

OFICIALIDADE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR COMO RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO CRÍTICO: UMA LEITURA SOBRE A TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA EM SANTA CATARINA

Juares da Silva Thiesen¹

RESUMO: No presente artigo o autor interpreta, sob a ótica das teorias pós-críticas de currículo, o movimento de constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina - uma política de currículo implantada a partir de 1988 para toda a Rede Pública de ensino do Estado e que traz como marca a opção teórica pelo materialismo histórico e dialético e pela abordagem histórico-cultural. Apoiando-se em autores como Bernstein (1996 e 1998) Lopes (2005 e 2008), McLaren (2000), Hall (2003) e Ball (1998), o autor defende que apesar dessa demarcação teórica, os textos que compõem a referida proposta evidenciam discursos recontextualizados e hibridizados, processos esses que incluem tradução, desterritorialização e reterritorialização de sentidos e significados. Sob esse enfoque, o autor problematiza a idéia de pureza, fidelidade e originalidade expressada pelos coordenadores e autores da proposta e aponta traços que denotam seu caráter regulativo, prescritivo e contraditório. O texto é parte de uma pesquisa coordenada pelo autor que objetiva analisar as implicações pedagógicas decorrentes da implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede Pública de Ensino.

Palavras chave: Proposta curricular, recontextualização, hibridismo, tradução, oficialidade

THE OFFICIAL CHARACTER OF A CURRICULAR PROPOSAL AS A RECONTEXTUALIZATION OF CRITICAL DISCOURSE: a view of the trajectory built in Santa Catarina

ABSTRACT: In this article, the author interprets, from the standpoint of post-critical theories about curriculum, the movement for the formation of the Curricular Proposal of Santa Catarina - a curriculum policy implemented from 1988 for all the public education schools of the state and that brings up, as a main feature, the theoretical option for historical and dialectical materialism and for the historical-cultural approach. Based on authors such as Bernstein (1996 and 1998), Lopes (2005 and 2008), McLaren (2000), Hall (2003) and Ball (1998), the author argues that, despite the referred theoretical demarcation, the texts that make this proposal show recontextualized and hybridized speeches, and these processes include translation, dispossession and repossession of meanings. Under this approach, the author discusses the idea of purity, fidelity and originality expressed by the coordinators and authors of the proposal and points out features that denote its regulative, prescriptive and contradictory character. The text is part of a study coordinated by the author that aims to analyze the pedagogical implications arising from the implementation of Curricular Proposal of Santa Catarina in the Public Education Network.

Keywords: Curricular proposal, recontextualization, hybridity, translation, official character

¹ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

INTRODUÇÃO

O texto apresentado a seguir faz parte da pesquisa² que estamos desenvolvendo na Universidade Federal de Santa Catarina e que inclui em seus caminhos, tarefas e objetivos, a necessidade/possibilidade de traduzir, dentre muitas alternativas de leitura, aspectos da trajetória de constituição (elaboração, sistematização e socialização) de uma proposta curricular que a partir de 1988 vem sendo tecida como experiência na rede pública de ensino em Santa Catarina.

A Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC³ vem se constituindo num trabalho coletivo que teve início em 1988 por iniciativa da Secretaria de Estado da 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. É, portanto, uma proposição de política curricular que, demarcando sua matriz teórica e metodológica, não pretende identificar-se como uma proposta híbrida ou recontextualizada.

Como uma opção às infinitas possibilidades de tradução, propomos ler o movimento de constituição da PCSC identificando fragmentos que sugerem aproximação ou mesmo encontro de discursos em textos que (1) trazem por recontextualização e/com/por⁴ hibridismo, a assinatura da oficialidade e (2) trazem, por tradução, reinterpretações de discursos/textos produzidos em territórios e tendências teóricas relativamente distintas. Propomos, portanto, interpretar o movimento de constituição da PCSC aceitando-o como uma trajetória de produção e reprodução mediada por processos de recontextualização e/com/por hibridismo e tecida por formas discursivas que envolvem desterritorialização e reterritorialização⁵ de sentidos e significados.

Ao assumirmos essa opção de leitura, não estamos propondo discutir o mérito da PCSC em termos de opção teórica e metodológica, tampouco analisar sua coerência epistemológica nos aspectos em que ela própria se reconhece. O objetivo da tarefa de pesquisa contemplada nesse texto é demonstrar, a luz de perspectivas pós-estruturalistas, como alguns discursos trazidos nos textos da proposta podem ser reconhecidos como híbridos que entrecruzam distintas⁶ matrizes teóricas.

Na matriz que orienta nossa opção de leitura/tradução colocamos como referente os conceitos de recontextualização de Bernstein (1996 e 1998) discutido nos textos de Alice Casimiro Lopes (2005 e 2008), o conceito de tradução de McLaren (2000) e Hall (2003) e o conceito de hibridismo de Ball (1998). Buscamos com e a partir deles (e com aportes de outros

² A pesquisa está sendo desenvolvida no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e tem como título: Implicações, na prática educativa das escolas públicas de Santa Catarina, decorrentes da implementação da Proposta Curricular: avaliação do processo pela ótica dos educadores da Rede.

³ Para facilitar a redação utilizaremos apenas a sigla PCSC para designar: Proposta Curricular de Santa Catarina.

⁴ Utilizaremos as conjunções “e/com/por” agrupadas por entendermos que elas, dependendo de cada contexto, expressam a indissociabilidade entre recontextualização e hibridismo.

⁵ Por desterritorialização e reterritorialização, Canclini (2003) entende dois processos articulados: a perda da relação entendida como “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas.

⁶ Estamos entendendo distinção de matrizes teóricas como diferenças epistemológicas que insistem na demarcação de fronteiras entre os campos das teorias críticas e pós-críticas.

autores) entender, sob esses enfoques, as nuances de uma Proposta Curricular constituída, a princípio, sob uma “única” base teórica ainda que em diferentes fases, por diferentes grupos em diferentes momentos políticos⁷.

O desafio que assumimos com esse fragmento da pesquisa é, portanto, o de problematizar as idéias universalizantes de originalidade, fidelidade e unicidade supostamente presentes nos textos dos documentos que compõem a Proposta Curricular. Fazemos esse exercício pinçando traços textuais (discursivos) dos cadernos da PCSC que evidenciam traduções por recontextualização e/com/por hibridismo, apontando possíveis ambivalências, desterritorialidades e reterritorialidades na composição do seu discurso político e pedagógico.

Focalizamos, sobretudo, os vazamentos que, pelas fendas na tessitura da palavra escrita, infidelizam ou permitem infidelizar o compromisso da oficialidade e da autoria com a coerência teórica e metodológica nos textos da proposta curricular. A idéia que buscamos amarrar no artigo é a de que seus textos/discursos, pretensamente fiéis e demarcados, apresentam escapes, deslizos, fendas, transbordamentos, descontinuidades, fugas, transgressões...

Traços de uma pretensa fidelidade teórico-metodológica da PCSC vazada na recontextualização e/com/por hibridismo

Não são raros os fragmentos que denotam a opção (segura) dos autores da PCSC por uma matriz teórica que, segundo eles, sustenta tanto sua concepção filosófica quanto sua perspectiva metodológica. Já no início da trajetória, em 1988, quando os dirigentes da área pedagógica da Secretaria de Estado da Educação resolveram deflagrar o processo de construção da proposta, havia, internamente, um posicionamento político que se antecipava a qualquer discussão – a proposta deveria ser fundamentada filosoficamente no materialismo histórico e dialético e pedagogicamente na abordagem histórico-cultural⁸. Essa “marca”, impressa como condição política por parte de seus idealizadores e afirmada reiterativamente pelos coordenadores, vai ser mantida em todas as etapas que a constituem⁹.

Dentre os seis cadernos que compõem a proposta é no primeiro deles, publicado em 1991, que se explicita com maior ênfase tanto a concepção filosófica, quanto as prescrições assumidas do campo metodológico, ambas sob a mesma matriz teórica. Nos demais, a opção é reafirmada nos textos introdutórios sempre com assinatura da oficialidade e retomada nos textos das áreas de conhecimento, nos temas multidisciplinares e em outros campos temáticos¹⁰.

⁷ Sobre a trajetória de constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina em suas diferentes fases ver Thiesen (2007)

⁸ A informação sobre esse posicionamento político está expressa nos depoimentos dos próprios dirigentes em entrevista realizada em 2010, como parte da pesquisa.

⁹ Em função das limitações do artigo, não discutimos as razões que levaram os dirigentes a optarem por essa concepção. A discussão está sendo sistematizada em outro texto que intitulamos “*Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição*”, encaminhado para publicação.

¹⁰ Destacamos a seguir alguns fragmentos extraídos dos textos para ilustrar a demarcação política em relação à opção teórica da Proposta: (1) “Procura este documento uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, educação geral e curso de magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade” (PCSC, 1991, p. 07). (2) “As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram, nos estados-

Como afirmação da marca teórica, os coordenadores da PCSC disparam contra quaisquer outras opções, assumindo, inclusive, o risco da avaliação histórica do sistema educacional apenas por este viés. Assim, já no documento de 1991, sob a tutela do novo discurso, eles manifestam a posição do Estado, considerando outras alternativas teórico-metodológicas como territórios de oposição, como mostra o fragmento a seguir.

Nesta concepção, temos a certeza que a Educação Pública Catarinense estará avançando da forma arcaica de conceber educação como instrução, ou seja, adestramento, para Educação como mecanismo que instrumentaliza o homem de conhecimento. Este produzirá a consciência dinâmica e histórica tão necessária para as transformações sociais, políticas e econômicas. (PCSC, 1991, p. 87) (...) Com a proposta o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre em sala de aula, terá um novo curso, uma nova trajetória fundamentadas em condições filosóficas e metodológicas que darão substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional (SANTA CATARINA, 1991, p. 10)

Ao analisar a história da PCSC, Paim (2007, p. 129), discute o aspecto de sua normalização e nesse contexto, conclui que “os autores da proposta entendiam que suas palavras tinham grande capacidade de prescrever o que deveria ser feito, podendo ser adotado no sistema de ensino catarinense”.

A preocupação dos coordenadores com a fidelidade à concepção está expressa em vários outros fragmentos dos textos. No caderno de 1998, por exemplo, a introdução destaca que a seleção dos autores (profissionais da Rede) se deu a partir de critérios de formação acadêmica, conhecimento da primeira versão (1991) e apresentação de projeto de trabalho com vinculação à sua concepção teórica. Destaca que o importante é o enfoque teórico dado às disciplinas e que o esforço intelectual dos professores da rede deve centrar-se na compreensão dos fundamentos teórico-práticos que a proposta traz. No texto de 2005, também na introdução, destaca-se que o desafio maior é materializar a ação educativa proposta teoricamente e instrumentalizar técnica e cognoscitivamente os educadores para transformar o arcabouço teórico e metodológico da proposta em atividades significativas de ensino e de aprendizagem.

membros, uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural”. (PCSC, 1998, p 12). (3) “A Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista. Esta é uma concepção relativamente jovem, embora traga também uma carga conceitual que a liga a diferentes momentos da tradição filosófica, desde a antiguidade”.(PCSC, 1998, p. 16). (4) “A Proposta Curricular constitui um marco importante na história da Educação Pública de Santa Catarina, na medida em que consolida uma opção de caráter político-pedagógica para o currículo da Escola, a partir de um marco teórico e de uma diretriz metodológica bem determinada”. (PCSC, 2005, p. 09). (5) “É importante destacar que o movimento de discussão e sistematização da Proposta Curricular, desde seu início, em 1988, caminhou e caminha ainda na direção de um marco teórico e uma diretriz metodológica bastante definidos. A opção teórica foi feita, desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético.” (PCSC, 2005, p. 10). (6) “Ao mesmo tempo em que se fez a opção por um marco teórico, os educadores catarinenses buscaram um eixo norteador de referência para o processo metodológico da proposta, optando pela coerência dos princípios e pressupostos, e pelo enfoque histórico-cultural. Desse modo, toda a diretriz geral de orientação teórico-metodológica foi encaminhada tendo-se os dois marcos referenciais como fundamentação”. (PCSC, 2005, p.11)

Assim como na seleção dos autores, na definição dos consultores externos (consultor geral e por área de conhecimento) os coordenadores buscaram atender três critérios fundamentais, valorizando, obviamente, a opção teórica. Foram eles: formação acadêmica, afinidade com áreas específicas de conhecimento e, sobretudo, vinculação com a perspectiva teórica da proposta. À figura do consultor geral (nas etapas 1991, 1998 e 2005) foi atribuída a função de garantir organicidade e unidade aos textos, alinhando-os à sua matriz teórica¹¹.

Ainda que se perceba uma forte preocupação dos autores da proposta com a demarcação de suas fronteiras teóricas, entendemos, pelo viés desse critério de leitura, que a Rede Pública de Santa Catarina, no campo do currículo, vive a experiência de um processo fortemente marcado por pelo menos dois imbricados movimentos de recontextualização – um com dimensão essencialmente política e outro de natureza pedagógica.

Apoiando-nos em Bernstein (1998), para quem a recontextualização se constitui pela transferência de textos de um contexto à outro, como da academia ao contexto oficial de um Estado Nacional, ou do contexto oficial ao escolar, argumentamos que no campo político, em Santa Catarina, os gestores educacionais buscam reterritorializar, por recontextualização, o discurso hegemônico dos grupos progressistas que desde meados da década de 80 se capilarizava no Brasil, ganhava espaço nos ambientes acadêmicos e nos setores educacionais do Estado. Nesse sentido, é possível perceber a forte presença de autores como Freire, Saviani, Vygotsky, Gramsci, Marx e tantos outros considerados como pensadores críticos os quais passaram a constituir base para a discussão político-pedagógica do campo da educação e que foram sendo traduzidos nos textos que compõem a proposta de Santa Catarina.

A recontextualização, no campo político busca, portanto, traduzir um discurso emergente, oriundo de textos de autores com ideários progressistas que se pautam na democracia, na ampliação dos espaços dos movimentos sociais, na luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e no fim de qualquer forma de autoritarismo. Destaque-se que o grupo que assume a coordenação da educação na Secretaria em Santa Catarina traz consigo essa fundamentação. Daí pode-se entender as razões da assinatura da oficialidade em todos os documentos da proposta e da própria decisão do Órgão Central pela concepção teórica.

No campo do discurso pedagógico, ainda que seus coordenadores primem pela fidelização ao materialismo histórico e dialético e pela abordagem histórico-cultural, a recontextualização inclui uma evidente hibridização de tendências e/ou concepções, o que nos faz concordar com Dussel (2002) quando afirma que o hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares e que os discursos curriculares também são híbridos que combinam distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo coalizões que dão lugar a determinados consensos.

Assim, entendemos que em Santa Catarina a proposta curricular, traz no seu discurso pedagógico um princípio recontextualizador, conceito que Bernstein (1996) atribui ao processo de deslocação e relocação de discursos originais e que seletivamente apropriam, relocam, refocalizam e relacionam outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Os textos da PCSC, produzidos coletivamente para diferentes áreas de conhecimento em diferentes tempos, pretensamente sob a orientação de uma única matriz teórica, trazem, por esses critérios, a reprodução de textos originais ou de fontes indiretas, portanto, traduzidas por recontextualização como recolocação e refocalização, num contexto secundário.

¹¹ Informações apresentadas por um dos coordenadores da Proposta em entrevista aos pesquisadores em Novembro de 2010.

Entendemos que tanto na dimensão política quanto na pedagógica, o movimento de recontextualização, constituinte da PCSC, se traduz por aquilo que Hall (2003) denomina de negociações complexas as quais incluem hibridismos, ambivalências e antagonismos. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, visando negociar a identidade com a cultura produzida. “Trata-se, todavia, de uma negociação marcada por relações assimétricas de poder, uma vez que as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade” (Matos e Paiva, 2007, p. 195).

Nesse âmbito, podemos associar os processos de discussão, sistematização e socialização da proposta de Santa Catarina com movimentos de negociação que criam e recriam discursos com vistas a atender, ao mesmo tempo, demandas da oficialidade e dos educadores da Rede conciliando-as às influências das políticas curriculares de contextos globais¹².

Interpretamos que esse movimento de produção recontextualizada da PCSC que envolve negociação de sentidos e significados nos campos político e pedagógico, não exclui o caráter regulativo enquanto mecanismo de controle que confere ao Estado a condição de autoridade do discurso pedagógico. Para Bernstein (1996) o discurso regulativo é entendido como regra de recontextualização e como pré-condição para qualquer discurso pedagógico¹³. Como regra recontextualizadora o discurso pedagógico regulativo, em qualquer agência determinada, fornece e legitima as regras oficiais que regulam a ordem, a relação e a identidade. Os campos recontextualizadores pedagógicos, como no caso do campo oficial, estão preocupados com os princípios e práticas que regulam a circulação de teorias e textos do contexto de sua produção ou existência para os contextos de sua reprodução.

Esse movimento, explicitado nas formulações de Bernstein, pode ser visualizado nos textos da PCSC, sobretudo, quando seus autores vinculam garantia de qualidade de ensino e aprendizagem à orientação teórica da proposta; quando estabelecem fronteiras em relação aos eixos de formação definindo, *a priori*, uma concepção de sociedade, de homem, de escola, de currículo e de aprendizagem; quando estabelecem as fronteiras entre conhecimentos válidos ou legítimos e desconsideram os demais; quando optam por valorizar os conhecimentos universais em detrimento dos chamados conhecimentos localizados e quando acentuam o caráter prescritivo da proposta apontando orientações didáticas e metodológicas e em algumas áreas, inclusive, listando conteúdos e conceitos que consideram essenciais.

Ao discutir as ambivalências e possibilidade do hibridismo em currículo Matos e Paiva (2007, p 191), inspirados em Stephen Ball (1998), acentuam o aspecto do controle e da regulação e afirmam que:

São necessários discursos que justifiquem e legitimem a proposta curricular a ser desenvolvida. São necessários discursos legitimadores dessas mesmas ações. Por meio de instituições diversas o poder central busca construir mecanismos simbólicos de legitimação de seus discursos e o faz, especialmente, pela apropriação de discursos legitimados socialmente entre diferentes grupos sociais. Assim, apesar das múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas são reconhecidas como legítimas. Sob a ótica de Bernstein (1996), apenas

¹² Para Ball (1998) as políticas globais influenciam fortemente a produção de políticas em contextos locais, as quais são hibridizadas assumindo variações, sutilezas e nuances para atender suas necessidades.

¹³ Para Bernstein (1998, p.259) O discurso pedagógico é um discurso para apropriar outros discursos e recolocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos.

algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém, são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado.

Entendemos que ao fixar o que é conhecimento válido, o que é conceito essencial em cada disciplina, quais conceitos devem ser apropriados pelos sujeitos em cada etapa de escolarização, qual perfil de formação para um tipo determinado de homem e de sociedade e fixar um padrão de organização curricular com restrita flexibilidade, a política curricular catarinense assume um caráter altamente regulativo e de controle, silenciando outras possibilidades.

Recontextualização por/e/com hibridismo: por onde vazam os discursos pretensamente demarcados na Proposta Curricular de Santa Catarina?

Assim como entendem Ball (1998), Canclini (2003) e Lopes (2008), também compreendemos que os processos de recontextualização incorporam os de hibridismo. Reafirmando seus conceitos nesse campo, realçamos o argumento que processos de hibridização são movimentos textuais, portanto discursivos, que recontextualizados, perdem suas marcas originais na medida em que são descontextualizados para serem reterritorializados, assumindo outras configurações de sentido e significado em função das múltiplas demandas advindas de contextos sociais, políticos, culturais ou pedagógicos, além de circunstâncias derivadas de determinações espaço-temporais.

Ainda nesse campo da conceituação, entendemos que os processos de recontextualização que se produzem por/e/com hibridismo incorporam processos de tradução enquanto práticas de significação e ressignificação. Apoiando-nos em McLaren (2000), em Dussel (2002) e em Lopes (2008), afirmamos que todo ato de leitura e de escrita implica numa forma de tradução que cria e recria sentidos e significados. No campo das políticas de currículo esse movimento nos parece muito evidente, sobretudo, se considerarmos que sua produção geralmente está associada e, portanto, implicada ao que se institui e legitima em contextos mais globais. No campo do currículo, como bem acentua, Lopes (2008) a hibridização pressupõe não apenas a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização.

Reafirmando a posição de Lopes (2008), concordamos que a recontextualização e/com/por hibridização na forma de tradução não expressa necessariamente adulteração de textos supostamente originais. Nesse movimento, a própria idéia de originalidade se modifica, pois dada a rapidez com que novos textos são incorporados e com que suas marcas são perdidas, não se tem precisão do que se entende por original. É, em nosso entendimento, o que acontece com a tessitura da PCSC. Seus textos são, ao mesmo tempo, originais e não originais.

São originais na medida em que criam e recriam discursos, agregam informações e conhecimentos, propõem sentidos e significados distintos, estabelecem novas formas de escrita, organizam novos arranjos para atender as especificidades do contexto e criam infinitas outras possibilidades de tradução. Não são originais na medida em que assumem uma fonte produzida em outro território, afirmam e reafirmam uma opção teórica já constituída, se orientam em formulações fixadas que, descontextualizadas, permitem configurações outras e mantém estruturas convencionais por tradução.

São quantitativamente significativos os fragmentos que, nos cadernos da PCSC, assumem caráter de originalidade na recontextualização. Isso ocorre quando seus autores vão

às fontes para justificar teoricamente a proposta, quando definem seus eixos e pressupostos norteadores, quando apresentam as orientações metodológicas sustentadas por uma concepção definida e quando mantém, na proposta, uma estrutura disciplinar convencionalmente fixada em outros contextos. Em cada um desses espaços, vê-se criação e recriação, descontextualização e reterritorialização, produção e reprodução, tradução e ressignificação.

Nessa mesma tessitura do discurso originalmente recontextualizado, estão, nos textos da PCSC, os fragmentos da hibridização. Ainda que seus autores a compreendam como textos relativamente puros, os vazamentos são inevitáveis. Os vazamentos são rupturas na idéia de pureza, de originalidade, de fidelidade e de determinações unívocas na produção dos discursos. No caso da proposta, o hibridismo é flagrante, autorizado, como já fizemos referência, pelo atravessamento do tempo em sua trajetória de confecção, pelo caráter coletivo de sua formulação, pelo atendimento às demandas da oficialidade, dos educadores, das escolas e da própria autoria.

O híbrido, na proposta, pode ser encontrado em situações onde seus autores incluem, como referência, orientações de várias tendências ou concepções teóricas. Nos textos dos cadernos de 1991, 1998, e 2005, por exemplo, constata-se a presença (por citação) de autores considerados marxistas, neomarxistas, construtivistas, cognitivistas, humanistas, sistêmicos, positivistas, estruturalistas, pós-estruturalistas, enfim¹⁴. Especificamente no caderno de 2001, embora não apareçam referências nos textos que o compõem, há uma explícita adesão pela abordagem das competências e habilidades, com destaque aos mapas conceituais e aos quadros de ênfases para os conceitos científicos essenciais em cada uma das áreas de conhecimento, o que denota vinculação à perspectivas teóricas “não críticas”.

No referido caderno encontra-se, logo na introdução, a seguinte afirmação: “Os autores desse documento, educadores da rede estadual de ensino, no processo de elaboração e sistematização dos subsídios, tiveram como base a experiência concreta das escolas, assim como a Proposta Curricular de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais” (p. 13). Ao longo dos textos que compõem o caderno, é possível identificar ambivalências e contradições¹⁵ decorrentes da tentativa que seus autores fazem para aproximar os princípios da abordagem histórico-cultural de princípios cognitivistas.

Assim como nos fragmentos anteriores, é possível identificar outros vazamentos que hibridizam a proposta. O registro apresentado a seguir, feito na dissertação de Peres (2008, p. 24) ilustra bem nossos argumentos, o que nos faz concordar com Matos (2008) para quem as misturas de diferentes teorias, por sua vez, levam a construções híbridas ou com Lopes (2008) que entende a recontextualização por intermédio da hibridização como formação de novas coleções, associando-se textos de matrizes teóricas distintas.

¹⁴ A título de exemplo, destacamos alguns autores citados nos textos da proposta considerados na literatura como de tendências e concepções teóricas distintas: Marx, Bakhtin, Lúria, Vygotski, Apple, Maturana e Varela, Gardner, Levy, Popper, Bachelard, Sachs, Foucault, Freire, Durkheim, Morin, Adorno, Goodson, McLaren, Moreira, Sacristán, Zabala, Harvey, Giroux, Piaget, Comte, Dewey, Kant, Sartre, Perrenoud, Singer, Certeau, Benjamin, Canclini, Marcuse, Engels, Freud, Giddens, Toffler, Althusser, Bowles e Gintis.

¹⁵ Um dos exemplos de contradição pode se encontrado na seguinte expressão contida na introdução do caderno, fragmento que contextualiza à concepção da PCSC: “A Educação Básica, como intervenção educativa, constitui um processo de integração das crianças, adolescentes, jovens e adultos no mundo cultural de seu tempo e de seu espaço. Esta historicização das pessoas, além da integração cultural, abrange a construção de competências e habilidades cognitivas e atitudinais, para que possam ser sujeitos de construção histórica” (p.14).

No que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, nos primeiros documentos [da PCSC] “publicados em forma de jornal”, é nítida a adoção de perspectivas contraditórias ao eixo norteador da Proposta. No jornal 1, no texto sobre *Política de alfabetização do Estado de Santa Catarina*, é indicado como concepção de ensino-aprendizagem a abordagem cognitivista fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget. Entende a criança como sujeito da aprendizagem e explica os processos pelo qual esta ocorre. São apresentados os estágios evolutivos da linguagem, conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como constitutivos de um processo ativo de construção da aprendizagem da leitura. Chama a atenção para “considerar o aspecto psicológico-cognitivo do processo de alfabetização, tendo que se respeitar a maturidade, o estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, compreendendo os erros e avanços que comete no processo de construção da aprendizagem do ler e escrever” (SANTA CATARINA, 1990a, p. 07). Da mesma forma no jornal 2, no texto *O processo de alfabetização numa perspectiva interacionista*, a proposta indica que juntamente com a teoria cognitivista de Jean Piaget, mais especificamente aos métodos propostos por Emília Ferreiro, deve ser incorporada as contribuições de Vigotski, no que se refere às atribuições do professor. Tendo em vista o exposto, poderíamos questionar: qual a possibilidade dos educadores apropriarem-se com clareza dos conceitos imprescindíveis para a efetivação do processo pedagógico se o documento apresenta concepções antagônicas como sendo complementares?

Assim como destacamos fragmentos relacionados à hibridização no aspecto da própria concepção da proposta, poderíamos apontar outros traços textuais que denotam hibridismos, sobretudo, nas proposições organizadas para as áreas de conhecimento e nas orientações didático-metodológicas, o que não faremos pela limitação do artigo¹⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a experiência vivida pela rede pública de ensino de Santa Catarina, no campo do curricular, se aproxima em vários aspectos de políticas curriculares produzidas e hegemônicas em outros contextos da esfera nacional e internacional e que essa aproximação se dá, sobretudo, por processos discursivos que incluem indissociavelmente recontextualização, hibridismo e tradução.

A leitura que optamos fazer da PCSC, sob a ótica da recontextualização e/com/por hibridismo, apoiada em autores que compartilham dessa concepção, a nosso ver, abre a possibilidade de problematizar um pensamento ainda corrente e hegemônico no campo do currículo que insiste na produção/tradução de formas pretensamente puras, totalizantes e unívocas que marcam a organização formal e técnica das políticas curriculares.

A experiência vivida em Santa Catarina não difere muito de outros contextos oficiais brasileiros, que durante as décadas de 80 e 90, por influência dos movimentos de redemocratização, iniciaram a implantação de reformas curriculares em suas redes de ensino.

¹⁶ Nos textos que compõem a pesquisa aparecem outros fragmentos que denotam hibridismos.

Nesse sentido, concordamos com Lopes (2002) para quem a reterritorialização de discursos produzidos fora do campo educacional, constitui uma das marcas do pensamento curricular brasileiro atual e acrescentamos à sua observação o argumento que a reterritorialização não se dá apenas de discursos produzidos fora do campo educacional. Vários Estados brasileiros descontextualizaram discursos produzidos no próprio campo do currículo e os reterritorializaram por recontextualização traduzindo-os para seus contextos locais¹⁷.

Diante do que consideramos até agora, é possível afirmar que os textos da PCSC, diferentemente do que entendem os coordenadores e alguns de seus autores, contêm discursos que se mesclam em campos teóricos supostamente distintos, notadamente mesclam princípios das teorias críticas com aportes de perspectivas denominadas genericamente de pós-críticas. Defendemos esse argumento pelos pontos já destacados no presente texto, acrescidos do fato de a proposta incluir temas multidisciplinares com abordagens que, do ponto de vista dos estudos curriculares, se aproximam de perspectivas pós-estruturalistas¹⁸, inclusive, com destaque de categorias adensadas nesse campo como sexualidade, diferença e interculturalidade.

Acompanhando a posição de Silva (2010), entendemos que, no campo do currículo, os estudos da teoria crítica e as contribuições das teorias pós-críticas são mais complementares que antagônicos. Basta observar que importantes curriculistas que iniciaram seus estudos apoiados nas formulações marxistas, discutem currículo considerando categorias das perspectivas pós-críticas incluídos os estudos pós-coloniais, os pós-estruturalistas e os estudos culturais. Sobre este aspecto, defendemos que os processos de recontextualização e/com/por hibridismo, observados nos discursos que compõem os textos da PCSC, mais que contradições, constituem verdadeiros campos de luta nos quais estão implicados negociação, autoria, regulação e controle.

Não obstante o esforço técnico e político do órgão central da educação em Santa Catarina para apresentar uma diretriz curricular com fronteiras teóricas e metodológicas bem demarcadas, assumindo, inclusive, o risco de apontar prescritivamente quais conhecimentos são legítimos, válidos e essenciais para compor o currículo das escolas, o que se observa nos textos são discursos de múltiplas origens, tendências e concepções - alguns que, mesmo recontextualizados, se mantêm fiéis aos princípios fixados por sua matriz fundante, alguns que a transgridem encontrando sustentação em outros territórios e ainda aqueles que, na ambivalência de sentidos e significados, vagam sem qualquer base orientadora demarcada.

Como bem afirma Ball (1998), as políticas curriculares passam por processos de recontextualização, denotando que nem sempre os sentidos intencionados pelas diretrizes emanadas do nível central alcançam o efeito desejado e, sinalizando também, que o processo de produção de políticas não pode ser compreendido como uma decisão vertical, o que permite, por outro lado vislumbrar a possibilidade de emergência de novas idéias e concepções.

De acordo com o que defendem alguns autores pós-estruturalistas do campo do currículo, podemos finalmente concluir que a trajetória de constituição da PCSC, como movimento cultural (incluído o político) de produção e reprodução do conhecimento vem se caracterizando como um esforço do Estado que de forma verticalizada, linear e prescritiva busca definir, como se possível fosse, um sentido único de interpretação e de prática educacional para sua rede, tornando-se, por isso, arbitrário em sua política curricular.

¹⁷ Esse movimento fica evidente pelo fato de vários Estados brasileiros (SC, SP, MG, RS, PR e outros) implantarem propostas curriculares apoiadas em teorias críticas durante os anos 80 e 90.

¹⁸ No caderno de 1998 que contempla os temas multidisciplinares, há um texto dedicado à educação indígena (p. 86-96) e outro que discute o tema "Escola: projeto coletivo em construção permanente" (p. 97-105). Ambos destacam a importância das questões culturais no campo do currículo.

Compreendemos, todavia, que não há como cristalizar sentidos na tradução da palavra escrita, que não há “forma pura” no exercício da política curricular e que a recontextualização, processo indissociável ao hibridismo, forma parte, inextricavelmente, das políticas contemporâneas de currículo.

REFERÊNCIAS

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

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid; Paideia/Morata, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 4 ed, 2003.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In:

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Revista Currículo sem fronteiras, jul-dez 2005, v.5, n.2. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 10, Jan, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria do Carmo de. e PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, p.185-201, Jul/Dez 2007.

MATOS, Maria do Carmo de. Integração curricular e formação docente: tendências atuais, 2008. Disponível em: http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/maria_do_carmo.pdf. Acesso em 03/01/2011.

McLAREN, Peter. O Etnógrafo como um Flâneur Pós-Moderno: Reflexividade Crítica e o Pós-Hibridismo como Engajamento Narrativo. In: McLAREN, Peter. Multiculturalismo Revolucionário: a pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAIM. Aida Rotava. Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. Campinas/SP: Faculdade de Educação, 2007 (Tese de Doutorado).

PERES, Elisandra de Souza. Limites e possibilidades da proposta curricular de santa catarina: uma análise histórico-filosófica. Criciúma/SC: UNESC, 2008. (Dissertação de Mestrado).

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.

_____. 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.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed, 2010.

THIESEN, Juares da Silva. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. Florianópolis: Revista Percursos, v.8, n.2, 2007.