

ETNOGRAFIA DE REDES E RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS TEXTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES

*Idorlene da Silva Hoepers
Juarez da Silva Thiesen*

Resumo

Este texto tem o objetivo de apresentar as contribuições da etnografia de redes e da recontextualização (teoria do dispositivo pedagógico) nas análises dos textos das políticas curriculares, a partir de Stephen Ball e Basil Bernstein. Metodologicamente, a produção foi orientada pela abordagem qualitativa analítica e compreensiva, por meio de estudo teórico no escopo das produções relacionadas ao tema. Estão em foco os conceitos de currículo, etnografia de redes, ciclo de políticas e recontextualização. Evidencia-se, em especial, como tais conceitos podem ser vinculados ao processo investigativo de textos e quais suas contribuições para a compreensão de pesquisas empíricas e produções teóricas nos referidos campos. Somente podemos perceber os vários sentidos e reinterpretações que um texto adquire no movimento contínuo da política, conforme ele vai sendo ressignificado. Quanto mais os textos e discursos se movimentam, mais possibilidades de diferentes leituras contextuais são criadas. Tanto para Ball como para Bernstein, o micro e o macrocontexto são fundamentais para a construção da centralidade do currículo, como produção cultural e de subjetividades, expressando os modos como é vivido pelas diferentes pessoas e grupos no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: políticas curriculares; etnografia de redes; currículo; recontextualização.

NETWORK ETHNOGRAPHY AND RECONTEXTUALIZATION IN CURRICULUM POLICY TEXTS

Abstract

This text aims to present the contributions of network ethnography and recontextualization (pedagogical device theory) in the analysis of curriculum policy texts, based on Stephen Ball and Basil Bernstein. Methodologically, the production was guided by an analytical and comprehensive qualitative approach, through a theoretical study in the scope of productions related to the theme. It focuses on the concepts of curriculum, network ethnography, policy cycle and recontextualization. In particular, it is highlighted how these concepts can be linked to the investigative process of texts and what their contributions are to understanding empirical research and theoretical productions in these fields. We can only perceive the various meanings and reinterpretations that a text acquires in the continuous movement of politics, as it is re-signified. The more texts and discourses move around, the more possibilities for different contextual readings are created. For both Ball and Bernstein, the micro and macro contexts are fundamental to the construction of the centrality of the curriculum as a production of culture and subjectivities, expressing the ways in which it is experienced by different people and groups in everyday school life.

Keywords: curriculum policies; network ethnography; curriculum; recontextualization.

ETNOGRAFÍA EN RED Y RECONTEXTUALIZACIÓN EN TEXTOS DE POLÍTICA CURRICULAR

Resumen

El objetivo de este texto es presentar los aportes de la etnografía en red y de la recontextualización (teoría del dispositivo pedagógico) en el análisis de textos de política curricular, a partir de Stephen Ball y Basil Bernstein. Metodológicamente, la producción se orientó por un enfoque cualitativo analítico y comprensivo, mediante un estudio teórico en el ámbito de las producciones relacionadas con el tema. Se centra en los conceptos de currículo, etnografía en red, ciclo político y recontextualización. En particular, se destaca cómo estos conceptos pueden vincularse al proceso de investigación de los textos y cuáles son sus contribuciones a la comprensión de la investigación empírica y de las producciones teóricas en estos campos. Sólo podemos percibir los diversos significados y reinterpretaciones que adquiere un texto en el continuo movimiento de la política, a medida que se resignifica. Cuanto más se mueven los textos y los discursos, más posibilidades de lecturas contextuales diferentes se crean. Tanto para Ball como para Bernstein, los micro y macro contextos son fundamentales para construir la centralidad del currículo como producción de cultura y subjetividades, expresando las formas en que es experimentado por diferentes personas y grupos en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: políticas curriculares; etnografía en red; currículo; recontextualización.

SITUANDO A DISCUSSÃO

As pesquisas no campo da educação, mais aquelas especificamente voltadas ao currículo, vêm mostrando a necessidade de compreender como as diferentes lógicas operam, tanto em nível teórico quanto em suas manifestações empíricas. São bons exemplos, nesse sentido, as produções desenvolvidas por Lopes e Macedo (2011), Lopes (2004; 2005; 2006; 2016; 2018), Thiesen (2013; 2021b), Thiesen e Durli (2021), Corrêa, Thiesen, Hentz (2022), Mainardes (2006), Mainardes e Stremel (2010), Ball (1994; 1998; 2001; 2014), Ball e Olmedo (2013), Ball e Mainardes (2011), Silva (2014), Silveira, Silva e Oliveira (2022). Estes autores, à sua maneira, discutem as relações entre o currículo e os processos de recontextualização a partir das teorias de Basil Bernstein. Abordam, assim, o ciclo de políticas, as redes de influência e a etnografia de redes, na confluência gerada na elaboração das políticas e dos textos curriculares – tanto no nível macro, quanto nos microespaços da escola.

Para a elaboração da presente pesquisa, quanto aos aspectos metodológicos, optamos pela abordagem qualitativa analítica e compreensiva, por meio de um estudo teórico no escopo das produções relacionadas ao tema. Com objetivo de apresentar as contribuições da etnografia de redes e da recontextualização (teoria do dispositivo pedagógico) nas análises dos textos das políticas curriculares a partir de Stephen Ball e Basil Bernstein, este texto está organizado em três tópicos. No primeiro, a discussão centra-se na recontextualização a partir da teoria do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein (1996), apresentando elementos que explicam como o pesquisador chegou ao conjunto de teorias iniciado com a definição de código. No segundo tópico, explora-se conceitualmente o ciclo de políticas, as redes de influência e a etnografia de redes, a partir de Stephen Ball e de seus colaboradores.

No terceiro, evidencia-se a compreensão sobre o currículo, justificando-se sua centralidade no movimento das reformas educacionais que, por meio das políticas curriculares, transitam nos diferentes espaços e impactam o cotidiano do ambiente escolar.

A RECONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DE BASIL BERNSTEIN

No Brasil, observa-se um movimento crescente em que as decisões sobre as políticas curriculares e os textos normativos iniciais são massivamente influenciadas pelo empresariado, que atua por meio de diversas organizações dentro da estrutura do poder central. No entanto, ao chegarem às estruturas locais estaduais e municipais, esses textos passam por um processo de recontextualização, resultando na produção de novos textos orientadores.

Mas o que vem a ser a recontextualização? Como Bernstein chegou até ela? Como Ball dialoga com o conceito de recontextualização para análise das políticas? Nos seus estudos, a partir da sociologia da educação, Bernstein definiu inicialmente a teoria dos códigos, uma orientação que possibilita organizar a experiência e produzir significado. O código, para ele, configura-se como um princípio regulador adquirido tácita e informalmente, que não pode ser ensinado, pois o aprendemos da mesma maneira que assimilamos os códigos linguístico e gramatical: por meio de inferências na prática da fala. Em síntese, é através dos códigos que selecionamos e integramos significados relevantes (Bernstein, 1988). Tal argumento assenta-se na ideia de que as diferenças no sucesso da escolarização das crianças das classes trabalhadoras e médias podem ser explicadas a partir da linguagem, considerando os contextos linguísticos nos quais a criança é socializada. “Ele admitia a hipótese de que esses diferentes tipos de linguagem têm potencial diferencial para aprendizagem na escola” (Hoadely; Muller, 2013, p. 90).

A partir de teoria linguística de Halliday (1995), e considerando os aspectos sociológicos, Bernstein (1996) inter-relacionou os diversos contextos linguísticos por meio dos quais a criança é socializada. Após esse movimento, desenvolveu os conceitos de códigos restritos e códigos elaborados. Os códigos restritos estão relacionados às formas gramaticais mais simples, incompletas e com significados mais implícitos, dependentes do contexto. Já os códigos elaborados são relacionados aos significados explícitos, com maior regulação gramatical, e que possibilitam gerar significados independentes do contexto. A realização de experimentos com crianças da classe trabalhadora e da classe média gerou a constatação de que a comunicação verbal dos dois grupos se diferenciava. Enquanto o primeiro grupo construía o significado fortemente atrelado ao contexto e ao conhecimento prévio, o segundo grupo se comunicava verbalmente de modo explícito, sem depender intensamente do contexto.

Bernstein (1996) atribuiu, assim, tais diferenças às concretizações das relações de controle presentes nas casas das crianças, relacionando-as com o sucesso ou insucesso das crianças na escola. Os códigos se formam nos diferentes modos de convívio social e nas ações cotidianas das crianças com pares e com adultos, mas a escola requer a aquisição de códigos elaborados para acessar o conhecimento especializado. Esta condição explicaria, segundo o autor, parte do insucesso de algumas crianças.

As pesquisas empíricas no contexto da escola e sala de aula aprofundaram a teorização, evidenciando a possibilidade de análises a nível micro. Na sequência, em 1996, Bernstein formulou a teoria do dispositivo pedagógico hierarquicamente articulado, a partir do conjunto das regras distributiva, recontextualizadora e avaliativa, que, juntas, explicam como o conhecimento se transforma em comunicação pedagógica. O dispositivo pedagógico “[...] fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico” (Bernstein, 1996, p. 254), que possibilita a produção, reprodução e transformação da cultura (Mainardes, Stremel, 2010).

Bernstein (1996) constatou que as desigualdades, disparidades no acesso ao poder e ao conhecimento estão inseridas nas formas de discurso e, por isso, ausentes de neutralidade. Na linguagem não há neutralidade/passividade no modelo de relações sociais, assim como na

construção da realidade material. O código é utilizado, portanto, na seleção e organização dos discursos, refletindo os destaques dos potenciais significados criados pelos grupos dominantes (Halliday, 1995).

Quando disponibilizam diferentes tipos de conhecimentos a diferentes atores sociais, as regras distributivas “[...] regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções” (Bernstein, 1996, p. 254). No sentido de regular as relações de poder e grupos sociais, pode-se estabelecer ligação direta com o currículo – “o que” da estrutura do conhecimento –, pois, ao definir os conteúdos – uma das dimensões do currículo –, estão implícitas as relações de poder que definem alguns tópicos em detrimento de outros, como os adequados para a elaboração do conhecimento nas escolas.

“O dispositivo pedagógico fornece as regras distributivas que regulam a especialização diferenciada da consciência para os diferentes grupos” (Bernstein, 1996, p. 257). Dessa maneira, é controlado o pensável e o impensável, traduzido na consciência e na prática através da especialização e distribuição das diferentes ordens de significado, que se traduzem para “quem” o que é produzido e sob “quais” condições. Estabelece-se, assim, limites e controle da distribuição de significados.

“As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico” (Bernstein, 1996, p. 254). O discurso pedagógico possibilita a apropriação de outros discursos que levam à transmissão e aquisição seletivas, provocando o deslocamento do discurso em relação à prática e realocando o discurso conforme o interesse para apropriação seletiva. “Trata-se de um princípio recontextualizador, que seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259).

À medida que o discurso pedagógico recontextualiza, vai criando outros sentidos, outras interpretações e reinterpretações, algo diferente para ele mesmo. Ao produzir um texto de uma política curricular, por exemplo, pode haver a recontextualização dos princípios e ideias defendidas por grupos específicos, agindo sobre o tempo, o espaço e condições da inter-relação, nas quais o texto é constantemente transformado. No processo de produção de um texto, ocorre a descontextualização, para tornar possível o deslocamento e a relocação, transformando um texto em outro texto (Mainardes, Stremel, 2010).

Ao circularem nas diferentes instâncias de poder e com diferentes atores, os textos também são fragmentados. Durante a descontextualização, algumas partes específicas são mais valorizadas do que outras, possibilitando relocar os sentidos, para atender ou vincular o texto a outros contextos. Isso vem ocorrendo, por exemplo, nos textos da política curricular do novo ensino médio. “Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais” (Lopes, 2004, p. 110).

Quando analisamos esses textos, podemos perceber fortes indícios dos processos de recontextualização, como, por exemplo, os argumentos utilizados para justificar a diminuição da carga horária dos componentes curriculares das áreas das humanas; o escopo das formações continuadas; as trilhas de aprofundamento; entre outros tantos que poderíamos citar. São argumentos que, em última análise, provocam o reducionismo e o empobrecimento dos processos formativos e vinculam a formação das novas gerações aos interesses do capital (Silva, Martini, Possamai, 2021; Silva, Martini, 2024; Martini, Silva, 2022; Thiesen, 2021b; Corrêa, Thiesen, Hentz, 2022). Ou seja, a recontextualização só pode ser capturada no movimento da política, tanto no

contexto das influências, por meio das equipes e empresas de assessorias, como na produção dos textos ou no contexto da prática.

Na sequência, as regras avaliativas condensam o dispositivo e se constituem na prática pedagógica, regulando a passagem do discurso para a prática pedagógica no campo da reprodução. No contexto escolar, por exemplo, é no momento da avaliação que percebemos o quanto das regras distributivas foram efetuadas, tanto em relação ao conhecimento quanto socialmente. As regras avaliativas atuam em um contexto secundário, que não é específico da escola no nível micro, mas que podem ser operadas pelo Estado para avaliar os resultados de uma política, no nível meso e/ou macro, por exemplo.

Na confluência entre código e a teoria do dispositivo pedagógico, é importante esclarecer que, para Bernstein (1996), o conceito de prática pedagógica vai além da prática realizada no interior das escolas. Envolve outras relações mais amplas, como os processos de produção e reprodução cultural. A partir do entendimento do currículo como produção cultural e social, encontramos aproximações entre as teorias de Bernstein e Ball, uma vez que, em seus últimos trabalhos, Bernstein reconheceu a crescente compreensão sobre as relações existentes entre o sistema político, econômico, cultural e os sistemas políticos, tanto nacionais como internacionais. Nessa perspectiva, tanto Bernstein quanto Ball reconhecem os movimentos da política, suas influências e os processos de recontextualização que ocorrem nessas interfaces.

CICLO DE POLÍTICAS, REDES DE INFLUÊNCIA E ETNOGRAFIA DE REDES A PARTIR DE STEPHEN BALL

O conjunto de teorias desenvolvido por Bernstein (Mainardes, Stremel, 2010), especialmente o conceito de recontextualização elaborado a partir da matriz estruturalista (Lopes, 2005), abre possibilidades para outras interpretações na análise das políticas – como as utilizadas por Ball (2014), a partir das culturas híbridas, ao avançar para além do ciclo das políticas, utilizando os conceitos de redes de influência e etnografia de redes. As políticas curriculares e seus textos se movem continuamente em diferentes estruturas e entre diferentes atores que, em cada instância, descontextualizam e recontextualizam os sentidos de um texto.

Esse é um dos motivos pelo qual Ball (1994), ainda no ciclo de políticas, rejeitava a ideia de implementação. Sua compreensão era de que os textos e as pessoas estão em constante movimento, atribuindo novos significados, traduzindo os textos das políticas – seja na prática ou na produção de novos textos. Esses processos estão vinculados às relações de poder, mas também às relações dos atores que exercem significativa influência no campo do currículo. São muitos discursos formulados e interpretados pelos profissionais da educação quando os textos chegam nas redes de ensino ou nas escolas, incluindo os professores. A interpretação está sempre em movimento de reinterpretação e em disputa, mobilizando redes de poderes e significados. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Além de captar as muitas vozes que permeiam as análises dos textos curriculares – entre eles as identidades sociais como gênero, raça, sexualidade, pobreza, opressão, desigualdade e os sujeitos envolvidos como gestores, professores, profissionais da educação e pais –, também é necessário considerar os efeitos que as políticas exercem sobre essas identidades sociais, capturando a complexidade de interesses, acordos e conflitos (Ball, Mainardes, 2011). Se consideradas no campo da prática entre os professores, por exemplo, podem ser justificadas pela tradição,

preconceitos, dogmas, ideologias. As políticas são situadas e expõem problemas que necessitam de soluções contextualizadas, pois não dizem o que fazer, mas criam circunstâncias sobre o que fazer em espectros reduzidos para atingir metas ou efeitos. No entanto, as respostas precisam ser criativas, e, aqui, se mostram as possibilidades de tradução, inclusive nos textos das políticas curriculares (Ball, Mainardes, 2011).

Ao introduzir e ampliar a discussão sobre as novas configurações do Estado na elaboração de políticas globais, Ball (2014) alertou para o surgimento do que nomeou como um novo tipo de Estado, por meio de heterarquias e novas formas de governança em rede. Reforçou, assim, seu argumento sobre a mobilidade das políticas educacionais que põem em curso as reformas educacionais. A governança em rede age no tratamento de problemas de políticas públicas que parecem intratáveis, valendo-se das dinâmicas e estratégias gerenciais e organizacionais típicas de empresas que compartilham possibilidades de participação para um grupo maior de atores (Ball, Olmedo, 2013).

A partir dessa lógica entende-se que, ao permitir que outros atores – a exemplo dos empresários e das organizações não governamentais – pensem sobre as políticas, os governos abrem mão da sua posição de autoridade, negociando alianças estratégicas e acordos que possibilitam a mobilidades acelerada dos ciclos de políticas. “Ou seja, não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas” (Ball, 2014, p. 32). Este movimento provoca a dispersão e a opacidade das políticas, que não revelam claramente quem são seus atores, o que defendem, os seus efeitos e, especialmente, quais trocas ocorrem na tessitura das políticas. As fronteiras entre Estado, economia, lucro, e sociedade civil ficam cada vez mais turvas, com uma diversidade de atores que operam nos discursos e ideias sobre políticas para legitimar os interesses dos empresários da educação, muitas vezes ligados aos organismos internacionais.

Para compreender os complexos itinerários das políticas curriculares e de produção de textos, é necessário investigar mais sobre como as ideias sobre as políticas são transferidas, uma vez que a questão central é entender como tais ideias se movimentam nos diferentes contextos e em diferentes grupos. Este movimento Ball (2014) nomeou como “mobilidade das políticas”, efetivadas especialmente pelas relações sociais que agregam diferentes participantes com interesses variados, tanto nacionais como internacionais, atuantes na formação de redes transnacionais de influências (TANs). “Essas relações alcançam as fronteiras do Estado-nação. Elas diferem de outros tipos de redes, pois elas existem para promover causas de princípios, ideias e valores. Elas existem para mudar a política internacional, bem como fazer essas mudanças reais no dia a dia das pessoas comuns” (Ball, 2014, p. 39).

Se as políticas se movimentam, somente o fazem porque há atores articulados para disseminar as ideias sobre elas. Para compreender essas mobilidades e relações, é necessário identificar os atores, suas redes de relações e vínculos com os grupos maiores – ou seja, uma etnografia de redes –, com objetivo de mapear as formas e os conteúdos das políticas. A compreensão sobre as políticas, especialmente as curriculares, exige um trabalho que Foucault (2012, p. 60) denominou de arqueologia, no sentido de retirar as camadas iniciais para revelar o que de fato está posto: “É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. É no deslocamento das políticas nos diferentes contextos que podemos captar as intencionalidades e acordos que ficam opacos nas entrelinhas, para o público em geral, mas estão claras para os atores em ação.

Assim, o exercício de compreensão sobre como diferentes textos são recontextualizados, simplificados, condensados e reelaborados, na passagem de um contexto para outro, auxilia

também na elaboração sobre como as políticas e os textos curriculares também se movem, possibilitando a ressignificação por diferentes agentes e em distintas instâncias. Tomado como parte das interações sociais e simbólicas, o currículo tem centralidade no contexto macro e no contexto micro, uma vez que não há conexão direta e unidimensional entre o macrocontexto e o microespaço da escola. Há um movimento contínuo entre os diferentes atores, as traduções e recontextualizações, produzindo novos sentidos.

O CURRÍCULO E A CENTRALIDADE NO MOVIMENTO DAS REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Conforme os argumentos apresentados ao longo deste texto, o ciclo de políticas e a teoria do dispositivo pedagógico são referenciais para análise de textos das políticas curriculares e se mostram como ferramentas potentes, uma vez que consideram diferentes contextos de produção na tessitura da elaboração das políticas, entre elas as curriculares. Em cada contexto, conforme Ball (1994) e seus colaboradores, há diferentes atores que inserem ideias para atender as perspectivas dos seus interesses. Cada vez mais, essas ideias são pautadas na comercialização da educação como um produto vendável e rentável, fato que implica em aprofundar a distância da educação como direito, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Assim, no contexto de influências, neste caso específico das políticas educacionais, são materializadas as primeiras negociações de ideias, gêneses do contexto de produção dos textos das políticas, tanto nacionais como internacionais. As propostas para novas políticas são formuladas a partir da identificação de problemas e objetivos, além da consulta aos *stakeholders* que exercem grande influência nas indicações. No contexto educacional, especialmente, essas ideias incidem sobre alterações no currículo, metodologias de ensino, financiamento escolar, produção de materiais específicos, entre outros potenciais desdobramentos que giram em torno do currículo.

Aqui, é importante destacar a influência cada vez mais presente dos organismos multilaterais, entre eles notadamente o Banco Mundial, OCDE, Unesco, entre outros, além das organizações não governamentais. São instituições que, por meio dos seus discursos, propagam a ideia de ingerência e incompetência do aparelho estatal para gerir as políticas educacionais, levando seus efeitos para o currículo e definindo o que deve ser considerado como conhecimento escolar (Thiesen, Durli, 2021).

Desse modo, entendemos que “[...] um discurso sobre o currículo mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo” (Silva, 2004, p. 12). A suposta descrição é, efetivamente, uma criação que, com a centralidade do currículo, põe em curso as mudanças pretendidas durante a produção do texto das políticas educacionais como ponto de convergência. Esta centralidade não ocorre por acaso, e envolve outros processos que se manifestam durante a produção dos textos, assim como o contexto da prática, por meio da recontextualização (Bernstein, 1996) operada pelos diferentes atores que possuem voz ativa em cada etapa do processo.

A partir do contexto de produção de texto, o currículo passa a ser definido pelos diferentes atores e teorias, revelando o pensamento materializado no documento escrito, uma vez que “[...] pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação” (Lopes, 2004, p. 110). O que se tem nos diferentes contextos são relações de poder expressas nos currículos a partir de diferentes compreensões da realidade latente, porém “[...] sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes, Macedo, 2011, p. 19). Ou seja, quando se pretende alterar o currículo ou a estrutura

curricular, novos argumentos são apresentados – seguindo ou não a linha teórica dos argumentos anteriores. O importante é considerar as relações de poder que subjazem em tais afirmações e os motivos pelos quais pretendem ou efetivamente tornam obrigatórios determinados conteúdos.

A questão central não é este ou aquele conhecimento, mas os motivos que levam determinado saber ser considerado, enquanto outros são descartados, e a forma pela qual são ensinados. No currículo que chega à escola, estão implícitas a dimensão formal expressa pelos documentos exarados por determinados grupos, mas também há um movimento contínuo que expressa os modos de viver, o cotidiano das escolas, e como cada pessoa, entre elas o professor, faz a recontextualização a partir de suas experiências, para além do próprio currículo.

Como pode ser observado, com a discussão realizada ao longo deste texto, a definição do currículo não é um exercício fácil, porque está vinculada à produção de sentidos elaborados em múltiplos contextos (Lopes, Macedo, 2011), com diferentes discursos sociais e culturais que operam na formação dos alunos, evidenciando relações de poder. Ou seja, entendemos o currículo como produção do social que, por sua vez, se dá pela produção cultural na formação do humano. O compreendemos como processo de subjetivação do ser, que implica nas formas de ser e estar no mundo, entre elas a emancipação e elaboração do pensamento crítico. O currículo, portanto, está sempre em movimento, assim como a produção cultural e social da humanidade, e não apenas valorizando determinados coletivos. É vivo, dinâmico, e está presente em tudo o que se pensa e faz no âmbito escolar, como instituição cultural que é, para além de ferramenta de regulação das práticas pedagógicas (Sacristán, 2000; 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA PENSAR A RECONTEXTUALIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Ao longo do texto, foram tecidos argumentos sobre a necessidade de compreender os movimentos das políticas curriculares, com ênfase na produção de textos, que, ao circularem nos diversos contextos, vão sendo reescritos por meio de distintas interpretações pelos atores. A teoria em si não consegue capturar esse movimento, pois é criada por pessoas que compartilham sentidos aproximados, mas que também se revestem de estruturas de poder.

No entanto, o currículo é algo vivo, em constante movimento, e que se produz nas relações humanas. Para além dos conteúdos definidos por um determinado grupo e atendendo determinados interesses, ele se materializa ao passar por diversos contextos até chegar na escola, onde efetivamente sofre novas interpretações pelos atores que o colocam em prática. Deste modo, carrega subjetividades formadas pelas diversas experiências formativas, práticas e sociais, uma vez que não há relação direta entre o texto da política curricular e os processos de recontextualização. Só há movimento por meio da intervenção dos grupos e das pessoas, tanto individualmente como pelas suas redes de interesses.

Partimos do pressuposto que: o código atua como um princípio regulador que não é ensinado, pois o adquirimos, tácita e informalmente, fazendo inferências através da fala e a partir de nossas experiências; e que o dispositivo pedagógico, por meio das diferentes regras – entre elas a recontextualizadora –, controla as inter-relações que agem no tempo e espaço, entre o sistema político, econômico, cultural e os sistemas políticos, tanto nacionais como internacionais. Assim, está implícito o movimento permanente da política e das relações de poder atuantes nos diversos contextos.

Com todos esses movimentos, diagnosticamos que, tanto para Ball – com a etnografia de redes, na busca de compreender como os discursos se movimentam na elaboração das políticas e

na produção de textos, com o ciclo de políticas –, quanto para Bernstein – a partir da teoria do dispositivo pedagógico, mais especificamente sobre a recontextualização –, o micro e o macroespaço são estruturas fundantes para a centralidade do currículo, como produção cultural e de subjetividades. À medida em que novos sentidos são criados, por meio da recontextualização do discurso pedagógico, outras interpretações também são produzidas e o texto das políticas curriculares também vai sendo constantemente reinterpretado e reescrito pelos diversos atores sociais, em distintas instâncias. Este é um movimento que somente se torna passível de percepção a partir da compreensão de que o discurso pedagógico, por si só, é um princípio recontextualizador. Quanto mais os textos e discursos se movimentam, mais possibilidades de diferentes leituras contextuais são criadas. Para o pesquisador, esse é um desafio constante, tanto nas pesquisas empíricas quanto nas produções teóricas.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen John. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, Luiz Heron da. (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, jul./dez. 2001; v. 1, n. 2, p. 99-116. Disponível em <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em 10 fev. 2023.
- BALL, Stephen John. *Educação Global S.A. novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen John; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 33-47.
- BALL, Stephen John. MIANARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. *Poder, Educacion y consciencia: sociologia de la transmisión cultural*. Santiago: Cristian Cox, Editor, 1988.
- CORRÊA, Shirlei de Souza; THIESEN, Juarez da Silva; HENTZ, Isabel Cristina. Contribuições para o estado da arte: O que apontam as pesquisas sobre a reforma do ensino médio? *Revista E-Curriculum* (PUCSP). São Paulo: v. 20, p. 1574-1602, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000401574. Acesso em 20 fev. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. 8. ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Language and the theory of codes. In: SADOVNIK, Alan R. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1995. p.127-143.

HOADLEY, Ursula; MULLER, Johan. Códigos, pedagogia e conhecimento: avanços na sociologia da educação bernsteiniana. In: APPLE, Michael Whitman; BALL, Stephen John; GANDIM, Luís Armando (org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 89-98.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/>. Acesso em 15 mar. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 19 maio 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623059>. Acesso em 10 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, Márcia Angela & Dourado, Luiz Fernandes. *A BNCC na contramão do PNE 2014 -2024*. Goiânia, ANPAE, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=en>. Acesso em 10 maio 2024.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais curriculares. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>. Acesso em 20 maio 2024.

MARTINI, Tatiane Aparecida; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei n. 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 11, p. 01-20, 2022. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6216/3284>. Acesso em 10 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *ReLePe – II Jornadas latinoamericanas de estudos epistemológicos em Política Educativa*. Curitiba, PR, ago. 2014. Disponível em <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO->

SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf.

Acesso em 10 maio 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. *Trabalho necessário*, v. 19, p. 58-81, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398> Acesso em 18 mar. 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; DIAS, Alessandra Dias. Contexto e redes de influência na produção do texto do currículo base do ensino médio do território catarinense. *Revista Ponto de Vista*, v. 13, p. 1-18, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufr.br/RPV/article/view/16881>. Acesso em 01 ago. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Adriana Martins de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, e87821, nov. 2022. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87821>. Acesso em 25 abr. 2024.

THIESEN, Juarez da Silva. *Política curricular: discursos, contextos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva; DURLI, Zenilde. Organismos Internacionais: Outros sentidos para aprendizagens essenciais e conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Online), v. 16, p. 15-34, 2021. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/350595428> Organismos Internacionais outros sentidos para aprendizagens essenciais e conhecimento escolar. Acesso em 20 jul. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, p. 1-9, 2021b. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em 15 jun. 2023.

Submetido em agosto de 2024
Aprovado em abril de 2025

Informações das autoras

Idorlene da Silva Hoepers
Instituto Federal Catarinense (IFC)
E-mail: idorlene.hoepers@ifc.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-3476>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701191397858274>

Juarez da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
E-mail: juarez.thiesen@ufsc.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0176543786942215>