autor interpreta aspectos da trajetória de constituição das fases históricas da Proposta Curricular de Santa Catarina sob a perspectiva do “*policy cycle approach*” ou abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores - uma proposta que objetiva analisar como as políticas públicas educacionais são constituídas em seus vários contextos. Apoiado nessa abordagem e no conceito de recontextualização de Basil Bernstein, o autor interpreta a experiência da política curricular catarinense considerando, sobretudo, os contextos de influência, de produção textual e de prática. Assume que essa política curricular configura-se por processos de recontextualização na forma de criação, transferência e tradução de discursos e textos políticos. O artigo inscreve-se como resultado parcial de uma pesquisa sobre política curricular em desenvolvimento no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Currículo, Recontextualização, Educação, Política.

### **Analysis of the Creation of the Curricular Proposal for Santa Catarina from a Policy Cycle Perspective**

#### **Abstract**

This article interprets the constitution of the historic phases of the Curricular Proposal for Santa Catarina from the “*policy cycle approach*” perspective developed by Stephen Ball and others, which analyzes how public educational policies are constituted in various contexts. Supported by this approach, and by Basil Bernstein’s concept of recontextualization, the author interprets the experience of Santa Catarina curricular policy considering, above all, the contexts of influence, textual production and practice, understanding that this curricular policy is shaped by processes of recontextualization in the form of creation, transfer and translation of discourses and political texts. The article presents some of the results of a study about curricular policy underway at the Education Center of the Federal University at Santa Catarina.

**Key words:** Curricular, Recontextualization, Education, Policy.

## INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos como parte da pesquisa desenvolvida no campo do currículo na UFSC<sup>47</sup>, propõe analisar a trajetória de constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina, sob a perspectiva do “*policy cycle approach*” ou abordagem do ciclo de políticas – um método proposto por Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994) para analisar e teorizar as políticas educacionais. O ciclo de políticas, como destacou Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), “é um método (...), não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)<sup>48</sup>”.

O objetivo do trabalho expresso no texto é, portanto, verificar se a experiência vivenciada em Santa Catarina no âmbito da constituição de sua política curricular pode ser interpretada adotando-se como referência as categorias de análise de Ball e, sendo a leitura possível, identificar semelhanças dessa experiência com outros contextos no âmbito das políticas curriculares.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, como política pública para a rede de ensino, vem-se constituindo num trabalho coletivo que teve início em 1988 por iniciativa da Secretaria de Educação, que envolve equipes técnicas de governo e educadores da rede e que ao longo dessa trajetória produziu 06 cadernos temáticos em 04 etapas distintas (1988-1991, 1996-1998, 200-2001 e 2003-2005). Nos textos que compõem os cadernos, identificam-se o materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural como marcos teóricos fundantes. O trabalho de organização e disseminação da proposta vem sendo desenvolvido pelo Órgão

---

<sup>47</sup> A relação do autor com a política curricular catarinense dá-se, historicamente, em três contextos: como educador da rede durante as fases históricas de constituição da política; como profissional integrante de grupos de trabalho na formulação dos textos oficiais nas etapas de 1988-1991, 1995-1998 e 2003-2005 e, mais recentemente, como pesquisador que investiga a trajetória de constituição dessa política.

<sup>48</sup> Tendo em vista os objetivos do estudo expressado no artigo, não detalharemos aspectos conceituais do “ciclo de políticas”. Destacamos apenas que: i) seu método de análise das políticas educacionais e curriculares é composto por cinco contextos: o de influência, o de produção textual, o de práticas, o de efeitos e o de estratégia política, (os últimos dois foram acrescentados posteriormente); ii) que os contextos estão inter-relacionados, portanto não são lineares; iii) que a abordagem, segundo seu autor, pode servir como ferramenta de análise para macros e micros contextos; iv) que a abordagem reconhece a autoria e a influência dos sujeitos da/na prática em todos os contextos.

Central em parceria com as Gerências Regionais de Educação distribuídas no território do Estado. Os seis cadernos contemplam abordagens teóricas do campo da educação, definição de concepções metodológicas e orientações didáticas tanto para as disciplinas curriculares do currículo da Educação Básica, quanto para temas multidisciplinares e para o que no caderno de 2005 se denominou “Estudos Temáticos”.

Nossa hipótese empírica é que, tanto a iniciativa do governo de Santa Catarina que ao final dos anos 1890 propõe iniciar um trabalho de discussão e sistematização de uma proposta curricular para o Estado, quanto o próprio desenvolvimento do processo de constituição da proposta, pouco diferem, nos termos de seus objetivos e encaminhamentos, daquilo que ocorreu e ainda ocorre em outros contextos brasileiros e na própria União.

Estimulados pelos movimentos políticos de democratização e impactados pelos baixos resultados educacionais de suas redes os Estados da Federação optam pela “formulação” de novas políticas curriculares produzindo com elas outros sentidos discursivos, num trabalho em que a produção de novos textos (oficiais) é, sobretudo, um movimento que interpreta, traduz e recria textos provenientes de outros contextos – processo que Bernstein (1996) denominou de “recontextualização”.

Nesse estudo, interessa-nos particularmente, identificar de que forma esse movimento de constituição da política curricular em Santa Catarina, como um processo que recontextualiza discursos, produz textos oficiais e recria contextos de práticas, pode ser analisado adotando-se a abordagem do ciclo contínuo de políticas de Ball.

Para a análise, assumimos alguns dos pressupostos apresentados em textos de Ball e Bernstein por entendermos que esses autores oferecem um referencial teórico que possibilita interpretarmos o movimento de constituição da política curricular de Santa Catarina com algum critério. Assim, adotamos os conceitos de recontextualização de Bernstein e a abordagem do ciclo de políticas de Ball entendendo que ambos se fundem na ideia de que os princípios de transferência, influência e tradução são estruturantes na produção e reprodução de discursos e textos em políticas públicas.

Ball (1998) ousa afirmar que a maior parte das políticas educacionais e curriculares são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e

erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática. Ele também defende que as políticas, um campo de lutas e tensões, geralmente são legitimadas oficialmente por meio de “processos de negociação” nos quais seus formuladores buscam engendrar “consensos” - como estratégia para minimizar diferenças de interesses, valores e ideologias.

Recorremos aos pressupostos de Ball e Bernstein para assumirmos que o campo da política curricular constitui uma arena de lutas onde se expressam diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, produção discursiva, formas de recontextualização, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica. Que essa arena de lutas vai sendo configurada pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos. Que há uma relação de interdependência entre os contextos de constituição das políticas e que, portanto, elaboração e prática são movimentos de um mesmo processo.

É, pois, com esses pressupostos que passamos a analisar a constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina, entendendo que a aproximação ou semelhança dos princípios que orientam esse movimento no Estado com o que ocorre em outros contextos, não coloca em jogo sua legitimidade política e pedagógica. Não se trata de avaliarmos a qualidade da proposta, tampouco o conteúdo de suas proposições, trata-se de uma leitura/interpretação da configuração de sua trajetória de constituição, sob a perspectiva dos contextos do ciclo de políticas<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Optamos por destacar apenas os três primeiros contextos do ciclo de políticas em função de ainda não possuímos elementos suficientes para uma análise que inclua os dois últimos contextos (de efeitos e de estratégias políticas).

## **A CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR CATARINENSE VISTA PELA PERSPECTIVA DOS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICAS.**

Para o primeiro aspecto da análise, tomamos o pressuposto de Bowe & Ball (1992), os quais rompem com a ideia de linearidade de fases na “implementação” de uma política para defender a ideia de “inter-relação” entre fases – movimento não linear em que a política proposta, a política em ação e política em uso constituem, imbricadamente, arenas de lutas, de interesses e de embates.

Esse aspecto aparece com evidência na experiência da política curricular em Santa Catarina ainda que, para os educadores da rede, a ideia de linearidade pareça prevalecer<sup>50</sup>. A opção do Estado, já em 1988 e seguida nas demais etapas, foi por uma organização de trabalho que contemplasse grupos multidisciplinares compostos por professores da rede, profissionais do Órgão Central e das Gerências Regionais e especialistas (consultores externos) por áreas de conhecimento. Desse modo, mesmo que não tenha havido participação efetiva dos educadores da rede na definição da concepção teórica e metodológica da proposta<sup>51</sup>, já que essa decisão (de caráter eminentemente político) foi tomada institucionalmente pela equipe dirigente antes mesmo do início do trabalho coletivo, os professores tiveram ampla inserção seja na discussão inicial, seja na produção dos textos oficiais ou ainda nos processos de socialização junto à rede. Assim, a relação entre formulação e prática foi efetivamente construída por meio desses trânsitos que incluem eventos temáticos, formação continuada, seminários regionais e discussões escolares.

Esse diálogo, ainda que relativamente regulado por processos de negociação, permite que os contextos de prática, de produção textual e de influência se entrecruzem, possibilitando diferentes alternativas e formas de resistência, interpretação e recriação. Essa trama que se produz no campo simbólico é destacada por Ball e Bernstein em vários de seus escritos. Para eles, os professores não são leitores ingênuos e passivos de textos oficiais: com suas histórias, seus valores e interesses, eles transgridem e fazem transgredir as fronteiras dos significados textuais na medida em que recriam e reinterpretam, ignoram, rejeitam,

---

<sup>50</sup> Essa impressão vem sendo colhida em diálogos com professores da rede durante eventos de formação continuada que frequentemente ministramos.

<sup>51</sup> A opção filosófica da proposta curricular de Santa Catarina foi pelo materialismo histórico e dialético com enfoque metodológico sustentado na abordagem histórico-cultural, concepção mantida como princípio em todas as fases históricas de sua constituição.

selecionam, acrescentam... produzem outros sentidos, outros significados, outros textos.

No caso de Santa Catarina, esse movimento ganha maior evidência em função dos estilos textuais adotados nos documentos da proposta. Os seis cadernos contêm textos que, a nosso ver, poderiam estar associados ao que Roland Barthes (1974) denominou texto *readerly* (ou prescritivo) e *writerly* (escrevível). Na leitura dos textos, sob esse critério, foi possível verificar, no que se refere ao marco teórico e metodológico da proposta, que eles são eminentemente *readerly* dado que a concepção sempre esteve demarcada. Todavia, quando tratam das orientações didáticas, os textos tendem ao modelo *writerly*<sup>52</sup>, acenando para possíveis reescritas. Pela ótica de Barthes, os textos *readerly* limitam a participação do leitor e, por consequência, a produção de sentidos, enquanto os textos *writerly* abrem maior possibilidade de o leitor colocar-se como co-autor, encorajando-o para interpretações outras. Desse ponto de vista, a Proposta Curricular de Santa Catarina é constituída por espaços simbólicos que possibilitam diferentes níveis e formas de interpretação e recriação.

Outro aspecto de nossa análise refere-se ao contexto de influência a que está implicada a política curricular de Santa Catarina e sua relação com os demais contextos do ciclo pensado por Ball e colaboradores. Tomando-se alguns escritos de Ball e o que Mainardes (2007), Borborema (2008), Mello (2010) e Dias (2009) apresentam quando descrevem os contextos do ciclo de políticas, pode-se afirmar que o contexto de influência é “estruturante” e, nesse sentido, é transversal na relação com os demais. É no campo da influência que estão envolvidas as questões de fundo das políticas, seus vínculos com tendências, finalidades sociais, interesses políticos mais amplos, pressões de natureza econômica, valores e padrões culturais, forças midiáticas, além de muitos outros fatores no âmbito ideológico. É também nesse contexto que, segundo Ball, se pode perceber a disseminação das influências globais/internacionais sobre os processos de constituição das políticas nacionais e locais.

---

<sup>52</sup> A análise dessa relação foi feita por meio da leitura dos cadernos tomando-se como referência o uso de expressões verbais contidas em textos tais como: deve, deverá, será, tem, terá (prescritivos) as quais sinalizam para opção ou delimitação de fronteiras conceituais e procedimentais e de expressões tais como: pode, poderá, (escrevíveis) que evidenciam maior abertura. Importante destacar que essa classificação não é arbitrária contendo aspectos subjetivos implicados na própria interpretação do leitor que o analisa.

A experiência catarinense, vista sob o critério do ciclo de políticas, está fortemente interfaciada aos movimentos produzidos em outros contextos nacionais e com menor evidência também se vincula às influências de espaços globais.

Como já destacamos em outros textos resultantes dessa pesquisa, a política curricular catarinense se inscreve num movimento mais amplo de âmbito nacional sustentado pelo ideário de democratização que teve suas bases na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Os reflexos do momento político brasileiro, a partir da segunda metade da década de 80, se evidenciam na educação à medida que o processo de redemocratização se efetiva nos diversos segmentos da sociedade sob a égide de princípios e valores combatidos no regime de exceção. No âmbito da educação, em face da promulgação da carta constitucional de 1988, as mudanças se fazem necessárias, abrangentes e urgentes diante do contexto sociopolítico que se configurava.

Dentre as pautas que ocuparam centralidade no debate nacional, estava a reconstrução e o fortalecimento da democracia, e com ela, a renovação da vida política, a ampliação dos espaços de participação dos movimentos sociais e o acirramento das lutas dos trabalhadores que reivindicavam melhorias nas condições de vida e de trabalho. Os aspectos fundantes da mobilização social eram, respectivamente, o conflito de classes, expressado na relação capital-trabalho e o regime autoritário, instalado em praticamente todas as instituições brasileiras. No Brasil, via-se o fortalecimento de um modelo desenvolvimentista iniciado na década de 50 e que assimilava bem as demandas econômicas externas, agora investidas do discurso da democracia burguesa.

O que, de fato, se esta belezia como disputa no campo político-econômico era, por um lado, a tentativa de manutenção do *status quo* pela classe hegemônica sustentada no modelo capitalista burguês e, por outro, a reivindicação dos movimentos sociais que buscavam nos princípios da teoria marxista e nos ideais socialistas os argumentos para a mudança. Estava, portanto, na luta de classes, o epicentro da efervescência histórico-política brasileira.

No campo da educação, a década de 80 foi marcadamente um período de lutas que se acirraram no debate em torno das duas matrizes político-ideológicas: de um lado, um liberalismo que se globaliza pela reconfiguração do sistema econômico

capitalista e que traz na sua agenda a internacionalização das políticas educacionais baseadas na equidade, eficiência e qualidade e, de outro, os movimentos de esquerda e centro-esquerda que, associados aos movimentos mais populares e sindicais, sustentados nas orientações das chamadas teorias críticas, mobilizam-se em defesa de uma escola pública única e gratuita.

Nossa análise permite inferir que, no campo curricular brasileiro, por processos de negociação, engendrados, sobretudo, pelos interesses da oficialidade, essas matrizes político-ideológicas aproximam seus discursos produzindo textos com tonalidades democráticas. Desse modo, tanto os interesses liberais quanto progressistas sentem-se contemplados. O movimento de constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a nosso ver, constitui o melhor exemplo desse processo de negociação.

Santa Catarina acompanha um movimento de reforma curricular que se replica em vários outros Estados, como é o caso de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio de Grande do Sul, Minas Gerais e tantos outros e na própria União com o movimento dos PCNs. A literatura que passa a circular com força no interior desses movimentos de reforma curricular nos Estados é a de base crítica, porém, sem confrontação com os princípios da democracia liberal, dentre eles a ideia de cidadania, de direitos humanos e de liberdade. As contribuições de Paulo Freire também ganham destaque nos debates do campo da educação, tanto no âmbito acadêmico quanto nos demais espaços da luta social pelo caráter humanista de seu discurso.

Portanto, a política curricular de Santa Catarina se constitui como um movimento de recontextualização de discursos e de textos sob influência dos contextos nacional e internacional ao mesmo tempo em que cria seus próprios textos articulados ao contexto da prática no diálogo regulado com a rede. Fica evidente que nesse movimento que integra os três contextos (de influência, de produção de textos e de prática), os mecanismos de negociação aparecem como um instrumento estratégico para reduzir tensões, resistências e conflitos, daí a presença de certas “ambigüidades” nos textos que compõem a política curricular catarinense<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Sobre as ambigüidades dos textos da proposta curricular de Santa Catarina, organizamos um artigo em 2010 intitulado: “Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina”, em processo de

Outro aspecto da análise diz respeito ao processo de produção de textos, entendendo-se esse contexto, pela ótica do ciclo de políticas, como sendo um movimento presente em todas as fases de constituição das políticas e aquele que mais expressa discursos políticos, em geral, regulados por interesses oficiais, ainda que permeáveis a diferentes interpretações, recriações ou contestações. É um movimento de recontextualização, que, cedendo aos interesses e pressões dos grupos que os formulam, vai congregando diferentes vozes e, por isso, configurando verdadeiros espaços negociados e hibridizados.

A análise feita nos textos que compõem os cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina revela forte evidência dos pressupostos apontados por Ball e seus colaboradores (1992 e 1994) e Bernstein (1996), os quais já foram destacados no início do artigo. Na referida política curricular, mesclam-se orientações do contexto de influência, sobretudo, dos movimentos nacionais pela democratização; descrições que traduzem experiências locais vividas por educadores; concepções trazidas pelos especialistas (consultores externos) nas diferentes áreas de conhecimento; formulações teóricas de autores estrangeiros, sobretudo, os de filiação crítica, mas que nem sempre compartilham da mesma matriz teórica; abordagens mais específicas por áreas/campos de saber que geralmente assumem seus próprios discursos e abordagens que buscam aproximar ou até mesmo fundir concepções teóricas de matrizes distintas.

Essa espécie de bricolagem<sup>54</sup> na produção textual da proposta é, a nosso ver, essencialmente decorrente da necessidade de construção de “consensos” – um movimento, que, segundo Ball (1994), é característico na formulação de textos políticos. Entendemos que esses consensos não se limitam à negociação entre os seus formuladores mais diretos. São processos de negociação travados numa arena que envolve, pelo menos, três grupos de interesse: os interesses do Estado, os interesses de seus autores e os interesses do coletivo de educadores da rede. Em ambos os grupos de interesses, estão implicados os contextos de influência, de produção textual e de prática.

---

publicação. No texto, destacam-se as ambiguidades da política curricular decorrentes, sobretudo, dos processos de recontextualização e de negociação de sentidos e significados.

<sup>54</sup> Bricolagem tem origem no francês *bricolage*. Expressão que para Neira (2010) tem a ver com entretecer. Ao promover o entretecimento, ou seja, a tessitura de diferentes posicionamentos, a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca a fim de favorecer a multiplicidade de vozes e interpretações acerca da prática social em foco.

Esse conflituoso movimento pode ser verificado na constituição dos textos da proposta catarinense também quando analisamos a postura dos sucessivos governos estaduais em relação à política curricular. Os cadernos de 1991 e 1998 foram organizados e publicados sob o comando do Partido Democrático Brasileiro (PMDB); o caderno de 2001 foi elaborado no governo do Partido Progressista (PP); já o caderno de 2005 foi sistematizado durante o governo da chamada “tríplice aliança”, que reunia o PMDB, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e os Democratas (DEM). Como se pode perceber, uma mesma política curricular que, a princípio, é demarcada por uma mesma concepção filosófica vem sendo constituída sob a coordenação de diferentes filiações políticas. Interessante observar que, mesmo durante o governo do PP (de orientação conservadora), ainda que, no documento de 2001, tenham sido reduzidos os conceitos dos cadernos anteriores a um enfoque meramente técnico, a proposta não sofreu alteração no seu marco teórico de origem.

Ainda no aspecto da produção textual e sua relação com a prática e com o contexto de influência, chama-nos atenção o movimento que o Órgão Central da educação em Santa Catarina vem desenvolvendo durante as fases históricas de discussão, sistematização e socialização da proposta. Em todas as etapas de sua trajetória, sobretudo nos momentos de sistematização dos textos, há intenso trabalho de discussão com a rede por meio de eventos de formação continuada, espaços onde os educadores envolvidos com a prática escolar, ao traduzirem os textos oficiais, reinterpretam, sugerem, contestam, recriam, resistem, enfim, produzem novas narrativas. Educadores que, no contexto de suas práticas, como multiplicadores de discursos em narrativas hibridizadas pelos referenciais de suas experiências, fazem romper qualquer fronteira estabelecida como prescrição. Um movimento que, mesmo regulado pela oficialidade (que não abre mão da hegemonia dos discursos), gera circularidades nos três contextos do ciclo, na medida em que, multiplicando vozes, amplia a possibilidade de vazamentos e de transgressão de sentidos e significados.

Também sob esse aspecto, a trajetória de constituição da política curricular de Santa Catarina não se distancia do que ocorre em outros contextos. Ela se configura como uma prática de significação, sempre dinâmica e imprevisível, uma arena de

produção cultural sempre contingente que, pela polissemia da linguagem e da representação, produz e reproduz conhecimento, poder e cultura.

É nesse movimento histórico, político e cultural de produção e reprodução de conhecimento, que está o contexto da prática destacado por Ball no ciclo de políticas. Corroborando o pensamento de Ball (1994), autores brasileiros como Lopes (2004 e 2006), Borborema (2008) e Dias (2009), em seus trabalhos, também questionam as dicotomias entre poder central e prática, produção e implantação de política, defendendo a perspectiva de que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares<sup>55</sup>. Para Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. É, como já frisamos, uma perspectiva que rompe com a ideia de implementação linear das políticas curriculares.

A análise que fazemos da trajetória da Proposta Curricular de Santa Catarina, sob o critério do ciclo de políticas, de fato revela que o contexto da prática está presente em todas as fases, mobilizando e configurando sua constituição, e que é nesse e por esse contexto que são atribuídos os sentidos políticos e pedagógicos aos textos da política. É também nele e por ele que discursos são ressignificados, mudanças textuais são introduzidas, outras autorias são incluídas.

Nesse sentido, a experiência de Santa Catarina é emblemática. O primeiro caderno de 1991 foi resultado de quatro jornais cujos textos foram sendo tecidos pelos grupos de educadores a partir de leituras de outros textos sugeridos pelo Órgão Central e de debates realizados por eles nos contextos escolares nas diversas regiões do Estado. Não obstante ter havido definição arbitrária da concepção filosófica, o texto final do caderno não escapou às impressões da experiência de seus autores, aspecto que contribuiu para um discurso relativamente hibridizado.

Foi sob a influência do contexto da prática, que os educadores da rede transgrediram as fronteiras demarcadas pela prescrição do texto oficial. Logo após a

---

<sup>55</sup> Mello (2010) destaca que, na década de 1990, Ball tem argumentado em sentido diverso da interpretação linear do resultado dessas políticas: as políticas de currículo são processos de negociação complexos, nos quais “momentos” como a produção dos documentos curriculares e o trabalho de re-criação dos professores na escola, devem ser entendidos como imbricados.

publicação e a distribuição do caderno na rede, o Órgão Central se deu conta que as interpretações eram absolutamente variadas. Razão que motivou a implantação de uma ampla política de formação continuada que tinha por objetivo subsidiar professores na compreensão sobre a concepção filosófica impressa no documento da política.

A influência do contexto da prática se expressa com força na trajetória de constituição da política catarinense por intermédio da própria rede, que aponta para a necessidade da reescrita do texto do primeiro caderno de 1991. As escolas, em seu cotidiano, sinalizavam que havia dificuldades na compreensão dos textos por parte de educadores e isso estimulava ainda mais a polissemia de sentidos, o que, na concepção dos coordenadores da política, representava um risco ao pretense significado filosófico, político e pedagógico da Proposta.

A motivação para a elaboração dos cadernos de 1998, a nosso ver, é, sobretudo, decorrente das influências do contexto da prática. O Órgão Central, como regulador de políticas e dos sentidos nelas impresso, viu a necessidade de, por recontextualização, “aprofundar e rever a Proposta Curricular do Estado a partir da versão sistematizada em início de 1991” (PCSC, 1998, p. 12). Na discussão que orientou a tessitura da versão final dos cadernos de 1998, ficou evidenciada uma verdadeira polissemia de linguagens – uma mesclagem de discursos e textos expressada tanto nos documentos oficiais quanto em outros contextos da política.

Na discussão que culminou no caderno de 2001, o Órgão Central novamente cede, como negociação, às pressões dos contextos de influência e de prática. Exemplo disso está expresso na introdução do documento de 2001 que registra “os autores desse documento, educadores da rede estadual de ensino, no processo de elaboração e sistematização dos subsídios<sup>56</sup>, tiveram como base a experiência concreta das escolas, assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Portanto, os subsídios foram produzidos com fidelidade ao concreto da sala de aula”.

---

<sup>56</sup> Os coordenadores do documento de 2001 utilizaram a expressão “subsídios” para indicar a continuidade da proposta, ou seja, que o caderno seria um documento complementar com o objetivo de organizar os conceitos de referência para cada série e disciplina do currículo.

Com um discurso altamente hibridizado, o documento incorpora concepções distintas, expressando as ambiguidades que são decorrentes de processos de negociação visando alojar múltiplos interesses<sup>57</sup>.

Movimento com características semelhantes ao de 2001 foi produzido entre 2003 e 2005, quando a Secretaria da Educação mobilizou novamente os atores do contexto da prática na produção de discursos e de textos. Com o objetivo de retomar e aprofundar os conceitos que demarcaram a opção da política pelo materialismo histórico e dialético e pela abordagem histórico-cultural, a Secretaria optou pela seleção de temas considerados contemporâneos e com forte impacto na Educação Básica. Mais uma vez, a Secretaria organizou grupos de trabalho compostos por professores da rede e consultores externos que, em encontros sucessivos e buscando algum diálogo com os demais educadores em atividade nas escolas, iam tecendo textos, como movimentos de criação e recontextualização. Assim como nas fases históricas anteriores, o trabalho foi marcado por circularidades entre os contextos de influência, de produção de textos e de prática. Assim como esse, vários outros exemplos podem revelar que o contexto da prática, mesmo em políticas curriculares pretensamente bem demarcadas conceitual e metodologicamente como a de Santa Catarina, dinamiza-se por movimentos transgressivos de reinterpretação, recriação, reterritorialização e hibridização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de concluir ou de responder objetivamente a qualquer aspecto do trabalho de análise/interpretação da política curricular de Santa Catarina, dado que os resultados são sempre provisórios, permitimo-nos, tão somente, apontar mais alguns elementos, expressando nosso entendimento sobre esse movimento, considerando-se, obviamente, que essa é uma problemática que não se esgota.

Um aspecto que, sob o enfoque do ciclo de políticas, parece estar evidenciado no campo da política curricular e que não exclui a experiência catarinense, é que as trajetórias de constituição de políticas são sempre inacabadas. Ainda que, do ponto

---

<sup>57</sup> No referido caderno, é possível identificar fragmentos de textos que, por exemplo, relacionam a concepção histórico-dialética com a pedagogia das competências e habilidades.

de vista da oficialidade, geralmente se concebiam e proponham políticas curriculares na forma de “implementação”, portanto com a ideia de um início, meio e fim (formulação, disseminação e execução), suas implicações e seus sentidos, nos diferentes contextos que a integram, são incontroláveis. Verifica-se esse movimento na trajetória da proposta catarinense, sobretudo, quando se constata que, decorridos 22 anos de discussão, o Estado não consegue identificar, com objetividade, a extensão e as implicações de sua proposta no contexto da prática.

O caráter de inacabamento, de incompletude e de transgressão nos contextos das políticas curriculares, a nosso ver, está diretamente associado a, pelo menos, dois princípios relacionados com a unidade discurso/prática apresentados nos escritos de Bernstein e adotados por Ball no ciclo de políticas: ao princípio do discurso educacional que Bernstein denomina de “princípio regulativo” e que se expressa como código nas formas de poder e controle simbólicos por parte de quem o formula e busca dar-lhe legitimidade<sup>58</sup>, e ao princípio da recontextualização de sentidos e significados que, nos contextos da produção textual e da prática, sofrem uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se tornam ativos no processo pedagógico.

Embora as políticas curriculares sejam formuladas considerando-se a legitimidade de seus discursos e seus códigos de poder e controle, elas são movimentos simbólicos que escapam ao marcos da regulação. O próprio Bernstein adverte que o princípio regulativo presente no campo social e no discurso pedagógico não impede que recontextualizações sucessivas produzam novos sentidos aos textos<sup>59</sup>.

Aspecto não menos relevante da análise diz respeito ao modo como Ball e seus colaboradores tratam, na abordagem do ciclo das políticas curriculares, das questões com poder político e econômico e como essas questões podem auxiliar na interpretação da trajetória da política curricular catarinense.

---

<sup>58</sup> Para maior entendimento sobre esse princípio, ver: BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

<sup>59</sup> Douglas (citado por Santos 2003, p. 19), rebatendo as críticas feitas à Bernstein, argumenta que “sua teoria põe em relevo um círculo de interações dinâmicas entre os atos discursivos permitidos, que regulam o que pode ser pensado e realizado, e o comportamento permitido o que reage sobre o discurso e por sua vez o transforma”.

É bem verdade que as críticas à abordagem do ciclo de políticas<sup>60</sup> se dirigem especialmente às suas limitações em relação às questões do campo político e econômico, razão que os leva a considerar a abordagem como pluralista e inconsistente. Contudo, sem subtrair a importância desse debate, limitamo-nos a argumentar em favor da abordagem, entendendo que, enquanto um método teórico-analítico, ela não subsume as questões de natureza política e econômica que permeiam as políticas públicas.

O reconhecimento, por Ball e seus colaboradores, de que o campo do currículo é uma arena de lutas, de contestações e de resistências e que todos os seus contextos (de influência até o de estratégias políticas) constituem espaços onde os interesses do Estado, da sociedade civil e das organizações produtivas buscam disputar e legitimar hegemonias, revela que a abordagem reconhece fortemente a existência das relações de poder tanto político quanto econômico e que elas devem ser consideradas na análise de cada contexto na qual ela se constitui. Nesse aspecto, como bem destacam Dias (2009) e Lopes (2006), o que se distingue fundamentalmente na abordagem do ciclo de políticas é que nela também se reconhece que os sujeitos e as comunidades epistêmicas<sup>61</sup> são coautores de discursos e textos políticos.

Nesse sentido, entendemos que a adoção dessa perspectiva analítica possibilitou realizarmos uma leitura crítica da proposta curricular catarinense sem as polarizações de abordagens que colocam o Estado (e conseqüentemente as forças do Mercado) como definidores finais de políticas e as escolas com seus educadores como meros executores. A interpretação da experiência de Santa Catarina, sob essa abordagem, não excluiu o viés social, político e histórico, analisou-os sob a perspectiva da dinâmica social concreta considerando seus contextos de influência, de produção textual e de prática.

---

<sup>60</sup> Mainardes (2006) destaca que as críticas à abordagem do *policy cycle approach*, expressadas, sobretudo, por autores ingleses, americanos e australianos ligados ao campo da análise de políticas educacionais, referem-se a três pontos: i) ela precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada, o que seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de suas relações com os interesses econômicos; ii) falta engajamento com as perspectivas neomarxistas e feministas e, iii) a proposta não resolveu a lacuna entre o pluralismo e o marxismo, porque a instância criada por ele favorece o pluralismo, quando deveria argumentar em defesa do reconhecimento do papel do Estado no controle dos resultados das políticas.

<sup>61</sup> Hass (1992) define comunidade epistêmica como uma rede de profissionais com autoridade reconhecida pela competência em determinada área ou setor para certas políticas.

Finalmente, destacamos que, dentre os aspectos que nos levam a reafirmar a abordagem do ciclo de políticas como uma metodologia adequada para a análise de políticas curriculares locais, como é o caso de Santa Catarina, está o fato de identificarmos nela possibilidades concretas de explicitação dessas experiências como movimentos de luta, de resistências e de negociação que se produzem em contextos inter-relacionados sem as amarras de uma leitura linearizada, polarizada e dicotômica.

Nessa etapa do trabalho de pesquisa, consideramos pertinente analisar a política curricular catarinense, considerando apenas os três primeiros contextos apresentados por Ball, tendo em vista que os elementos de referência necessários para a análise dos outros dois contextos ainda estão sendo produzidos por meio do trabalho empírico e constituirão base para outro texto com essa mesma perspectiva.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. *Cidadania global, consumo e política educacional*. In: Silva, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALL, Stephen. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARTHES, Roland. *S/Z: An Essay*. Trans. Richard Miller. New York: Hill and Wang, 1974.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998.
- BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. *Política de ciclos na perspectiva do ciclo de políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. (Tese de Doutorado)
- BOWE, R. BALL, S. W. GOLD, A. (org.) *Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- DIAS, Rosanne Evangelista. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Rio de Janeiro: UERJ, Centro de Educação e Humanidades - Faculdade de Educação, 2009. (Tese de Doutorado)
- HAAS, Peter M. *Introduction: epistemic communities and international policy coordination*. International Organization, 1992.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade Porto Alegre. v.22 nº 2, jul./dez. 1997.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 26, pp. 109-118, 2004.
- LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 33-52, Jul/Dez.2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 15 de Março 2010.
- MACEDO, Elizabeth. *Currículo, política, cultura e poder*. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 98-113, Jul/Dez.2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 10 de Março de 2006.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação & Sociedade v. 27, nº 94, pp. 47-69, jan/abr.2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *Políticas de currículo na formação de professores: dois estudos de caso etnográficos*. Artigo apresentado na 33ª Reunião da ANPED, GT 12 – Currículo, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. *Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física*. São Paulo: UNESP, Revista Interface, vol.14, no.35, p.783-795, Dez 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos*. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação*. Florianópolis: IOESC, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões*. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-49, novembro/2003.

#### **DADOS DO AUTOR:**

Juares da Silva Thiesen é Doutor em Educação (2002) e Doutor em Gestão do Conhecimento (2009). Professor Adjunto no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. E-mail: [juares@ced.ufsc.br](mailto:juares@ced.ufsc.br)

Submetido em:

Aceito em: Agosto de 2011