

CURRÍCULO MÍNIMO: UMA POLÍTICA CURRICULAR PRODUZINDO SENTIDOS DE CONTROLE E LIMITAÇÃO

Rafaela de Sousa Paiva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – rafaela_spaiva@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir as produções de sentidos que permeiam a política curricular Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), vigente nas escolas do Estado do Rio de Janeiro (RJ) desde 2012. Além disso, questiono como esta política está pautada sobre uma estratégia que traz consigo distintos conflitos, como, por exemplo, a retração da autonomia dos professores em sala de aula, significando-os como reprodutores de conhecimento. Para fundamentar a análise, utilizo a perspectiva de Stephen Ball e colaboradores (1992; 1994) sobre o ciclo de políticas, com enfoque nos contextos de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Através da perspectiva pós-estrutural de Lopes e Macedo (2011), busco apresentar a compreensão de currículo como produção discursiva de significação.

Palavras-chave: Currículo Mínimo, Ciclo de Políticas, Política Curricular, Pós-estruturalismo.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir as produções de sentidos que permeiam a política curricular Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), vigente nas escolas do Estado do Rio de Janeiro (RJ) desde 2012. Por compreender que as políticas são vistas como processos contínuos de produção de sentidos, busco salientar a necessidade de problematizar esta política curricular.

Neste trabalho investigo o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) através da perspectiva do ciclo de políticas, formulado por Ball, Bowe e Gold (1992), revisto posteriormente por Ball (1994) e adotado por Jefferson Mainardes (2006). Dos contextos do ciclo de políticas propostos por Ball e colaboradores para o estudo de políticas, me aproprio de três contextos, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Através dos contextos de influência e produção de texto, nesta pesquisa busco investigar como o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) foi formulado a partir de influências que defendem uma perspectiva curricular normativa. Após entender como a política foi estruturada e proposta sendo que, ainda, sobre o contexto da prática, busco evidenciar as relações do documento com a prática docente.

Me aproprio da visão pós-estrutural de currículo para delinear e subsidiar este estudo, considero que o que seja currículo está em constante processo de ressignificação. Ressalto também que a utilização da perspectiva pós-estruturalista não desconsidera as relações de poder constituem

as políticas, como disputas por hegemonizar certas significações de currículo e de educação em detrimento de outras (Lopes e Macedo, 2011).

O Currículo Mínimo em foco

O Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) é o documento de orientação curricular da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que teve sua elaboração iniciada no final de 2010 e terminada no fim de 2011. Foi instituída em 2012 nas escolas de ensino regular da rede pública estadual do Rio de Janeiro, tendo como finalidade, segundo o documento, orientar os professores em seus planejamentos de aula.

Sua formulação ocorreu no período de gestão do então Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia (2010 – 2014), no governo de Sérgio Cabral (2007-2014), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A justificativa para a implantação desta política pautou-se no resultado insatisfatório do IDEB 2009/2010, de maneira que o desenvolvimento do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), para os especialistas da SEEDUC (RJ), iria garantir a melhora nos resultados futuros dessa avaliação.

Como forma de alimentar a pretensão em garantir a melhoria na proficiência dos alunos, a proposta curricular trouxe como um componente da política, através da portaria SEEDUC (RJ) 419/2013, o SAERJINHO (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro), que servia como instrumento de avaliação obrigatório e também compunha a nota bimestral do discente (Rodrigues & Costa, 2016). A função do SAERJINHO está para além de “compor notas”, pois, ao se problematizar Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) (obtenção de resultados satisfatórios em avaliação externas), compreende-se que este mecanismo avaliativo também tinha como função servir de “treinamento” para o IDEB. Além de avaliar, o SAERJINHO também exercia o papel de *ranqueamento* na rede e, dessa forma, classificava os alunos e as escolas, a partir dos resultados obtidos.

Em 2016, com a insatisfação referente ao atual governo do estado, gerido por Luiz Fernando Pezão (2014-2018), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), por meio de diferentes lutas, que tinham como objetivo melhorar as condições de trabalho e da educação, conseguiu, em negociação com o governo do estado, modificar a finalidade do SAERJINHO. Essa avaliação tornou-se então uma ferramenta de preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

(Rio de Janeiro, 2016). De acordo com Bowe e autores, diante de políticas de centralização curricular combinada à avaliação, há o posicionamento político dos professores:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22, apud Mainardes 2006, p. 53)

Apesar dos professores da rede estadual fluminense terem travado diferentes lutas junto ao sindicato, o que significa que, como leitores da política, contestaram o que ela propunha, o modelo que sustenta o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) permanece o mesmo atualmente. Logo, os professores continuam submetidos à essa política curricular.

Uma breve apresentação sobre perspectiva pós-estrutural de currículo

Propondo o afastamento da necessidade de definição do que o currículo é, da necessidade de definição, fixação/centralização de todas as coisas, de modo geral, a perspectiva pós-estrutural de currículo se faz presente, nesse estudo, questionando uma das inúmeras propostas curriculares atuais, que tem como objetivo fundamentar e padronizar o currículo. Me aproprio dessa corrente teórica para questionar o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), já que seu pressuposto é o de homogeneizar a aprendizagem dos alunos da rede pública do estado do Rio de Janeiro em nome da igualdade e da qualidade da educação.

Os primeiros estudos pós-estruturais do currículo são evidenciados no fim dos anos 1970 e ganham maior proporção na década seguinte em diferentes países (Lopes & Macedo, 2011, p. 37), enquanto, no Brasil, a visão pós-estrutural de currículo surge no fim da década de 1990. O pós-estruturalismo, que está englobado de maneira usual nos estudos pós-críticos em currículo, apresenta a ideia de estrutura sendo “substituída pela ideia de discurso, ou seja, não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013, p13).

O pós-estruturalismo assume a ideia de que a linguagem faz parte da constituição social, assumindo a postura de que, ao invés de a linguagem representar o social, ela o constrói.

A realidade é constituída pela linguagem, entendida, em sentido amplo, como um sistema abstrato de relações diferenciais entre as suas várias partes. Qualquer sentido é dado por tal

sistema, por uma estrutura invariante, que constitui ela mesma a realidade. A criação de sentidos só é possível tendo em vista a estrutura do texto ou a estrutura cognitiva do leitor. (Lopes e Macedo, 2011, p. 38).

Defender a perspectiva de currículo pós-estrutural significa operar com a compreensão de que o currículo está em constante processo de ressignificação ou produção discursiva de significação, além de que significa também “defender que toda realidade é compreendida discursivamente” (Lopes, 2015, p. 449). Para além de entender o currículo como um objeto não estático e que não pode ser definido e aplicado visando uma realidade melhor, ao escolher o pós-estruturalismo, para delinear e subsidiar este estudo, sustento o argumento de que nenhum sentido pode ser fixo, pois os sentidos são contingenciais. Deste modo, avalio que o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) desconsidera inúmeras diferenças existentes no meio em que ele é proposto. Se os sentidos são contingenciais, há múltiplas possibilidades de significar o currículo e impor uma única é um ato de poder.

Assim sendo, é fundamental ressaltar que a utilização da perspectiva pós-estruturalista questiona a fixidez da estrutura e da significação (Cunha, 2015) e não desconsidera as relações de poder que estão presentes nas políticas, hegemonizando certas significações em detrimento de outras (Lopes e Macedo, 2011).

O currículo está para além de uma política construída apenas pelos representantes das secretarias, ou os sentidos de currículo sempre estarão para além de uma definição descontextualizada. Segundo Ball, Maguire, & Braun, (2016, p. 13), a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política.”. Por perceber o currículo desta forma, concordo com Macedo que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos distintos se relacionam, “tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (Macedo, 2006, p. 288) que se dá sempre para além das determinações escritas nos textos políticos.

Por fim, defendo que a teorização de currículo, na perspectiva pós-estrutural, se afasta do conceito de currículo como objeto ideal e passa a ser importante pensá-lo como produção de sentidos. Sendo assim, através do meu posicionamento teórico, busco romper a compreensão verticalizada das políticas educacionais, através do estudo da diretriz curricular Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012).

Ciclo de políticas: um referencial analítico potente para a análise de programas e políticas educacionais

No Brasil, nos últimos 25 anos, a reformulação das legislações através da produção de políticas curriculares, marcadas pelo processo de centralização curricular, tem ganhado espaço ao defender o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos por meio de mudanças no currículo, como, por exemplo, na organização da escola, na definição de conhecimentos, saberes, competências e habilidades que todos os alunos devem aprender. Estas políticas têm buscado neutralizar as desigualdades do país (Piana, 2009) e demonstrar sua eficácia por meio do exercício de “uma política de avaliação para todos os níveis de ensino” (Ibidem). O Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) é uma diretriz que se enquadra nesse “perfil” descrito por Piana (2009), afinal, uma das principais justificativas que sustenta a criação dessa política é o fato do Rio de Janeiro ter ocupado a 26ª colocação no IDEB 2009/2010.

Visando romper com a compreensão verticalizada das políticas educacionais, com a visão *up-down*, ou seja, pensadas apenas como decisão tomada por uma instância governamental e simplesmente implementada na escola, me aproprio dos referenciais teóricos formulado por Ball, Bowe e Gold (1992), revisto posteriormente por Ball (1994) e adotado por Jefferson Mainardes (2006), para discutir o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) através da perspectiva do ciclo contínuo de políticas. Essa abordagem heurística de se pensar as políticas curriculares se preocupa com processos micropolíticos, como a ação dos profissionais em uma perspectiva local em detrimento de uma perspectiva de poder hierarquizado.

Para investigar as políticas, Ball Bowe & Gold (1992) apresentam um ciclo contínuo formado por diferentes contextos sendo eles o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos possuem relação, mas não estão submetidos à uma sequência linear de etapas, pois cada contexto possui suas especificidades, sendo elas, por exemplo, de localização e grupos de interesse, assim como possuem diferentes demandas e embates.

A escolha do ciclo de políticas como instrumento teórico deste trabalho se dá pelo fato de ser um referencial analítico potente “para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática” (Mainardes 2006, p. 48).

Inicialmente, tomando como base o contexto de influência, para auxiliar na compreensão dos processos que influenciaram a criação do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), considero, com Ball e colaboradores, como explica Mainardes (2006) que este contexto visa abrir possibilidades para o campo das políticas públicas, ou seja, é o responsável pela formação dos

discursos políticos. O principal discurso político que trago como dominante no processo de elaboração do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) é o discurso sobre o fato do Rio de Janeiro, no IDEB de 2009/2010, ter ocupado 26ª colocação nos resultados do IDEB em 2010 no país. No Manual de orientações para operacionalização da Portaria SEEDUC/SUGEN¹ N° 419/2013, é destacada a preocupação da SEEDUC (RJ) em atingir metas nas avaliações, para demonstrar a qualidade através do controle de resultados e de resultados mais satisfatórios para o desempenho dos alunos.

Avaliar nunca esteve tão em evidência como nos dias atuais e, no âmbito da escola, ocorrem dois processos de avaliação educacional extremamente importantes, que não devem ser vistos de modo desarticulados ou desconectados, pois são complementares: a avaliação interna, realizada pelo professor, que avalia o estudante individualmente e voltada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação externa, que avalia o desempenho de um conjunto de estudantes dentro do sistema que representam. (Rio de Janeiro, 2013).

Sendo assim, através de um documento oficial, a princípio, mas não somente com ele, tem-se a busca pela autenticidade do discurso de que as avaliações são positivas para a aprendizagem dos alunos ou para a qualidade considerada ausente na escola. Essa linha de pensamento, que assume um modelo de administração escolar gerencial extremamente preocupado com bons resultados, inicia as tensões e debates no contexto da rede de ensino, em torno de sentidos de currículo que se busca ser hegemônizar. Desta forma são propagadas teias de sentidos que vão compondo as relações de poder entre os grupos, assumindo distintos posicionamentos, de acordo como suas relações são constituídas e disseminadas.

Ao considerarmos que o atual modelo de qualidade de educação pauta-se na aquisição de bons resultados, é pertinente destacar que no período de adoção da política Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), o secretário de educação era um economista. Afinal, um modelo de educação que busca atingir metas para garantir bonificações/premiações, precisa de defensores que tenham o olhar mais apurado para a gerência.

Relacionando o resultado do Rio de Janeiro no IDEB 2009/2010 com a postura filosófica de Wilson Risolia, é evidente que a formulação do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) foi fortemente influenciada por aspectos da administração escolar gerencial, assumindo uma postura extremamente voltada para resultados quantitativos. No entanto, chamar a atenção para este nome (Risolia) é, apenas, destacar um pensamento ou um sentido recorrente de currículo neste contexto, visto a visão do currículo como um processo a ser controlado não é uma novidade.

¹ Subsecretaria de Gestão de Ensino

De acordo com Mainardes (2006, p. 52) o “contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto”. Deste modo compreendo que o contexto da produção de textos políticos aborda o modo como a política torna-se codificada e complexa, pois a diversidade de leitores e de formuladores de textos políticos e, portanto, a diversidade de interpretações, possibilitando novos significados à política em questão.

Por fim, com a apropriação do contexto da prática, que “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação” (Bowe et al., 1992, apud Mainardes 2006, p. 53) compreendo-o como articulador dos outros dois contextos, já que os textos políticos produzidos no contexto de produção de textos e os discursos produzidos no contexto de influência se ressignificam e são reinterpretados, dando início à novas articulações e demandas para as políticas sociais vigentes. Afinal, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe et al., 1992, apud Mainardes 2006, p. 52).

Considerações finais

Ao se ter em vista a política do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), defendo que, ao selecionar conteúdos e habilidades mínimas necessárias a todos os estudantes, independentemente da realidade em que as escolas estão inseridas ou de cada contexto, reafirma uma verticalização política e “controle” do ensino. A SEEDUC (RJ), ao definir os conteúdos que julga necessários, rebaixa o empoderamento das unidades escolares e, conseqüentemente, dos professores que integram essa rede, pois os mesmos devem se apropriar dessa política para garantir os resultados nas avaliações externas.

Admitindo que o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) esteja pautado sobre uma estratégia que traz consigo distintos conflitos, como, por exemplo, ser uma proposta centralizadora e que prevê a regulação da autonomia dos professores, é importante ressaltar que, embora essa regulação, entendida também como limitação, nunca seja plena (Lopes & Macedo, 2011), o esforço em efetivá-la merece ser questionado, entendendo que essa centralização significa os professores como reprodutores de conhecimentos, pensados por outras pessoas. De acordo com Ball, Maguire & Braun (2016) muitas políticas educacionais são definidas superficialmente como um meio de

“resolver problemas”, tal qual aqui discuto o Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) no Rio de Janeiro.

Mas, como o objetivo do Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012) está para além de garantir o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas e servir como o elemento norteador nos planos de aulas dos professores, concordo com Mainardes (2006) que as políticas são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades. Dessa forma, compreendo que a política textual, enquanto diretrizes referentes ao Currículo Mínimo (Rio de Janeiro, 2012), se apresenta como política limitada. Seu limite desconsidera a contínua produção curricular nos três contextos do ciclo de políticas e, dessa maneira, busca “controlar” o contexto da prática por meio de conteúdos delimitados.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____ ; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

_____ ; MAGUIRE, Meg. & BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatísticas do IDEB (Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica)*, 2010.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. *Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)*. Rio de Janeiro, UERJ, Tese de doutorado em Educação, 2015, 254 p.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n° 39, 2013, 7-23.

_____ . Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF. V.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

_____ ; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006b, pp. 284-372.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9.

RIO DE JANEIRO. Portaria SEEDUC/SUGEN n. 419 de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo 30 de setembro de 2013.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ. Resultado das negociações entre o SEPE e o Governo do Estado, 2016. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=7288>. Acesso em abril, 2017.

RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. A produção de políticas de currículo para geografia no estado do rio de janeiro: sentidos docentes para além do mínimo. *Revista periferia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, jul./dez. 2016.