



GT12 - Currículo – Trabalho 1096

MINIMILIZAÇÃO E MAXIMIZAÇÃO CURRICULAR: DIFERENTES APOSTAS, SIGNIFICAÇÕES SEMELHANTES

Camila Costa Gigante - UERJ

Phelipe Florez Rodrigues - UERJ

Agência Financiadora: Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ)

Resumo

O presente estudo tem por objetivo promover uma articulação entre duas pesquisas que ao mesmo tempo em que apresentam objetos diferentes, buscam compreender suas denominações, bem como as significações que se pretendem hegemonizar em ambas as políticas curriculares. A problemática deste trabalho circula em torno de analisar como os significantes “Mais” e “Mínimo” são compreendidos e apresentados de acordo com as políticas do Programa *Mais Educação* – do Governo Federal - e da proposta do Currículo Mínimo – do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Para isso, trazemos contribuições de Alice Lopes e Elizabeth Macedo para compreender a discussão de currículo e dialogamos com a perspectiva discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe ao defendermos a circulação e a flutuação dos sentidos “Mais” e “Mínimo” referentes às propostas curriculares em questão. Compreendemos que em ambas as políticas há uma defesa de valorização de saberes legitimados em detrimento de questões culturais e produção contingente do currículo, restringindo as propostas educativas à transmissão de conteúdos.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; Currículo Mínimo; políticas curriculares; significação

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se constitui em um movimento de articulação entre duas pesquisas distintas. Trata-se de duas pesquisas com temáticas diferentes, mas que pela potência com que os objetos– compreendidos neste estudo como políticas curriculares – consideram o contexto espacial do Rio de Janeiro como problemática de pesquisa e apresentam estratégias discursivas semelhantes, defendemos que o diálogo entre estes trabalhos tangencia um espaço de problematização partilhado. As políticas curriculares em foco são o Programa *Mais Educação*, do Governo Federal, e a reforma curricular da Rede Estadual de Educação do Rio

de Janeiro, que culminou na produção da política educacional denominada Currículo Mínimo – proposta da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

O Programa *Mais Educação* tem como proposta a ampliação da jornada escolar e também da organização curricular considerando uma perspectiva de Educação Integral – compreendida como ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativos, assim como a presença da comunidade na educação de crianças e jovens, atuando sob orientações da escola e de professores. É uma parte constitutiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e seu objetivo é a construção de parcerias intergovernamentais e intersetoriais, buscando ampliar a oferta educativa da escola e sendo considerado responsabilidade para, além do âmbito escolar, da comunidade.

A produção do Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ é um dos elementos que compõe uma reforma política da rede em resposta aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB – do ano de 2009. Na busca por reverter um resultado na aferição deste índice muito negativo na ocasião citada, a Secretaria Estadual de Educação deu início a uma redefinição paradigmática na sua política no campo da Educação, reconfigurando vários programas de fiscalização e controle na ação docente e nos processos pedagógicos das escolas. Neste contexto, o Currículo Mínimo foi produzido e ainda em vigência se posiciona com um dos pilares da política educacional da SEEDUC – RJ.

O espaço de diálogo entre estas duas políticas neste trabalho é apresentado em torno de duas problemáticas principais. A primeira diz respeito à utilização dos significantes escolhidos e defendidos pelos idealizadores das políticas curriculares analisadas - MAIS, do Programa Mais Educação, que de certa forma pretende conferir um caráter de necessidade de maximização da proposta educativa atual presente nas escolas e o MÍNIMO, do Currículo Mínimo, buscando conferir uma espécie de base única, necessária e fixa, pretendendo conferir um caráter de minimalização de propostas educativas vigentes, como estratégias discursivas importantes para as políticas em questão.

Embora os dois significantes induzam a entendimentos opostos se colocados lado a lado – “MAIS” e “MÍNIMO” –, o que se produz em nível político e se tenciona na produção curricular convergiu para o mesmo campo – busca por controle do currículo, de práticas pedagógicas e a valorização de saberes escolares em detrimento de saberes culturais, como se pudessem ser separados nas propostas educativas. Ao pensarmos “por que MAIS

Educação?” e “por que um currículo MÍNIMO?”, debruçamos-nos sobre questões referentes ao o que se pretende fixar como sentidos hegemônicos em um jogo de palavras que se forja a partir de uma dada noção de totalidade.

O outro núcleo de convergência entre as pesquisas se dá no campo teórico. Buscamos a partir de uma perspectiva discursiva e em aportes pós-estruturais desenvolver uma análise refutando a ideia de uma implementação pura e verticalizada das políticas curriculares. No diálogo com Alice Lopes e Elizabeth Macedo, estamos assumindo uma ideia de currículo como um espaço de produção de sentidos e significações. Portanto, entendemos que, por mais que os discursos e algumas práticas políticas busquem fixar hegemonias e empoderar determinados grupos sociais, a circularidade dos discursos e a polissemia de sentidos produzidos no contato entre os diferentes sujeitos políticos e os próprios discursos, potencializam construções de sentidos outros – incontroláveis e imprevisíveis. Por outro lado, não pretendemos com a assunção de uma leitura pós-estrutural na análise das políticas curriculares, operar com a ideia de nulidade nas relações de poder. Compreendemos que elas sempre se farão presentes na luta política.

Encaramos essa discussão uma vez que, em ambos os objetos, entendemos que há uma tentativa de padronização e universalização de processos educativos, por via da centralidade curricular. Nas políticas em análise, os governos Federal e Estadual buscam padronizar processos e fixar sentidos hegemônicos em favor de um determinado sentido de qualidade da educação. Trata-se, portanto, de uma busca por globalizar o local (BALL, 2011). Apostamos na defesa da circularidade na política como nos permitindo abordar as temáticas desta pesquisa sem pontuar a escola e a prática docente como um espaço de mera implementação de políticas, mas sim como produtoras dela.

No que diz respeito às disputas hegemônicas, organização dos sujeitos a partir destas disputas e na discussão dos significantes “MAIS” e “MÍNIMO” enunciatórios das políticas analisadas, nos aproximamos de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para problematizar as estratégias discursivas utilizadas pelos grupos políticos atuando em defesa de seus interesses, e com isso, lutando por hegemonia.

Para este trabalho, as sessões que seguem pretendem apresentar a perspectiva teórica de forma mais detalhada, na qual os objetos foram analisados, a discussão individualizada de

cada um, e algumas considerações finais em que apresentamos as duas políticas como forjadas a partir de semelhantes interesses, estratégias e objetivos.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA PENSARMOS O DIÁLOGO ENTRE “MÍNIMO” E “MAIS”

Como referenciais teóricos para embasarmos nossa discussão e apresentarmos na sessão seguinte as políticas curriculares em questão e possíveis desdobramentos, dialogamos com Lopes e Macedo (2011) para pensarmos currículo como prática discursiva, um espaço-tempo de construção de sentidos. Ao mesmo tempo em que é considerado uma prática de poder. Permeado pela linguagem, o currículo é determinado por relações de poder, buscando fixar provisoriamente sentidos. Isso é possível a partir do discurso, que permite que as práticas sociais e as políticas sejam significadas pelos indivíduos inseridos na luta política.

(...) o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (LOPES; MACEDO, 2011 p. 41)

Defendemos não ser possível operar com uma noção de currículo sem trazer contribuições sobre o que compreendemos como política. Compreendemos política como um processo constante de decisões contingentes, sempre contextualizadas, não podendo ser compreendida e desarticulada dos espaços-tempos em que está circunscrita. Compreendemos políticas educacionais como produções conectadas e indissociadas da arena da política social. Dessa forma, a escola deve ser compreendida como tendo suas dinâmicas políticas e sociais contextualizadas com as características e demandas da sociedade em que está inserida.

Consideramos assim que a produção curricular do Programa *Mais Educação*, do Currículo Mínimo, como de todas as propostas educativas deva ser sempre repensada e criada contingencialmente, na prática, considerando as produções da escola e da comunidade em que ela está inserida. Esse movimento de tentativas de fixações de significações no campo do currículo é permeado por relações de poder, que hegemonicamente, acabam por empoderar determinados grupos em detrimento de outros. A produção dos documentos das

políticas curriculares enfatizadas neste estudo é assim compreendida como uma tentativa de restrição da política, ao passo que os idealizadores dos documentos buscam reduzir as possibilidades de sentidos das políticas, para que haja uma regulação dos sentidos. Entretanto, a circularidade dos discursos e a polissemia de sentidos produzidos entre diferentes sujeitos políticos e os próprios discursos, potencializam construções de sentidos outros – incontroláveis e imprevisíveis.

Para compreender esse movimento da política, nos aproximamos das discussões de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (LACLAU, 2006; 2011; LACLAU & MOUFFE, 2015) no que diz respeito a problematizar as estratégias discursivas utilizadas por grupos políticos atuando em defesa de seus interesses, e com isso, lutando por hegemonia, como é o caso das propostas de sentidos que se produzem em torno dos significantes “MAIS” e “MÍNIMO”.

O Governo do Estado e o Governo Federal possuem grande influência na produção de política educacionais, assinando seus documentos como Ministério da Educação (MEC, Federal) e SEEDUC (Estadual). Além de ocuparem a posição de produtor das políticas, influenciam e restringem sentidos ao imporem a utilização de seus documentos oficiais nas escolas. Tentam regular assim o processo educativo. Com isso, têm a intenção (e são muitas vezes bem sucedidos) de constituírem propostas hegemônicas em meio à articulações discursivas que envolvem conflitos (LACLAU, 2006).

Pensamos que se deve então buscar entender o jogo político em determinados contextos, que produz um determinado discurso. Essa luta política é o que permite a existência de diálogo entre diferentes perspectivas discursivas e as relações de poder estão implícitas e indissociadas dela. Nenhum discurso pode ser compreendido como definitivo, naturalizado ou universal. O que podemos é buscar interpretar como está ocorrendo a formação discursiva que se quer analisar, quais são os discursos anteriores que a constitui e quais interesses encaminham sua luta política.

Defendemos que isso permite que ocorra uma relação entre discurso e poder, que possibilita pensar em políticas educacionais como uma prática discursiva, atribuindo sentidos, construindo e ressignificando as realidades. Essas produções de sentidos políticos estão em constante disputa por fixação. É através do discurso que as práticas sociais e políticas são significadas pelos sujeitos e grupos sociais.

Com a crítica à estrutura do pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois

significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significantes a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determina-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser significado dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Pensamos que todas as significações e sentidos são criados e recriados dentro de sistemas de linguagem e por meio dela é possível entender que existem processos de articulações discursivas garantindo a fixação provisória de alguns discursos em detrimento de outros. Julgamos importante essa busca pela compreensão da luta que ocorre em torno dos sistemas de significação para a análise da construção das políticas atuais, por não concordar que suas significações são estáveis e que há lutas constantes entre sujeitos e discursos em diferentes espaços-tempos. Compreendemos assim que os significantes “MAIS” e “MÍNIMO” têm seus sentidos modificados e que eles variam de acordo com a luta política que se deseja travar.

Compreendemos que tanto no Programa *Mais Educação* quanto a defesa do Currículo Mínimo, podemos observar a aposta em uma universalização dos processos educativos, que defendem a ideia de que a questão dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade é o que importa, seja demonstrado através de uma separação entre o turno escolar responsável pelos conteúdos considerados essenciais para o ano e um contraturno que daria conta de questões culturais na escola, como é a defesa do Programa *Mais Educação*, seja demonstrado por uma seleção de conteúdos previamente definidos, proposta pelo Currículo Mínimo.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083/2010. Defendido como uma proposta do Governo Federal (governo de Luiz Inácio Lula da Silva/2003-2010; com continuidade no governo Dilma Rousseff/2011-2016), pelo Ministério da Educação (MEC), Integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), objetivava induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular através da perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2014). Constituiu-se dessa maneira como a

principal política de fomento à educação integral nesses dois mandatos consecutivos dos integrantes supracitados do Partido dos Trabalhadores (PT), na tentativa de instituir uma política de Estado e não mais de governo.

A problemática central ao estudar o Programa foi compreender qual seria esse “Mais” da Educação e porque a oferta educativa do Programa pretendia ser considerada como “Mais” e não “menos” ou “igual” a proposta educativa vigente. Para tentar responder a essa indagação, foi realizada uma interpretação documental, buscando entender quais sentidos estão sendo projetados para a política curricular em questão. Os documentos utilizados foram os da página eletrônica do Programa no site do Ministério da Educação (MEC).

O “Mais” da Educação é compreendido através de discursos de “inter-ação”: *inter* no sentido de inter-relação, interferência, algo que produz um confronto de sentidos, aproximação de ideias e possibilidades de modificação. É assim caracterizado por ideias que se complementam, que buscam produzir novos sentidos para a política curricular através de um choque, não no sentido pejorativo, mas como produção de novas políticas. Ao mesmo tempo, essa proposta *inter* de produção de sentidos é permeada pela *ação*. Por “inter-ação”, podemos perceber produções discursivas que defendem apostas em interdisciplinaridade (BRASIL, 2014), interculturalidade (BRASIL, 2013a) e intersetorialidade (BRASIL, 2013b), bem como a defesa de um currículo significativo. Compreendemos ser possível pensar que essa ação poderia se caracterizar pela não fixidez, pela provisoriedade, pela contingência. O discurso de ampliar a educação ocorre através da oferta de atividades no contraturno da escola – induzindo “a ampliação da jornada escolar e a organização curricular” (BRASIL, 2014, p.4) -, aumentando desse modo o tempo de estudo e oportunidades educativas através de uma proposta de Educação Integral. As atividades propostas são oferecidas a partir de oficinas que ocorrem, como primeira opção, no próprio espaço da escola. Por isso, devem acontecer preferencialmente em escolas de tempo integral, em que a oferta das atividades não prejudique a estrutura escolar (espaço, disposição das turmas, etc.).

O Programa Mais Educação, em sua visão intercultural, parece ser influenciado por mudanças sociais advindas de tempos marcados pela globalização, aflorando novas identificações políticas e uma ampliação no poder de voz de grupos defendendo minorias culturais, favorecendo a escola dar importância ao multiculturalismo, isto é, o

reconhecimento de que grupos sociais não são homogêneos ou seguem um padrão, bem como nenhuma cultura é monolítica.

Nenhuma cultura é monolítica. Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas versões dessa cultura podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas. (CANDAUI, 2008, p. 49)

A escola é um dos ambientes culturais, em que a sociedade permeia recriando conhecimentos, prática, saberes e tecnologias. A escola é considerada no Programa *Mais Educação* como um território cultural, dessa forma não é possível compreender a cultura ou o aluno como universal, histórico e imutável, determinado biologicamente sempre de forma igual, mas sim em constante transformação.

Na proposta do Programa, há um currículo científico disciplinar para o horário regular. Há um currículo enriquecido de atividades com enfoques culturais no contraturno. As atividades culturais continuam segregadas de uma educação formal, regular. Esses binarismos são reafirmados em propostas de saberes. Para o Programa, existe uma cultura “local” e uma cultura “escolar”, e desde a proposta da Educação Integral, o que está se buscando é a junção dessa dicotomia.

O “Mais” da Educação é pensado como a cultura fora da escola, não disciplinar, da vida dos alunos e da comunidade. E isso é apresentado de forma fragmentada, fora das relações com a cultura escolar. Ao invés de se trabalhar com a ideia de que isso faz parte da educação, esse “Mais” é colocado como externo a ela e deve se juntar, deve ser acrescido. A educação é restringida a ensino. Não se tem uma reconfiguração da educação, apenas uma junção do que se julga que antes não havia. O “Mais” é considerado um encaixe, compreendido como as atividades que a comunidade pode ofertar e que a escola não está dando conta.

Pensamos que uma ideia fortemente defendida pelo Programa que merece enfoque é o binarismo existente entre turno e contraturno. Se pararmos para analisar sua denominação, assim como fizemos com os significantes “Mais” e “Mínimo”, o “contra-turno” é uma

construção educativa contrária ao turno, apresentando simultaneamente uma ideia de complementação e de uma característica contrária ao turno. A ideia de “contra” é uma contraposição à educação considerada essencial ofertada no turno, educação essa que vem sendo reduzida ao Ensino e avaliada em muitos programas educativos atuais, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a Provinha Brasil e Prova Brasil¹.

Como tentativa de superar essa dificuldade, apostam na defesa da interdisciplinaridade. Penso que com seu auxílio, buscam juntar o que julgam estar separado. Entretanto, compreendo que essa separação não existe, por entender o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006), uma produção de cultura. Pensamos que o que existe são atos de poder, que criam epistemologias que diferenciam essas dicotomias e depois tentam juntar. Acredito que os saberes estão o tempo inteiro se integrando e desintegrando através de uma perspectiva híbrida. O “Mais” já está dentro da educação, é algo inseparável.

Tenta-se o tempo inteiro recuperar uma suposta unidade perdida, que era integrada no passado, a ciência dividiu através de seu empoderamento, e agora se quer novamente juntar. Defendemos que esse bloqueio impede o andamento dos discursos de interação e bloqueiam também a possibilidade de uma perspectiva curricular mais aberta para o Programa.

CURRÍCULO MÍNIMO

Na busca por desenvolver uma análise acerca de um dos objetos deste trabalho, é importante encarecer uma leitura dos sentidos de currículo assumidos pela secretaria de educação sejam problematizados. O processo de elaboração do Currículo Mínimo foi ancorado num sentido de qualidade na educação em que se atribui seus moldes de organização em função de avaliações externas de macro escala. Neste sentido, além de elaborar uma proposta curricular balizada dentro de uma estrutura de conteúdos fechada, a instrumentalização do conhecimento veio a reboque, como uma consequência direta desta organização curricular adotada.

A ideia da impossibilidade de um fechamento total de sentidos, da consequente impossibilidade de estancamento de uma estrutura centralizada de poder que não obstante, coexiste com uma busca incessante por fixação de sentidos hegemônicos protagonizados por

¹ Para maiores informações sobre essas avaliações, acessar site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): <<http://www.inep.gov.br/>>. Último acesso em: 10/01/2015.

sujeitos políticos, resulta em processos de significações contínuos. Tal como aponta Costa (2013) é impossível o fechamento discursivo, uma vez que isso pressupõe o estancamento último da significação. Tal impossibilidade se apresenta na noção de que, se os processos são contínuos, sendo sempre mobilizados por novos jogos de linguagem, novos sentidos estão ininterruptamente sendo gerados.

Em relação ao significante mínimo, em princípio, tivemos a percepção que este, no contexto em análise, se apresentou como uma estratégia discursiva capaz de aglutinar na mesma proposta conteúdos pré-determinados e espaços vazios para que as escolas e professores os utilizassem de maneira conveniente no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, interpreto que a utilização do significante “mínimo”, se tornou uma ferramenta discursiva importante ao seu processo de disputa por resignificação.

O que a SEEDUC-RJ quis dizer, ou projetar em nível de significação colocando a palavra “mínimo” para caracterizar a sua própria proposta curricular? Numa interpretação possível, interpretamos que este significante está diretamente ligado à tentativa de imputar um caráter democrático ao documento curricular – a e a política de uma forma geral -, tal como aponta o documento curricular da SEEDUC-RJ (2012):

O currículo mínimo visa estabelecer harmonia em rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda se elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado. (SEEDUC-RJ, 2012, p.3)

Contudo, entre o processo propositivo e a subsequente difusão deste currículo, uma escalada de pressão e tensão se potencializou e com isso, o tempo para a exploração dos “espaços vazios” insinuados a partir de significações agregadas ao significante “mínimo” se esvaíram.

A valorização desta proposta curricular, buscando direcionar práticas de ensino à avaliações externas e significando isso como busca por qualidade - com o tempo se intensificou. Medidas políticas com objetivo de controlar, fiscalizar e judicializar a política curricular e a relação entre os atores sociais participantes desta dinâmica passaram e se tornar um *módus operandis* usual.

Como exemplo de tais medidas, portaria 419/2013 da SEEDUC-RJ determina, entre outras coisas, a avaliação do SAERJ como instrumento avaliativo obrigatório na nota

bimestral do aluno. Com a deliberação de medidas tal como a portaria citada, defendo que o significante “mínimo” se afastou dos limites do discurso democrático – inicialmente evocado -, na medida em que a política curricular se aproximou de uma ideia binominal: cumprimento da matriz – sucesso em avaliações externas, sobretudo, as avaliações do SAERJ² e Prova Brasil³.

Ao longo dos textos políticos disparados pela secretaria, seja através de portarias, notas de imprensa ou da busca por fortalecer um discurso político através de uma estratégia de fiscalização *in lócus*, tal como a expansão do programa GIDE⁴ proponho uma leitura do significante mínimo como flutuante, nos termos de Laclau (2011).

Esta flutuação, a justificamos em função de uma disputa de significações deste entre duas cadeias, que pretendem imputar a ele significados hegemônicos. Buscamos pensar esta disputa não a partir de dois grupos antagônicos disputando força numa lógica secretaria versus escolas, mas sim, uma disputa de significações que parte de demandas diferentes e não caracteriza um movimento uniforme de resistência ou dominação, muito menos localizado em núcleos de esferas de poder locais ou globais, uma vez que também não podem ser tomadas homogeneamente.

Neste sentido, a flutuação do significante mínimo, por um lado tem sua busca de preenchimento protagonizado pela secretaria de educação que o tenta fazer na direção do discurso da “*essência comum a todos*”, na defesa de um mínimo que garanta equidade, ressaltando que não ocupa todas as possibilidades de ações próprias e alternativas no espaçotempo escolar. Por outro lado, em um movimento disperso e contingencial, sujeitos dos contextos da prática (Ball, 1994), podem preencher este espaço de significação sob os argumentos da crítica a um conteudismo excessivo e do decorrente estrangulamento dos mesmos espaços abertos evocados pela secretaria, uma vez que podem se perceber numa situação de pressão por resultados. Sobre estas disputas na articulação discursiva, Laclau (2001, p.68) aponta:

Assim um significante vazio só pode surgir se há uma impossibilidade estrutural de significação e apenas se essa impossibilidade puder significar uma interrupção (subversão, distorção etc.) da estrutura do signo. Ou seja, os limites da significação

² Sistema de avaliações do estado do Rio de Janeiro.

³ Avaliação aplicada em escala nacional que serve como um dos indicadores do IDEB.

⁴ Programa de gestão integrada da escola.

só podem anunciar a si mesmos como impossibilidade de realizar aquilo que está no interior desses limites – se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo, não seriam limites em absolutos.

Buscar a dimensão da flutuação do significante mínimo e encará-lo como uma espécie de estratégia discursiva me parece importante na medida em que os próprios textos da secretaria assumem em muitos momentos esta intenção. A despeito do que se propõe através de medidas mais contundentes tomadas pela secretaria de educação a fim de tentar garantir um currículo centralizado e sucesso em avaliações externas, o currículo mínimo reitera de forma contundente um discurso que busca orientar e ao mesmo tempo deixar espaço aberto, apenas tentando estruturar uma “essência comum” (SEEDUC-RJ, 2011) a toda a rede de ensino.

Portanto, no princípio da política curricular a utilização do significante mínimo foi de grande valia para a SEEDUC-RJ. Esta importância política se deu por conta de um contexto político favorável no campo da educação à época. O currículo mínimo foi uma proposta que chegou à rede estadual como uma possibilidade de articulação política no campo da educação do governo Sérgio Cabral Filho (2006-2013). Os últimos documentos curriculares produzidos para a rede estadual datavam de 2004. Este documento, tal como aponta Ferreira (2012), atrelou a produção curricular ao programa nova escola⁵ que tal qual o atual programa de remuneração variada, disponibilizava recursos financeiros extras às escolas que seus alunos se saíssem bem em avaliações de larga escala.

Uma vez alterado o grupo político ocupando a administração do estado assim como, o IDEB e a prova Brasil surgindo como novos elementos influentes na produção de políticas educacionais, a necessidade de produzir uma nova matriz curricular emerge em um novo cenário político. Contando com este cenário favorável à sua busca por implementação, o significante mínimo entrou como um recurso potente neste processo político, uma vez, de forma ambígua, tensionava unidade e multiplicidade, na busca de uma essência comum mínima, a ser acrescida de forma múltipla.

⁵ Programa Nova Escola – Programa de avaliação de unidades escolares e sistema de incentivo à realização de objetivos educacionais. Por isso concede(ia) aos professores e aos demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações educacionais, progressivamente maiores à medida que a escola se aproxima das metas pretendidas pelo programa. (CAEd, 2005, p.3)

No desenrolar da política curricular, a diminuição do espaço de produção curricular vinculado à demandas específicas, salvaguardado pelo significante mínimo perdeu força. O argumento de caráter democrático perdeu potência uma vez que outras questões emergiram na práxis pedagógica, sobretudo, as que dizem respeito aos elementos externos com os quais a política do currículo mínimo se articulou.

Ao olhar a organização do currículo mínimo produzido pela SEEDUC-RJ, sua aderência com as matrizes de avaliações externas e sua preocupação em atingir certo sentido de qualidade já mencionado, me apoio em Lopes e Macedo (2011) em propor uma interpretação desta matriz curricular à luz de uma perspectiva instrumental.

Com isso, pretendemos destacar que o currículo mínimo se vale de um conhecimento acadêmico/científico detido em atingir objetivos fins. Sobre a instrumentalização do conhecimento, Lopes e Macedo (2011, p.73), apontam:

A perspectiva instrumental de conhecimento tem relação com a perspectiva acadêmica, na medida em que também entende o conhecimento como legitimado pelo atendimento às regras e aos métodos rigorosos no âmbito acadêmico. Mas se distingue dela pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental. A razão instrumental, genericamente falando, é a razão que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins.

Argumentamos que as competências, no caso do Currículo Mínimo, mobilizam o que deve ser ensinado em favor de habilidades úteis. Pontuamos, interpretando que a política organizada da forma que o é, acaba por se utilizar do conhecimento em favor de uma lógica do saber fazer - sobretudo, avaliações externas – em detrimento do o que eles – alunos - podem saber. Desta forma, a ideia de conhecimento é significada como um conjunto de conteúdos subservientes ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades, o que vai dando feições prescritivas à produção curricular.

Pontuamos que o discurso política da SEEDUC-RJ pretende estabelecer um hall de conteúdos capazes de garantir uma educação de qualidade. Incorpora-se o discurso da qualidade numa lógica aderente a aferições quantitativas que muitas vezes buscam apagar as diferenças e, sobretudo, outras formas de produção de conhecimento e cultura, o que é algo improvável. A diferença sempre se manifesta de maneira incômoda e potente. Por isso,

embora o currículo mínimo e todas as significações que derivam desta política sejam pujantes, a força da diferença, da cultura e de tudo mais que é produzido de forma contingencial nos espaços vinculados às escolas estabelecem um espaço de ressignificações e ações híbridas férteis e incontroláveis.

CONCLUSÕES

Apostamos na defesa da circularidade na política como nos permitindo abordar as temáticas desta pesquisa sem pontuar a escola e a prática docente como um espaço de mera implementação de políticas, mas sim como produtoras dela. É na polissemia dos sentidos gerados por estas políticas curriculares que se potencializam interpretações, leituras e releituras dos discursos curriculares. Estes novos sentidos, potencializam ações docentes produzidas na lógica do escape, do híbrido.

Portanto, o que se encarece neste trabalho e caracteriza as duas políticas em foco é a flutuação dos significantes “Mínimo” e “Mais” como estratégias discursivas – nas políticas de currículo - e o que percebemos a partir desta flutuação. Particularmente, nos interessou problematizar como uma ideia de necessidade de preenchimento de uma totalidade, forjou discursos políticos que buscavam atrair para si sentidos de democracia, qualidade e coexistência entre um prescritivo normatizado e o que a escola e um entorno escolar deve produzir.

Ao mesmo tempo, Governos Estadual e Federal procuraram seguir um percurso de significação atrelado a ideias de grande aceitação social (democracia e qualidade, por exemplo), no entanto, os dispositivos legais, as novas estratégias de controle das ações docentes e a criação de sistemas de avaliações como método primordial de medição da qualidade na educação, são medidas que se contradizem com uma agenda de anseios. Estes anseios tidos como positivos, foi percebido por nós em algum momento em que se tentou significar “Mais” e “Mínimo” como necessidade de preenchimento de totalidade por via de uma relação de complementaridade entre local e global.

A sociedade não é compreendida neste estudo como um todo homogêneo, um bloco unitário com características fixas e concretas, mas sim inúmeras possibilidades de significações, repletas de singularidades construídas através de processos constantes de significação dos indivíduos e do social. Os documentos produzidos para uma política

educacional são também construções que não conseguem abarcar todas as demandas dos indivíduos de uma sociedade. Pensamos a produção desses documentos, como políticas fixas e totalmente abrangentes, sendo da ordem do impossível. Há tanto uma impossibilidade de fechamento de leituras e reinterpretações como de conseguir agregar todas as demandas sociais em um único documento, mais ainda sendo ele pensado em nível nacional.

Em diálogo com Macedo (2006), destacamos que em muitos casos, o currículo é significado como um instrumento de transmissão de conteúdos externos ao espaço escolar. Neste sentido além de instrumento para a transmissão de um conteúdo produzido na exterioridade escolar, pretende-se através deste modelo curricular, estabelecer não apenas conteúdos de forma hegemônica, como estabelecer valores culturais da mesma forma.

Compreendemos que a defesa de um Currículo Mínimo relacionado a uma pré-seleção de conteúdos e a aposta em agregar um “Mais” que já está inserido na Educação e que defendemos que não há como ser separado dela, são assim estratégias políticas de Governos que tentam legitimar discursos de Educação restringindo uma proposta educativa como simples transmissão de conteúdos, não compreendendo assim a produção do currículo e a cultura como importantes para o processo de ensino escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas Educacionais: Questões e Dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília, 2013a. (Série Mais Educação)
- BRASIL, Ministério da Educação. *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Série Mais Educação: Brasília, 2013b.
- CANDAU, Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, jan. /abr., 2008.

- ENTREVISTA DO SUPERINTENDENTE de assuntos estratégicos da SEEDUC-RJ Mario Godoy. Disponível em <www.rj.gov.br/seplag>. Acesso em: 15/09/2015. ENTREVISTA DO SECRETARIO de Educação do Estado do Rio de Janeiro em 2012, Wilson Risolia. Disponível em <[www.oglobo.com/sociedade&educação](http://www.oglobo.com/sociedade&educa%C3%A7%C3%A3o)> Acesso em: 15/09/2015.
- FERREIRA, Washington Aldy. O currículo de geografia: Uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ. São Paulo: USP, 2009.
- LACLAU, Ernesto. Emancipação e Diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. Política de la retórica. In: _____. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006a, pp. 57-127.
- LACLAU, Ernesto. *La Razón populista*. 2.ed. México: F. C. Económica, 2006.
- LACLAU, Ernesto & MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo, Intermeios, 2015.
- LOPES, Alice; 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. 2006.
- SEEDUC, Rio de Janeiro. *Currículo mínimo*. Rio de Janeiro, 2012.