



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Phelipe Florez Rodrigues

**Um currículo mínimo e os Professores de Geografia: perspectivas docentes
para uma política de currículo**

Rio de Janeiro

2016

Phelipe Florez Rodrigues

Um currículo mínimo e os professores de Geografia: perspectivas docentes para uma política de currículo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rita De Cassia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R696 Rodrigues, Phelipe Florez.
Um currículo mínimo e os professores de Geografia: perspectivas docentes
para uma política de currículo / Phelipe Florez Rodrigues. – 2016.
121 f.

Orientadora: Rita de Cassia Prazeres Frangella.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Geografia – Teses. 3. Política – Teses. 4. Discurso -
– Teses. I. Frangella, Rita de Cassia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Phelipe Florez Rodrigues

Um currículo mínimo e os professores de Geografia: perspectivas docentes para uma política de currículo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em 04 de Julho de 2016

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Rita de Cassia Prazeres Frangella (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Faculdade de Educação da UFF

Prof^a. Dr^a. Alice Casimiro Lopes
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Nelly Florez que ao longo da vida me mostrou o verdadeiro valor dos estudos e me deu o maior amor do Mundo. Mãe, conseguimos!

AGRADECIMENTOS

Agradecer e expressar sentimentos sempre é um risco de omissões, de incorrer no óbvio e nos clichês. Sem temer estes riscos, vou aqui citar nomes, enunciar pessoas e buscar textualizar meu amor e meu carinho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por colocar pessoas especiais no meu caminho e me dar força para seguir na jornada. Agradeço aos meus pais e a minha família que com muito amor – sempre – me educaram, mostraram valores que carrego no meu coração e que de alguma forma se fizeram presente neste trabalho.

Aos amigos, o meu melhor abraço! Ao longo da produção deste trabalho, muito sofrimento e comprometimento por vezes me deixaram cansado. Nestes momentos, vocês foram fundamentais – Muito obrigado!

Agradeço Muito a Professora Rita, que pra mim, é uma pessoa que fixa um significado para o significante professor! Ao longo destes dois anos me fez crescer muito como pesquisador, professor e ser humano – sem palavras! Estendo este carinho aos professores Alice Lopes e Jader Moreira que ao se disporem a participar da banca contribuem muito para o meu crescimento.

Um beijo enorme às lindas meninas do grupo de pesquisa – Bonnie, Cristiane, Dafne, Danielle, Jade, JulianaS, Lahys, Nívea, Roberta, Rosalva, Maria Clara, Ana Paula, que alternando muito trabalho e boas risadas se tornaram parte colaborativa fundamental na construção desta pesquisa. Incluo também neste mesmo contexto os amigos Hugo Heleno, Guilherme Pereira e Camila Gigante que mesmo não sendo do grupo de pesquisa dividiram e construíram momentos de crescimento em parceria.

Ao longo da vida, algumas pessoas são tão fundamentais que olhando para trás, percebo que sem elas seria impossível chegar a algum lugar. Fundamentalmente, agradeço a família Kastrup que sempre apoiou e alicerçou meus caminhos. Como expoentes de tal importância agradeço a Sra. Cristiana e ao Sr. Luiz Claudio – Amo vocês!

Termino este singelo texto agradecendo a pessoa que me acalma, me ajuda e se mostra a cada dia a melhor companheira do mundo. A minha esposa Camila eu dedico o meu amor e não vejo ser possível expressar a minha gratidão por tudo – inclusive por este trabalho. Meu amor, te amo!

RESUMO

Rodrigues, Phelipe Florez. **Um currículo mínimo e os professores de Geografia: perspectivas docentes para uma política de currículo.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O presente trabalho se constitui em uma investigação sobre a atual política curricular da secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro com foco nos sentidos produzidos para o currículo e a matriz de Geografia. Proponho de forma específica, através da utilização da categoria hibridismo, compreender como os professores de Geografia produzem suas ações políticas no ambiente escolar a partir do diálogo de suas práticas com a matriz curricular em análise. Apoio-me em uma perspectiva discursiva como aporte teórico para pensar a produção política curricular como uma dinâmica contingencial de produção de sentidos e espaço de escape para a produção de ações híbridas. Situo a perspectiva de currículo defendida nesta pesquisa – a partir do diálogo com Lopes e Macedo (2011) interpretando currículo como algo produzido a partir de articulações discursivas. Tendo este balizamento teórico acerca de uma concepção de currículo, proponho uma abordagem do objeto com a intenção de compreender com qual perspectiva de currículo a secretaria de educação se valeu para produzir o documento, denominado currículo mínimo. Neste sentido, problematizo a proposta curricular em três frentes; as estratégias político- discursivas adotadas pela SEEDUC-RJ, sobretudo, a partir da leitura do significante mínimo que acompanha a palavra currículo o interpretando como significante flutuante (Laclau, 2011); a estrutura curricular desenvolvida em competências e habilidades e a forma como a disciplina Geografia foi organizada e pensada. Busco o diálogo com os estudos de Stephan Ball para pensar a dinâmica da política curricular em um movimento cíclico, sem primazia de um contexto de produção sobre o outro, e com isso propondo uma leitura de desenvolvimento político refutando a lógica da implementação. Após a análise de documentos e do que se divulgou em portarias e notas na imprensa, volto meus esforços ao campo, para que a partir do diálogo com os professores de Geografia, a compreensão de um momento de produção de sentidos se faça. Busco nesta articulação, um meio para entender como os professores de Geografia direcionaram suas práticas em diálogo com a matriz curricular em análise. Para tal, utilizo entrevistas semiestruturadas como forma de diálogo e compreensão de um momento do discurso docente. Concluo apontando que embora, o currículo mínimo se potencializou na rede como uma política de centralidade curricular pontuada em um sentido de qualidade atrelada a medições quantitativas do que se ensina, os docentes entrevistados neste trabalho não se furtaram em negociar no espaço curricular, produzindo efeitos híbridos com diferentes níveis de aderência em relação ao que se pensou pela secretaria de educação.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Política. Discurso.

ABSTRACT

Rodrigues, Phelipe Florez. **A minimum curriculum and the Geography teachers: teaching perspectives for a curriculum policy.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This paper is an investigation about the current curriculum policy carried forward by the Rio de Janeiro Department of Education, focusing on the directions given to the Geography curriculum and matrix. Specifically, I propose, by utilizing a hybrid method, to understand how Geography teachers carry out their political actions in the school environment, in contrasting the dialogue of their practice with the curricular matrix at hand. I am supported by a discursive perspective as theoretical foundation, in order to reflect upon the curricular political production, as a contingent dynamic of meaning production and as an escape space for the production of hybrid actions. The curriculum perspective defended in this research can be traced back to the dialogue with Lopes e Macedo (2011), and interprets the curriculum as something produced out of discursive articulations. With this theoretical framework about a curriculum conception in mind, I propose approaching the subject with the goal of pinpointing which curricular perspective the Department of Education drew upon in order to produce the so-called official “minimum curriculum” document. In this sense, I broke down the proposed curriculum into three areas: discursive-political strategies adopted by the Department of Education, mainly from the meaning of the word “curriculum” as a floating concept (Laclau, 2011); the curricular structure developed upon different knowledge areas and skills; and the way Geography as a discipline has been reflected upon. I have sought to dialogue with the writings of Stephan Ball to reflect upon the dynamics of curricular policy in cyclical motion, without prioritizing one production context over another, and thus proposing a method of political development which refutes the logic of implementation. Upon analyzing documents and what has been published by the government and the press, I turn my efforts to the field, in an attempt to understand a snapshot of the production of senses, from the dialogue with Geography teachers. In this effort, I seek the means to understand how Geography teachers direct their practice in dialoguing with the curricular matrix at hand. To that end, I utilize semi-structured interviews as a way of dialogue and understanding a snapshot of the teaching discourse. I conclude by pointing out that, even though the minimum curriculum has been touted as a central curricular policy based on standards of quality attached to quantitative measurements of what is taught, the teachers interviewed in this work have all, to some degree, found some compromise in the curricular space, producing hybrid outcomes with different levels of adherence to what has been developed by the Department of Education.

Key-words: Curriculum. Geography. Policy. Discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Prova Brasil	28
Quadro 2 – Matriz Prova Brasil	28
Quadro 3 – Currículo Mínimo Matemática.....	28
Quadro 4 – Currículo Mínimo Matemática.....	29
Quadro 5 – Currículo Mínimo Física	49
Quadro 6 – Currículo Mínimo História.....	49
Quadro 7 – Currículo Mínimo Biologia.....	49
Quadro 8 – Currículo Mínimo Geografia.....	58
Quadro 9 – Tabela de conteúdos 7º ano do ensino fundamental.....	61
Quadro 10 – Currículo Mínimo Geografia.....	62
Quadro 11 – Focos 9º ano do ensino fundamental.....	65
Quadro 12 – Currículo Mínimo Geografia.....	70
Quadro 13 – Currículo Mínimo Geografia.....	86
Quadro 14 – Matriz de Avaliação SAERJ	90
Quadro 15 – Currículo Mínimo Geografia.....	91

SUMÁRIO

1	SITUANDO A QUESTÃO	9
1.1	Problematizando a proposta de currículo mínimo e suas implicações no contexto da prática	9
2	PODER, POLÍTICA E CURRÍCULO	26
2.1	A articulação entre as arenas de produção de políticas de currículo a partir do ciclo de políticas de Ball	26
2.2	Sobre poder e escapes: Ações híbridas	34
3	O CURRÍCULO MÍNIMO DA SEEDUC – RJ E A PROPOSTA PARA GEOGRAFIA	43
3.1	A política curricular de SEEDUC-RJ: o significante mínimo e os sentidos de currículo	43
3.2	A proposta curricular para Geografia	53
4	O CONTEXTO DA PRÁTICA PRODUZINDO CURRÍCULO E REFLETINDO O AGORA	77
4.1	O contexto da prática produzindo: em diálogo com professores de Geografia	77
4.2	Por ora... Como percebo?	97
	REFERÊNCIAS	103
	ANEXO - CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA DA SEEDUC – RJ	108

1 SITUANDO A QUESTÃO

1.1 Problematizando a proposta de currículo mínimo e suas implicações no contexto da prática

Em busca de entender, mesmo que de forma contingencial, algumas inquietações pessoais que emergiram desde o início da minha trajetória como professor de Geografia da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, debrucei-me a questionar e, por conseguinte pesquisar, questões referentes ao sentido do que ensino em Geografia para os “meus” alunos.

Sempre me interessou muito compreender a lógica com as quais órgãos de planejamento da educação pública operam e elaboram suas disposições gerais e, o tom que estes textos deixam margem da pretensão de homogeneização tanto no que diz respeito a processos pedagógicos ou referenciais curriculares unos.

Ao entrar na rede estadual de ensino, no ano de 2012, me deparei com o Currículo Mínimo elaborado e difundido pela SEEDUC-RJ¹ em 2011. Naquele momento inicial de entrada na rede, tanto os coordenadores pedagógicos das escolas em que fui alocado, quanto os membros das coordenadorias metropolitanas² ministrantes do curso de capacitação³ em que participei não pouparam esforços para mostrar aos docentes que iniciavam suas atividades na rede a importância desta matriz curricular.

Ao analisar o currículo mínimo de Geografia, aumentaram minhas inquietações acerca do sentido do que se ensina, do papel de demandas locais potentes que por vezes são negligenciadas pelos órgãos que planejam a educação tal como a possibilidade da escola ser vista como espaço de produção dos processos pedagógicos e do currículo.

¹ SEEDUC-RJ – Secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro

² Coordenadorias metropolitanas de educação – São unidades de administração regionais, vinculadas diretamente à SEEDUC-RJ que compõem uma meso escala administrativa. No Estado do Rio de Janeiro são 14 regiões metropolitanas e mais a diretoria especial de Unidades escolares prisionais e Socioeducativa. Atualmente, trabalho na 5ª coordenadoria regional de educação que abrange o município de Duque de Caxias.

³ A partir do concurso público de 2011 para docentes da rede estadual, passou a ser ministrado um curso de capacitação e acolhimento com duração de três dias para todos os professores convocados. Este curso, desde então é obrigatório e desenvolvido antes do momento de escolha da escola pelos docentes.

Movido por este movimento inicial de reflexão, decidi investigar o currículo mínimo, a matriz para a disciplina Geografia e, a partir dos desdobramentos políticos de sua difusão, problematizar como esta proposta curricular ecoou nas escolas, especialmente com professores de Geografia. Especificamente acerca deste objeto em análise, uma questão sempre aparece de maneira recorrente em reflexões e em movimentos de análises por mim pretendidos que diz respeito à tentativa de controle de dinâmicas incontroláveis. Como AXER (2013), opero com uma perspectiva que admite controles parciais em momentos de estancamento dos processos políticos da difusão curricular, contudo, interpreto como algo improvável a busca por uma implementação total de uma proposta verticalizada. Sem aqui, neste momento inicial de apresentação de uma questão, um pretense juízo da qualidade ou da intenção da proposta curricular da rede, contudo, argumento que no *espaçotempo* escolar, diversas situações, atravessadas por inúmeras demandas aparecem e tornam improvável a execução uniforme do que quer que seja.

Ao iniciar os estudos acerca das motivações que levaram a secretaria estadual de educação a elaborar uma proposta curricular, adjetivada com o significante “mínimo”, percebi que este objeto faz parte de uma série de medidas assumidas pela rede em busca de se adequar a novos objetivos, no que diz respeito à gestão da educação. Neste sentido é importante marcar o ano de 2009 como o início de uma transformação nas diretrizes do planejamento da educação pública, não só no Estado do Rio de Janeiro, como em grande parte das unidades administrativas da federação.

Este marco temporal foi forjado pela divulgação das notas do IDEB⁴ – Índice de desenvolvimento da educação básica no ano de 2009 (SILVA; 2015). No caso da rede estadual do Rio de Janeiro, os resultados divulgados pelo Ministério da Educação, em 2009, foram muito negativos. Àquela época, no *ranqueamento*, o Estado ocupava a 25ª colocação (SILVA, 2015), obtendo o segundo pior resultado, em nível nacional, conforme aponta a tabela a seguir:

⁴ Índice de desenvolvimento da educação básica - Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados de rendimento escolar, combinado com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do sistema de avaliação da educação básica – SAEB, composto pela avaliação nacional da educação básica – ANEB e a avaliação nacional de rendimento escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007)

Tabela 1 – Ranking IDEB

Unidade da Federação	IDEB – 2009	Unidade da Federação	IDEB - 2009
1º Paraná	3,9	15º Bahia	3,1
2º Rondônia	3,7	Goiás	3,1
Santa Catarina	3,7	17º Maranhão	3,0
4º Minas Gerais	3,6	Pará	3,0
Rio Grande do Sul	3,6	Paraíba	3,0
São Paulo	3,6	Pernambuco	3,0
7º Acre	3,5	21º Mato Grosso	2,9
Mato Grosso do Sul	3,5	Sergipe	2,9
Roraima	3,5	22º Alagoas	2,8
10º Ceará	3,4	Amapá	2,8
Espírito Santo	3,4	Rio de Janeiro	2,8
12º Tocantins	3,3	Rio Grande do Norte	2,8
13º Amazonas	3,3	Piauí	2,7
Distrito Federal	3,2		

Fonte: www.inep.gov.br

Numa reação de causa e efeito, a SEEDUC-RJ buscou traçar estratégias para reverter estes resultados. Neste sentido um redirecionamento paradigmático foi assumido pela secretaria de educação. Um novo paradigma que enxerga a busca pela qualidade da educação vinculada a resultados em avaliações de macro escala e consequentemente, em avanços em posições do *ranqueamento* do IDEB.

Como parte integrante de um novo modo de desenvolvimento de gestão no planejamento da educação, o currículo mínimo foi elaborado como um instrumento atrelado a uma busca de qualidade almejada pela SEEDUC-RJ.

Por conta disso, a partir de 2011 a rede estadual de educação do Rio de Janeiro, assumiu como uma de suas principais políticas de planejamento a elaboração de um currículo mínimo. Com o objetivo de orientar os professores de cada disciplina que lecionam no 2º segmento do ensino fundamental e ensino médio o currículo mínimo é um documento que traz organizado em anos e bimestres os conteúdos que devem ser trabalhados ao longo da trajetória escolar do aluno da rede.

Trata-se de uma proposta elaborada ao longo do governo Sérgio Cabral (2007 – 2013) e sob a gestão da pasta da educação do secretário Wilson Wisolia (2007 – 2014). Os últimos documentos curriculares produzidos pela secretaria de educação, até a proposição do currículo mínimo, datam de 2006 – as reorientações curriculares da rede⁵ – que pretendiam atualizar um documento curricular mais antigo, que permanecia como referência curricular oficial única até a ocasião, tal qual sugere o documento de 2006:

No Estado do Rio de Janeiro, o último documento curricular remonta a 1994 – anterior portanto à LDBEN 9394/96, o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC. Como pensar na melhoria da qualidade em educação e na redução de desigualdades dentro das escolas e entre escolas, se o trabalho é desenvolvido de forma desconectada, sem um projeto que promova um direcionamento comum para o ensino básico público estadual. (SEEDUC-RJ, 2006, p.4)

Portanto, na intenção de reverter um resultado negativo, tendo como critério o IDEB, a secretaria de educação elaborou uma proposta curricular centralizada e, balizada pela matriz da prova Brasil⁶. A busca por alcançar um novo sentido de qualidade, acabou disparando políticas públicas na gestão da educação bem como potencializando pontos de tensões, sobretudo, nas escolas.

Uma das primeiras ações, neste sentido, diz respeito à determinação de um novo modelo elaborado e seguido pela secretaria de educação do Rio de Janeiro. Tais medidas foram estabelecidas com o objetivo primordial o avanço em relação ao índice do IDEB. Como exemplo de tais medidas assumidas na composição de um paradigma, documentos da secretaria de educação, apontam:

Para melhorar a qualidade do ensino na rede estadual e, conseqüentemente, alcançar melhor colocação no ranking do IDEB, a SEEDUC colocou em prática diversas ações estratégicas, entre elas a implementação do **currículo mínimo**, aumento do número de alunos no reforço escolar (de 60 mil em dezembro de 2010 para 160 mil em dezembro de 2011), redução da carência de professores (de 12 mil em dezembro de 2010 para 1000 em dezembro de 2011), implementação da ferramenta de gestão escolar (GIDE), processos seletivos para funções estratégicas, como direção de escola, remuneração variável por metas atingidas, criação de benefícios para docentes, investimento de 120

⁵ Reorientações curriculares da rede – No ano de 2006, a SEEDUC-RJ produziu as reorientações curriculares da rede. Este documento revisou a última proposta de currículo que datava do ano de 1994.

⁶ A avaliação nacional do rendimento escolar também conhecida como prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo ministério da educação. É complementar ao sistema nacional de educação básica e um dos componentes para o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

milhões de reais em infraestrutura das unidades escolares, maior investimento por aluno (de R\$ 2,700,00 em dezembro de 2010 para R\$ 4,061,00 em dezembro de 2011), formação continuada para os professores e **avaliações diagnósticas bimestrais (saerjinho)**. (SEEDUC-RJ,2012. **grifos meus**)

Ponto então, a partir do trecho acima e me apoiando em Lopes e Matheus (2014) que o que estou significando como novo paradigma da gestão da educação é o compromisso assumido pela SEEDUC-RJ em avançar na direção de melhores resultados no IDEB e assumindo isso como qualidade. Neste sentido, um determinado sentido de qualidade foi assumido e tal como apontam Lopes e Matheus (2014), o vínculo de uma busca pela qualidade com uma determinada concepção acerca do currículo também se reconfigura. Pretendo, portanto, na especificidade desta pesquisa discutir uma das ações que compõem o conjunto de medidas elaboradas em favor deste novo paradigma – o currículo mínimo.

Vale ressaltar que não apenas o estado do Rio de Janeiro passa por esta fase de transformação paradigmática. Um novo cenário se estabeleceu em nível nacional no campo da política educacional e, as consequências práticas nas redes de ensino em todo o Brasil não tardaram a se desenvolver. Tal como apontam Oliveira (2011), Pieri (2011), Silva (2012) o sucesso no IDEB passou a ser uma meta significada como qualidade da educação em diversos contextos político-administrativos do Brasil.

Desde esferas municipais, até maiores arenas de difusão de poder político, a elaboração de matrizes curriculares que atendessem as demandas de conteúdo da prova Brasil, por exemplo, foi amplamente assumida pelos governos. Concordando com Lopes e Matheus (2014), muitos governos projetaram um sentido de qualidade de educação no currículo. Esta projeção de sentidos diz respeito a uma lógica que permite vincular a busca por uma educação de qualidade a uma concepção de currículo, reduzido-o a uma ideia de seleção de conteúdos escolar, centralizado.

No caso do Rio de Janeiro, após a busca pela implementação das ações estratégicas⁷ em 2009, o que se observou foi um avanço significativo da rede estadual em relação ao desempenho no IDEB. Em diversos momentos, este avanço significou como salto qualitativo na educação foi

⁷ As ações estratégicas foram elaboradas pela SEEDUC-RJ no ano de 2011 e como as principais ações se destacam a remuneração variada, o currículo mínimo, ampliação de programa de reforço escolar e a implementação do sistema bimestral de avaliações – saerjinho (Sistema de avaliações do Estado do Rio de Janeiro. Esta sigla é posta no diminutivo para diferenciar as provas aplicadas no 1º, 2º e 3º bimestre para todas as turmas do Ensino Médio, sexto e nono ano – estas o saerjinho – das aplicadas no 4º bimestre, aplicadas apenas no nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio – estas chamadas de SAERJ).

apropriado por sujeitos políticos vinculados à secretaria de educação em discursos políticos, tal como aponta Mario Godoy, superintendente de planejamento da SEEDUC-RJ:

“[...]Em 2009, para tirar o Rio de Janeiro do penúltimo lugar no Ideb, foi feito um planejamento estratégico, com o objetivo de profissionalizar a gestão escolar. No Plano Plurianual (PPA) de 2012, a Secretaria de Educação traçou como um dos seus macro-objetivos colocar o Estado entre os cinco melhores colocados no Ideb em quatro anos.[...]” (Superintendente Mário Godoy - SEEDUC-RJ, 2012)

A rede estadual de educação conseguiu avançar 11 posições no ano de 2011 no comparativo com 2009, conforme é possível observar na tabela a seguir:

Tabela 2 – Quadro comparativo de notas do IDEB

IDEB: Ensino Médio, Rede Estadual						
IDEB	Unidades da Federação	2005	2007	2009	2011	Posição em relação a 2009
1	Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	1
2	São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	4
3	Paraná	3,3	3,7	3,9	3,7	-2
4	Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,7	1
5	Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	11
6	M. G. do Sul	2,8	3,4	3,5	3,5	1
7	Roraima	3,2	3,1	3,5	3,5	2
8	Tocantins	2,9	3,1	3,3	3,5	4
9	Amazonas	2,3	2,8	3,2	3,4	4
10	R. G. do Sul	3,4	3,4	3,6	3,4	-6
11	Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	0
12	Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,3	-9
13	Acre	3,0	3,3	3,5	3,3	-5
14	Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	-4
15	Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	11
16	Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,1	-2
17	Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	0
18	Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	3,1	3
19	Amapá	2,7	2,7	2,8	3,0	4
20	Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	-2
21	Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	-6
22	Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	5
23	Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	-4
24	Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	-2
25	R. G. do Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	-1

Fonte: SEEDUC-RJ

Neste sentido, a SEEDUC-RJ, significou como um salto qualitativo da educação na rede estadual a evolução no *ranqueamento* do IDEB. Além disso, identificou este salto, como sendo resultado, sobretudo, das medidas estratégicas traçadas para a rede a partir do ano de 2009 e que culminou num ápice em 2012⁸ quando o Estado do Rio de Janeiro passou a ocupar o 4º lugar no *ranqueamento* do IDEB. Em inúmeras oportunidades e através de diversos canais, sujeitos atuantes

⁸ Em 2012 os resultados do IDEB apontaram a rede estadual de educação do Rio de Janeiro como a 4ª melhor do Brasil, dados disponíveis em www.inep.gov.br

na secretaria de educação adotaram um discurso político nesta direção, conforme aponta o trecho abaixo:

[...] Antes, os alunos do ensino médio eram avaliados só uma vez ao ano e, mesmo assim, existia boicote. Agora eles são avaliados a cada bimestre, e temos equipes que analisam estes resultados e dão reforço aos alunos naquilo que eles precisam. Ou seja, eles ganham um acompanhamento paralelo. Além disso, investimos na capacitação dos profissionais de educação. Uma das taxas que mais comemoramos foi a redução de 16,5% que foi divulgada pelo Ideb como taxa de abandono escolar em 2007, e chegar agora a 7,3% [...] (Secretario de Educação Wilson Risolia - O globo 2012)

As falas acima destacadas, são exemplos que me ajudam a perceber, como o planejamento estratégico da SEEDUC-RJ, buscou alinhar a proposição e a difusão do currículo mínimo, numa perspectiva de macro política governamental como medida de busca por qualidade através de equidade.

A busca por resultados quantitativos no que diz respeito às avaliações de larga escala e o *rankiamento* nacional de redes de ensino, forjado pelo *IDEB*, fez com que esta busca se estabelecesse como demandas políticas incorporadas pela secretaria de educação. Identifico que a partir destas demandas, certo sentido de qualidade foi assumido pela SEEDUC-RJ. A este respeito, cabe analisar o discurso político da secretaria de educação no que se refere à busca por uma qualidade que foi atrelada, entre outras coisas, a resultados aferidos em avaliações de larga escala. Percebo que as medidas políticas tomadas pela secretaria de educação buscam atender um sentido de qualidade eleito que se referencia, sobretudo, no resultado do IDEB.

Alcançar qualidade da educação é uma reivindicação lícita e que há muito tempo se potencializa como almejo político em diversas esferas de administração pública. Nesta direção Lopes e Matheus (2014) apontam que “diversos documentos curriculares e dispositivos legais, no contexto brasileiro, determinam que a promoção da qualidade da educação seja um direito que deve ser garantido pelo Estado e, assim o sendo, forja-se uma mobilização social em torno da causa da qualidade”.

A universalização de uma educação de qualidade mobiliza uma agenda de anseios sociais vinculados a demandas econômicas, sociais, culturais e intelectuais. O que pretendo destacar a partir da assunção de tal agenda é que a falta de qualidade da educação como antagonismo deve ser combatida por uma questão de desenvolvimento social e econômico muito mais ampla.

A expectativa que a educação, a escola seja capaz de colaborar com a transformação de uma nação é um tipo de argumento que percorre diversos círculos sociais, e, sobretudo, como apontam Lopes e Matheus (2014), o imaginário pedagógico.

O significativa qualidade não garante um entendimento uníssono sobre o que quer que seja. O espaço aberto para não fixação de sentidos força um movimento de esclarecimento de sentidos por parte dos órgãos oficiais de propagação de discursos políticos. No caso específico do currículo mínimo e da SEEUDUC-RJ a performance política de determinação de sentidos, caminhou no sentido de qualidade visto como equidade de conteúdos e medição a partir de desempenho dos alunos e dos professores.

A busca por uma “*essência comum*” (SEEDUC-RJ, 2011), a adoção de avaliações externas como instrumento avaliativo bimestral obrigatório e o plano de remuneração variável⁹ (SEEDUC-RJ, 2011) reiteram o direcionamento político percorrido pela secretaria estadual de educação em favor desse sentido de qualidade. Compondo uma macro política governamental, o projeto do currículo mínimo se estabeleceu como fundamental para fomentar esta busca.

Argumento, portanto, que o elo que se pode estabelecer entre a busca por qualidade e movimentos de críticas, ou em casos mais radicais, de resistência docente, pode estar na estratégia traçada pela secretaria que percorre o caminho da centralidade curricular.

Isso diz respeito à equidade dos conteúdos. Tendo em vista como foi significado o termo qualidade de ensino pela rede estadual, a equidade se apresenta como condição fundamental para o alcance da qualidade. Apoiando-me novamente em Lopes e Matheus (2014), entendo que o discurso da equidade se engrandece quando se agrega a este a possibilidade de acesso ao conhecimento de forma igual para todos, além de viabilizar oportunidades de ensino e consequentemente facilitar o sucesso dos discentes em avaliações, sobretudo, no IDEB.

Operando nesta lógica de equidade, a SEEDUC-RJ (2011) elaborou e difundiu a matriz curricular em análise – o currículo mínimo. O processo de difusão da matriz curricular pela rede estadual foi marcada por uma interpretação por parte dos docentes de Geografia, entrevistados nesta pesquisa, como algo desconfortável e verticalizado. Esta sensação de imposição seguindo um molde TOP – DOWN é percebida em função da falta de debates prévios entre a secretaria de

⁹ Programa de remuneração variável – Programa que visa remunerar os servidores lotados nas unidades escolares do Estado que alcançam as metas de desempenho em avaliações externas determinadas pela SEEDUC-RJ. Esta remuneração pode chegar até 4 salários a mais por servidor durante o ano letivo. Informações disponíveis em cartilha de bonificação 2013/2014; www.seeduc.gov.rj.br

educação, as agências a ela subalternas e os docentes da rede no processo de produção deste currículo.

A proposta curricular buscou tornar simétrico o ensino da rede, equalizando os conteúdos a serem instrumentalizados através de habilidades e competências. Segundo a SEEDUC-RJ, o currículo mínimo deve determinar as operações instrumentais que devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar, conforme aponta a versão do currículo mínimo de 2012 (última atualização):

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir **uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais.** “Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções. (SEEDUC – RJ – Currículo mínimo 2012, p. 3 – **grifos meus**)

Em uma primeira versão de 2011, apenas as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia e Sociologia foram contempladas. Neste momento inicial a SEEDUC-RJ elaborou esta política como uma espécie de piloto, dadas às dificuldades de trabalho de operação de uma matriz curricular em uma rede que atende mais de 880.000 alunos matriculados, distribuídos em cerca de 1300 escolas (SEEDUC-RJ, 2015).

No ano letivo de 2012 a secretaria de educação atualizou a versão do currículo mínimo e ampliou a proposta para todas as disciplinas da escola básica, acrescentando à matriz curricular Língua estrangeira, Física, Química, Artes e Educação Física.

Em um movimento de (re)afirmação do processo de centralidade curricular e estreitamento na relação entre currículo e avaliação, a SEEDUC-RJ, no ano de 2013, através da profusão de textos e disposições gerais legais buscar garantir de alguma forma, a implementação da matriz curricular na rede. Neste sentido, a portaria SEEDUC-RJ 419/2013, aponta:

Parágrafo 5º - A avaliação diagnóstica bimestral do processo de ensino aprendizagem – SAERJ, aplicada nos níveis de ensino, anos/série, disciplinas e bimestres definidos pela

SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para a composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no sistema eletrônico de registro escolar. (SEEDUC-RJ, 2013, p.13)

Desta maneira, a secretaria buscou estabelecer ferramentas eficientes na tentativa de garantir o cumprimento da proposta curricular. Esta medida, de certa forma, pretendeu condicionar a prática docente ao currículo mínimo em favor de resultados quantitativos.

No caso da rede estadual do Rio de Janeiro, o resultado das avaliações do SAERJ é um dos indicadores que produzem um índice estadual - IDERJ¹⁰. As escolas possuem metas a serem atingidas. As que conseguem os professores e os demais funcionários das unidades escolares recebem bonificações especiais tal como aportes financeiros¹¹. As que não, além do corpo de funcionários não receberem nenhuma gratificação, são submetidas a programas especiais de intervenção estipulados pela GIDE¹² – gestão integrada de escola.

Estes programas são coordenados por agentes vinculados a Coordenadorias Metropolitanas de educação e, boa parte das ações são voltadas para que a escola melhore seu desempenho nas avaliações externas e conseqüentemente, que o currículo mínimo esteja sendo utilizado e seguido nas escolas.

Portanto, em uma primeira leitura possível, identificar nas avaliações externas uma das referências curriculares para a SEEDUC – RJ é algo cabível. Respaldo esta afirmação em duas notas, disparadas pela assessoria de imprensa da SEEDUC-RJ, que mostram o tom da proposta de currículo mínimo, assumido pela própria secretaria de educação:

¹⁰ IDERJ - O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) é produto de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF). Muito similar ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de interesse nacional, o IDERJ traduz duas realidades, fluxo e desempenho, em um número de 0 a 10. Anualmente, alunos concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são submetidos ao Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados desta avaliação dão origem a Indicadores de Desempenho (ID) para as escolas. O Indicador de Fluxo (IF) é calculado através das taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, o estado do Rio de Janeiro, estabeleceu um índice educacional próprio com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro.

¹¹ Remuneração variável – Avaliação e bonificação dos professores de acordo como desempenho da escola. Serão considerados os fluxo escolar, o rendimento dos alunos e a infraestrutura da escola. O docente que conseguir atingir o limite máximo de metas poderá receber até 3 salários a mais por ano. (SEEDUC-RJ, 2011)

¹² Gestão integrada de escola – São professores desviados de função que trabalham diretamente nas coordenadorias regionais de educação e realizam intervenções e fiscalizam as unidades escolares de rede de ensino.

[...] O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades [...]. (SEEDUC, 2011,p.2)

Ao mesmo tem em que:

Com o cumprimento do currículo mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem, afirmou o secretário. O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. (SEEDUC-RJ, 2011)

Argumento que se trata de um cenário de tentativas de amarras no processo de ensino-aprendizagem, através de uma escalada de ações que pretendem pragmaticamente a busca por resultados quantitativos. Diante disso, ao analisar a proposta curricular da SEEDUC-RJ, debruço-me a problematizar os significados que buscam alinhar processos, procedimentos e bases de conteúdos em toda a rede de ensino.

Perceber que a secretaria de educação assumiu, entre outras coisas, a homogeneização, ou *“a garantia de uma essência básica comum a todos”* (SEEDUC-RJ, 2012,) como algo positivo, e em favor desta concepção traçou uma série de estratégias, é um ponto de partida importante na pesquisa, antes de entrar na especificidade da matriz da Geografia. Neste sentido, o desenrolar do processo político de difusão do currículo pela rede, enveredou por diversas nuances estratégicas.

Uma destas foi aproximação com a academia, outro locus de produção do conhecimento. Desta forma, além de legitimar o currículo mínimo através da assinatura dos centros de estudos universitários, interpreto que se pretendeu fixar um sentido hegemônico à estrutura curricular. Esta preocupação é percebida no próprio documento, tal como aponta em:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno desta tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede.” (currículo mínimo. 2013 p.2)

Contudo, esta participação de professores da própria rede e sujeitos externos à SEEDUC-RJ não tenha sido tão ampla. No caso da matriz de Geografia, apenas oito professores da rede participaram da elaboração do currículo, sendo que a totalidade destes trabalham na região metropolitana do Estado. Somando-se a isto, pontuo neste momento, uma dificuldade que se

estabeleceu dentro do processo de formulação do currículo. Refiro-me ao que no próprio documento curricular apontou: *promover um documento que atendesse às diversas necessidades de ensino da rede* (SEEDUC-RJ, 2012). Ao mesmo tempo, a despeito deste discurso que ao tentar alinhar as reivindicações e demandas de toda a rede acaba por encurtar o espaço para que contingências específicas das mais diversas origens – políticas, sociais, culturais – emirjam no espaço curricular. O que penso ser uma contradição crônica e uma pretensão do estrangulamento do espaço contingencial de produção curricular tem vínculo com o novo paradigma da gestão da SEEDUC-RJ. Quando a secretaria significa como qualidade o avanço da rede no ranking do IDEB, e busca por esta qualidade através de um trinômio avaliação-equidade-centralidade curricular, as necessidades específicas da rede podem se perder. Isto por vezes implica em uma negligência do que é reivindicado pelas escolas ou pelos sujeitos da práxis escolar, uma vez que, em muitos casos, não há uma convergência dos objetivos políticos da secretaria e das escolas.

Esta dificuldade inerente à tentativa de implementação de uma proposta curricular centralizada, tal como se pretende com o currículo mínimo, não passou impune pela secretaria. Numa possível tentativa de amenizar lastros negativos herdados por uma imposição de demandas que foram estabelecidas, não necessariamente a partir de reivindicações de sujeitos da escola – sobretudo, professores e alunos - havia uma preocupação política, por parte da SEEDUC-RJ, em demonstrar um não apagamento dos espaços abertos de produção curricular contingencial. Muito embora, a secretaria de educação já assumisse a intenção do alinhamento do ensino em toda a rede, afirma que:

Pretende-se, desta forma, imprimir uma linha de trabalho comum (mas não uniforme) às escolas do sistema público estadual. Conjugando os seus próprios conhecimentos com a realidade de cada local, os professores saberão recriar e adaptar as ideias aqui abordadas, transformando-as em boas experiências para os seus alunos. (Diretrizes curriculares da SEEDUC-RJ, 2010, p.23)

Apoiando-me em Costa (2013) busco formas de olhar ao objeto delimitado por escolhas que inevitavelmente podem representar violências na medida em que toda escolha pressupõe abandonos e negligências. Assim, ao tomar o currículo mínimo como objeto de estudo, o faço em dois movimentos: primeiro discuto como o currículo mínimo foi elaborado e difundido pela rede estadual de ensino, tendo o cuidado em compreender como os processos articulatórios foram desenrolados na produção e significação da proposta curricular. Num segundo movimento, volto-me para a análise a partir do contexto da prática, nas escolas, especificamente a partir com o

diálogo com professores de Geografia. Pretendo identificar e refletir como as significações e resignificações potencializadas na articulação entre contextos de produção política e os ecos desta difusão na escola, especificamente com professores de Geografia proporcionam novas possibilidades. Possibilidades estas de ações híbridas nas salas de aula a partir da recusa total ou parcial, assim como a adesão do currículo em diversos níveis.

Em ambas as etapas da pesquisa, busco alocar o centro dos meus esforços nos sujeitos envolvidos na política curricular. Esta escolha baliza parte da metodologia da pesquisa que se fundamenta a partir da análise de documentos e entrevistas semi estruturadas com docentes de Geografia da rede.

Todo o movimento de pesquisa, de análise e discussão sobre os processos articulatórios que, todavia, ocorrem no contexto da rede estadual de ensino servirão de fomento para responder a seguinte questão, que mobiliza este trabalho – Como os professores de Geografia (re)significam a proposta curricular – o currículo mínimo - no contexto da prática? - Debruço-me sobre esta problemática na medida em que projeto nesta um ponto de catalisação de outras questões que dizem respeito à concepção de conhecimento, produção política nas escolas bem como produção curricular.

Proponho um envolvimento com as questões apontadas acima, a partir de referenciais teóricos que suportam a fluidez das relações políticas tal como as compreendo, sobretudo, quando proponho uma análise à luz de conceitos como resignificação, hibridismo, hegemonia e cultura. Argumento que nos escapes e nas negociações latentes performatizadas nas micro esferas de poder – principalmente as escolas – torna-se impossível a fixação total do currículo mínimo como estrutura hegemônica.

A discussão sobre hegemonia em um registro discursivo é uma questão cara nesta pesquisa. A busca por hegemonia em processos políticos potencializam conflitos que não mais se estruturam em binarismos dominantes/dominadores numa lógica de emancipação, mas cada vez mais se pulverizam numa performance política diluída em cadeias de equivalência.

Com isso assumo que os processos hegemônicos emergem num jogo político em alusão, segundo Laclau (2014), a uma totalidade ausente. É neste espaço de significações que pretendo desenvolver a análise do objeto, num espaço de preenchimento de significações incessante realizados por sujeitos que articulam e disputam politicamente espaços de hegemonia.

Como efeito de um olhar que encara hegemonia como algo não paralisante, busco operar numa lógica de desconstrução, sobretudo, na compreensão dos processos políticos. Neste sentido, uma das preocupações deste trabalho é buscar a compreensão do movimento político que se potencializou com a proposição do currículo mínimo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro não sob a ótica de uma difusão de ações com pontos iniciais partindo de um centro de poder pré-posicionado numa cadeia vertical. Busco me afastar de uma análise topográfica na análise acerca da hegemonia e direciono minhas preocupações analíticas para os efeitos que emergem do excesso de sentidos dos discursos políticos e dos consequentes movimentos de deslocamento inerentes à busca por hegemonia.

Portanto, proponho uma análise horizontal e ao mesmo tempo cíclica da política curricular que ocorreu no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a partir do currículo mínimo. Apoiando-me novamente em Laclau (2014), busco entender as articulações políticas que perpassam a luta por hegemonia, as estratégias discursivas envolvidas nesta luta, a flutuação dos significantes presentes nos textos e nas falas que partem de sujeitos posicionados em diferentes pontos de difusão de poder e visibilidade.

Em uma busca por olhar as posições momentâneas e contingenciais dos sujeitos envolvidos na dinâmica política em análise, os estudos de Ball (1994, 2011, 2014) me ajudam a compreender como os sujeitos envolvidos na luta hegemônica se fazem valer de suas posições políticas para projetar suas intenções e discursos.

Sendo assim, o diálogo com Stephan Ball abre duas perspectivas para esta pesquisa. No campo metodológico, propõe a distribuição dos sujeitos políticos em diferentes contextos e envolvidos em uma dinâmica cíclica de performance política – sem submissão ou primazia de um sujeito ou um grupo político sobre o outro.

No campo analítico, também me apoio em Ball, sobretudo, na análise da articulação entre sujeitos políticos. No caso da proposição e difusão do currículo mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro, como apontado anteriormente, trata-se de um componente envolvido com um desenrolar de políticas de escala federal. Portanto, a percepção de que no cenário do campo das políticas educacionais contemporâneo é comprometido com sujeitos e ações de escalas mais amplas, para Ball (2014) configura as novas formas de participação na política de educação, as novas redes de política. Sobre isso, o autor aponta:

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também organizações intergovernamentais. (BALL, 2014, p.34)

Estabelecendo um diálogo com uma perspectiva teórica voltada ao pós-estruturalismo, o que pretendo pontuar neste início de discussão é a impossibilidade de uma submissão completa por parte das escolas e dos distintos *espaçotempos* escolares em relação às ações da secretaria. Reitero meu entendimento de que a política se desenvolve em performance cíclica e desta forma, ideias que mais a frente serão esmiuçadas, tais como as dificuldades e possibilidades decorrentes de processos de resignificações, as decorrentes ações híbridas e as negociações que ocorrem em distintos campos de disputas políticas, tornam improvável a garantia da fixação de uma “*essência comum a todos*” tal como desejado pela secretaria.

Em outras palavras, o que acredito é que a fixação de significados equalizados e uniformes numa estrutura curricular centralizada não garante que o currículo mínimo se estabeleça como uma estrutura hegemônica. Reitero a ideia de que a busca pela implementação da proposta curricular de forma homogênea nas escolas da rede é improvável. Atribuo a esta impossibilidade dentre outras coisas as nuances que os processos de resignificações impõem aos discursos e ações políticas. Até mesmo como um ponto de releitura teórica de outros trabalhos, as hibridizações são inevitáveis quando o contato estabelecido entre diferentes esferas de propagação de discursos políticos se pretende. Ressalvo que não pretendo operar numa lógica binária de resistência escola versus secretaria. O que pretendo agregar a pesquisa operando teoricamente em registro pós-estrutural é que, resistindo ou aceitando o currículo mínimo, é provável que cada escola e cada professor de Geografia resignifique o currículo na sua práxis e neste momento de decisão em que se dão as escolhas ocorram diversas ações híbridas imprevistas com/pelo o projeto de implementação da secretaria.

Não pretendo com esta argumentação, pressupor o total fracasso da proposta curricular. Em muitos casos é possível que a proposta curricular tenha se incorporado da maneira aderente em relação aos objetivos da secretaria de educação. O que penso ser fundamental é que, mesmo nestes casos a escola, os professores, os alunos, os sujeitos que estão inseridos nos inúmeros *espaçotempo* escolares da rede de ensino, mesmo sendo partidários da política curricular da

SEEDUC-RJ, não a executam passivamente a partir de uma mesma lógica de operação – mas sim, operam num espaço híbrido.

Assim, argumento que políticas curriculares são práticas discursivas que não se dão como processos totais, mas se produzem como um processo político que não se encerra na feitura do documento, mas se dão em continuidade como, processo inacabado marcado por ações híbridas.

Na direção da discussão do currículo como um espaço de construção de sentidos, Lopes e Macedo (2011), apontam o seguinte:

(...) 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)

Após encaminhar alguns questionamentos e descrever os caminhos tomados pela SEEDUC-RJ no que diz respeito à elaboração e difusão do currículo mínimo na rede estadual de ensino, a discussão no locus do contexto da prática ocorre na especificidade na matriz para Geografia. Busco através da pesquisa de campo, entender como professores de Geografia interpretam, resignificam e operam sua práxis através da utilização ou negação, entendendo-as não como absolutas, mas sempre parcializadas nas hibridizações em que se movem, do currículo mínimo.

Ao observar tais processos, escolho olhar para o currículo, também o assumindo como um espaço aberto para hibridizações. Entendo que nas escolas, outras dimensões mais subjetivas e de caráter extremamente específico são apropriadas no cerne de processos pedagógicos e que conseqüentemente, alteram uma dinâmica curricular que se pretende forjar como fixa. Neste sentido, Lopes (2005), aponta:

A incorporação da categoria hibridismo implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada (CANCLINI, 2001, apud LOPES, 2005, p.9).

Busco no campo e na discussão com docentes da área de Geografia entender como se estabelece a tensão entre global e local, numa perspectiva discursiva. Nesta referida tensão,

procuro identificar como as resignificações e as ações híbridas percorrem o espaço aberto para possibilidades de produção no espaço curricular e que por vezes não está diretamente alinhado com os objetivos políticos da secretaria de educação. Por outro lado, penso ser fundamental a percepção acerca da ação híbrida performatizada pelos docentes de Geografia da rede não como um movimento de resistência apenas, mas sim, um movimento de caráter mais plural, admitindo possibilidades que superam a lógica binária de hegemonia e contra hegemonia, por exemplo.

Toda a análise política e as atividades em campo neste momento desenvolvidas buscam explorar o espaço híbrido de ação docente numa perspectiva em que pretendo articular política e cultura em um cenário de intensas disputas de poder entre as escolas, a secretaria de educação, as agências intermediárias e, sobretudo, os sujeitos que participam deste ciclo de produção política e que a todo o momento constroem discursivamente suas posições políticas e ideológicas.

2 PODER, POLÍTICA E CURRÍCULO.

2.1 A articulação entre as arenas de produção de políticas de currículo a partir do ciclo de políticas de Ball

A escolha dos referenciais teórico-metodológicos em uma pesquisa revela muito sobre as convicções do autor. O que motivou um movimento de diálogo com Stephan Ball foi, sobretudo, o transitar num caminho aberto de produção de sentidos. Uma forte marca na obra de Ball, em que balizo boa parte dos meus esforços teóricos de compreensão das políticas de currículo, é apontada por Lopes e Macedo (2011, p. 39) como:

a possibilidade de que os sentidos contingentes sejam entendidos como capazes de questionar a ideia de possíveis conexões entre eventos serem consequências lógicas de algum elemento interno às estruturas sociais.

O que pretendo nesta articulação é explorar as negociações que decorrem da relação política entre as diferentes arenas de produção política - escolas, secretaria de educação, coordenadorias regionais de educação, assessorias de imprensa e os sujeitos que operam nestes espaços políticos. Destas negociações, pontuo que decorre a impossibilidade de fixação de sentidos uma vez que enxergo as demandas sociais, econômicas, políticas e culturais que atravessam o *espaçotempo* escolar como elementos que percorrem um deslizamento contingencial. Soma-se a isso a impossibilidade de elaborar disposições gerais e soluções estéreis a partir da apreensão destas mesmas demandas em grandes escalas espaciais num cenário de constantes processos de transformação

Em certa medida, um dos critérios mais potentes que me fizeram dialogar com os estudos de Ball é descrença em que há uma macro estrutura fixa, por dentro da qual passam determinações políticas. Em contrário, Ball, ao assumir uma compreensão cíclica da política me permite operar com a possibilidade da resignificação ao mesmo tempo em que define dois pontos fundamentais para pesquisa no campo da política em educação.

O primeiro aspecto caro à obra de Ball é o caráter cíclico das políticas educacionais. Assumir a política nesta perspectiva significa, conforme o próprio autor aponta superar uma

abordagem estadocêntrica na análise de políticas educacionais. Ao operar com uma lógica de performance política cíclica, Ball (1992) procura abrir espaço para a influência da tensão entre local e global na produção política e nesta pesquisa, as negociações entre esferas de poder vão ser preponderantes na análise da difusão do currículo mínimo na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Para estabelecer esta relação de tensão entre o macro e o micro contexto, desde o momento da concepção do projeto do currículo mínimo até sua difusão e chegada às escolas, pretendo dialogar especificamente com a abordagem do ciclo de políticas públicas de Stephan J. Ball para discutir como se estabelece a dinâmica entre as esferas de poder, nessa direção para Mainardes (2006, p. 47-69):

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (...) O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (...) De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”

O segundo aspecto importante aportado por Ball refere-se ao poder e as aberturas de entendimento dos discursos políticos. O que se produz em nível documental ou em divulgação de caráter extra oficial, não fixa um significado comum em todas as escolas, por exemplo. Neste sentido, o que se lê, o que se escreve e fala não garante uma política linear. Os sujeitos que estabelecem contato com os textos políticos disparados pela secretaria, por exemplo, estão comprometidos com demandas sociais muito específicas. O que me parece é que esta variação de sentidos deriva, em boa parte, desta pluralidade de demandas.

Portanto, partindo deste aporte teórico, é possível traçar a distribuição das forças envolvidas politicamente no desenrolar da produção do C.M¹³. Como já exposto, o IDEB e conseqüentemente a prova Brasil foram determinantes para um redirecionamento na política de educação da SEEDUC-RJ. O currículo mínimo foi uma medida expoente neste sentido. Apenas

¹³ A partir de agora o termo C.M será utilizado em substituição da expressão currículo mínimo.

como forma ilustrativa, nas figuras abaixo é possível observar a aderência entre o C.M e a matriz curricular da prova Brasil na disciplina matemática¹⁴:

Quadro 1 – Matriz Prova Brasil

Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta	D7
Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação	D8
Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas	D9
Reconhecer, dentre as equações do 2.º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências	D10

Fonte: www.inep.gov.br/matrizdaprovaBrasil

Quadro 2 - Matriz Prova Brasil

Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas	D11
Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas	D12
Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido (prisma, pirâmide, cilindro, cone, esfera).	D13

Fonte: www.inep.gov.br/matrizdaprovaBrasil

Quadro 3 – Currículo Mínimo Matemática

1º Bimestre	
Campo Numérico Aritmético	Análise Combinatória e Introdução à probabilidade
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples e/ou combinação simples. - Utilizar o princípio multiplicativo e o princípio aditivo da contagem na resolução de problemas. - Identificar e diferenciar os diversos tipos de agrupamentos. - Calcular a probabilidade de um evento.

Fonte: www.docenteonline.gov.rj.br/curriculominimo

¹⁴ Embora, a pesquisa tenha um foco voltado para a área de geografia, utilizo especificamente neste exemplo a disciplina matemática, uma vez que a prova Brasil avalia apenas às disciplinas matemática e português.

Quadro 4 - Currículo Mínimo Matemática

2º Bimestre	
Campo Numérico Aritmético	Probabilidade
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas utilizando a probabilidade da união de eventos e a probabilidade de eventos complementares - Resolver problemas envolvendo probabilidade condicional.

Fonte: www.docenteonline.gov.br/curriculominimo

Neste sentido entendo que a matriz curricular desta avaliação externa se posiciona na dinâmica cíclica da política em análise como o contexto de influência. Neste ponto cabem algumas observações. A primeira diz respeito não apenas aos conteúdos, mas a estruturação do currículo calcada em competências e habilidades. No confronto entre as duas matrizes curriculares, a seleção dos conteúdos está atrelada diretamente ao desenvolvimento de competências e habilidades. O segundo ponto em comum perceptível entre o CM e prova Brasil refere-se à redução da ideia de currículo à seleção de conteúdos.

Os dois outros contextos me parecem de mais fácil identificação. O contexto da prática, tal como sugere Ball (1992) são as escolas, ambiente pujante politicamente e cenário de ações difusas e desconexas entre si. O contexto da produção de texto fica a cargo da SEEDUC-RJ, uma vez que efetivamente conduziu o processo de proposição do currículo, além de escrever o texto que virou o documento em si - currículo mínimo.

Faz-se necessárias duas ressalvas fundamentais sendo a segunda um ponto de desenvolvimento da análise. Neste movimento, penso ser fundamental esclarecer, me apoiando em Lopes e Macedo (2011) que não assumo a política como algo estruturado. Busco superar esta perspectiva me atentando aos discursos produzidos de forma contingencial pelos sujeitos politicamente atuantes. Desta forma, é essencial pontuar que este trabalho não pretende incorrer numa análise binária, sobretudo, na análise de proposta e na problematização do que se produz na prática (LOPES; MACEDO, 2011). Busco incorporar as ideias de Ball como potente estratégia metodológica, porém com o devido cuidado apontado também por Lopes e Macedo:

A política incorpora os sentidos da prática e, desta forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. (Lopes; Macedo, 2011, p. 273)

A segunda ressalva é sobre o entendimento do o que é cada contexto. Os locais de difusão de poder político e discursos políticos não são estanques e restritos a um determinado grupo de pessoas. O que pretendo pontuar com esta observação é que cada contexto de produção política se constitui como uma teia política fomentada pela sociedade civil, o Estado e organismos nacionais e internacionais. Como exemplo desta organização a qual Ball (2014) chama de redes de políticas situo o contexto de influência como um bom exemplo.

A matriz do IDEB é produzida pelo INEP, órgão vinculado ao ministério de educação e responsável pela elaboração e aplicação de diversas avaliações de larga escala aplicadas no Brasil, conforme é possível constatar no trecho abaixo:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007 - www.portal.mec.gov.br; acessado em 25/11/2015)

Portanto, é possível identificar outras organizações, pessoas e grupos sociais atrelados ao que estou chamando de matriz do IDEB/PROVA BRASIL. Além dos organismos internacionais que também participam do jogo político tal como a OCDE¹⁵ que atribui ao INEP à incumbência de aplicar o PISA¹⁶ no Brasil, organizações político-partidárias nacionais reivindicam a produção de matrizes curriculares eficazes no que se refere a resultados em provas diagnósticas. Desta forma, penso ser improvável identificar um ponto central de difusão de poder. Ao entender cada contexto como uma rede de políticas que se articulam e disputam espaços hegemônicos parciais e momentâneos pretendo reforçar o caráter cíclico e contínuo da política em que o objeto da pesquisa está envolvido. Uma vez que não demarco o ponto de disparo inicial de poder e ao mesmo tempo proponho, apoiado em Ball, que cada contexto é parte de uma rede de articulação

¹⁵ Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico. Trata-se de uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. O combate à corrupção e à evasão fiscal faz parte da agenda da OCDE tendo já conseguido resultados otimistas em alguns países.

¹⁶ Programa de avaliação internacional padronizada

mais densa e não uma estrutura unitária, mononuclear e estanque, o que busco como objetivo da pesquisa é entender as articulações que se desenvolvem de forma contingencial.

Neste sentido, me interessa interagir com os sentidos produzidos no contexto da prática o que significa identificar outros sujeitos envolvidos na articulação política desenvolvida na escola. Os professores não são um grupo homogêneo embora, sejam ao mesmo tempo, diretamente influenciados por aspectos culturais diferentes. Podemos atribuir às diferenças culturais, às escolas de formação e as próprias histórias de vida como pontos de catalisação de disparidades entre os docentes no que se refere à produção discursiva.

As escolas, de forma geral, também são unidades influenciadas por culturas diferentes, cenários econômicos desiguais, atravessadas por demandas específicas e envolvidas com relações de poder que por vezes fogem da esfera estatal.

Reiterando o diálogo com Ball, a pujança do contexto da prática e a potência que a escola possui no sentido de catalisar diversas demandas na dinâmica política em análise, se apresentam como um espaço de resignificação e hibridizações. Em concordância com Ball e Bowe (1992) a escola como contexto da prática, é um ambiente vivo, que produz politicamente e se estabelece como um espaço de transformações e resignificações:

(...) 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)

Ao me apoiar nos estudos de Ball, pretendo dar uma dimensão cíclica ao processo político em que se deu o currículo mínimo. Entendo que desta forma escapo da ideia de que o espaço escolar aqui encarado como contexto da prática é um ambiente passivo que apenas recebe as decisões políticas sem a possibilidade de produção política.

Assumir as escolas como arenas políticas com a pujança cabível no processo de negociação política, implica ao mesmo tempo escapar de uma abordagem estadocêntrica e operar com a lógica de resignificação. Ao atribuir à escola um papel de atuação contundente, os sujeitos

que nela atuam se posicionam no campo político como articuladores e produtores de sentidos nas políticas curriculares.

Neste sentido ao dialogar com os professores de Geografia e perceber suas inquietações, críticas e concordâncias, argumento que em qualquer destes movimentos, as práticas de significações ocorrem de formas diferentes. Os docentes constroem discursivamente a sua práxis e o discurso da secretaria, muitas vezes mediados por órgãos ou sujeitos políticos é apropriado de forma descontínua por professores. Muito desta impossibilidade de apreensão total de um sentido fixo de um discurso político decorre de vários fatores. Uma das principais questões referentes a esta dificuldade exploradas por Ball (2004) diz respeito ao que Lopes (2013) aponta como a “tensão decorrente da transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais.”

O que pretendo estabelecer desta forma é que a trajetória percorrida pelo discurso produzido também implica em circulação de ideias (LOPES, 2013). Concordando então, com o que Ball (2011) aponta, o global não destrói o local. Movido nesta direção, reitero a importância em pensar o contexto da prática como locus de ações híbridas e resignificações.

A marca do hibridismo que pretendo inserir nesta pesquisa diz respeito às leituras distintas que um mesmo texto político pode ser submetido e o que estas diferentes leituras podem trazer como consequência pedagógica nas escolas. A respeito do objeto – currículo mínimo – estas inúmeras possibilidades de leitura e apreensão dos discursos a partir de um texto curricular será apresentado a partir dos professores de Geografia. Neste sentido, como um exemplo destas nuances articuladas pelo discurso, a fala de um dos professores da rede entrevistado me ajuda e identificar um espaço aberto de resignificações e ações híbridas em movimento:

“[...]Tento aproximar, principalmente nas turmas de 6º ano, uma série de conceitos da Geografia que são mal posicionados no currículo mínimo ao espaço de vivência do alunado [...]. (Professor Fábio)

Este movimento de aproximação, com o qual este docente pretende operar por mim é interpretado com como um movimento de ação híbrida. O movimento de busca por sentidos, neste caso, é submetido a processos de negociações. A partir de um caso como tal, a verticalidade perde força uma vez que os “movimentos traçados por docentes em relação ao currículo podem ser refratários, resistentes ou associativos” tal como aponta Lopes, Cunha e Costa, (2013).

A investigação do processo político em torno do qual a produção do currículo mínimo se desenvolveu em conjunto com o trabalho empírico por mim proposto esta sendo articulado a partir de algumas ideias caras aos estudos pós-estruturais.

A primeira destas ideias diz respeito à fluidez da linguagem. Em diálogo com uma perspectiva discursiva, a sujeição do texto ao contexto é uma discussão fundamental. Ao trazer o processo político de difusão do currículo mínimo a esta perspectiva, o que pretendo assumir é que os sujeitos ao entrar em contato com os textos políticos não negligenciam aspectos sociais e culturais. Ao contrário, os sujeitos do contexto da prática a todo o momento imputam na leitura e na subsequente operacionalização prática do trabalho cargas de sentido oriundas de demandas culturais e sociais.

Nesta dinâmica as inevitáveis produções de sentido são negociadas constituindo ações híbridas. No caso do C.M e os professores de Geografia ou de qualquer proposta curricular acredito que a fixação de sentidos, ou tal qual pretende a SEEDUC-RJ, a busca de uma “essência comum a todos” é impossível. Concordando com Axer (2013) “falar de currículo como uma construção contínua de sentidos sempre inacabada é falar de uma proposta falida em qualquer iniciativa de controle absoluto” Por outro lado, o caráter inacabado, a marca do hibridismo oferece a mim uma possibilidade de perceber a escola como um lócus de produção política em constante movimento.

Desta forma, a tensão crônica que se estabelece entre as arenas políticas é o que faz emergir o híbrido. As maneiras de fazer diferente são possibilidades abertas que são determinadas por sujeitos comprometidos com as mais heterogêneas necessidades e demandas. A análise da política do currículo mínimo a partir de uma compreensão cíclica aponta para a impossibilidade de transportar discursos de forma transparente e conseqüentemente, também se faz impossível à implementação verticalizada de um currículo numa paralisante e estanque fixação de sentidos, tendo em vista que cada professor de Geografia entrevistado performatiza as suas atividades de formas bastante desiguais.

2.2 Sobre poder e escapes: Ações híbridas

O desenvolvimento de análises acerca de políticas curriculares, quando realizado num registro discursivo, implica em uma série de cuidados e posicionamentos que necessitam ser esclarecidos de forma cuidadosa. A incorporação da categoria hibridismo a esta análise se articula a partir de uma série de escolhas teóricas e conceituais que convergem, sobretudo, para um campo de articulação uma vez que a produção curricular é entendida como produção política-cultural.

O entendimento e a discussão sobre as ações híbridas performatizadas nas escolas, são decorrentes de uma concepção de política e, sobretudo, relações de poder particulares. Por isso, penso ser necessário desenvolver de início nesta sessão um esclarecimento sobre estes pontos, uma vez que posiciono-os no desenvolvimento da pesquisa como algo que potencializa a utilização do hibridismo como categoria de análise.

Início, portanto, uma discussão sobre a concepção de poder adotada nesta pesquisa buscando percorrer um caminho de continuidade, retomando uma ideia proposta por Ball (2011) em que o autor aponta que o global não destrói o local, no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas no campo da educação. Esta ideia é chave para a pesquisa, uma vez que baliza a concepção de poder adotada.

A compreensão e as análises que buscam dialogar com questões referentes às relações de poder podem ser desenvolvidas de várias formas nos diversos campos das ciências sociais. Em trabalhos de registro crítico-marxista, por exemplo, é possível perceber que há um movimento dialético de análise que fixa pontos de conflitos. Em certa medida, trata-se de uma lógica binária calcada numa estrutura/superestrutura de poder. Esta estrutura permite que grupos sociais se posicionem de forma verticalizada e assim sendo, pontos de difusão e submissão de poder, no campo político, entram em conflito. Portanto, a ideia de centro de poder se potencializa como algo caro em trabalhos críticos.

Desta forma, o que se percebe é uma concepção de estrutura de poder estabelecida de forma estática, o que viabiliza a lógica da implementação de políticas. Obviamente, existe a possibilidade da resistência e esta é amplamente considerada. Trabalhos que operam em uma lógica da emancipação do sujeito ou propondo soluções à luz de movimentos contra-

hegemônicos marcam uma concepção de política aderente ao estruturalismo marxista assim como entende à lógica da hegemonia calcada nos estudos de Gramsci.

Antonio Gramsci (2005), propõe que o entendimento de hegemonia, em linhas gerais, pode ser resumido sobre o domínio de uma classe social sobre a outra, em especial da burguesia com a classe dos trabalhadores. A partir desta concepção de hegemonia, calcada fortemente em uma ideia de superestrutura econômica, os trabalhos sobre política no campo da educação marcados em um registro crítico buscam explorar uma argumentação em favor de uma escola capaz de emancipar sujeitos que ocupam uma posição de subalternidade na estrutura social e que, portanto, necessitam de emancipação.

Todas estas ideias, vinculadas a uma tradição marxista, foram desenvolvidas em aderência com um tempo histórico em que relações de poder muito assimétricas se disseminavam na sociedade em formas cada vez mais diferenciadas. A nova sociedade industrial que surgiu com o avanço tecnológico do século XIX fez com que questões novas emergissem com muita potência. Como consequência deste contexto, a ideia de estrutura rígida e o entendimento de hegemonia vinculado a *uma guerra de posições* (COSTA, 2012), desdobram em um entendimento de que a tensão entre classes sociais e a proeminente luta por hegemonia se sobreponha diretamente nas relações de poder. Como consequência, a partir desta tensão, a sociedade é dividida em um jogo de busca por hegemonia estruturado – dominados e dominadores.

Embora a matriz crítico-marxista seja, ainda hoje, uma matriz teórica expoente no campo das ciências sociais, nesta pesquisa busco me afastar de uma ideia de divisão dialética da sociedade e conseqüentemente me afastar de uma concepção de estrutura por dentro da qual se desenvolvem as relações de poder e resistência de forma verticalizada.

Stephan Ball (1992; 2011) quando propõe discutir as políticas no campo da educação, em ambas as fases dos seus estudos, o faz à luz de uma concepção sobre as relações de poder na sociedade trazidas pelo filósofo francês Michel Foucault.

Ao refletir sobre como as relações de poder se desdobram em diferentes contextos, Foucault (2014) se afasta de uma concepção dialética que caracteriza as relações de poder em uma paralisante disputa entre dominados e dominadores. Não obstante sua formação de viés marxista, os desdobramentos de suas análises se voltaram para a investigação de como o poder se exerce concretamente no detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas (FOUCAULT, 2014).

Em certa medida, Foucault é um dos autores que encaram a discussão sobre o jogo do poder na sociedade desvencilhada da ideia marxista de superestrutura. É a partir deste ponto que a dimensão local se potencializa como escala de análise nos estudos sobre as relações de poder de forma reconfigurada. Foucault, ao propor que as relações de poder se desenvolvem numa rede de relações sociais complexas e diluídas não somente no sentido vertical, mas também de forma horizontalizada, coloca sob foco de análise diferentes formas de desdobramentos das relações de poder em micro contextos de análises.

A partir desta nova possibilidade analítica, o debate é afastado dos binarismos direita/esquerda, legitimação/Estado e hegemonia/emancipação. Na medida em que as relações de poder se vascularizam de forma desigual pela sociedade, torna-se inadequado pensar em movimentos uniformes de resistência e consequente emancipação.

A análise das questões de poder em uma perspectiva *foucaultiana* considera de suma importância à discussão do sujeito, em sua dimensão psicológica e social. Segundo o autor, concentrar a discussão sobre as engrenagens do poder exclusivamente na macroestrutura econômica da sociedade significa negligenciar os pormenores potentes que diferenciam os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais (FOUCAULT, 2014).

Neste sentido, superar a ideia de uma estrutura rígida em torno e por dentro da qual, as relações de poder se desenvolvem de maneira verticalizada, significa, neste trabalho, assumir que o poder e as suas relações se potencializam no campo discursivo. A performance discursiva, portanto, se apresenta como processo de significação e sendo assim, reitero que não há possibilidade de uma política se desenvolver como forma total, verticalizada e homogênea.

Portanto, ao trazer para a pesquisa uma concepção de poder referendadas pelos estudos de Ball em que dimensões micro de contextos políticos se potencializam como possibilidade de análise é também operar com uma concepção de poder em uma leitura pós-estrutural. A utilização como estratégia metodológica para esta pesquisa do ciclo de políticas públicas (Ball et Bowe, 1992), em que diferentes contextos se apresentam como arenas de produção política em uma perspectiva cíclica – não verticalizada – dialoga com uma proposta de dinâmica microfísica de poder pensada por Foucault, contudo, não se esgota em si.

Ball, ao operar com a ideia de poder trazida por Foucault, busca quebrar com a ideia dicotomizada de produção e implementação de uma política. Não há no jogo político, portanto, uma esfera que pensa a política e outra em que se aplica a política. Consequentemente a

perspectiva de desenvolvimento político em um sentido vertical perde o sentido, uma vez que as relações de poder, neste registro, ocorre de maneira vascularizada escapando de binarismos.

Desde o início de seus trabalhos no campo da sociologia da educação acerca da política nas escolas, Ball (1994) aponta as limitações de uma abordagem teórica calcada em um estruturalismo econômico para compreender a dinâmica política da escola. Sobre isto, aponta Ball (1994, p.9, tradução livre):

As análises sociológicas no campo da educação, nos anos recentes, se concentraram em grande parte, nos efeitos e implicações oriundos de um movimento estruturado (tanto de origem social ou econômico) ou em respostas, adaptações e estratégias de atores individuais. Na verdade, nos quinze anos que se passaram, predominou na sociologia da educação repetidas argumentações que se baseiam na lógica do macro frente ao micro, a estrutura frente a ação, a liberdade frente o que se determina e finalmente aos professores frente ao modo de produção. Contudo, este tipo de abordagem, conduziu a um ocultamento ou representações errôneas de esferas importantes para a análise dos estudos sociológicos, como por exemplo os grupos de trabalho e a organização em si, o que também pode ser chamado de mesoescala.

Especificamente, o que pretendo ao estabelecer como suporte teórico-metodológico para esta pesquisa a apropriação dos estudos de Ball é entender, tal como aponta Lopes (2016), a micropolítica da escola tendo como foco da análise o contexto da prática – a escola. Para além de um suporte teórico para a pesquisa, os estudos de Ball e sua construção teórica, registrada no pós-estruturalismo, permitem uma discussão múltipla e abrangente das políticas educacionais e curriculares e potencializa a discussão sobre o papel do estado na política, tal como aponta Lopes (2016, p.3):

O ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política de currículo, como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade(...) É a partir dessa abordagem que muitos grupos de pesquisa se afastaram de uma concepção de prática como espaço de implementação reduzido à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa.

Neste ponto, o que penso ser importante destacar como algo potente na pesquisa, é a leitura acerca do papel do estado na política curricular em análise. Trata-se de um (re)configuração da esfera estatal como mais uma arena de produção política o que significa portanto, não o posicionar como ponto central e prioritário de disparo de políticas a serem implementadas. Desta forma, o desenvolvimento da política se dá na contingência, sem sincronismo harmônico entre os contextos de produção política – no campo discursivo.

Penso ser importante aclarar que, opero em uma compreensão de que o discurso, enquanto processo de significação, não é apenas uma questão de linguagem, mas é algo comprometido com fatores econômicos, sociais, geográficos e, sobretudo, culturais. Com isso, direciono minha argumentação entendendo que a produção de sentidos não ocorre de forma impune e tampouco, homogênea. Em ambientes diferentes, torna-se impossível pensar que qualquer política se estabeleça de forma equilibrada em contextos culturais diversos.

Portanto, a partir de uma mesma disposição política, diferentes sentidos são produzidos. Ao escapar de uma lógica analítica calcada na tensão binária implementação/resistência, considero ser possível encontrar movimentos com níveis de aceitação ou resistência gradualmente estabelecidos. O que pretendo pontuar é que os diferentes sentidos produzidos num processo político geram escapes entre as distintas arenas de produção política. Não se trata de um ruído da linguagem, trata-se de sentidos produzidos e comprometidos com demandas muito específicas. Portanto, a política não percorre o caminho poder central – escola, por exemplo, de forma linear e verticalizada.

Desta forma, o que se percebe é que novas decisões, novos sentidos abrem espaço para a produção do novo, do não previsto – para o híbrido. A categoria hibridismo, tal como discute Lopes (2005), aponta para uma nova expressão do poder. Trata-se de uma nova possibilidade de perceber as relações de poder no jogo político.

Ao incorporar a categoria hibridismo na análise, o que pretendo chamar atenção é para um processo de influência mútua do local em relação ao global, o que ao contrário também vale. Neste movimento de interação, embora se desenvolva muitas vezes entre forças assimétricas, novos sentidos e novas práticas são produzidas. É neste sentido, que o híbrido possibilita o entendimento de expressões de poder.

Operar na lógica do hibridismo, além de conduzir a análise para um afastamento de uma lógica de difusão de poder estruturada, corrobora com o entendimento de que contextos locais (no caso desta pesquisa, as escolas) produzem politicamente práticas específicas a partir da produção de sentidos diferentes. Desta forma, pretendo me valer da categoria hibridismo para problematizar o tom globalizante da política curricular da SEEDUC-RJ ao mesmo em que se percebe outras possibilidades de ações híbridas, protagonizadas por professores de Geografia.

Um segundo ponto caro à pesquisa e que também entendo como algo que dialoga diretamente com a categoria hibridismo é a concepção de política. Ao perceber as práticas sociais

a partir do discurso me afasto de uma operação teórica e metodológica de desvelar um real pronto e paralisado. A perspectiva discursiva para análises políticas considera que o discurso é prática de significação, portanto, se assim o é a percepção do social é múltipla e a produção dos sentidos é algo que faz emergir várias verdades precárias e contingenciais.

Portanto, esta pesquisa aprofunda um momento - precário e contingencial - da política curricular da SEEDUC-RJ. Um momento em que de forma diversificada, professores, alunos e sujeitos envolvidos com esta política produzem a todo tempo diversos sentidos para a política. Sendo assim, o entendimento de o quê é política, que reiteradas vezes é mencionada neste trabalho, é de central importância.

Nesta pesquisa, quando proponho uma discussão da política da SEEDUC-RJ, busco problematizar a relação entre Estado, educação e sociedade em um contexto específico. Ao estabelecer o diálogo com os professores de Geografia – os sujeitos do contexto da prática – o que percebo é que a produção política protagonizada por estes sujeitos se dá em um movimento de negociação constante e, nestas negociações, nestas relações conflituosas, se desenvolvem a política no micro contexto. Neste sentido, a política se posiciona como algo submetido a contingências momentâneas.

Pautado nesta possibilidade de interpretação, estabeleço uma confluência de ideias que balizam teoricamente a pesquisa. O entendimento das relações de poder trazidas por Ball em diálogo com Foucault, ao potencializar as possibilidades de produção política em micro esferas, acaba por desdobrar uma concepção de política desnaturalizando a centralidade do Estado no processo. Ao mesmo tempo, todas as concepções assumidas em relação ao poder e a política me oferecem as bases para pensar as ações dos docentes em Geografia como práticas híbridas.

O hibridismo, enquanto categoria de análise aparece como uma marca forte das análises contemporâneas no campo do currículo. As diferentes produções de sentidos forjadas a partir de uma mesma disposição normativa é uma demonstração da complexidade dos processos culturais, sociais e políticos. Assumindo esta perspectiva tal como apontam Matos e Paiva (2007), o conceito de hibridismo permite vislumbrar novas possibilidades de análises para a compreensão dos processos de reconhecimento, legitimação e de apropriação das políticas curriculares nas diferentes esferas por onde transitam.

Contudo, é preciso esclarecer, como opero este conceito. O diálogo com Lopes e Macedo (2006), reforça esta preocupação uma vez que as autoras apontam que o hibridismo de diversas

tendências teóricas tem sido considerado a marca do campo do currículo na atualidade. Portanto, de uma maneira ampla, interpreto a categoria hibridismo como algo que me suporta teoricamente para romper com a ideia de pureza e de determinações unívocas (MATOS; PAIVA, 2007). Desta forma, reforço a argumentação de que a lógica de implementação homogênea e equilibrada de uma disposição política é inadequada para analisar o contexto da prática.

No campo das ciências sociais, especificamente a partir da leitura de autores pós-modernos, a discussão sobre hibridismo parte de um afastamento teórico com a lógica estrutural de entendimento da dinâmica social. Sobre a ruptura com a lógica da pureza estruturalista, Bhabha (1996, p.20) pontua:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade

Portanto, o que Bhabha (1996) propõe como “*entre-lugares*” é o espaço da produção híbrida em que sujeitos com os mais diversificados comprometimentos políticos, econômicos, sociais e inseridos em diferentes contextos culturais produzem politicamente em ações híbridas. A lógica do hibridismo coloca luz sobre processos de negociações entre sujeitos. O entre-lugar proposto por Bhabha, se apresenta como um “*locus* não fixo” e fluído em que a coexistência de uma agenda global para o campo da educação – tal como aponta Ball (1998) – e os contextos locais que produzem sentidos vinculados com as mais diferentes demandas geram o híbrido que escapam dos sentidos vislumbrados pelo Estado ou por outros órgãos reguladores. Portanto, há uma produção de sentidos que ao mesmo tempo em que se apropria de dispositivos gerais, também incorpora demandas locais e sendo assim, novos efeitos – híbridos – são vivenciados no contexto da prática, nas escolas.

É fundamental ter a clareza que a incorporação da categoria hibridismo em uma perspectiva discursiva se potencializa como uma possibilidade de compreensão de um momento contingencial. Portanto, encarar a produção política dos professores de Geografia como uma série de ações híbridas, acaba por mobilizar certos sentidos que têm como objetivo perceber as produções contingências de sentidos a partir do discurso.

Portanto, a ideia de hibridismo com a qual dialogo ao longo da pesquisa é pontuada a partir da produção de sentidos que ocorre no campo discursivo – de maneira contingencial. No entrelace entre o conhecimento disciplinar, as relações de poder inter/extra escolar, a história individual de cada sujeito do contexto da prática, as produções culturais locais, o contexto sócio-econômico e a interação de todas estas dinâmicas com as macro esferas de produção política o escape ocorre e se produz o híbrido. Sobre hibridismo como categoria de análise, Lopes (2011, p. 211) discorre em diálogo com os estudos culturais de Bhabha e a posiciona da seguinte forma:

O autor define cultura como prática de enunciação, trazido da linguística, o que nos interessa nesse conceito é a sua demonstração, nesse campo teórico, de que não há nenhuma unidade ou fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Cada vez que são lidos, eles são reapropriados de outra maneira. Isso significa que a leitura é também uma enunciação. Pensando assim, pode-se dizer que não há reprodução na cultura, apenas produção. Igualmente não há sentidos puros, mas híbridos.

Posto isso, evoco novamente o diálogo com Stephan Ball em um movimento de confluência entre hibridismo e análise política com o objetivo de construir uma cadeia de sentidos coerente em relação ao objeto. Ball (1998) ao investir esforços na discussão sobre políticas educacionais pontua que há um descompasso na relação entre os objetivos políticos almejados por sujeitos que compõem as macro esferas de poder (esferas globais e nacionais) e o que realmente se observa no contexto da prática. Os discursos curriculares, portanto, acabam por entrar neste movimento descompassado. Uma vez que um texto curricular é produzido – neste caso por macro esferas de poder – ao chegar nas escolas os efeitos gerados são outros, por muitas vezes desvinculados aos objetivos iniciais do contexto de influência.

Desta forma, Ball (1998) oferece uma possibilidade de entender a política como uma relação difusa, sem associações óbvias e diretas, tal como segue o apontamento proposto por (MATOS; PAIVA, 2007, p.192):

(...) Ball (1998) distingue um processo de constituição de políticas que hibridiza lógicas globais, distantes e locais e propõe uma análise “relacional” para a abordagem da interação entre o nacional e global na política educacional. Para ele, as políticas devem ser compreendidas como produto de um nexos de influências e de interdependências. Embora, haja uma agenda global para a educação, há variações locais na forma como os princípios que a direcionam são traduzidos, em função de outros a que se associam.

Portanto, ao estabelecer um vínculo entre os estudos Ball acerca das políticas educacionais diluídas em contextos diferenciados e a lógica das ações híbridas, penso ser possível

avançar e estabelecer o diálogo com os docentes de Geografia da rede estadual. Contudo, de forma preliminar, antes de apresentar os resultados do campo e articular estes, com as escolhas teóricas adotadas na pesquisa, me volto a uma problematização em relação aos sentidos de currículo adotados pela SEEDUC-RJ no *espaço-tempo* delimitado para este trabalho, tal como se desdobra estes sentidos na matriz de Geografia.

3 O CURRÍCULO MÍNIMO DA SEEDUC – RJ E A PROPOSTA PARA GEOGRAFIA

3.1 A política curricular de SEEDUC-RJ: o significativo mínimo e os sentidos de currículo

O objetivo desta seção do trabalho é a busca por adensar uma análise do objeto de pesquisa de forma que os sentidos de currículo assumidos pela secretaria de educação sejam problematizados. O processo de elaboração do C.M, como já mencionado no início desta pesquisa, foi ancorado num sentido de qualidade que 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.

Primeiramente, ponho em discussão a adjetivação mínimo que marca a proposta, buscando problematizar que sentidos representa o mínimo adjetivando currículo.

Desta forma, ao aprofundar as questões encaminhadas, as faço à luz do que a SEEDUC-RJ se propôs a si mesma em relação às pretensões do currículo mínimo.

Tendo em vista a delimitação dos objetivos traçados pela secretaria de educação, a partir da sistematização do currículo mínimo, inicio a discussão sobre a política curricular da SEEDUC-RJ a problematização acerca do significativo *mínimo*, pareado com a palavra currículo.

Em trabalhos sobre política, estratégias de articulação e processos hegemônicos, Laclau (2011), (2015) investe esforços em adensar a discussão sobre a flutuação dos significantes em processos políticos, sobretudo, no que diz respeito à busca por hegemonia. A possibilidade do excesso de preenchimento de sentidos atribuídos a um significante e a polissemia do discurso é o que em parte para Laclau (2015) pode determinar a flutuação de um significante num sistema de significações.

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 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, tive 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, penso que o 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, interpreto que este significante está diretamente ligado à tentativa de imputar um caráter democrático ao documento curricular, 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, a proposição e subsequente difusão deste currículo se deram numa escalada de pressão e tensão que o tempo para a exploração dos “espaços vazios” pressupostos por conta do significante “mínimo” se esvaíram.

A valorização desta proposta curricular com o tempo se intensificou através de medidas, exemplificadas através da portaria 419/2013 da SEEDUC-RJ que determina, por exemplo, a avaliação do SAERJ como instrumento avaliativo obrigatório na nota bimestral do aluno. Com a deliberação de medidas tal como a portaria citada, o significante “mínimo” se afastou dos limites do discurso democrático, na medida em que a política curricular se aproximou de uma ideia binominal: cumprimento da matriz – sucesso nas avaliações do SAERJ/Prova Brasil. Em diversas oportunidades, tal como nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, professores relatam um sentimento de pressão pelo cumprimento apenas do currículo mínimo partindo das

coordenadorias regionais de educação e chegando às escolas principalmente através do seu braço fiscalizador – a GIDE.

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 GIDE proponho uma leitura do significante mínimo como flutuante.

A esta flutuação, a justifico em função de uma disputa de significações deste entre duas cadeias, que pretendem imputar a ele significados hegemônicos. Busco 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 nas esferas citadas, 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, os sujeitos do cotidiano escolar, sobretudo, os professores preenchem 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 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

Penso que a partir desta interpretação está a importância do entendimento da flutuação do significante mínimo na política da SEEDUC-RJ e na disputa por significação. Quando me refiro à luta, pontuo que desde o início do processo político, a tentativa de implementação do C.M deu início a uma luta – ou disputa entre as distintas arenas de exercício político tais como a secretaria

de educação, as coordenadorias regionais submetidas à SEEDUC-RJ e os sujeitos atuantes nas unidades escolares.

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.

A disputa por preenchimento de sentidos entre secretaria de educação, professores da rede e os demais sujeitos participantes do processo político remetem ao que Laclau (2011) considera uma luta política. Esta luta, diz respeito à tentativa de estabelecer significações hegemônicas para termos flutuantes. É nesta luta que cadeias de equivalência buscam se articular para que os sentidos defendidos por cada cadeia se estabeleça de forma hegemônica. Sobre esta luta, Laclau (2011, p.74), esclarece:

(...) toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade. A função de representar o sistema como totalidade depende, conseqüentemente, da possibilidade de a função equivalencial prevalecer sobre a função diferencial; e essa possibilidade é simplesmente o resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambigüidade constitutiva

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 escola¹⁷ que tal qual o atual programa de remuneração

¹⁷ 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).

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 implementação o significativo 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.

No desenrolar da política curricular, a diminuição do espaço de produção curricular vinculado à demandas específicas, salvaguardado pelo significativo 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.

Partindo da discussão do campo discursivo que acabou caracterizando o processo político vinculado ao currículo mínimo como algo repleto de disputas e ressignificações contínuas, o que se produziu em termos de documento curricular foi uma matriz calcada numa perspectiva de conhecimento instrumental, disciplinar e com pouca preocupação em adotar um olhar transversal em relação as disciplina. Portanto, é importante discutir a concepção de conhecimento que a SEEDUC-RJ se baseou neste processo político e as questões referentes aos discursos produzidos a partir do documento curricular.

Neste sentido, Macedo (2012) argumenta que as políticas educacionais recentes no contexto brasileiro tendem a reduzir a ideia de projeto de educação, a ideia de ensino. Portanto, a centralidade do conhecimento e a determinação do que se deve ensinar em largas escalas segundo Macedo (2012, p. 34) se desdobra de forma que os currículos brasileiros são pensados a partir da “tríade experiências-conhecimento-identidade” e que estas “experiências escolares com vistas à construção das identidades dos educandos são marcadas pela centralidade dos conhecimentos e, às vezes, até dos conteúdos”.

Portanto, argumento, em diálogo com Macedo (2012), e reiterando um direcionamento voltado ao pós-estruturalismo, que a fixação de uma identidade, bem como a garantia que a

fixação de uma listagem de conteúdos garanta experiências uniformes em diferentes *espaçotempos* é improvável. Sobre o que uma análise pós-estrutural possibilita acerca da questão da centralidade do conhecimento na produção curricular, Macedo (2012, p.731), aponta:

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito.

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, pretendo 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. ()

Para caminhar com este movimento de análise, abaixo seguem três fragmentos do currículo mínimo, cada um de uma grande área do conhecimento escolar proposto pelo currículo mínimo (Ciências, Exatas e Humanidades). O que pretendo destacar ao retirar estes fragmentos do currículo em análise é destacar uma organização curricular calcadas no desenvolvimento de habilidades e competências. Como exemplo, seções da matriz do 1º ano do ensino médio:

Quadro 5 - Currículo Mínimo Física

Campo	Cosmologia - Movimento
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o conhecimento científico como resultado de uma construção humana, inserido em um processo histórico e social. - Reconhecer a importância da Física Aristotélica e a influência exercida sobre o pensamento ocidental, desde o seu surgimento até a publicação dos trabalhos de Isaac Newton. - Reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos explicativos para fenômenos naturais ou sistemas tecnológicos. - Saber comparar as ideias do Universo geostático de Aristóteles-Ptolomeu e heliostático de Copérnico-Galileu-Kepler. - Conhecer as relações entre os movimentos da Terra, da Lua e do Sol para a descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia/noite, estações do ano, fases da Lua, eclipses, marés etc.). - Reconhecer ordens de grandeza de medidas astronômicas. - Compreender a relatividade do movimento. - Compreender fenômenos naturais ou sistemas tecnológicos, identificando e relacionando as grandezas envolvidas. - Compreender os conceitos de velocidade e aceleração associados ao movimento dos planetas. - Reconhecer o caráter vetorial da velocidade e da aceleração.

Fonte: Currículo mínimo de física (2012)

Quadro 6 - Currículo Mínimo História

Conteúdo	Civilização Greco-romana
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os conceitos políticos de cidadania, democracia e república; - Analisar a contribuição do pensamento Greco-romano na construção da Ocidentalidade.
Conteúdo	História Medieval
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir a noção de Idade Média; - Compreender os conceitos de servidão, trabalho livre e nobreza; - Comparar o papel do Cristianismo e do Islamismo na construção da Ocidentalidade.

Fonte: Currículo mínimo de história (2012)

Quadro 7 - Currículo Mínimo Biologia

Foco	Origem da vida
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência de diferentes explicações para a origem do universo, da Terra e da vida, bem como relacioná-las a concepções religiosas, mitológicas e científicas de épocas distintas. - Relacionar os processos referentes à origem da vida a conceitos da Biologia e de outras ciências, como a Química e a Física. - Reconhecer a célula como unidade morfofisiológica de todas as formas de vida.

Fonte: Currículo mínimo de biologia (2012)

Tal como outras matrizes curriculares produzidas no Brasil em diversas escalas, a organização curricular através da delimitação de habilidades e competências hibridizam perspectivas comportamentais. Argumento nesta direção entendendo que uma organização curricular calcada em habilidades e competências indica uma busca por centralizar as ações dos alunos em favor de um modelo de comportamento e ações caras aos sujeitos que propõem este tipo de currículo. No caso do C.M de Geografia, reconhecer, relacionar, descrever, diferenciar, comparar são habilidades que perpassam toda a organização curricular.

Portanto, entendo que a primazia do desenvolvimento de habilidades e competências como direcionamento paradigmático na produção curricular forja um sentido para a utilização do conhecimento escolar, elegendo o que é importante ou o que pode ser útil a uma determinada ação. Argumento que as competências, no caso do C.M, mobilizam o que deve ser ensinado em favor de habilidades úteis. Pontuo, interpretando que o C.M organizado 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.

A reboque desta preocupação prescritiva, a reiteração de uma excessiva preocupação com finalidades a serem atingidas, sem discussão dos processos. Não que a determinação de um método específico seja defendido nesta pesquisa, apenas proponho uma interpretação que o currículo mínimo ao mesmo tempo em que acentua as finalidades a serem alcançados pelos alunos, a discussão metodológica do ensino fica subsumida.

Existe outro aspecto que chama bastante atenção no currículo mínimo e que são duas marcas que aparecem em momentos distintos no documento curricular: A estrutura curricular altamente disciplinar e a preocupação com o caráter interdisciplinar da matriz, facilmente podem ser elementos que estruturam uma contradição. Proponho uma leitura alternativa, pontuando uma ambiguidade acerca desta questão, na medida em que, interpreto a horizontalidade da matriz curricular não sendo desenhada através de um arcabouço de conteúdos que transita em diferentes disciplinas através de conceitos e discussões comuns. Pontuo que a organização curricular da rede estadual não propõe esta dinâmica. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades é repetido de forma contundente em toda a matriz curricular, seja no sentido vertical – do sexto ano do ensino fundamental, passando por todos os bimestres ao terceiro ano do ensino médio, tal como no sentido horizontal – passando por todas as disciplinas.

Para melhor compreender esta dinâmica, trago o que a própria SEEDUC-RJ, aponta sobre aspectos importantes do currículo mínimo, tal como o caráter interdisciplinar da matriz:

Entendemos que o currículo mínimo é uma ação norteadora, que não soluciona todas as dificuldades da educação básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados (...). (SEEDUC – RJ, 2012, p.3)

Destacado como uma das boas práticas pela secretaria de educação, o ensino interdisciplinar e contextualizado tem sua viabilidade apontada em duas possibilidades, numa interpretação proposta. A primeira através das habilidades comuns a todas as disciplinas e em todas as séries, tais como compreender, analisar, identificar, comparar e relacionar o que quer que seja. A segunda possibilidade apresentada pela própria SEEDUC-RJ para a viabilização da interdisciplinaridade se dá através da realização de projetos. Em ambos os casos, a preocupação metodológica, embora, presente, se esvai por conta da centralidade dada à seleção e ordenamento dos conteúdos. Sobre a possibilidade de integração curricular por meio dos métodos dos projetos há o seguinte apontamento no documento curricular:

(...) a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras – formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade. (SEEDUC-RJ, 2012, p.3)

Num dos poucos trechos em que há uma sugestão metodológica, o currículo mínimo apresenta como alternativa de integração curricular e transversalidade, o método de projetos. Pontuo-me, novamente em Lopes e Macedo (2011) no que diz respeito à crítica deste tipo de metodologia. Segundo as autoras, através da utilização de métodos de projetos, *não é possível definir uma única orientação dos temas transversais* (LOPES; MACEDO, 2011). Portanto, através de uma integração pretendida por meio de projetos ao que se pode chegar é a uma transversalidade forjada por meio de temáticas comuns ao cotidiano dos alunos ou *questões de importância social* (LOPES; MACEDO, 2011).

Em ambos os casos de possibilidade de integração curricular apontados pelas autoras, algumas dificuldades para a efetividade do caráter interdisciplinar do currículo mínimo se fazem presente. A primeira diz respeito à própria estrutura disciplinar, não só do currículo como da própria escola. A rigor, quando se desenvolve um projeto interdisciplinar em escolas, estes são capitaneados por professores de disciplinas. O que se pode observar nesta situação são dois aspectos importantes e que apareceram na fala dos professores ao longo das entrevistas. O primeiro diz respeito a uma crônica falta de tempo para atividades desta natureza.

A preocupação com o resultado em relação às avaliações externas ocupa um espaço muito grande no cotidiano dos professores. Com isso a necessidade de conclusão e revisão dos

conteúdos propostos passa a demandar grande parte dos esforços e tempo dos professores. Neste sentido, o professor de Geografia Fábio, apresenta o seguinte ponto de vista:

Temos muito pouco tempo para fechar o conteúdo. Sobretudo, os professores de ensino médio, como eu, que têm os alunos avaliados todos os bimestres, quando temos que desenvolver um projeto mais solto, sem uma ligação direta com os conteúdos é muito complicado. E aí é um problema, porque quando temos que realizar algo interdisciplinar, como está todo mundo sem tempo o trabalho perde seu sentido (Professor Fábio)

A fala do professor Fábio encaminha outra questão acerca das dificuldades e da efetividade da metodologia dos projetos no contexto da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Decorrente da grande demanda de tempo que as articulações com as quais a política curricular da SEEDUC-RJ se propôs a costurar, a utilização de temas transversais, ou de relevância social, não são suficientes para garantir um trabalho interdisciplinar. Por exemplo, um projeto sobre o tema transversal meio ambiente, quando conduzido por um professor de Geografia, torna-se um trabalho de Geografia sobre meio ambiente, tal qual será se for capitaneado por um docente da área de matemática, será um trabalho de matemática sobre meio ambiente.

Portanto, duas questões podem representar entraves no que diz respeito à integração curricular realizada através de projetos. A primeira diz respeito à falta de tempo para a realização de um trabalho consistente partindo de uma discussão articulada entre as diversas áreas do conhecimento e, a segunda é a própria estrutura do currículo fortemente disciplinar que opera numa lógica de saberes divididos e compartimentalizados em áreas do conhecimento.

A fragilidade do caráter transversal em que a proposta curricular da rede estadual se impõe devido à excessiva preocupação no que diz respeito à transmissão de um elenco de conteúdos subservientes a avaliações externas fragiliza a produção do conhecimento e a incorporação das demandas culturais no currículo.

Neste momento, vale a ressalva que em momento algum defendo a ideia de que o fato da negligência em relação a aspectos referentes à produção do conhecimento e principalmente produções de cultura por parte do currículo mínimo determina esta improdutividade na prática. Ao contrário, a própria ideia de que este currículo é resignificado e hibridizado no espaço escolar é fruto de uma crença que enxerga a escola e os sujeitos que nela atuam como produtores de conhecimento e cultura.

Posto isso, o que pretendo destacar, em diálogo com Macedo (2006), é 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.

Portanto, argumento que a SEEDUC-RJ na busca por implementar o currículo mínimo na rede em um processo repleto de disputas políticas nos diferenciados *espaçotempo* escolares não produziu efeitos padronizados nem no que se refere ao ensino, muito menos na forja de valores culturais. As arenas localizadas em diversas posições de atuação política, articularam movimentos dispersos e contingenciais, de resistência ou adesão em diversos níveis.

Neste sentido, todas as questões exploradas neste capítulo, tal como as estratégias discursivas presentes no processo político de difusão da matriz curricular pela rede, a apropriação de um discurso interdisciplinar esvaziado, a concepção de conhecimento e a negligência da escola como lócus de produção de conhecimento confluem para a produção de um currículo que busca estabelecer um discurso hegemônico.

Este discurso 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 potentes, 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 resignificações e ações híbridas potentes.

Assim, o contexto da prática e os sujeitos que nele atuam, são os protagonistas desta pesquisa. Sendo assim, julgo ser fundamental refletir sobre o caminho direto pelo qual pretendo percorrer até o contexto da prática: o currículo mínimo de Geografia.

3.2 A proposta curricular para Geografia

Nesta sessão que inicio, pretendo apontar os principais pontos da matriz curricular de Geografia propostas pela SEEDUC-RJ através do currículo mínimo. Como consequência do

aporte teórico assumido ao longo da pesquisa, proponho ao longo da análise operar com uma lógica que não prevê uma dinâmica verticalizada de imposição de medidas ou implementação de um projeto puro. Busco, ao discutir a estrutura da matriz curricular para Geografia, delimitar, de forma momentânea, quais são as cadeias que estão se articulando e hegemonizando sentidos na produção da matriz para a Geografia.

Para explorar as nuances específicas que foram articuladas no currículo mínimo de Geografia, ao longo do processo político, e ao mesmo tempo compreender o discurso forjado para a Geografia escolar neste momento político, proponho uma análise dividida em duas etapas. A primeira etapa será uma análise dos conteúdos prescritos e de sua distribuição ao longo do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

Neste primeiro movimento analítico é importante considerar que o conteúdo em si, em muitos casos de matrizes curriculares produzidas no Brasil, tal como o currículo mínimo, segue uma lógica de submissão em relação às demandas externas. Sobretudo, matrizes de avaliações de larga escala e movimentos de homogeneização de conteúdos muitas vezes se impõem como elementos norteadores para a elaboração dos currículos escolares disciplinares. A despeito disso, a discussão epistemológica-metodológica da própria disciplina é negligenciada.

Acrescento a esta argumentação, uma atenção ao fato de que toda escolha é comprometida com diversos elementos. Portanto, a seleção de conteúdos é norteada por critérios políticos, culturais, sociais e econômicos. A neutralidade e imparcialidade não se faz presente neste momento. Desta forma, acredito que a seleção de conteúdos é um dos processos políticos fundamentais na dinâmica curricular.

Sobre este processo político, pontuo que não se trata apenas de uma disputa travada entre diferentes cadeias de equivalências acerca do que se deve ou não ser eleito como conteúdo escolar. O conhecimento é uma produção cultural, atravessada por questões microcontextuais que se desenvolvem fora do controle da esfera estatal.

Desta forma, o jogo por significar o que é conhecimento se agudiza na medida em que se toma este processo de significação como uma disputa entre o que a esfera estatal pretende centralizar através dos conteúdos a partir de uma pretensa imparcialidade respaldada pelo o que se nomeia como conhecimento científico e, o que se produz contingencialmente, na cultura.

Num segundo movimento proposto para esta sessão, busco também no texto oficial do currículo mínimo entender quais são as marcas mais potentes na especificidade da Geografia.

Desta forma inicio a discussão acerca da matriz curricular para Geografia identificando a distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares pertinentes. Neste sentido, a estrutura curricular para Geografia do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, segue uma lógica tradicional de escalonamento espacial, do local para o global. Trata-se de uma estrutura linear que parte da alfabetização geográfica/cartográfica ancorada pela discussão da relação sociedade e natureza e ao mesmo tempo se ampara pela geografia regional percorrendo o percurso bairro – município – Estado – Brasil - América e demais continentes.

A respeito desta lógica linear escalonada do simples ao complexo, Gonçalves e Lopes (2008) propõem críticas contundentes uma vez que este modelo negligencia marcas do global no local além de desconsiderar que as relações no mundo não se desenvolvem de forma harmônica e linear. Ainda em diálogo com os autores, uma Geografia desenvolvida numa lógica de “círculos concêntricos” (GONÇALVES; LOPES, 2008), tal como é observado no currículo mínimo de Geografia, torna possível que o aluno se distancie de elementos fundamentais para a compreensão da dinâmica espacial. Sobre isso, os autores ao discutirem o ensino de Geografia para o ensino fundamental, apontam:

Os conteúdos trabalhados pela geografia para esta etapa de ensino estão enraizados em um prática educacional tradicional, em que conteúdos são abordados dentro de uma visão dos “círculos concêntricos, que se sucedem numa lógica linear, do mais simples é próximo ao mais distante (idem, 230), ou seja, estuda-se a criança partindo do “eu”, e segue-se um sequência gradativa de temas geradores; família, escola, rua, bairro, cidade, município, estado, país. “Todavia, o mundo é dinâmico, e não acolhe sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo ao mais distante (GONÇALVES; LOPES, 2008, p.48)

Nesta direção, todavia calcado na crítica que se pode fazer em relação à linearidade estanque do modo que se desenvolve a matriz de Geografia, se faz pertinente apontar para a direção do apagamento das diferenças em escalas de análise menores. A Geografia escolar, muito em função de estratégias didáticas forjadas para tornar o objeto – espaço - algo menos abstrato e mais compreensível, se vale de regionalizar o espaço geográfico em secções menores, afim de que o aluno possa construir uma compreensão espacial facilitada. Como forma de esclarecimento acerca do conceito de regionalização, Haesbeart (2010, p.124):

(...) regionalizar” significa, de saída, assumir a natureza do regional, hoje, ao mesmo tempo como condicionado e condicionante em relação aos chamados processos globalizadores – ou melhor, como seu constituinte indissociável – a ponto de, muitas

vezes, regionalização e globalização se tornarem dinâmicas tão imbricadas e complementares que passam a ser, na prática, indiscerníveis, muitos apelando para neologismos como “glocalização” para entender a complexidade desses processos (...). É neste sentido que pretendemos falar aqui de “regionalização” – a região enquanto processo, em constante rearticulação – e da propriedade de “ser” regional, a “regionalidade”, vistos a partir da grande diferenciação cultural e da enorme desigualdade social produzida mesmo num mundo tido como globalizado e, portanto, pretensamente mais homogêneo.

Portanto, ao se valer desta estratégia metodológica, corre-se o risco de que os critérios que norteiam a divisão do espaço geográfico em seções menores apaguem diferenças bastante significativas. Como exemplo desta discussão, evoco um dos processos de regionalização mais conhecidos do senso comum – a regionalização dos continentes. No currículo mínimo de Geografia há no 9º ano do ensino fundamental uma proposta como foco do bimestre – “a organização do espaço europeu e suas particularidades” (ver anexo 1) – Neste sentido, penso que cabe a seguinte questão: Existe um espaço europeu organizado? Ao longo de toda a matriz curricular, tal como o exemplo destacado acima, percebe-se que há uma tentativa de fixar identidades entre povos, nações e territórios, o que necessariamente implica em apagamento das diferenças.

O enfoque que a matriz curricular fecha na Geografia regional torna-se um ponto de crítica que se agrava uma vez que não há uma discussão metodológica do ensino de Geografia fomentada pela matriz curricular, tampouco em outros canais possíveis, tais como reuniões pedagógicas nas unidades escolares ou indicações apontadas pela SEEDUC-RJ. Soma-se a esta negligência o pragmatismo das avaliações diagnósticas - SAERJINHO – que desde 2015 passou a ser aplicada, a parte das turmas já estabelecidas desde 2011 (9º ano do ensino fundamental e ensino médio) também nas turmas de sexto ano do ensino fundamental. A elaboração das questões objetivam a fixação de conceitos e direcionam o aprendizado a apreensão de algo dado e pronto.

Em diálogo com Gonçalves e Lopes (2008), o que acredito ser fundamental é que o início da Geografia enquanto disciplina escolar estabelecida seja marcada por práticas significativas para os alunos.

Desta forma, penso que a Geografia que se propõe a operar no segundo segmento do ensino fundamental já se inicia com um excesso de conteudismo a serviço do desenvolvimento de habilidades e competências que se colocam de forma transversal em toda estrutura curricular e em todas as disciplinas.

Percorrendo a matriz de Geografia para o sexto ano do ensino fundamental, é preciso ter em vista que, trata-se de um momento de aproximação inicial com uma disciplina escolar nova na vida do aluno. Classifico como aproximação e não como iniciação este momento uma vez que, durante o primeiro ciclo do ensino fundamental há o desenvolvimento de atividades voltadas para a compreensão espacial à luz da relação sociedade e natureza. A parte disso, o aluno, tal como aponta LOPES (2007), assim como no processo de letramento, vive experiências espaciais fora do ambiente escolar.

Considerando todo este ambiente para o sexto ano do ensino fundamental, fica evidente que se trata de um momento de sistematização da disciplina Geografia. Para que este processo seja desenvolvido alguns conceitos devem ser operados e retomados do período de alfabetização geográfica. Neste sentido, Gonçalves e Lopes (2008, p.51), apontam:

(...) Conceitos geográficos como espaço, território, paisagem e lugar são norteadores no processo de alfabetização geográfica, já que possibilitarão ao educando articular procedimentos e atitudes sobre o espaço ao seu entorno.(...) O ensino de geografia deve ter uma proposta que busque novas alternativas de ensino aprendizagem (...)

Portanto, não se trata de evocar um processo de ensino-aprendizagem em Geografia baseado em uma simples lógica de operação de conceitos. Trate-se em admitir que a articulação de alguns conceitos da Geografia com elementos do cotidiano do aluno são fundamentais para que haja condições de se desenvolver uma Geografia escolar consistente e que faça sentido para o aluno e para a disciplina.

Nesta direção, o currículo mínimo para o sexto ano, abre mão da articulação dos conceitos de território e espaço tanto para as proposições em relação aos focos de bimestre quanto nas habilidades e competências. Em relação aos conceitos de paisagem e lugar, apenas no primeiro bimestre há uma proposta de articulação, tal como aponta o fragmento da matriz curricular a seguir:

Quadro 8 - Currículo Mínimo Geografia

1º Bimestre	
Foco do Bimestre	Conhecendo o espaço geográfico
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer características geográficas. - Relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com o seu lugar de vivência. - Identificar as marcas da ação humana que distinguem as paisagens terrestres. - Observar diferenças socioespaciais resultantes das formas de organização das sociedades. - Reconhecer a importância do trabalho humano na transformação do espaço.

Fonte: Currículo mínimo de Geografia

Sobre esta articulação dos conceitos de paisagem e lugar, destaco dois pontos importantes na discussão. Em primeiro lugar, o conceito de paisagem é posicionado como uma ferramenta que viabiliza a identificação da ação humana na natureza. O conceito de paisagem é balizar à Geografia uma vez que possibilita uma compreensão e leitura sobre o espaço geográfico a partir do reconhecimento de dinâmicas sociais, seus elementos, suas práticas culturais e suas dinâmicas naturais. Sobre a importância do conceito de paisagem para o ensino de Geografia, SANTOS (1997, p.62), esclarece:

A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões sobre o mesmo fato.

Não obstante a discussão superficial do conceito de paisagem localizada no início do sexto ano do ensino fundamental, ao longo da matriz curricular este conceito é subsumido e posto em uma posição de segundo plano a despeito de outros conceitos que emergem a partir do 7º ano do ensino fundamental. A discussão da estrutura curricular da Geografia tradicional que desenvolve em linearidade partindo do simples ao complexo através de uma incessante regionalização, categorias que não são discutidas na Geografia escolar emergem com mais potência. Sobre o enfraquecimento do conceito de paisagem na Geografia escolar, Corrêa e Rosendahl (1998) apontam que “este conceito foi relegado a uma posição secundária, suplantada pela ênfase nos conceitos de região, espaço, território e lugar.”.

A iniciação à Geografia, portanto, segue em três direções. A primeira pretende estabelecer de uma identidade fixa do aluno vinculado ao seu espaço de vivência. Partindo desta identidade

estabelecida, a proposta de trabalho vinculada à iniciação cartográfica, opera numa lógica de posicionar o aluno dentro de escalas de análises maiores (município, estado, país, continente, mundo, planeta.)

O segundo momento, propõe uma dinâmica de trabalho voltada a grandes ações da natureza que se impõem a vida humana e interferem diretamente na distribuição da sociedade ao longo do planeta. Ao finalizar no último bimestre, a natureza e o homem são colocados no mesmo foco de análise. Há neste momento final do sexto ano do ensino fundamental uma preocupação em identificar os problemas ambientais decorrentes da ação humana.

Neste sentido, chama atenção o termo “desenvolvimento sustentável”, presente na matriz curricular, que trás consigo diversas possibilidades de preenchimento de significados. Menos o significante sustentável, que dentro do contexto em que está se analisando claramente se alude a sustentabilidade ambiental, a palavra desenvolvimento se apresenta como um ponto catalizador de sentidos.

A discussão do desenvolvimento sustentável é cara, não só a Geografia como para demais comunidades epistêmicas que discutem os efeitos da ação humana no meio ambiente. Em trabalhos de direcionamentos crítico-marxista tal como Freitas, Nélsis e Nunes (2012), os termos desenvolvimento econômico e sustentabilidade se tornam excludentes numa sociedade capitalista. Segundo os autores, o capitalismo enquanto modelo de desenvolvimento econômico, necessariamente impõe à natureza a destruição.

Mesmo recuando um pouco mais no tom da crítica, autores como Vizeu e Seifert (2012) discutem a questão do ônus da preservação do meio ambiente ao terceiro mundo. Estes alegam que se medidas de boas práticas ecológicas forem estipuladas e seguidas de forma igual entre o chamado primeiro e terceiro mundo, as economias dos países periféricos jamais de desenvolveria, o que em médio prazo poderia representar um aumento da discrepância econômica entre os países do mundo.

Portanto, trata-se de uma discussão potente no campo das ciências em geral e que se apresenta com diversas possibilidades conceituais e epistemológicas. Sendo assim, argumento que a ideia de “desenvolvimento sustentável” posicionado no 6º ano do ensino fundamental é esvaziada e banalizada em sua inserção na medida em que se negligência suas interfaces com outras discussões. Pontuo que esta questão, além de decorrer de uma fragilidade epistemológica

sob o ponto de vista da Geografia escolar também é provocado por conta de o C.M se tratar de um modelo curricular disciplinar.

Ao avançar na análise do currículo em direção ao sétimo ano do ensino fundamental e conseqüentemente, aumentar o foco escalar da Geografia ampliando o espaço de análise, a proposta curricular discute a Geografia do Brasil. Nesta sessão do documento curricular, a Geografia escolar é posta como uma ferramenta de descrição espacial.

Há neste sentido, um argumento quantitativo contundente que fortalece o caráter descritivo da matriz curricular para o sétimo ano. Das quinze indicações de habilidades e competências a serem desenvolvidas na referente etapa de ensino, treze iniciam as prescrições com os verbos reconhecer, identificar e localizar (ver anexo 1). Portanto, aproximadamente 86% das indicações de trabalho propõem ações descritivas.

Neste ponto, duas situações se apresentam de forma clara. A primeira é a radicalização de uma marca forte da matriz curricular da SEEDUC-RJ para a Geografia em todos os anos do ensino fundamental – o excesso de descrição a despeito da falta de reflexão.

Entendo que esta falta de reflexão tem relação como a estruturação do C.M instrumentalizada e elaborada a partir de habilidades e competências. A Geografia, tal como aponta Moreira (2007), ao mesmo tempo em que se desenvolve na fronteira entre a ciência e a arte, e também em concordância com Santos (2014), deve ser desenvolvida desde a esfera escolar como uma ciência crítica de análise da paisagem e do espaço.

Um currículo produzido em torno de habilidades e competências assume uma concepção de conhecimento instrumental para forjar determinados comportamentos e ações dos alunos. Interpreto, portanto, que se dicotomiza a relação entre reflexão e instrumentalização no âmbito do currículo a partir de uma dada concepção de conhecimento.

A falta de reflexão atribuída à matriz curricular para a Geografia é, portanto, um modo que um currículo instrumentalizado, tal como o C.M, se apropria do conhecimento. Em uma perspectiva instrumental, sobretudo, organizada em competências e habilidades o conhecimento é colocado a serviço do desenvolvimento de comportamento em que a ideia de rendimento em ações, sobretudo, avaliações externas é balizar. Portanto, busco argumentar que esta organização curricular instrumentalizada se vale do conhecimento – através de seleção de conteúdos – como um meio para alcançar fins - alto rendimento em avaliações e condicionamento para a realização de determinadas ações.

Desta forma, o caráter reflexivo do conhecimento, particularmente evocado de forma contumaz pela comunidade epistêmica da Geografia, é subsumido. De uma maneira geral, a ideia de como fazer determinadas ações se engrandece em relação ao o que o aluno sabe e como ele articula o conhecimento de forma reflexiva.

Na especificidade do C.M, a falta de reflexão em torno do objeto – Brasil me chama atenção uma vez que não se trata de algo externo, longe da percepção intuitiva dos alunos. A discussão acerca do país natal, a percepção das diferenças sociais, econômicas, étnicas e naturais que se mostram tão expressivas nas paisagens não aparecem no documento curricular como indicações para trabalho.

A despeito da análise da paisagem como âncora para o desenvolvimento de experiências espaciais significativas, a preocupação em tipificar paisagens naturais, delimitar limites políticos entre estados e regiões e caracterizar os principais deslocamentos populacionais inter-regionais são as marcas da proposição para esta etapa de ensino.

Apresentando-se como consequência do excesso descritivo da matriz curricular direcionada ao sétimo ano, a carga de conceitos entrelaçados ao desenvolvimento de habilidades e competências propostas para esta etapa de ensino é bastante significativa. Abaixo segue um quadro com conceitos e expressões que ganham valor de conceitos vinculados ao sétimo ano do ensino fundamental:

Quadro 9 – Tabela de conteúdos 7º ano do ensino fundamental

Limites naturais, tipos climáticos, formações vegetais, bacias hidrográficas, paisagens climatobotânicas e limites políticos entre estados	1º Bimestre
Organização política-administrativa, regiões, cultura, política, economia, identidade, seca no nordeste, desmatamento da Amazônia e problemas urbanos do sudeste	2º Bimestre
Concentração populacional, ciclos econômicos, etnia, cultura, estrutura demográfica e fluxos migratórios.	3º Bimestre
Agricultura, indústria, relações de trabalho, estrutura fundiária, distribuição de renda, setorização econômica da população.	4º Bimestre

Fonte: Currículo mínimo de Geografia – 7º ano do ensino fundamental.

Evidencia-se no currículo mínimo um caráter extremamente *conteudista*, o que na Geografia, se mostrou através de um exagerado tom descritivo nas análises espaciais.

Seguindo a análise e inevitável crítica à proposta curricular para a Geografia produzida pela SEEDUC-RJ, o oitavo ano do ensino fundamental traz uma discussão deslocada da lógica escalar escola – mundo - adotada na produção do currículo.

Refiro-me a quebra de elo entre os níveis escalares país – continente que é percebida através do indicativo para o primeiro bimestre. Pontuo antes que não se trata de uma defesa do desenvolvimento do conteúdo de Geografia escolar, seguindo o caminho dos círculos concêntricos (Lopes, 2007). Ao contrário, não me sinto partidário deste tipo de apropriação da discussão espacial linear. Reitero que esta metodologia tem como risco o apagar das diferenças, uma vez que ao avançar em níveis escalares (escola, bairro, cidade... mundo!) se agrupam elementos culturais, sociais, econômicos, raciais e políticos diferentes em favor de uma compreensão de mundo descritiva não analítica.

O que se apresenta na minha argumentação como algo confuso, tendo como referência a própria lógica escalonar-descritiva é a ruptura pontual que a listagem de habilidades e competências indicadas ao 8º ano representa.

Este primeiro bimestre tem como proposta de foco – “A globalização: Integração e persistências das desigualdades.” (SEEDUC, 2012). O fragmento abaixo ilustra o elenco de conteúdos e propostas ao período indicado:

Quadro 10 - Currículo Mínimo Geografia

1º Bimestre	
Foco do Bimestre	A globalização: integração e persistência das desigualdades
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as principais regionalizações do mundo atual. Identificar e localizar os processos de integração regional em curso no mundo contemporâneo. Reconhecer o papel das diferentes regiões na tradicional Divisão Internacional do Trabalho, na nova DIT, identificando relações de dependência entre os grupos de países e transformações socioespaciais relacionadas ao processo de globalização.

Fonte: Currículo mínimo de Geografia – 8º ano do ensino fundamental.

Embora, este bimestre represente um ponto fora da curva na lógica cronológica-escalar de desenvolvimento de conteúdo para Geografia por parte da SEEDUC-RJ, os verbos (em destaque

na figura) indicando as habilidades e competências a serem desenvolvidas, reforça o caráter descritivo com a qual a disciplina é operada.

Após a descontinuidade apontada, a matriz curricular volta a ao seu caminho de ampliação de círculos concêntricos e chega finalmente ao continente americano. A abordagem proposta se inicia identificando sub-regiões do continente (América Latina, América Anglo-Saxônica, América do Norte, Central e do Sul e outras demais), porém com uma preocupação evidente em dicotomizar a parte saxônica do continente (Estados Unidos e Canadá) com os demais países (América Latina) tendo em vista critérios econômicos, sobretudo.

Ao mesmo tempo em que evidencia as diferenças econômicas entre as partes citadas, opera numa lógica de identidades paralisantes. Há uma proposta de identificação das influências indígenas, africanas e europeias na construção de identidades americanas.

Há, portanto, a apropriação de uma abordagem histórica para determinar elementos que levam a construção de identidades descoladas de dinâmicas espaciais. Argumento, apoiado em Pereira (2013) que a Geografia para ter um ajuste teórico-metodológico consistente em diálogo com o currículo, no seu campo de ensino necessita que o espaço seja balizar na discussão. Contudo, argumento que no caso do currículo mínimo tal como no trecho referente à construção das identidades dos povos americanos, existem escapes da perspectiva espacial dos fenômenos a despeito de um destaque em relação a questões macroeconômicas e históricas.

Aqui penso ser importante retomar o argumento de Milton Santos (2014, p. 42-43):

Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, (...) a sociedade evolui no tempo e no espaço. O espaço é o resultado desta associação que se desfaz e se renova continuamente, entre uma sociedade em movimento permanente e uma paisagem em evolução permanente. (...) Somente a partir da unidade espaço e do tempo, das formas e do seu conteúdo, é que se pode interpretar as diversas modalidades de organização espacial.

As demais temáticas elencadas para Geografia, no oitavo ano, exploraram especificidades político-econômicas de alguns países, com destaque ao caso cubano. Ao mesmo tempo, discute questões referentes à integração do continente via estruturação de redes legais e ilegais, tais como o tráfico de drogas e armas na América Latina e formação de blocos econômicos, com proeminência para o MERCOSUL e ALCA.

Este ano de ensino se estrutura negligenciando dois pontos importantes. O primeiro diz respeito à dinâmica natural do continente. Embora, a frieza dos números por vezes possa se

apresentar como argumentos frágeis, existem para o oitavo ano do ensino fundamental, quatorze indicações de competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Geografia. Destas, apenas uma faz menção ao estudo das características físicas do continente americano.

A relação sociedade e natureza, epistemologicamente estabelecida como balizar na Geografia, não deve ser apenas uma mera descrição da apropriação da natureza por parte do homem. A Geografia, enquanto ciência e lócus de fomento para uma consistente comunidade epistêmica tem uma questão epistemológica cara, muitas vezes significada como dicotomia entre o seu caráter humano e físico.

Não só no campo do ensino de Geografia, esta crise teórica por vezes emerge em diversas manifestações do saber geográfico tal como no currículo. Portanto, o que penso ser importante ao destacar este elemento perturbador à teoria da Geografia, presente no currículo mínimo é que, a perspectiva de que a Geografia é subdividida em mais dois campos de produção – escola e academia por vezes se esvaem. Uma questão tão cara à ciência atravessa os muros das universidades e ao surgir na escola através de escolhas tomadas no campo do currículo, de forma paradoxal reforça a unidade da Geografia enquanto ciência.

O segundo ponto diz respeito a uma questão referente à identidade e América Latina. Tal como aponta os professores entrevistados nesta pesquisa Fábio e Mário, para os alunos deste ano de escolaridade não é óbvio, tampouco intuitivo o pertencimento do Brasil no que se significa como América Latina. Não é objetivo desta sessão discutir a identidade da região da América Latina, mesmo porque não acredito que haja unidade neste sentido. Entretanto, os professores argumentam que há um estereótipo do “*ser latino americano, ligado à língua espanhola.*” tal como aponta o professor Fábio.

Pontuado na crítica apontado pelos professores, considero que a omissão desta discussão no que se refere à ideia de pertencimento do Brasil à região da América Latina decorre da preocupação da equipe docente que produziu o currículo mínimo em marcar as diferenças macroeconômicas. Há um investimento contundente, evidenciado na matriz curricular, em demarcar a diferença de estágios de desenvolvimento econômico e industrial entre América Anglo-Saxônia e América Latina. Neste sentido, mais uma vez a regionalização de grandes secções do espaço apaga as diferenças, neste caso considerando a América Latina como um bloco espacial uniforme e assim o é porque se diferencia da porção norte do continente em função dos evocados critérios macroeconômicos.

Chegando ao nono ano do ensino fundamental, a ampliação da lógica dos círculos concêntricos aplicada ao currículo, os demais continentes fluando pela Geografia regional dos continentes, ancoram a proposta de trabalho. Ao longo dos bimestres, o aluno deve estudar a Ásia, Europa, África, Oceania e a região especial do Oriente médio.

De uma maneira geral, a proposta para análise de cada continente segue uma estrutura organizacional calcada nos seguintes pontos nodais – quadro natural, população, organização sub-regional, potencial econômico, questões ambientais e conflitos.

Sob o ponto de vista da indicação de habilidades e competências, ao longo dos bimestres segue o caráter descritivo da abordagem e os pontos de articulação identificados balizam o desenvolvimento da proposta de conteúdos de forma protocolar. Proponho uma interpretação do desenvolvimento das habilidades e competências de cada bimestre comprometida com a descrição de um todo socioeconômico formado por partes desiguais sob o ponto de vista econômico. Argumento nesta direção uma vez que embora, os mesmos pontos de articulação balizem a discussão espacial, as propostas de focos do bimestre são distintas, conforme mostra a tabela a seguir:

Quadro 11 - Focos 9º ano do ensino fundamental

África: Formação socioespacial e diversidade	Foco do 1º Bimestre
A organização do espaço europeu e suas particularidades.	Foco do 2º Bimestre
O potencial econômico, cultural, socioambiental do continente asiático	Foco do 3º Bimestre
Orientes Médio e Oceania: Dinâmicas territoriais e diferenças socioculturais	Foco do 4º Bimestre

Fonte: Currículo mínimo de Geografia – 9º ano do ensino fundamental

Ao assumir pontos de discussão diferentes como foco para o bimestre, o direcionamento proposto reafirma uma divisão internacional do trabalho em que cada região do planeta possui um papel engessado numa dinâmica espacial determinada pela circulação de capital.

Nesta direção, o exemplo das referências destinadas ao continente asiático se apresenta como uma delimitação para desenvolver em destaque, questões econômicas se impondo ao espaço de maneira hegemônica. Argumento que ao enunciar o destaque da abordagem para o

“potencial econômico” e mais a frente “socioambiental” o que se pretende forjar é uma unidade geoeconômica de uma região com diferenças profundas, inclusive sob a ótica da economia.

Em dialogo como Ferreira (2009), penso que o currículo escolar não apenas diz respeito ao saber escolar. Inúmeras interferências externas à escola oferecem possibilidades de agregar ao currículo valores e conhecimento. Por se tratar de uma forma de manifestação da cultura dentro da escola, o currículo pode se mostrar como um instrumento de reafirmação de estereótipos e expressões de um lugar comum difundido popularmente.

Parto desta pontuação para pensar, ainda sobre o proposto em relação ao continente asiático, em um ponto específico que chama atenção. Os únicos países que são citados de forma explícitos em toda a matriz curricular do nono ano são China, Índia e Japão. Ao colocar luz a estes países da forma que é feito, a imagem de uma Ásia potente, atraente, em franco processo de desenvolvimento acelerado se estrutura em torno de um contexto de análise recortado, comprometido com a construção de uma significação hegemônica.

Conforme indica a matriz curricular, a proposta é “compreender a estrutura da produção agropecuária, industrial e cultural nas regiões da Ásia (China, Índia, Tigres Asiáticos e Japão)” Neste sentido, a ênfase dada às regiões citadas, coloca em segundo plano as demais regiões e países do continente e, mais uma vez o peso de uma abordagem geoeconômica se impõe como critério de regionalização e diferenças subsumidas.

Uma vez pensando o currículo como enunciação de cultura, pontuo que há uma porosidade no discurso curricular oficial textualizado no C.M que, por conta de uma não articulação em relação ao que se produz na contingencia dos microcontextos ou conforme o diálogo com Bhabha (2011) sugere, ao que se produz num terceiro espaço, sustenta uma abordagem estereotipada da relação espaço e sociedade. Desta forma, penso que o C.M de Geografia ao mesmo tempo em que se associa a uma historiografia descritiva que paira num imaginário geopolítico e por vezes representam uma leitura superficial da sociedade e do espaço percorre um percurso que em alguns momentos incorre no campo mimético de descrição do espaço.

Sobre a ideia de descrição mimética, apoiado em Bhabha (2011) argumento que se trata de uma estratégia de regulação que retoma o argumento de esvaziamento reflexivo que procurei vincular a instrumentalização do conhecimento balizante para o C.M. Uma proposta curricular

que ao mesmo tempo não se compromete com a diferença busca estabelecer uma homogeneidade para a Geografia escolar a tratando como um meio de descrever mimeticamente o espaço.

O mimético neste caso é uma estratégia de poder. Trata-se uma forma de regular uma determinada abordagem para a Geografia – descritiva – e, favorecer a ideia da “essência comum” tantas vezes evocada pela SEEDUC-RJ como um objetivo pra si. Sobre o mimético, como estratégia de poder, Bhabha (2011, p.146), pontua:

A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria” do outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo do inapropriado, porém, uma diferença ou recalcitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça iminente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares.

No entanto, minha argumentação não pretende se posicionar como uma negação em relação a fatos que ocorrem. É inegável a percepção de manifestações xenofóbicas no continente europeu, tal como a alarmante situação da saúde pública no continente africano. Porém, direcionar estas discussões a recortes espaciais definidos é ao mesmo tempo excluí-las de outros ambientes de ocorrência.

Para o ensino médio há um movimento de retomada temática, porém, com um nível de aprofundamento maior. De uma forma geral há uma grande divisão temática entre o primeiro ano do ensino médio e os demais. Para o primeiro ano do ensino médio, são propostos conteúdos ligados à parte física da Geografia. A dinâmica ambiental ligada aos fenômenos naturais, tais como sismologia e vulcanismo em paralelo com os desdobramentos da ação do homem na natureza se apresentam como fio condutor para o desenvolvimento das habilidades e conteúdos.

Nos segundo e terceiro anos os fatores humanos que interferem na espacialização da sociedade dão o tom da disciplina. As discussões sobre agricultura, industrialização, energia, dinâmicas populacionais e globalização se desdobram ao longo dos bimestres.

Diferentemente da matriz curricular para o segundo segmento do ensino fundamental, para o ensino médio a proposta não segue uma lógica linear que se desenvolve a partir do percurso escola-mundo ou simples-complexo. A dinâmica proposta para o segmento de ensino em questão segue uma lógica de apresentação temática, observação de dinâmicas em escala global e aproximação com o contexto brasileiro.

Como exemplo de tal organização, o segundo bimestre do segundo ano do ensino médio propõe como foco do bimestre (Ver anexo1) – “Urbanização mundial e brasileira.”. O que se observa na proposição de habilidades e competências é que após uma discussão sobre alguns conceitos e ideias, tal como hierarquia urbana, urbanização e segregação socioespacial, o direcionamento de desenvolvimento dos conteúdos ocorre de forma comparativa.

Nesta direção, o verbo “comparar” e a expressão “caracterizando as diferenças” são indicativos de um redirecionamento da abordagem do ensino médio em relação ao ensino fundamental. Portanto, como marca da matriz curricular dos três últimos anos da escola básica é mantido o caráter descritivo da disciplina, uma vez que as habilidades a serem desenvolvidas permanecem sendo ancoradas pelos verbos identificar, comparar, relacionar e reconhecer, no entanto, a comparação entre escalas fenomenológicas ocupa o espaço da lógica dos “círculos concêntricos”.

Para potencializar uma crítica justa, a incorporação de propostas de análises e discussões se faz presente nesta etapa do ensino, como indicação no currículo. Portanto, há certo avanço neste sentido, uma vez que, embora, de forma muito diminuída, o caráter analítico da Geografia escolar aparece em alguns momentos.

Como se trata de uma estrutura mais equilibrada em relação à matriz do ensino fundamental destaco três pontos importantes para o ensino médio. O primeiro ponto se refere ao adensamento das questões físicas para a disciplina. O currículo mínimo propõe que todo o primeiro ano do ensino médio seja dedicado ao desenvolvimento destas questões.

Ao contrario do que ocorre no ensino fundamental, às dinâmicas naturais não são diluídas em meio a uma listagem de conteúdos voltados a descrição das dinâmicas espaciais protagonizadas pela sociedade. De certa forma, há uma proposta razoável que destaca a dinâmica climática, a descrição e análise de biomas, a compreensão de fenômenos geológicos em equilíbrio com questões referentes à interferência da sociedade na natureza.

Ao finalizar a discussão física, seguindo a lógica comparativa Mundo - Brasil, é proposto como foco para o quarto bimestre – “A questão ambiental”. Neste ponto a discussão sobre exaustão dos recursos naturais, inviabilidade da permanência do ritmo de desenvolvimento industrial sob o ponto de vista ambiental e análise das perspectivas para o futuro se apresentam de forma mais equilibrada e coerente do que a discussão sobre desenvolvimento sustentável, mal proposta para o sexto ano do ensino fundamental.

O segundo ponto, diz respeito ao tema globalização que, assim como ocorre no oitavo ano do ensino fundamental, tem sua proposta de discussão posicionada de forma desarticulada com as demais problematizações acerca do espaço. Argumento nesta direção, ponderando que a crítica não se direciona a delimitação de uma posição específica para o tema globalização dentro de uma estrutura curricular fechada. Minha argumentação pretende questionar o sentido em realizar esta discussão tão cara à Geografia sem diálogo com outros temas relevantes que atravessam a discussão sobre várias significações acerca de o que é um mundo globalizado. No caso do oitavo ano do Ensino Fundamental, a temática globalização ao mesmo tempo em que escapa da lógica *mimética-escalonar* se fixando entre uma longa descrição do espaço brasileiro e uma tão grande descrição espacial/historiográfica do continente americano perde sua potência.

O significativo globalização carrega consigo uma série de possibilidades de preenchimento de sentidos. Contudo, um rastro que é capaz de atravessar grande parte dos sentidos para o termo é a ideia de integração do mundo. Desta forma, o que problematizo é a dificuldade em entender a integração de algo (mundo) que, todavia, não se compreende de maneira mais ampla por via da Geografia escolar – o que argumento que ocorre em relação ao oitavo ano.

Proponho uma leitura que entende que há a mesma falta de ajuste no que diz respeito ao tema globalização decorrente da falta de articulação do tema com outras discussões propostas no C.M do ensino médio. Como primeiro tema estritamente de viés humano para a Geografia do ensino médio, a temática globalização aparece iniciando o segundo ano. O foco “Globalização e blocos econômicos” indica como desdobramento o entendimento da integração mundial a partir da segunda metade do século XX.

Neste ponto identifico além da falta de ajuste didático-metodológico já mencionado, uma imprecisão conceitual. O primeiro indicativo para o desenvolvimento de habilidades e competências propõe um recorte temporal controverso e muito distante do que se estabelece como início do processo de globalização.

Sobre o início do processo de globalização, me apoio em Harvey (2006) e argumento que o processo de globalização se iniciou com o fenômeno da expansão marítima que data do início do século XV. Segundo o autor, a partir deste contexto histórico a expressão global passou a fazer sentido, e a integração entre territórios antes isolados se fez possível.

Em relação à imprecisão acerca da ideia de delimitar um marco temporal para o início de um processo de globalização, há, de fato, um controverso campo de discussão que pode alimentar

certa insegurança *Geohistórica* na discussão sobre a temática. Pontuado em Harvey (2006), argumento que o fato de haver no mundo de hoje elementos internacionalizantes que se impõem ao cotidiano das pessoas com enorme velocidade, é possível em muitas vezes, tecer ideias sobre a globalização como um processo recente muito vinculado ao avanço do meio técnico-científico-informacional.

O adensamento das redes globais foram fenômenos que se manifestaram de forma mais contundente no mundo a partir da segunda metade do século XX, em grande parte fomentada pela disputa tecnológica travada no período conhecido como guerra fria¹⁸. Neste sentido, a demarcação temporal estabelecida no C.M como início da globalização faz referência ao que Harvey (2006) chama de *internacionalismo*, período que precede a pós-modernidade contemporânea e não necessariamente ao processo de globalização.

O terceiro e último ponto destacado da matriz curricular para o ensino médio, diz respeito ao último bimestre do terceiro ano do ensino médio. Trata-se da discussão específica sobre a Geografia do estado do Rio de Janeiro, conforme o fragmento a seguir esclarece:

Quadro 12 - Currículo Mínimo Geografia

4º Bimestre	O Rio de Janeiro no contexto regional – dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar cartograficamente o Estado do Rio de Janeiro. - Compreender e relacionar as características históricas, físicas e socioeconômicas do Estado do Rio de Janeiro. - Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro. - Relacionar o processo de ocupação do território fluminense com os problemas ambientais recorrentes no Estado (enchentes, erosão, deslizamentos etc.). - Analisar os impactos das transformações socioespaciais observadas no Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Currículo Mínimo de Geografia – 3º ano do Ensino Médio

O estudo da Geografia em escala estadual não é algo comum em propostas curriculares disciplinares. Tendo em vista o compromisso que a proposição curricular firmou ao longo do seu processo político com demandas a parte da escala estadual, sobretudo, a prova Brasil e o

¹⁸ O termo guerra fria faz referência ao período histórico que se estende entre o final da segunda guerra mundial (1945) e a desintegração da União soviética (1991). Neste período Estados Unidos, União Soviética e suas respectivas áreas de influência travaram disputas nos campo ideológico, militar, tecnológico e econômico.

ranqueamento do IDEB, mesmo operado num registro excessivamente descritivo, tratam-se de uma abordagem contextualizada.

Neste ponto em que se encerra o conteúdo de Geografia para a escola básica, além da escolha do objeto de discussão ser um peculiar ponto de destaque, a análise do Estado do Rio de Janeiro é proposta de forma vaga e sem uma preocupação em explicar as consequências de dinâmicas geoeconômicas. Considero, portanto, que se trata de uma leitura do objeto diferente do restante da matriz curricular, porém, sem um critério de apropriação definido. Neste sentido, há uma descontinuidade com o excesso de conceitos que marcam todas as etapas da matriz curricular. Se por um lado à falta de uma delimitação conceitual mais bem amarrada pode se apresentar como um problema, por outro é possível argumentar que há uma liberdade maior no que diz respeito a se operar com uma Geografia escolar menos abstrata.

No sentido de traçar uma parecer geral sobre a Matriz curricular referente ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio para a Geografia é possível traçar dois aspectos principais. O primeiro diz respeito à concepção da disciplina Geografia como ferramenta de descrição do espaço a despeito do seu caráter reflexivo. Como indicação desta percepção, a repetição dos verbos identificar, caracterizar, comparar, relacionar, reconhecer e localizar como significantes que ancoram o desenvolvimento de competências e habilidades indicam uma percepção sobre a disciplina Geografia a serviço de uma listagem de conceitos.

Assim o sendo, o currículo altamente prescritivo não fomenta uma compreensão significativa do espaço. Retomando o diálogo com Lopes (2007), a Geografia deve ser operada a partir de experiências espaciais significativas para o aluno. Ao contrário disso, a matriz curricular para a Geografia ao se comprometer com um *conteudismo* excessivo se afasta de práticas espaciais significativas, sendo desenvolvida apenas na abstração dos conceitos.

A segunda questão se refere a uma lógica de abordagem que se diferencia o ensino fundamental e médio. Tanto o desenvolvimento e desdobramento temático linear, tal qual é assumido ao longo de ensino fundamental quanto à lógica de comparação entre escalas fenomenológicas Mundo – Brasil tem como fragilidade a identificação e discussão de diferenças contundentes em escalas menores. A partir do momento que se constrói uma visão da América Latina apenas como diferente da América Anglo-Saxônica há o esvaziamento em relação aos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos que diferenciam a América Latina internamente.

Neste sentido como consequência da negligência em relação às diferenças, sobretudo culturais, presentes em escalas de análise menores, há um deslize na direção da fixação de identidades. E neste ponto, encaminho a análise de como se pretendeu a Geografia escolar através do discurso oficial. Para entender a especificidade do discurso oficial para a Geografia escolar, a SEEDUC-RJ no documento curricular para a disciplina, aponta:

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. Nas discussões realizadas, avaliamos a necessidade de selecionar as habilidades e competências compatíveis com cada ano de escolaridade, bem como com o foco de cada bimestre, e de estabelecer um diálogo permanente com as demais disciplinas, mantendo a abertura a diferentes metodologias de trabalho, linhas teóricas e abordagens da Geografia. Nesse contexto, buscamos, ao mesmo tempo, valorizar os pontos fortes da 1ª edição do Currículo Mínimo e efetuar ajustes de modo a reduzir os pontos fracos e estimular a apropriação e adequação do currículo a partir das diferentes realidades vividas nas comunidades escolares. ***Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro.*** O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. ***A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade.*** (SEEDUC-RJ, 2012, p.3 *grifos meus*)

O trecho que se destaca é um fragmento do documento curricular específico para a matriz de Geografia. Para todas as disciplinas escolares da rede, há um breve texto no mesmo molde deste, que busca mesclar um tom democratizante na construção do processo de ensino aprendizagem evocando autonomia docente em sala de aula e algumas especificidades de cada disciplina.

No texto incorporado à matriz de Geografia, existem algumas questões que incidem de forma contundente no tratamento dado a disciplina e na construção de sentidos vinculados a Geografia pela secretaria de educação.

Esta versão do currículo de 2012 já representa uma atualização em relação à primeira versão do documento para a Geografia. Desta forma, um primeiro apontamento que me chama

atenção diz respeito aos pontos que se mostraram caros à secretaria e mereceram algum tipo de tratamento especial na atualização. De início destaco a preocupação com as representações gráficas e cartográficas como instrumentos *para “(...) a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino.”* (SEEDUC-RJ, 2012). Esta preocupação me chama atenção por dois aspectos.

O primeiro diz respeito que esta preocupação reforça o caráter de organização curricular para a Geografia escolar baseada em uma incessante regionalização concêntrica. Argumento que o desenvolvimento da disciplina seguindo este modelo reforça um caráter descritivo da disciplina. Embora, as representações gráficas e cartográficas sejam um potente arcabouço de conhecimentos importantes para a Geografia, assumir que, por meio de recursos gráficos e cartográficos é possível se chegar à compreensão de fenômenos e processos geográficos me parece uma pretensão exagerada.

Mais do que um exagero, interpreto este tratamento conferido à Geografia escolar como algo superficial no que diz respeito à representação do espaço geográfico. Sobretudo quando apoiado em Moreira (2013), ponto que é impossível, por princípios epistemológicos, chegar à compreensão de dinâmicas espaciais com a primazia de representações gráficas. Sobre as formas de perceber dinâmicas espaciais pela Geografia, Moreira (2013, p.57), discorre:

A geografia é uma forma particular de ciência que tira sua especificidade de relacionar imagem e fala por meio da categoria paisagem. E essa especificidade vem do fato de que para produzir a sua representação de mundo a geografia tem que conceber o mundo como espaço.

Portanto, é possível a partir do diálogo com Moreira (2013), perceber que mais do que representações gráficas, a busca por perceber a paisagem como categoria de primazia para a análise de fenômenos geográficos deveria se posicionar de forma central no debate teórico metodológico da Geografia escolar. Sobre a importância da categoria paisagem para a Geografia, Moreira (2013) aponta que (...) “a paisagem é o ponto de partida e o ponto de chegada na representação em geografia.”

Argumento que chamar a atenção para este tipo de abordagem utilizado por parte de SEEDUC-RJ no trato com a Geografia escolar não é apenas uma questão de divergência sobre o entendimento de como se deve operar a Geografia escolar. Para, além disso, focalizo umas das contradições que se incorpora no que se pretende para a Geografia e assumido no discurso

textualizado do C.M. Ao mesmo tempo em que se defende uma “(...) formação geral crítica.” (SEEDUC-RJ, 2012) se estrutura uma Geografia escolar descritiva em que as representações fenomenológicas são primordialmente estruturadas por meio de representações gráficas e não por meio da análise da paisagem.

Outra questão presente no texto oficial (ver anexo 1) para a matriz curricular de Geografia diz respeito a duas temáticas caras não só a Geografia como às ciências sociais como um todo – Globalização e Meio Ambiente. Há certa obviedade em perceber que, a partir destas temáticas, inúmeras outras questões se articulam. Porém, a Geografia por flutuar em campos científicos vinculados à natureza física do mundo assim como reivindica espaço dentro das ciências sociais concentra algumas temáticas interdisciplinares para si, ou como aponta Costa (2013, p. 28):

Interessa, também, chamar a atenção para a ideia de a que leitura interdisciplinar atribuída à Geografia possui diferentes significações, que apoiam e se opõem de diferentes maneiras. Dentre elas, destaco sentidos como o de que a interdisciplinaridade é uma marca da Geografia, embora não seja um potencial realizado. Tal problemática é pensada em termos de desenvolvimento do campo do pensamento geográfico.

Portanto, não é o fato de vincular a discussão acerca de globalização e meio ambiente que me chama atenção. O que me mobiliza em destacar estas questões é que nem globalização, nem meio ambiente perpassam a matriz curricular da disciplina, sendo estas questões tão caras à disciplina de forma articulada. Estas temáticas aparecem na proposta curricular de forma isolada e sem uma articulação atravessada ao longo da Geografia escolar organizada pela SEEDUC-RJ.

As menções específicas sobre o tema globalização na matriz curricular são isoladas – no oitavo ano do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino médio – e, como já mencionado, não há uma articulação de continuidade entre o que se entende como globalização em qualquer sentido que se assuma com as demais discussões da disciplina. Defendo, portanto, que há uma dicotomia entre o que se textualizou como tratamento de Geografia escolar e o que de fato se produziu. A globalização como processo, tal como se propôs no discurso inicial do documento curricular não reverbera na matriz. Este engessamento que resulta na falta de possibilidade em tornar transversal discussões como globalização e meio ambiente é fruto da crônica organização regionalizada da disciplina. Como já defendido nesta sessão, o caráter organizacional da matriz escalonado/descritivo dificulta por demais que assuntos atravessem a matriz curricular de forma verticalizada – em vários anos/séries do ensino básico.

Sobre a questão do meio ambiente que também tem sua articulação vertical dificultada pela própria estrutura curricular, não aparece de forma contundente como se propôs no texto de apresentação do currículo mínimo de Geografia, (SEEDUC-RJ, 2012) – “(...) a análise ambiental perpassando todo o currículo.(...)”. As questões referentes ao que a SEEDUC-RJ significou como análise ambiental são mais uma vez submetidas à lógica de organização escalonada e descritiva. Enfatizo esta característica a todo tempo com o objetivo de, sem o juízo se esta forma de organização de conteúdos em um currículo de Geografia é bom ou ruim, argumentar que este modelo dificulta a formação “ (...) geral e crítica dos nossos alunos frente as questões da contemporaneidade (...)” (SEEDUC-RJ, 2012,p.)

Desta forma, Ponho em relevo nessa análise questão cara as discussões desenvolvidas nessa pesquisa e que destaquei na análise da matriz de Geografia: o apagamento das diferenças por meio da busca por fixação de determinados sentidos.

O texto oficial de apresentação da matriz curricular para Geografia apresenta como um dos seus objetivos o “(...) as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural. “ (SEEDUC-RJ, 2012, p.). Questiono: como é possível um currículo organizado em competências e habilidades, comprometido com demandas estancas – matrizes de avaliações externas —consequentemente comprometido com a equidade do ensino, aqui entendida como homogeneização, pode se articular e preservar as diferenças?

A análise da matriz de Geografia, sua forma de organização, o tratamento teórico conferido à disciplina se contradizem com uma perspectiva de currículo preocupado com o diálogo com as diferenças.

Reiteradas vezes, ao longo deste trabalho, retomei o argumento assumido pela SEEDUC-RJ, pela busca de uma “*essência comum*” à rede estadual de ensino. Esta ideia é cara para o desenvolvimento desta análise uma vez que se articula com uma ideia de educação universalizada fortalecendo a ideia da busca por uma essência comum através de um currículo comum. A equidade de ensino significada como homogeneização de conteúdos – no caso do C.M - e articulada tão fortemente com avaliações externas e busca uma qualidade para o ensino desvincilhada das questões da diferença e da produção de cultura.

O recorte assumido para este trabalho da matriz de Geografia me ajudou a perceber que a abordagem mimética, instrumentalizada, linear e descritiva se alinha de forma mais contundente

com demandas que engendram uma ideia de desempenho instrumentalizado a despeito de uma perspectiva da diferença.

Portanto, argumento que há uma busca por tentar hegemonizar sentidos para a Geografia em favor de uma ideia de cultura comum ou como aponta Lopes (2006), em favor de um “discurso em defesa da cultura comum”. Neste sentido, pontuo que a matriz de Geografia não se articula com as diferenças que de forma contingencial a todo tempo surgem nas escolas. Embora, entendo que os discursos oficiais possam de forma concomitante potencializar alterações em diversos níveis do cotidiano escolar, por outro não desenvolve efeitos harmônicos submissos aos contextos de influência e produção de texto.

A não garantia desta harmonização de efeitos ocorre justamente pela diferença. Compreendo que independentemente da matriz de Geografia e o C.M como um todo seja um documento prescritivo de caráter instrumental a diferença sempre se impõe de forma constrangedora e potente. Sob esta imposição, o sentido do híbrido, ou argumentando de forma elíptica, a força da diferença produz novos efeitos.

Um currículo comprometido com a diferença seria uma forma de pensar a partir de uma perspectiva da produção cultural. Portanto, em relação à Geografia escolar implicaria em pensar a produção social do espaço sendo fruto de um discurso produzido continua e contingencialmente - nunca fechado. A enunciação do que se constrói discursivamente a partir dos lastros metodológicos da Geografia, sistematizado historicamente através das categorias analíticas – paisagem, território, lugar, região – não devem, portanto, servir de modelo heurístico em favor de uma Geografia mimética e descritiva.

Defendo, portanto, que a Geografia escolar – e seus lastros metodológicos - deve se articular com a diferença para produzir possibilidades de reflexões acerca do espaço. Estas possibilidades sempre vinculadas e negociadas com experiências espaciais microescalar tanto quanto com as diferenças interpostas tanto no cotidiano das escolas como no espaço curricular.

4 O CONTEXTO DA PRÁTICA PRODUZINDO CURRÍCULO E REFLETINDO O AGORA

4.1 O contexto da prática produzindo: em diálogo com professores de Geografia

(...) as vezes tem séries que eu olho lá o currículo mínimo e eu tenho vontade de seguir nada daquilo (...)

Professor Vinicius

Neste momento, o campo de análise se volta à escola, especificamente a partir do diálogo com docentes de Geografia em exercício na rede estadual de ensino. Para esta etapa, a utilização de entrevistas semi estruturadas implicou em um tratamento especial para a linguagem, o planejamento e a abordagem no trabalho. Isso porque, não pretendo me valer das entrevistas como um mero conjunto de exemplos que corroborem com a construção teórica elaborada nesta pesquisa.

As entrevistas serão utilizadas para problematizar como a construção de significados está se desenvolvendo em determinados *espaçotempo* escolar. Desta forma, o dialogo com uma teoria que suporte a fluidez do entendimento de uma realidade não estanque e construída – contingencialmente - de forma discursiva é o que justifica este modelo de entrevistas.

Argumento que somado a análise de documentos, o diálogo com a teoria, o trabalho empírico no *locus* escolar é desenvolvido a partir de um conjunto de questionamentos preliminarmente pensados, por mim (pesquisador-investigador) e que possuem um relacionamento direto com o tema da pesquisa – a política curricular, currículo mínimo e a especificidade da matriz de Geografia.

Desta forma, desenvolvo uma abordagem da questão em análise multidimensional e me sinto mais confortável para pensar na pergunta central desta pesquisa que busca entender, **como os professores de geografia resignificam suas práticas em diálogo com o currículo mínimo de Geografia produzido pela SEEDUC – RJ.**

Outra questão se dá na obviedade que, sem o diálogo com os docentes, seria impossível

perceber um momento de construção e produção de sentidos e a questão em torno da qual se mobiliza esta dissertação se esvaziaria. Portanto, a centralidade desta etapa tal como a justificativa de realizá-la como procedimento metodológico se coloca como inevitável.

Trata-se, como já mencionado, de entrevistas semi estruturadas. Assumo este modelo de entrevista como algo que carece de um planejamento, sobretudo, para conectar a fala dos professores como o objeto da pesquisa. Portanto, de uma maneira geral, perguntas sobre as trajetórias dos docentes dentro do magistério e da rede, tal como a relação que estes construíram ao longo do tempo com as políticas curriculares da secretaria estadual de educação perpassarão de certa forma todas as entrevistas.

Por outro lado, a partir das respostas colhidas outras questões emergem no diálogo. Desta forma, o que pretendo ao utilizar este tipo de entrevista é me afastar da ideia de colher respostas padronizadas e alinhadas a partir de alternativas fechadas. Sobre os cuidados necessários que tangem a utilização de entrevistas como estratégia metodológica em pesquisas qualitativas (DUARTE, 2004, p. 216) pontua:

Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Foram, portanto, entrevistados docentes da área de Geografia que exercem suas atividades em diversas localidades da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Para registro neste trabalho, os nomes dos professores serão preservados e suas identidades serão substituídas por – Antônio Carlos, Elis, Fábio, Mário, Ernesto, Vinícius e Agenor. A escolha destes docentes se deu por proximidade, familiaridade e fruto das relações profissionais estabelecidas por mim, ao longo de uma trajetória docente iniciada em 2007 e dentro da rede desde 2012.

Os professores entrevistados trabalham em diversos municípios da região metropolitana, portanto, suas práticas são atreladas a diferentes demandas sociais e culturais. Sendo assim, ao somar a história de vida de cada professor e as trajetórias destes sujeitos enquanto docentes da rede, compreendo que estes elementos vão marcar as falas dos entrevistados e constituir mais uma variável potente na produção de ações híbridas performatizadas pelos professores. Desta forma, não se trata de um estudo de caso, mas sim de uma observação e problematização do que se é produzido politicamente nas escolas a partir do diálogo entre uma política curricular e a prática docente.

Interpreto, portanto, mais uma vez em diálogo com uma perspectiva calcada nos estudos de Ball (2011) que, no que se refere ao objeto de análise desta pesquisa – o currículo mínimo – há diferentes arenas de produção política. A pertinência em retomar esta lógica cíclica de produção política nesta etapa do trabalho, se potencializa na medida em que o diálogo com os sujeitos que compõem o contexto da prática é textualizado e problematizado. Neste sentido, procuro entender um discurso a partir da fala dos professores como um momento e espaço de produção política. Argumento que é neste momento que as questões referentes à relação entre esferas globais e locais são de fato postas em foco, e por estas serem pontos caros a esta pesquisa, procuro percebê-las a partir da lógica cíclica de produção política. Ball (2011), ao argumentar acerca dos riscos em se dicotomizar macro e micro esferas de ações e produção política aponta que – “(...) a mera divisão de macro e micro é agora mais difícil de ser sustentada. A supremacia moral e teórica que coloca os referenciais macroanalíticos acima das microinvestigações é igualmente suspeita.”

Desta forma, já iniciando um tratamento do objeto com a ideia de colocá-lo em diálogo, ao longo do processo de análise documental e problematização da política curricular da SEEDUC-RJ, ficou claro que embora, o currículo mínimo não seja parte de uma política curricular inaugural na rede, esta se mostra com uma potência diferenciada, e esta percepção no que diz respeito à difusão e possibilidade de aplicação é percebida na fala dos professores.

O professor Antônio Carlos, docente de Geografia da rede estadual desde 2008 (período que antecede a proposição do currículo mínimo) argumenta que, no seu contexto escolar, poucos professores tinham acesso as diretrizes curricular da rede de 2004 e os poucos professores que discutiam referências curriculares o faziam livremente ou utilizavam os PCN,s.¹⁹ Tal como o

¹⁹Parâmetros curriculares nacionais – Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) são a referência básica para a

professor Antônio Carlos, o professor Fábio, docente em um CIEP²⁰ da rede desde 2007, endossa o discurso de uma espécie de hiato no que diz respeito a discussão curricular nas escolas da rede estadual, no período que antecedeu a produção do currículo mínimo. Sobre isso, diz:

(...) Antes de implementarem o currículo mínimo na rede de ensino, eu particularmente nem sabia que existia algum documento desta natureza como referência. E imagino que poucos coordenadores e diretores sabiam também. De 2007, quando entrei na rede, até 2011, quando se começou a falar do currículo mínimo nas escolas, o papo era PCN. PCN ou muitos professores que também trabalham na rede particular adaptavam os currículos das escolas privadas à realidade dos alunos do Estado. (Professor Fábio)

Os professores que trabalham na rede desde o período que antecede a política curricular que culminou na produção do currículo mínimo são de certa forma enfáticos ao perceberem a força do currículo mínimo. O professor Mário, embora, ao longo da entrevista se mostre crítico em relação aos conteúdos e sua distribuição pela matriz, reitera o que percebo como uma necessidade de um diálogo no campo curricular a fim de que se estabeleçam referências para o ensino, ou nas palavras de Mário - “é preciso ter um norte”.

Retomando uma argumentação já exposta na sessão inicial desta pesquisa que, embora a antes da proposição do currículo mínimo existisse um documento curricular específico para a rede, as reorientações curriculares da rede de 2006, produzidas e divulgadas no governo Rosinha Garotinho (2002 – 2006), não viabilizou um diálogo com os docentes, como expõem os entrevistados, e tampouco, se potencializou em diálogo com os parâmetros curriculares nacionais. Estes sim, se apresentaram como uma política curricular que se aderiu e diversos níveis com a prática docente. Neste sentido, Agenor ao remontar seu período de entrada na rede estadual em 2005 aponta para uma omissão na discussão curricular, em dois contextos diferentes (este docente possui duas matrículas na rede estadual atuando em dois municípios diferentes):

elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar professores para na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiando em competências básicas para a inserção do jovem a vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. (Fonte: www.inep.gov.br)

²⁰ CIEP – Centro integrado de Educação pública. Modelo de escola com estrutura física diferenciado e com projeto inicial voltado para educação em tempo integral.

“ (...) na verdade não existia [*discussão sobre currículo*] e nem livro didático, que eu tenha conhecimento. Primeiro você chegava no “Estado”²¹ e a sua turma é essa e ponto final. Você não tem referência. O que o “Estado” quer? Apesar de haver um parâmetro curricular nacional, isso você só aprende trabalhando. Ninguém chega pra você e diz: “isso aqui é um parâmetro nacional e você tem que trabalhar assim.” É simplesmente... a turma é tua.” (Professor Agenor)

Da mesma forma, o professor Vinícius, também aponta para a referida omissão no que tange a discussão curricular na rede estadual de ensino em relação ao período que antecede o currículo mínimo. Do mesmo modo em que não havia uma discussão sobre uma produção curricular específica para a rede estadual, os PCNs também serviam como referência prescritiva em outro contexto em que se insere Vinícius:

(...) Não... quando eu entrei aqui no CIEP, não tinha assim... cada um trabalhava um conteúdo que estava lá nos PCNs... Nos parâmetros curriculares e trabalhava assim da maneira que estava nos parâmetros, você não tinha que seguir um currículo mínimo, uma norma. Você ministra aquele conteúdo de acordo com o PCN (...) Não tinha uma cartilha, você tem que ministrar isso ou aquilo. Era um momento de mais liberdade (Professor Vinícius)

A fala de Agenor e de Vinícius em relação à utilização dos PCNs como referência curricular, me apontam duas questões que perpassam de certa forma, todos os entrevistados. A primeira diz respeito à necessidade de uma matriz de referência para o desenvolvimento do trabalho docente. O professor Antônio Carlos, o mais reticente e crítico entrevistado em relação ao currículo mínimo enquanto política curricular da rede argumenta que “(...) aquele currículo [currículo mínimo] tem sido usado como bengala por alguns professores (...) cumprir uma tabela e se livrar daquilo sem ter que raciocinar, preencher conteúdo (...)”.

Interpreto que, se por um lado, existem críticas contundentes desferidas pelos professores entrevistados e até pelos não entrevistados, mas que de alguma forma participaram da minha trajetória na rede como interlocutores de um trabalho, por outro, mesmo antes de o currículo mínimo se estabelecer na rede como política pública, estes mesmos professores se utilizavam dos PCNs como um balizamento para desenvolver o conteúdo em suas práticas docentes. Contudo, mesmo se valendo dos parâmetros curriculares nacionais como referência em nível dos conteúdos ministrados, o fato de não haver uma produção curricular específica para a rede, a perspectiva de que muitos professores chamaram de liberdade ou autonomia docente se fortalecia.

²¹ Em muitos casos, os servidores da Rede Estadual de Educação se referem a rede como “Estado”. Desta forma em muitas passagens esta expressão irá aparecer na textualização das falas dos docentes.

Há, portanto, na discussão uma questão cara aos docentes que atravessa a produção curricular em diferentes escalas. Ao mesmo tempo em que se evoca um espaço de autonomia/liberdade docente, há uma necessidade mínima de referências gerais para o trabalho docente. Neste sentido, os limites entre estas duas reivindicações – autonomia e regulação – se potencializa como mais um espaço de tensão.

Este debate acerca de um desenho limítrofe entre a possibilidade de realizar um trabalho autônomo, capaz de viabilizar uma formação discente consciente política e socialmente e ao mesmo tempo aderente a demandas exteriores ao ambiente escolar, tal como o acesso às Universidades públicas e a capacitação para o mercado de trabalho é complexo. Atribuo esta complexidade da questão pontuando que a regulação total é impossível bem como a regulação em diferentes níveis se potencializa como ponto de resistência. Em outras palavras não pretendo defender aqui que está tensão se trata de uma dicotomia estanque em um modelo – ou isto (regulação total) ou aquilo (autonomia total). Porém, o que pretendo com esta discussão é entender como a tensão entre estes dois movimentos atravessam o diálogo dos docentes entrevistados com o C.M.

Argumento, portanto, que há uma convergência de demandas reivindicadas pela sociedade como um todo que recaem sobre a escola. Desta forma, é imputada à escola uma agenda difusa de objetivos, anseios sociais e políticos que é assumido de formas diferentes por parte do Estado e por parte dos sujeitos que atuam no contexto da prática.

Com isso, ao mesmo tempo em que o Estado busca atender reivindicações em favor de uma educação de qualidade (LOPES; MATHEUS, 2014) aumentando políticas reguladoras tal como a produção de currículos centralizados e expansão de sistemas de avaliações de larga escala, grande parte dos professores entrevistados nesta pesquisa ou que têm a possibilidade de dar ao seu discurso grandes escalas de alcance – como a agenda que sistematizou as reivindicações referente às greves da rede estadual do Rio de Janeiro dos anos de (2013, 2015 e 2016)²² – propõem reivindicações que se contrapõem a lógica de regulamentações gerais que balizam o ensino através da homogeneidade das ações, de currículos centralizados e de modelos de avaliações de larga escala.

²² Reivindicações das greves supracitadas através de documentos oficiais do Sindicato Estadual dos profissionais de educação do Estado do Rio de Janeiro/ SEPE-RJ: Reajuste salarial, plano de carreira unificado, maior tempo para planejamento, melhoria nas condições de trabalho, fim da meritocracia, democracia nas escolas através de eleições para diretores, fim do plano de metas e de projetos de certificação. (SEPE, 2016)

No caso do C.M esta tensão entre regulação e autonomia se potencializou e apareceu em formas diferentes na fala dos professores. Ernesto, por exemplo, argumenta que algumas medidas reguladoras atreladas ao currículo mínimo são positivas para o processo de escolarização da rede estadual:

(...) o saerjinho por exemplo! É um tipo de avaliação que um professor não tem condição de fazer, por vários motivos – tempo, vontade, desestímulo...o que quer que seja! – Mas é uma prova muito boa e que se o menino [alunos] consegue fazer levando a sério ele sai preparado para fazer um ENEM²³ ou qualquer tipo de concurso público e isso não tem preço. O menino passa a perceber que essa prova tem uma seriedade diferente, tem a questão do cartão resposta... eu acho muito bacana! (Professor Ernesto)

Por outro lado, tanto Fábio quanto Antônio Carlos mostram certo desconforto com a regulação, segundo eles excessiva e representada por uma matriz curricular centralizada ou nas palavras de Antônio Carlos, “amarrado nas avaliações”.

Neste sentido, Fábio ao remontar o período inicial de difusão do currículo mínimo pela rede aponta para o tom democratizante em que se iniciou este processo político. Em um momento inicial, tanto o significativo mínimo quanto as falas do secretário de educação em exercício à época, Wilson Risolia, e dos membros das diretorias pedagógicas das coordenadorias regionais reforçavam que este novo currículo era uma proposta que visava padronizar a rede de forma que as regionalidades e as especificidades dos diferentes contextos escolares não fossem negligenciadas. Fábio argumenta que, “(...) em 2012 quando este currículo apareceu para todas as disciplinas, embora, desde sempre eu achei muito ruim, ele veio sem pressão e se falava muito em (...) ele é mínimo, vocês podem e devem fazer muito mais.”

O significativo mínimo, portanto, se apresentou como um catalisador de produção de sentidos diversos. Embora, muitos professores entrevistados para esta pesquisa, signifiquem o currículo como um documento prescritivo de conteúdos, a discussão acerca da ambiguidade do significativo mínimo que emergiu no diálogo com os docentes de forma natural me permitiu problematizar as possibilidades de certas ações. Ações estas que surgem a partir da maneira com que os professores dialogam com o documento curricular, e conseqüentemente atuam para que, de diversas formas, preencham ou não o que está vazio e que apenas se preenche, segundo o discurso oficial, de forma mínima pelas prescrições curriculares.

²³ ENEM – Exame nacional do Ensino Médio. Atualmente é através desta exame que se organiza a seleção de alunos para acesso a grande parte das Universidades públicas do Brasil. (INEP, 2016)

Particularmente, na área de Geografia, percebo que os docentes entrevistados constroem uma argumentação que se calca, mesmo que de forma indireta, na ambiguidade do significante “mínimo”. Ao mesmo tempo em que há a percepção de que o eixo currículo/avaliação busca amarrar processos pedagógicos em uma crescente desde 2012 (ano em que o currículo mínimo foi produzido para todas as disciplinas e revisado para as demais) há, por outro lado, uma leitura de que se trata de uma matriz curricular incompleta – mínima por demais – e assim o sendo a necessidade de preenchimento surge de forma potente.

Portanto, há um movimento tenso de articulação docente entre diferentes demandas – as do Estado que utilizam um currículo centralizado para atender, principalmente, a um contexto de influência externo materializado em matrizes de avaliações externas de macroescala – e as diversas e difusas reivindicações construídas a todo o momento nas escolas. A estas, muitos professores possuem especial interesse em atender, mas, cada vez mais encontram dificuldades, sobretudo, em relação aos anos/séries em que existem avaliações externas aplicadas de forma sistemática.

Esta tensão que se desdobra em diversas gradações de intensidade para cada docente em cada escola, se atrela a força da política curricular em análise. A professora Elis, docente na rede desde 2013, já entrou no magistério estadual com o currículo mínimo produzido e difundido pela rede. No diálogo com ela, não se percebe a falta da discussão sobre referências curriculares, haja vista sua época de entrada na rede, no entanto, identifico no seu discurso um anseio em realizar uma articulação do que se propõe no currículo mínimo com outras questões, por ela eleitas como fundamentais para a Geografia, tal como é possível perceber nesta passagem de sua entrevista:

(...) Principalmente no 6º ano do ensino fundamental, o currículo mínimo indica um trabalho muito vago a respeito da relação sociedade e natureza. Como a cobrança em relação à avaliações externas nesta etapa é menor em relação ao ensino médio, busco alternativas para desdobrar esta questão... Sei lá, é aqui que tento fazer alguma atividade sobre a importância da preservação, trabalho a questão do lixo e tudo mais... Mas nada disso está escrito no currículo, afinal ele é mínimo! (Risos...) (Professora Elis)

Assim como em outras falas, é possível perceber que o significante mínimo gerou um efeito de espaço a ser produzido pelo docente, mesmo que em muitas vezes difícil de ser preenchido. Sobretudo, no início do projeto, em que as avaliações externas ainda eram opcionais e não obrigatoriamente compunham a nota bimestral dos alunos o que se percebia era uma busca por este preenchimento mais contundente. Portanto, a partir desta tensão de movimentos –

preenchimento, não preenchimento, regulação, autonomia - julgo ser importante pontuar que em função destas articulações, novos sentidos para a Geografia escolar são produzidos na convergência de dois movimentos – a crítica docente em relação à matriz curricular e o que interpreto como espaço aberto deixado para ações dos professores. Espaço este atribuído em boa parte à ambiguidade do significante mínimo nesta política.

Estes sentidos muitas vezes são produzidos na aula, na hora, na contingência. Mesmo que a aula se inicie partindo de uma prescrição estabelecida na matriz curricular, ao se desenvolver um tema, os alunos significam determinadas questões das mais variadas formas, o que acaba por produzir efeitos de aprendizagem diferentes, tal como aponta o professor Agenor:

(...) o assunto estudado em sala de aula foge um pouco daquele escopo, vamos dizer assim, do que está sendo pedido, até mesmo porque os próprios alunos que vêm com informações de fora, de jornal...aquilo tem até um significado pra ele... e eu me baseio muito no que está acontecendo no momento no país no mundo, e se a gente ficar muito engessado com aquilo não “rola” (Professor Agenor)

A textualização do discurso de Agenor aponta para o aspecto interdisciplinar da Geografia escolar, conforme aparece na fala de outros docentes. Muitos professores atribuem a esta característica da Geografia um mecanismo de escape para o engessamento em relação a uma prescrição fechada, tal como é interpretado o currículo mínimo. A articulação da disciplina Geografia, sobretudo, com as questões geopolíticas contemporâneas, na fala de muitos docentes, impõe uma superação ao que delimita o currículo. O professor Fábio argumenta que em alguns momentos, “ (...) o próprio currículo mínimo serve como catalisador de discussões quentes (...)”.

Fábio, ao apontar as possibilidades inerentes a Geografia, no que se refere ao movimento de ultrapassar as delimitações propostas pelo currículo mínimo, o faz evocando a matriz curricular de Geografia do oitavo ano do ensino fundamental, especificamente o terceiro bimestre, tal como aponta o fragmento da matriz curricular abaixo:

Quadro 13 - Currículo Mínimo Geografia

Foco do Bimestre	As transformações espaciais na América Latina
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar e distinguir a região latino-americana no continente. - Caracterizar a base política, econômica, social e cultural das sub-regiões latino-americanas. - Reconhecer e analisar o papel das redes ilegais (armas, drogas) na organização socioeconômica da América Latina. - Compreender as mudanças recentes na América Latina, com a ascensão ao poder de partidos e líderes da esquerda, e as especificidades do sistema socialista implantado em Cuba, identificando a origem e especificidades das condições socioeconômicas na atualidade.

Fonte: Currículo mínimo 2013

O professor Fábio, em diálogo com esta proposição, busca explorar questões referentes aos movimentos de esquerda na América apresentando novas possibilidades ao debate político. “ (...) busco argumentar que na esquerda, há uma possibilidade de convívio social e sustentabilidade ambiental mais positiva em relação ao capitalismo exacerbado (...)”. Fábio, a partir de uma interpretação da esquerda como um posicionamento positivo, desenvolve o conteúdo ideologicamente comprometido com uma determinada interpretação histórica.

Contudo, ao discutir o mesmo recorte curricular com o professor Ernesto, percebo outro posicionamento em relação à prescrição curricular, o que conseqüentemente acabou gerando outro movimento de prática docente, frontalmente desigual em relação a Fábio, tal como aponta o fragmento da fala de Ernesto:

Eu acho essa matriz muito de esquerda. Sou contra isso. Eu penso que um currículo não pode ser ideologicamente comprometido com nada, nem o professor. Quando chega no oitavo ano, por exemplo, tem um bimestre... acho que é o terceiro... em que se pede para trabalhar os movimentos de esquerda recentes na América Latina. Pra que isso? Por que não trabalhar os movimentos liberais e neoliberais do Chile, por exemplo? Por que só Cuba e Venezuela? Eu não faço isso, acho errado, está no currículo, mas não faço. (...)
(Professor Ernesto)

Portanto, a apontada facilidade de conexão entre a Geografia escolar com temas de interesse coletivo e com o cotidiano, muitas vezes interpretadas como interdisciplinaridade pelos professores, se articula com os posicionamentos ideológicos individuais de cada docente. Esta articulação é fundamental para perceber o que aponto para a produção de ações híbridas protagonizadas pelos docentes de Geografia.

Fábio, ao discutir ideologicamente o currículo, atribui “uma personalidade de esquerda” ao currículo de Geografia. Tanto Fábio, quanto Ernesto, embora, partindo de posições diferentes,

indicam que a matriz curricular da disciplina carrega uma marca da Geografia enquanto ciência social. Para Fábio, “(...) enxergar o mundo partindo da esquerda é uma marca forte da Geografia, percebida por mim desde o primeiro período da graduação (...)”.

Argumento, portanto, que existem três elementos que surgem a partir da interação dos professores entrevistados com o currículo mínimo, a matriz de Geografia. Em primeiro lugar, as dinâmicas diferentes que ocorrem nas salas de aula, conduzem a prática dos professores a discussões e ao desenvolvimento de atividades que extrapolam o balizamento e o desenho teórico atrelado ao currículo mínimo. Em segundo lugar, o posicionamento ideológico individual de cada docente, bem como, a interpretação que cada professor constrói acerca da matriz curricular, vai incidir de forma contundente em como o professor aborda as temáticas propostas ou em casos mais radicais, não aborda.

Como terceiro ponto, defendo que decorre da discussão acerca do significante mínimo. Os efeitos contingencialmente produzidos nos distintos *espaçotempos* escolar produzidos pelos sujeitos entrevistados estimulou a produção de atividades e práticas que extrapolassem a prescrição curricular. Contudo, não se estruturou uma única cadeia de ações homogêneas de aderência ou rejeição total ao C.M. O que se percebe é um movimento decorrente de diferentes níveis de gradação em relação à apropriação ou não da matriz curricular, o que, portanto, se contrapõe com uma ideia de formatação de uma essência comum pretendida pela secretaria de educação. No entanto, defendo reiterando que esta busca por preenchimento do espaço curricular ocorreu em forte tensão. Defendo esta argumentação partindo de uma ideia que se engendrou no cerne da política curricular e se relaciona com a flutuação do significante mínimo.

Ao mesmo tempo em que há potência na ideia de um currículo mínimo, democrático no sentido da equidade dos conteúdos, operacionalizados na rede ao mesmo tempo e na mesma organização prescritiva, com espaço aberto para preenchimentos contingenciais, às avaliações externas e a busca por alcance de um determinado sentido de qualidade se mostram como um contraponto a potencialidade do currículo e esvai o tom democratizante da proposta.

Portanto, o que se desdobra na prática percebido na textualização do discurso dos professores de Geografia entrevistados é que a sensação de engessamento superou ao longo do tempo o tom democratizante do discurso oficial. Desta forma, a negociação de produção dentro do espaço curricular se tornou mais tensa para os professores, na medida em que o caráter democrático propagado em discurso oficial ficou subsumido em relação a uma pressão

exacerbada materializada, segundo os próprios docentes, pelas avaliações do SAERJ. Sobre isso, Fábio argumenta:

(...) A diretora, coitada, fica desesperada com essa questão da meta do saerjinho. Muitos colegas também se preocupam com o resultado bacana destas provas, até porquê tem a questão da gratificação. Então assim, é claro que de uma certa maneira, todos nós nos preocupamos com o saerjinho e conseqüentemente seguir o currículo [mínimo] é importante pra isso (Professor Fábio)

Esta discussão cara aos professores apareceu em todas as entrevistas de forma muito relevante. Em muitos casos, os professores entrevistados estabeleceram uma relação direta entre o currículo mínimo como uma política submissa às matrizes da avaliação do SAERJ. Dentre os argumentos mais reiterados pelos docentes os que se referem à pressão por resultados em relação às avaliações externas e a falta de tempo que esta mesma pressão por resultados muitas vezes se impõe na dinâmica de ensino-aprendizagem.

A análise sobre a potencial submissão do currículo da rede estadual em relação às avaliações do SAERJ remete uma das falas mais contundentes entre os docentes entrevistados referindo-se a esta relação currículo/avaliações: “(...) vamos treinar o currículo mínimo para o SAERJ, parece que nós estamos trabalhando um currículo para a prova (...)”. (Agenor)

Esta fala, embora, represente um ponto de vista mais incisivo em relação ao C.M e sua aderência com a matriz do SAERJ, encontra eco em outros docentes.

No entanto, como não são todas as séries em que são aplicadas as avaliações externas de larga escala, diferentes ações docentes protagonizadas pelos professores se desdobram. As turmas de sétimo e oitavo ano, não são avaliadas pelo SAERJ, os docentes entrevistados que atuam com esses anos de escolaridade se sentem mais a vontade para produzir. A fala do professor Vinícius atribui a falta de avaliações externas para estas séries como determinante para uma maior liberdade docente, neste sentido, argumenta:

(...) aí eu fico mais a vontade. Por exemplo, eu estou trabalhando com oitavo ano. Oitavo ano não tem saerjinho, então eu não me prendo muito ao currículo mínimo. Sétimo ano, também não tem saerjinho, então eu não fico muito preso ao currículo mínimo, mas no ensino médio, em que todos eles fazem o saerjinho, aí eu tenho que seguir aquilo ali a risca (...) (Professor Vinícius)

Argumento, no entanto que, embora, a avaliação externa seja uma questão que potencializa uma espécie de engessamento na prática docente, ela não garante que os professores

que lecionam no ensino médio, por exemplo, resumam sua prática pedagógica à prescrição curricular. Fábio, ao mesmo tempo em que reconhece a pressão por resultado nas avaliações do SAERJ como algo potente nas escolas, não entende este cenário como algo que inviabilize produções desvincilhadas ao currículo mínimo. Para Fábio, “eu tenho a preocupação com os meninos se darem bem no SAERJ, mas eu trabalho outras questões, sobretudo, as que têm a ver com cidadania, conscientização e politização.”

Portanto, identifico uma tensão no âmbito do currículo em que a pressão por resultados e a produção individual de cada docente em cada turma disputam espaço e tempo no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esta tensão, há um marco temporal identificado. Os professores entrevistados nesta pesquisa e que trabalham na rede desde o período em que não existia o currículo mínimo, apontam para uma mudança na relação do docente com o currículo a partir do aumento da pressão por resultados em relação às avaliações externas.

Neste sentido, a já mencionada portaria 419/2013 surge como marco desta nova relação do professor com o currículo, tal como aponta o professor Fábio:

(...) a portaria 419... essa “está” na boca de muitos professores. Eu lembro até hoje, me parece que foi no COC [conselho de classe] do 3º bimestre de 2013 que foi anunciado para gente que o saerjinho seria componente obrigatório na nota bimestral do aluno. Aí mudou tudo, a preocupação agora era cumprir o programa, o currículo. Antes disso, se eu quisesse substituir uma coisa ou outra era tranquilo, mas agora já era! Tem professor que não liga pra isso, mas é importante para escola este resultado. (Professor Fábio)

Seguindo a problematização sobre a relação currículo mínimo/SAERJ, há também outro posicionamento dos docentes sobre esta discussão. Ernesto constrói sua argumentação defendendo as avaliações externas e criticando o caráter superficial em que são estruturadas as prescrições de conteúdos. Segundo Ernesto, as avaliações externas são fundamentais para a preparação do aluno em relação ao vestibular e concursos públicos. Neste sentido, Ernesto defende o SAERJ como uma “ (...) avaliação muito bem elaborada e nós professores, submetidos à estrutura do Estado não temos condições de elaborar (...)”.

Contudo, mesmo defendendo às avaliações externas, Ernesto, aborda uma questão que perpassa boa parte da fala dos entrevistados – a superficialidade em que é tratada a Geografia. Neste sentido, tanto Ernesto quanto Antônio Carlos argumentam que a matriz curricular de Geografia é vaga, portanto se potencializa como mínima em um outro sentido que não o do

espaço democrático de produção curricular. Interpreto que o que os docentes apontam como vago se atrela ao significante mínimo na medida em que o que o torna vago é apontado pelos docentes sendo fruto de uma negligência em relação à discussão conceitual e metodológica da Geografia enquanto disciplina escolar.

No entanto, percebo que estes apontamentos em relação ao caráter superficializado que há no tratamento da Geografia na matriz curricular é construído a partir de abordagens diferentes. Na argumentação de Ernesto, há uma crítica em relação à matriz argumentando que essa não atende as necessidades impostas pela avaliação externa. Ernesto neste sentido aponta que, “ o currículo mínimo não contempla todas as questões cobradas no SAERJ. Para eu ajudar os meninos, eu preciso buscar as avaliações do saerjinho passadas.”. Mas adiante na entrevista, o mesmo Ernesto afirma que para não prejudicar os alunos e conseguir trabalhar o conteúdo necessário para o sucesso no SAERJ, ele consulta a matriz referência desta avaliação. Para apoiar esta argumentação de Ernesto, focalizo a partir de um recorte – o segundo ano do ensino médio – a matriz indicativa do SAERJ e a mesma prescrição de conteúdos indicado no currículo mínimo:

Quadro 14 – Matriz de Avaliação SAERJ

MATRIZ DE REFERÊNCIA SAERJINHO – GEOGRAFIA 2º ANO EM					
DOMÍNIO	Nº	DESCRIPTOR	B1	B2	B3
I. ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS	H1	Compreender as múltiplas interrelações dos processos de globalização e fragmentação do espaço geográfico.	x		
	H2	Reconhecer as transformações geográficas advindas da lógica do funcionamento dos fluxos e redes.	x		
	H3	Compreender o processo de formação de blocos econômicos regionais.	x		
	H4	Compreender as transformações territoriais da velha ordem mundial no contexto da Guerra fria.	x		
	H5	Compreender as transformações territoriais da nova ordem mundial a partir do fim da Guerra Fria.	x		
	H6	Compreender o papel do Brasil no cenário geopolítico, econômico e cultural da globalização.	x		
	H7	Analisar a urbanização mundial e do Brasil no século XX.		x	
	H8	Compreender o processo de industrialização do mundo e do Brasil.		x	
	H9	Compreender as relações entre o processo de urbanização e industrialização do mundo e do Brasil.		x	
	H10	Compreender o processo de metropolização brasileiro.		x	
	H11	Analisar a rede urbana brasileira.		x	
	H12	Identificar os processos de segregação urbana no Brasil.		x	
	H13	Compreender o processo de formação do espaço rural brasileiro.			x
	H14	Analisar as modernizações no espaço rural mundial e no Brasil.			x
	H15	Analisar a estrutura fundiária brasileira.			x
	H16	Identificar os principais movimentos sociais que atuam na luta pela terra no Brasil.			x
	H17	Analisar o papel dos movimentos sociais no processo de reforma agrária no Brasil.			x
	H18	Relacionar a produção de alimentos ao problema da fome no mundo.			x
	H19	Compreender as diferentes formas de produção agrícola.			x
	H20	Analisar as relações de trabalho na produção agrícola.			x
II. RELAÇÕES E FORMAS DE PODER	H21	Relacionar as transformações do espaço geográfico às ações dos diversos agentes (Estado, empresas, ONGs, organismos internacionais, etc.).	x		
III. TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE	H22	Compreender o desenvolvimento técnico-científico-informacional e suas implicações sócio-espaciais.	x		

Fonte: Centro de Políticas públicas e Avaliação da Educação

H7	Analisar a urbanização mundial e do Brasil no século XX.			x
H8	Compreender o processo de industrialização do mundo e do Brasil.			x
H9	Compreender as relações entre o processo de urbanização e industrialização do mundo e do Brasil.			x
H10	Compreender o processo de metropolização brasileiro.			x
H11	Analisar a rede urbana brasileira.			x
H12	Identificar os processos de segregação urbana no Brasil.			x

OBS: Destaque para as competências da avaliação do SAERJ para o segundo bimestre referente ao 2º ano do Ensino Médio

Quadro 15 - Currículo Mínimo Geografia

Foco do Bimestre	Urbanização mundial e brasileira
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a urbanização no século XX, e o crescimento das metrópoles em diferentes contextos e escalas. - Comparar o processo de urbanização entre diferentes grupos de países. - Relacionar o processo de urbanização com o processo de industrialização. - Compreender a rede hierárquica de cidades, e suas especificidades. - Apreender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial. - Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.

(C.M de Geografia, 2º bimestre. SEEDUC- RJ, 2013)

Na comparação entre as duas indicativas prescritivas, a argumentação de Ernesto se corrobora. Mesmo para os professores que significam o currículo como uma mera listagem de conteúdo, o currículo mínimo produzido pela secretaria estadual de educação não satisfaz essa perspectiva. Partindo de outra abordagem, Antonio Carlos também tece uma crítica à superficialidade com uma marca negativa do currículo mínimo de Geografia. No entanto, este docente não significa o currículo como algo que deve atender apenas o sucesso em avaliações externas. Sua argumentação tem um caráter mais epistemológico. Antonio Carlos, em sua fala, se refere ao tratamento superficial em que a Geografia escolar é abordada, bem como tece críticas em relação com quais objetivos a SEEDUC – RJ elaborou esta proposta curricular, sobre isso, argumenta Antônio Carlos:

(...) é um currículo muito raso (...) o estado que elaborou esse documento e que aí talvez seja a maior crítica... Um documento que tem, sei lá, uma ideia produtivista de formar quantitativa e não qualitativamente, por ser um documento tão raso assim (...). (Professor Antônio Carlos)

Defendo, portanto, que a superficialidade na abordagem em que a Geografia é tratada se apresenta como uma questão cara aos professores entrevistados. Independentemente de como os docentes se relacionam e significam suas práticas curriculares, há uma reticência em relação ao que se prescreveu no currículo mínimo.

Na interlocução com os professores, quando se apontou uma fragilidade ou superficialidade em relação à sistematização da disciplina no *espaçotempo* curricular argumento que tal crítica se desdobra da perspectiva instrumental em torno da qual o C.M é produzido. A concepção cerne do C.M com a primazia do desenvolvimento de habilidades e competências em

detrimento de um aprofundamento das questões específicas de cada disciplina esvazia a discussão geográfica no âmbito da produção do conhecimento escolar da disciplina.

Ao aprofundar a questão da fragilidade curricular, vinculada ao argumento da superficialidade dos conteúdos, durante as entrevistas uma questão que se apresentou com eloquência no debate diz respeito aos livros didáticos. Em diversas passagens, os professores entrevistados elaboraram suas críticas neste sentido. Esta questão inesperadamente surgiu de forma repetida nas falas dos docentes. Trata-se de mais uma valência de crítica em relação à matriz curricular que reiteradamente surgiu da seguinte forma – a dificuldade em adequar um livro didático ao currículo mínimo.

Tal questão é pensada como um problema substancialmente grave na prática de muitos professores. Entendo que a utilização de um livro didático pelos professores de Geografia é significado como um importante instrumento didático bem como se trata de uma prática hegemônica do processo de ensino-aprendizagem, que vista como tradição, é naturalizada. Uma das razões que me ajudam a compreender este estranhamento apontado pelos docentes entrevistados em relação à falta de aderência entre a prescrição curricular e que, como esta política curricular foi produzida sem um debate amplo com os docentes da rede, negligenciou-se esta questão percebida pelos docentes. Neste sentido, Vinicius aponta suas dificuldades:

É muito difícil achar um livro que englobe os conteúdos de Geografia propostos na ordem que está indicada no Currículo mínimo. Lá no oitavo ano, por exemplo, lá no currículo mínimo... não tem a avaliação do Saerjinho, mas você fica muito preso ao continente americano, o primeiro bimestre não, tem globalização, essas coisas, depois você vai pegar, no restante do ano, a partir do segundo até o quarto bimestre você só vai falar de América, então eu acho assim, muito repetitivo (...) então eu uso o livro didático e trabalho o conteúdo dele todinho (...) (Professor Vinicius)

Tanto quanto Vinicius, o professor Fábio aponta que “(...) é um drama achar um livro didático pra trabalhar no Estado!(...)”. Neste sentido, argumento que, além da superficialidade apontada pelos entrevistados, à questão da organização dos conteúdos no currículo dificulta a escolha de um livro didático. Vinicius trata essa questão, a partir de uma abordagem comparativa entre a matriz do oitavo e do nono ano, da seguinte forma:

(...) Por exemplo o oitavo ano. Tem lá o currículo mínimo, mas não tem avaliação do Saerjinho. Mas você fica muito preso ao continente americano. Você fica quase o ano todo trabalhando América.(...) Quando chega lá no nono ano, na série seguinte, aí o primeiro bimestre é só África, segundo bimestre parece que é Europa? O terceiro é a

Ásia e o quarto é Oriente Médio. Eu acho o quarto bimestre, ficar o bimestre todo falando só de Oriente Médio, eu acho que fica muito repetitivo... Um conteúdo que você poderia passar em duas semanas, sobre Oriente Médio (...) (Professor Vinícius)

Relatando esta dificuldade, Vinícius associa esta organização, significada por ele como de má qualidade, como um fator que dificulta a adesão de um livro didático que atenda os conteúdos da matriz curricular. Revestido de um tom mais radicalizado no tratamento desta questão, Agenor aponta que “vai à caça” de um livro didático que o atenda.

A este ponto, percebo que existem duas questões centrais que atravessam a fala dos entrevistados e que a partir delas se desdobram em outras. Refiro-me a pressão apontada em relação aos resultados da avaliação do SAERJ e a superficialidade e falta de precisão com que a Geografia é abordada. Deste eixo central de crítica, surgiram as críticas referentes à cronologia dos conteúdos, a dificuldade em relação aos livros didáticos e a abordagem ideológica no tratamento da Geografia enquanto disciplina escolar.

Desdobrou-se também, outra questão cara sentida pelos docentes e que incide diretamente na gestão do *espaçotempo* da sala de aula, sobretudo, no tempo. A relação que se estabeleceu entre a centralidade curricular e as avaliações externas fez com que alguns docentes reduzissem suas ações ao que foi reiteradamente chamado de “cumprimento do currículo”.

Tanto Vinícius, Antonio Carlos, Agenor, Fábio, Elis quanto Ernesto, embora, tenham posicionamentos e significações, por vezes diametralmente diferentes, em algum momento, apontam que nas turmas em que se aplica a avaliação do SAERJ, a preocupação maior é trabalhar o currículo mínimo. Em muitos casos, os docentes apontam seus desconfortos acerca desta questão argumentando assim como Fábio que:

(...) muitas vezes não tem mais tempo de fazer nada. O Estado nos cobra no mínimo três instrumentos avaliativos e para cada um deles uma recuperação paralela. De outro lado tem a preocupação pro SAERJ, aí já viu, como é que eu em um bimestre vou “dar” três avaliações, três recuperações, preparar os meninos pro SAERJ e fazer alguma coisa fora do currículo? Esse currículo é mínimo mais tem vezes que quando eu dou ele é um alívio!(...)

O que diz Fábio reitera que a secretaria estadual de educação exige que para cada disciplina, sejam aplicados no mínimo três instrumentos de avaliações e para que cada uma delas haja uma recuperação paralela. Desta forma, além das avaliações externas, o processo de

avaliação interna também se potencializa como um instrumento de entrave na produção curricular docente.

O professor Vinícius aponta que “(...) não tem tempo pra inventar muita coisa, digamos assim (...)” quando se refere a falta de tempo para realizar atividades que se afastem da prescrição curricular. Estas argumentações convergem para o entendimento que o currículo mínimo é parte de uma política pública que se marca por um sentido qualidade atrelado à ideia, dentre outras demais, que a equidade do que se ensina na rede é fundamental para, em primeiro lugar, ter sucesso em avaliações de larga escala e conseqüentemente alcançar uma educação de qualidade, a partir de uma determinada perspectiva adotada.

No entanto, a equidade foi apontada por grande parte dos docentes como algo positivo em relação ao currículo mínimo. Tal como a questão dos livros didáticos, a questão da equidade no ensino se mostrou potente. Retomando o início da sessão, em que exponho um cuidado com o planejamento das entrevistas, um dos cuidados foi que não transparecesse meus posicionamentos pessoais ao longo da entrevista e que este, de certa forma influenciasse as respostas.

Para tal, incorri na obviedade de questionar sobre os aspectos positivos do currículo mínimo enquanto processo político dinamizado na rede estadual. Do total de entrevistados, apenas um (Fábio) não apontou como aspecto positivo a equidade dos conteúdos. Este quase consenso me chamou atenção. Mais uma vez, reiterando um diálogo com Lopes e Matheus (2014) socialmente a aceitação de uma educação democrática e de qualidade é algo potente. No entanto, o que se compreende como qualidade e democracia é o que potencializa diversos processos de significação. Em muitos documentos produzidos pelo MEC (LOPES; MATHEUS, 2011) é vinculado a ideia de democracia por meio de equidade dos conteúdos ou ensinar o mesmo a todos os alunos ao mesmo tempo.

Argumento que esta lógica de equidade como homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem em diversos casos no Brasil, tal como Lopes e Matheus (2011) apontam, bem como o paradigma elaborado pela gestão da educação no contexto da SEEDUC-RJ desdobram-se na assunção da defesa da centralização curricular.

No caso do C.M, não obstante todas as críticas e ressalvas que os professores de Geografia sistematizam sobre está matriz curricular e com tudo o que está atrelado a ela, a parte de Fábio, os demais professores apontaram que na perspectiva da rede, é positivo a existência de um currículo centralizado. Tal como aponta, Vinícius, “(...) o lado bom é que se um aluno sai de

uma escola pra outra, não fica perdido, o trabalho tem continuidade, (...)”. Da mesma forma Agenor aponta que (...) facilita para o aluno quando ele muda de escola, de região... Pra não ficar tão distinto o que é pedido em um lugar e o que é pedido no outro. (...)”

Está questão, que vincula as ideias de equidade e democracia também é por mim interpretada como uma tentativa de apagamento das diferenças. Argumento que um currículo que se assume como mínimo e que ao mesmo tempo se atrela de forma contundente com matrizes de avaliações externas como aferição de qualidade de educação corre o risco de potencializar ações práticas homogeneizadoras no processo de ensino-aprendizagem.

Argumento, portanto, que há por parte do Estado uma busca por garantir um mínimo - via equidade - e alcançar com isso, uma escola democrática. Interpreto, portanto, que há uma busca por igualdade na medida em que é delimitado um conteúdo mínimo que todos os alunos devem se apropriar. No entanto, uma questão central para este ponto da discussão é o que se entende por equidade. Argumento que no caso do C.M a ideia de equidade está atrelada a igualdade, ou seja, pretende-se que seja ensinado o mesmo para todos. Este, portanto se configura com o entendimento de democracia para a secretaria.

Argumento que tanto o significativo mínimo, quanto a ideia de equidade como um instrumento em favor de uma escola democrática recaem sobre uma contradição. Afinal, como garantir uma educação uníssona estruturada em um eixo - o mesmo para todos - sem que as diferenças sejam negligenciadas ou apagadas?

Sem a pretensão de fechar uma resposta para este questionamento, apenas pontuo que a diálogo com os professores de Geografia viabilizaram alguns apontamentos sobre a discussão sobre o sentido de democracia que está sendo assumido pela secretaria de educação:

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser 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)

Por outro lado, conforme percebido em diversas passagens das falas dos docentes entrevistados, o preenchimento evocado no próprio documento se inviabiliza em função de outras demandas assumidas para escolas reivindicadas pela secretaria de educação. Portanto, este cenário de tensões e contradições sempre permite um questionamento sobre o que exatamente se está significando como democracia.

Em resposta ao momento/movimento de diálogo entre esta pesquisa e os professores de Geografia entrevistados proponho interpretações contingenciais. Para isso, recorro alguns apontamentos que os interpreto como os mais potentes e vinculadas com uma determinada linha de construção teórico-metodológica assumida.

A primeira a se destacar diz respeito à força com que esta política curricular surgiu para a rede, os seus vínculos com determinados objetivos macropolíticos e a forma como se vascularizou na rede. Argumento que, embora, o C.M na especificidade da Geografia seja alvo de críticas docentes balizadas pelas mais diversas perspectivas, a potência desta matriz se mostrou com muita contundência. Neste sentido, uma vez que entendo que o diálogo dos docentes com a matriz curricular proporcionou novas construções de sentidos – não homogêneas – estas se desdobraram na produção de ações diversificadas e hibridizadas.

O movimento de diálogo com uma pretendida determinação curricular é o que viabiliza, e viabilizou neste caso, o escape à contradição em relação lógica da implementação e enfatizou a fluidez das práticas híbridas protagonizados por estes sujeitos – professores. Portanto, quando docentes são chamados ao diálogo com uma determinada política curricular efeitos incontrolláveis se materializam.

Considero que a organização da disciplina Geografia na matriz curricular da SEEDUC-RJ, embora atrelada a um projeto amplo de reconfiguração de métodos e práticas em relação e gestão da administração da educação pública, é apropriada pelos professores como um espaço de produção de sentidos. Sentidos estes que decorrem de nuances contingenciais vinculadas a histórias de vida e situações específicas dos diferentes microcontextos bem como, de uma elaboração histórica de Geografia enquanto disciplina escolar e ciência estabelecida.

Neste sentido a ausência de determinados sentidos vinculados à Geografia ou a reiteração repetitiva de algumas ideias tradicionais da Geografia enquanto ciência social é o que em conjunto com objetivos macroestruturais pretendidos pelo Estado, conferem a esta matriz curricular centralizada, diversos pontos de tensão supracitados ao longo de toda a pesquisa – regulação, autonomia docente, equidade de conteúdos, democracia e qualidade para a educação, conflitos e embates entre micro e macro esferas de produção política.

Todas estas questões ligadas ao que se pode chamar de macrocontexto no campo da educação pública aparecem na fala dos professores de Geografia. Estes, ao articularem suas questões referentes ao tratamento recebido pela disciplina no C.M com o contexto geral em que a

matriz curricular em questão está inserida produzem discursos e práticas docentes dos mais variados tipos, alguns deles apresentados nesta sessão.

4.2 Por ora... Como percebo?

Busquei relacionar e desdobrar uma análise acerca do objeto focado nos discursos políticos percebidos em meios diversos e no diálogo com os sujeitos que produzem uma parte fundamental na produção da política curricular em questão – os professores. Para isso, busquei em um registro teórico pós-estrutural, sobretudo, pontuado em Ball (1987, 1994,2011), para enveredar uma leitura sobre produção política sem incorrer em uma perspectiva *estadocêntrica*, mas sim evidenciar e tornar necessário um diálogo com os sujeitos da prática refutando por consequência a primazia das esferas Globais em relação as locais.

Todavia, como consequência do aporte teórico apropriado, busquei no diálogo com Ernesto Laclau (2011,2015) e Bhabha (1996,2011) construir uma compreensão de dois pontos balizares que mobilizaram este trabalho. Com Laclau, busquei entender como a flutuação do significante mínimo gerou uma disputa sua por significação. Cada professor, em cada contexto escolar atravessado com demandas específicas e contingenciais e assim o sendo, a busca por preenchimento do significante mínimo ocorreu de forma desigual e difusa em cada escola e por cada professor.

No diálogo com Bhabha, busquei calcar o tom da análise para pensar o processo de produção política investigado. A lógica da contingência, da impossibilidade de fixação de sentidos são fundamentais para entender como a categoria de análise – hibridismo – me ajudou a compreender as ações dos professores de Geografia em suas práticas.

Desta forma, entendendo a política do currículo mínimo sendo uma dinâmica cíclica, repleta de disputas contingenciais por busca de significações que se pretendem hegemônicas e as ações docentes difusas foram entendidas como operadas no escape. Não se trata, contudo, de ações de resistência ou aderência adaptada a um contexto específico. Trata-se do inesperável, do que move uma decisão na contingência. Portanto, o que busquei argumentar ao longo deste trabalho foi que a composição do que chamei como ações híbridas protagonizadas por docentes

são atravessadas por questões ideológicas e histórias de vida - individuais, bem como influenciadas de forma potente pelas dinâmicas e relações construídas e vividas nas escolas.

Seguindo uma articulação da teoria com o objeto, o entendimento de currículo que ancorou este trabalho foi pensado no diálogo com Lopes (2005, 2011, 2014) e Lopes e Macedo (2011). Os referidos autores buscam discutir o currículo com uma forma de enunciação cultural, desvencilhado de uma lógica prescritiva, como a adotada pela SEEDUC-RJ e em grande parte dos contextos brasileiros. Busquei me ancorar neste entendimento não com o objetivo de confrontar duas perspectivas acerca de um dado entendimento de currículo, mas para pensar em como a tentativa de implementação verticalizada e o risco que decorre desta em apagamento do sujeito e das diferenças se esvai *in lócus*.

Ao longo da pesquisa, busquei defender este esvaziamento argumentando que a pujança do contexto da prática como ambiente de produção política, a atuação e as ações dos sujeitos atuantes nas escolas, bem como a influência de contextos locais na dinâmica política inviabilizam uma aplicação verticalizada do que quer que seja.

No entanto, busquei dimensionar a força da política curricular em análise como de grande potência. Sobretudo, por conta dos sujeitos, políticas e instituições com que a SEEDUC-RJ se articulou em um determinado cenário e que influenciou de maneira preponderante na produção da matriz do currículo mínimo.

Sob este aspecto, busquei evidenciar uma questão fundamental. O sentido de qualidade assumido pela secretaria de educação e que foi norteador para a produção do currículo mínimo. Busquei argumentar que o que a SEEDUC-RJ assume como qualidade em um determinado *tempoespaço* é o resultado da rede e conseqüentemente dos alunos em avaliações de larga escala, sobretudo o *IDEB*.

Entendo, portanto, que o currículo mínimo foi uma das ações desenvolvidas pela secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro para alcançar este sentido de qualidade. Sendo assim, o que se desenvolveu e ao longo do tempo buscou se garantir a adesão – por parte da SEEDUC-RJ – foi uma matriz curricular prescritiva, organizada em habilidades e competências e aderente a matrizes de avaliações externas de larga escala.

No que diz respeito ao papel central que as próprias avaliações externas assumiram na política curricular no contexto do Estado do Rio de Janeiro, entendi que a divulgação das notas do *IDEB* em 2009 representou um marco temporal na reconfiguração de um paradigma na gestão

da educação do Estado do Rio de Janeiro. Como o que se divulgou foi um resultado muito negativo para a rede estadual – penúltimo lugar no ranking nacional, na ocasião – um conjunto de ações, dentre elas o C.M, foram produzidas.

De forma atrelada a uma política curricular, um sistema de avaliações externas e produzidas de forma específica para o contexto da SEEDUC-RJ – o SAERJ - buscou engessar de forma mais contundente um eixo norteador da política que nesta pesquisa o chamei de currículo/avaliação.

Portanto, busquei pensar na questão central que mobiliza este trabalho – Como os professores de Geografia resignificam suas práticas em diálogo com a política curricular em questão – entendendo que o currículo mínimo se construiu desde 2011 como parte integrante de uma política no campo da educação de muita força, ao mesmo tempo em que refuto a possibilidade de uma política curricular se desenvolver de forma uniforme em uma rede de ensino pública. Refutar esta possibilidade significou nesta pesquisa reiterar o caráter cíclico da política, operar teoricamente na lógica da contingência e entender que os sujeitos da prática, do contexto de produção de texto e de influência se organizam em cadeias que disputam a todo tempo espaços fluídos de hegemonia.

Sendo assim, entendi que é neste cenário de negociações tensas que as ações docentes – especificamente os de Geografia – se desenvolvem na lógica do híbrido. Desta maneira, o diálogo com os professores Geografia, entendidos neste trabalho como uma parte dos sujeitos políticos que negociam dentro do espaço curricular catalisadores de efeitos difusos, contingencialmente produzidos de forma híbrida foi fundamental.

A partir da forma com que propus articular meus referenciais teóricos com a problematização dos discursos produzidos em diferentes arenas de poder, cheguei a um entendimento que o currículo mínimo produziu uma disputa política por significações. O currículo, portanto, se tornou ele próprio uma luta política. Os sentidos produzidos, sobretudo, pelos docentes é que se hibridizaram independentemente do nível de aderência por parte dos sujeitos do contexto da prática em relação ao que se propôs.

Esta polissemia de sentidos que se disparou em torno da política curricular em análise, não apenas se potencializou por conta das ações docentes produzidas na lógica do que reiteradamente chamei de escape – do híbrido, mas também defendo que assim o houve por conta

de uma característica inerente ao próprio discurso. Ao longo deste trabalho, me aproximei de uma ideia de discurso que refuta a lógica uníssona de produção de sentidos.

Compreendo que um texto ou uma fala política desferia por qualquer meio não garante um entendimento padronizado para sujeitos diferentes. Portanto, busquei valorizar o caráter híbrido das ações docentes, entendendo que são frutos de uma articulação multidimensional – de histórias pessoais, de posicionamentos político/ideológicos, de contextos microescolares muito particulares, da polissemia do discurso produzido ou como um diálogo com Bhabha me permite afirmar com a cultura.

Desta forma, Bhabha me ajudou a perceber que o momento em que ocorre a decisão docente catalisada pela relação, não relação ou relação parcial em diversos níveis, com a matriz curricular se dá no campo da articulação política.

Desta forma, o significante mínimo que adjetiva a proposta curricular vigente da SEEDUC-RJ, aglutina sentidos diferenciados e acaba por desdobrar na prática dos professores de Geografia uma produção de sentidos inesperada e incontrolável.

Penso que para além de considerações mais genéricas na relação – currículo/professores na rede educação, cada disciplina possui especificidades que vão atravessar de maneira potente a produção de sentidos na prática docente, bem como se articular na luta política deflagrada por este currículo.

Os sentidos de Geografia produzidos e entendidos não só pela análise presente neste trabalho, mas, como fruto de uma produção de sentidos norteados pela textualização do discurso docente certamente irá incidir de alguma forma neste momento de resposta. Neste sentido, focalizei duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à abordagem em que se desenvolveu a Geografia enquanto disciplina escolar.

Busquei no diálogo com Jader Lopes (2007) entender a matriz curricular organizada em competências e habilidades como refém de uma lógica escalonar, descritiva e comparativa. Este tratamento oferecido pela secretaria de educação para a Geografia escolar se adéqua de forma eficiente ao supracitado sentido de qualidade, uma vez que a Geografia descritiva se mostra potente em atender avaliações quantitativas e de larga escala.

Por outro lado, se afasta de uma tradição de Geografia que diz respeito ao seu caráter crítico-reflexivo. O diálogo com os docentes em conjunto com a análise do material curricular para a Geografia me fez pensar em um jogo de essências que se colidiram ao longo processo. Ao

longo do texto da pesquisa, evoquei em diversas passagens um dos objetivos assumidos pela SEEDUC-RJ que era o de garantir uma essência comum à rede. Signifiquei esta busca por alcance desta essência comum como algo vinculado a uma ideia de educação democrática em que se garante a democracia se ensinando o mesmo para todos.

Neste trabalho, portanto, busquei na análise documental, no diálogo com os professores de Geografia e calcado em um dado entendimento sobre política e currículo oferecer uma possibilidade de reflexão em relação às formas de resignificação das ações docentes a partir do diálogo destes com a proposta curricular – currículo mínimo.

Considere que os processos de resignificação protagonizados pelos professores de Geografia entrevistados foram mobilizados e desenvolvidos de forma híbrida. A produção política e conseqüentemente desdobrada em ações pedagógicas e de ensino geraram efeitos diferenciados.

Para tal busquei na articulação entre uma apropriação personificada do discurso do outro (dos professores de Geografia), do discurso oficial (sujeitos que viabilizaram a proliferação dos seus discursos em nome dos contextos de produção de texto e influência) entender quais novos discursos foram produzidos. Entendo que esta nova produção tem seus processos de hibridizações atravessados por uma cadeia de discursos políticos produzidos, não a priori, mas ao longo e de forma contingencial no processo político.

Desta forma o que posso estabelecer como um momento de resposta é o fruto da compreensão destes discursos. Não se trata, portanto de um esgotamento no tratamento desta questão – Como os professores de Geografia resignificam suas práticas em diálogo com uma proposta curricular – mas sim, de uma leitura possível que não se esgota em si.

Tanto a Geografia escolar, o desenrolar da política curricular da SEEDUC-RJ e os discursos produzidos a partir da relação entre estes dois catalisadores de movimentos políticos são interpretados por mim como uma oportunidade de perceber a política.

É a partir desta percepção que busquei oferecer uma possibilidade de leitura da dinâmica política desenrolada no contexto da secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro. Leitura esta calcada na subjetividade e, portanto, se configura como uma interpretação do discurso do outro e da política.

Encerro meus esforços neste trabalho o entendendo como uma oportunidade de construção de uma alternativa de resposta. Oportunidade esta em propor uma possibilidade de

leitura sobre uma política de currículo, bem como o de dialogar com os sujeitos que produzem, transformam, resignificam sentidos em meio a luta política – a luta do currículo.

REFERÊNCIAS

ALBA, Alicia de; LOPES, Alice Casimiro. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2015

AXER, Bonnie. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das salas de leitura do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação).

BALL, S.J.; MAINARDE, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open Universit, 1994.

BALL, Stephen. A subject of privilege: English and the school curriculum, 1906 – 35. In.: HAMMERSLEY; HARGREAVES (orgs.). **Curriculum practice: some sociological case studies**. New York: Routledge, 1983.

BHABHA, Homi K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses (textos selecionados)**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 de março. 2015

CASTELLAR, Sônia. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: _____. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. v. único, p.38-50.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cezar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cezar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Olhares Geográficos: Modos de viver e ver o espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papyrus, 2013.

COORÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 123p.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Interdisciplinaridade: Um significante flutuante nos currículos de Ciências e Geografia. **Revista Poiesis Paedagógica**, v. 10, n. 2, Campinas, 2012.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. Antonio Gramsci e o conceito de hegemonia. **Cadernos do ICP**, Rio de Janeiro, n. 1, 2012.

DANTAS, Veridiana Xavier. Políticas educacionais e o processo político de significação do currículo. **Espaço do currículo**, v. 5, n. 1, p. 45-61, jun./dez. 2012.

DERRIDA, Jaques; ROUDINESCO, Elisabeth. **Do que amanhã...diálogo**. São Paulo: Zahar, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

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> 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.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; NÉLSIS, Camila Magalhães; NUNES, Letícia Soares. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n.1, p. 41-51, jan./jun. 2012

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. XVI, n. 905, 15 de enero de 2011.

GONÇALVES, Tânia Regina Peixoto da Silva; LOPES, Jader Janer Moreira. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do ensino fundamental. **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, jan./dez. 2008

HAESBEART, Rogério. Região, regionalização e regionalidades: questões contemporâneas; **Antares**, n. 3, jan./jun. 2010

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: Por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005

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

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, Danielle dos Santos. Sentidos de qualidade na política de currículo (2002 – 2012). **Educação & Realidade**, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides et al. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 43-56p.

_____. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. **O Social em Questão**, v. 21, p. 109-122, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; GONCALAVES, T. R. P. S. Alfabetização geográfica nos primeiros anos do Ensino Fundamental. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 10, p. 45-52, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago. 2006.

_____. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**; 2006.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: Breves considerações teórico-metodológicas, Itajaí, 2009. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4, jan./abr. 2016.

MATHEUS, Danielle. **Políticas de currículo em Niterói, Rio de Janeiro**: o contexto da prática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, p. 185-201, jul./dez. 2007

MATRIZ DA PROVA do SAERJ. Disponível em: <www.caed.ufjf.br> Acesso em: 12/12/2015

MENDONÇA, Daniel. Como olhar o “político” a partir da teoria do discurso. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jul. 2009

MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de Oliveira; BRABANT, Jean Michel; VESENTINI, José W.; VLACH, Vania R.F; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos B. de; MORAES, Antonio Carlos; WETSTEIN, Gérman. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2012

OLIVEIRA, Ana . Rede de ressignificações nas políticas curriculares: a Revista Brasileira de História na década de 1980. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Org.). **Discursos nas políticas de currículo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2011a, v. , p. 49-75.

PAUTA DE REVINDICAÇÕES de greve dos professores do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.sepe.gov.br> Acesso em 13/03/2016

REORIENTAÇÕES curriculares, 2006. Disponível em: <www.conexaoprofessor.rj.gov.br> Acesso em 05/06/2015

RESULTADOS do IDEB 2012. Disponível em: < www.rj.gov.br/web/seeduc> Acesso em 30/05/2015

ÍNDICE de desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 25/11/2015

RODRIGUES, Phelipe Florez; COSTA, Hugo Heleno Camilo. O Currículo Mínimo de Geografia da SEEDUC - RJ: perspectivas docentes e a produção de políticas de currículo. In: ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 15., 2015, La Habana. **Memorias**. La Habana: Distribuidora Nacional ICAIC, 2015. v. 1.

RODRIGUES, Phelipe Florez. O significativo mínimo na proposta curricular da SEEDUC-RJ: Recurso discursivo em favor da implementação; In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2015, Rio de Janeiro. **VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação**. 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2014.

SEEDUC – RJ. **Currículo mínimo 2013**. Rio de Janeiro.

SEEDUC – RJ. **Portaria 419/2013**; avaliação do desempenho escolar. Rio de Janeiro.

SKLIAR, Carlos (org). **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Luciana Velaça. O ideal da escola unitária em Gramsci: um estudo de caso do projeto autonomia. In: SEMINÁRIO REDES EDUCATIVAS, UERJ, 2015.

ANEXO - CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA DA SEEDUC – RJ

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO 2012

GEOGRAFIA

Apresentação

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O Currículo Mínimo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania.

Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Em 2011 foram desenvolvidos os Currículos Mínimos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nos seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Para 2012 foi feita a revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, e elaborado o Currículo Mínimo das outras seis disciplinas (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte). Logo, em 2012, as escolas estaduais utilizarão o Currículo Mínimo para as doze disciplinas da Base Nacional Comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular.

Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estes segmentos / modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, ainda neste ano de 2012, serão elaborados os Currículos Mínimos específicos para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores.

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes. Certamente, modificações serão necessárias e pensadas no decorrer do tempo com a aplicação prática deste Currículo Mínimo.

Este documento encontra-se disponível para acesso nos portais www.conexaoprofessor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br, onde os professores dos segmentos e modalidades ainda não contemplados pelo projeto Currículo Mínimo poderão buscar outras referências da SEEDUC para o planejamento de curso de 2012.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Introdução

GEOGRAFIA

Neste documento é apresentada uma revisão do Currículo Mínimo de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular da rede estadual do Rio de Janeiro, efetuada ao final do ano de 2011 e início de 2012, com base nas análises críticas e sugestões apontadas em escutas presenciais e virtuais, e apoiada em estudos realizados no campo do currículo e na Geografia escolar. Nesta releitura do Currículo Mínimo aplicado em 2011, buscamos torná-lo mais próximo da realidade escolar, considerando as várias questões que perpassam a prática docente e a estrutura escolar.

Acreditamos que o processo de elaborar um currículo mínimo é permanente, e se faz em espaços e tempos diversos, o que o torna extremamente desafiador. A diversidade encontrada nas escolas do nosso Estado reforça a importância de um currículo mínimo estruturado por habilidades e competências, bem como do trabalho interdisciplinar. Nas discussões realizadas, avaliamos a necessidade de selecionar as habilidades e competências compatíveis com cada ano de escolaridade, bem como com o foco de cada bimestre, e de estabelecer um diálogo permanente com as demais disciplinas, mantendo a abertura a diferentes metodologias de trabalho, linhas teóricas e abordagens da Geografia. Nesse contexto, buscamos, ao mesmo tempo, valorizar os pontos fortes da 1ª edição do Currículo Mínimo e efetuar ajustes de modo a reduzir os pontos fracos e estimular a apropriação e adequação do currículo a partir das diferentes realidades vividas nas comunidades escolares. Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro.

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. A Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade.

Agradecemos o apoio e a colaboração de todos nesse processo, e colocamos à disposição, através do e-mail: geografia@educacao.rj.gov.br ou curriculominimo@educacao.rj.gov.br

ensino
fundamental
6º ao 9º ano

geografia

Geografia

6º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Foco do Bimestre

Conhecendo o espaço geográfico

Habilidades e Competências

- Reconhecer características geográficas.
- Relacionar aspectos que revelam a identidade do aluno com o seu lugar de vivência.
- Identificar as marcas da ação humana que distinguem as paisagens terrestres.
- Observar diferenças socioespaciais resultantes das formas de organização das sociedades.
- Reconhecer a importância do trabalho humano na transformação do espaço.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

Alfabetização cartográfica

Habilidades e Competências

- Reconhecer os elementos do mapa e sua importância para leitura de mapas.
- Identificar orientação na superfície terrestre.
- Localizar e orientar-se na superfície terrestre.
- Interpretar mapas de base e temáticos.
- Reconhecer as especificidades dos movimentos da Terra.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

Dinâmicas naturais e suas interações

Habilidades e Competências

- Observar o sistema de insolação sobre a superfície terrestre, caracterizando as zonas climáticas e identificando os principais fenômenos atmosféricos.
- Identificar os fatores que interferem no clima e distinguir os tipos climáticos.
- Relacionar as paisagens vegetais com os tipos climáticos.
- Reconhecer a estrutura interna da Terra e identificar sua relação com a formação do relevo terrestre e a ocorrência dos fenômenos naturais.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

Relação homem e natureza

Habilidades e Competências

- Reconhecer o homem como elemento da natureza (natureza transformada).
- Identificar efeitos da ação humana nas dinâmicas naturais.
- Identificar e problematizar questões ambientais.
- Conhecer diferentes formas de apropriação do espaço (desenvolvimento sustentável etc.)

Geografia

7º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Foco do Bimestre

As paisagens naturais brasileiras

Habilidades e Competências

- Reconhecer a localização geográfica do Brasil na superfície terrestre, identificando e diferenciando seus limites naturais.
- Identificar e relacionar os tipos climáticos, as formações vegetais, as formas do relevo e as bacias hidrográficas às paisagens climatobotânicas brasileiras.
- Localizar e caracterizar a paisagem natural dominante nos limites do Estado do Rio de Janeiro.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil

Habilidades e Competências

- Identificar a organização político-administrativa do Brasil, diferenciando suas principais unidades: federação, estados, municípios, distritos e vilas.
- Reconhecer a divisão político-administrativa do Estado do Rio de Janeiro, identificando seus municípios e suas regiões (regiões econômicas e a Região Metropolitana).
- Identificar e comparar as diferentes formas de regionalização do território brasileiro (Complexos Regionais e as Regiões do IBGE).
- Identificar os elementos sociais, culturais, econômicos e políticos que conferem identidade às regiões brasileiras, elencando questões que marcam algumas regiões como: a indústria da seca no Nordeste; desmatamento na Amazônia; problemas urbanos no Sudeste etc.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

Sociedade e cultura no Brasil

Habilidades e Competências

- Identificar as principais concentrações populacionais no território brasileiro, associando a distribuição populacional aos ciclos econômicos e à presença de vias de transportes.
- Identificar as principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural.
- Conhecer a estrutura demográfica brasileira, observando e comparando, em diferentes períodos, a estrutura etária, os níveis de renda e outros indicadores socioeconômicos da população.
- Caracterizar e diferenciar os principais fluxos migratórios intra e inter-regionais e urbanos no Brasil, em diferentes períodos, identificando assim as principais dinâmicas da população em diversos momentos.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

As bases econômicas da organização social brasileira

Habilidades e Competências

- Localizar e diferenciar as áreas de produção agrícola, industrial e extrativista no Brasil, identificando os principais produtos das atividades econômicas, o destino da produção e as relações de trabalho existentes.
- Identificar e comparar os tipos de produção agropecuária no Brasil e conhecer o papel dos complexos agroindustriais, analisando os impactos na estrutura fundiária e no meio ambiente.
- Identificar os principais setores da atividade industrial no Brasil e classificar os tipos de indústria (base, bens de produção, bens de consumo).
- Observar e conhecer a importância da atividade industrial no Brasil, relacionando-a com a distribuição da população e renda.

Geografia

8º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Foco do Bimestre

A globalização: integração e persistência das desigualdades

Habilidades e Competências

- Reconhecer as principais regionalizações do mundo atual.
- Identificar e localizar os processos de integração regional em curso no mundo contemporâneo.
- Reconhecer o papel das diferentes regiões na tradicional Divisão Internacional do Trabalho, na nova DIT, identificando relações de dependência entre os grupos de países e transformações socioespaciais relacionadas ao processo de globalização.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

O continente americano e sua diversidade

Habilidades e Competências

- Reconhecer as características e dinâmicas naturais predominantes no continente americano.
- Identificar as distintas realidades físicas, políticas, sociais, econômicas e culturais, relacionando-as com o processo de colonização e reconhecendo as divisões sub-regionais: América Latina e Anglo-Saxônica, América Andina e América Platina.
- Identificar as características étnico-culturais dos povos americanos, relacionando-as às matrizes europeia, africana e indígena, na construção da identidade da população do continente americano.
- Compreender as relações socioeconômicas entre os Estados Unidos e o Canadá, e as relações estabelecidas com a América Latina.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

As transformações espaciais na América Latina

Habilidades e Competências

- Localizar e distinguir a região latino-americana no continente.
- Caracterizar a base política, econômica, social e cultural das sub-regiões latino-americanas.
- Reconhecer e analisar o papel das redes ilegais (armas, drogas) na organização socioeconômica da América Latina.
- Compreender as mudanças recentes na América Latina, com a ascensão ao poder de partidos e líderes da esquerda, e as especificidades do sistema socialista implantado em Cuba, identificando a origem e especificidades das condições socioeconômicas na atualidade.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

A integração territorial nas Américas

Habilidades e Competências

- Caracterizar os blocos econômicos regionais existentes no continente americano e analisar a sua inserção na economia mundial.
- Identificar os blocos econômicos existentes na América Latina e classificá-los segundo seus objetivos e sua importância na economia mundial.
- Reconhecer o novo papel dos países latino-americanos no cenário econômico e político mundial atual.

Geografia

9º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Foco do Bimestre

África: formação socioespacial e a diversidade

Habilidades e Competências

- Localizar o continente africano e observar seus limites geográficos.
- Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões africanas, destacando as dinâmicas naturais (tendo como referência os biomas terrestres) e as relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas.
- Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente africano.
- Compreender o processo histórico de organização espacial africana, enfatizando questões econômicas, políticas, culturais, étnicas e sociais, tais como o mercado, a urbanização, as migrações, os conflitos, as epidemias etc.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

A organização do espaço europeu e suas particularidades

Habilidades e Competências

- Localizar o continente europeu e observar seus limites geográficos.
- Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões europeias, distinguindo as unidades naturais (tendo como base os biomas terrestres), econômicas, políticas e culturais.
- Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente europeu.
- Compreender a estrutura produtiva agropecuária e industrial no continente europeu, identificando os seus impactos ambientais.
- Compreender as principais questões do continente europeu, tais como crise econômica de países membros da UE, envelhecimento da população, migrações, conflitos, xenofobia etc.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

O potencial econômico, cultural e socioambiental do continente asiático

Habilidades e Competências

- Localizar o continente asiático e observar seus limites geográficos.
- Analisar as dinâmicas naturais em sua relação com as dinâmicas socioeconômicas na Ásia de Monções.
- Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões do continente asiático, distinguindo as unidades naturais (tendo como base os biomas terrestres) e destacando os blocos econômicos constituídos na região.
- Compreender a estrutura da produção agropecuária, industrial e cultural nas regiões da Ásia (China, Índia, Tigres Asiáticos e Japão).
- Identificar os impactos do modelo de produção social do espaço sobre o meio ambiente.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

Oriente Médio e Oceania: dinâmicas territoriais e diferenças socioculturais

Habilidades e Competências

- Reconhecer a localização geográfica do Oriente Médio na superfície terrestre, identificando seus limites naturais, posição e localização.
- Compreender as principais questões que marcam o Oriente Médio (tais como o conflito Israel-Palestina, o efeito das guerras e invasões na região, a escassez de água) relacionando-as ao processo histórico de produção do espaço.
- Compreender a diversidade étnica, cultural, religiosa, política, econômica e natural no Oriente Médio.
- Reconhecer a localização geográfica da Oceania na superfície terrestre, identificando seus limites naturais, posição e localização.
- Identificar os aspectos econômicos, políticos, socioculturais e ambientais da Oceania.

ensino
médio

1^a a 3^a série

geografia

Geografia

1ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Foco do Bimestre

Representações gráficas e cartográficas

Habilidades e Competências

- Compreender a importância das representações gráficas e cartográficas para o entendimento da dimensão espacial dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.
- Identificar os elementos que compõem mapas, gráficos, tabelas etc. de modo a caracterizar e interpretar o que está sendo espacializado.
- Utilizar as coordenadas geográficas e a escala na resolução prática de problemas de localização.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

A dinâmica climática e os biomas

Habilidades e Competências

- Comparar e diferenciar clima e tempo.
- Reconhecer os principais tipos de clima existentes no Brasil e no mundo.
- Relacionar clima com a vegetação, identificando os principais biomas existentes no Brasil e no mundo.
- Observar as mudanças climáticas resultantes da interação homem-natureza e analisar suas possíveis causas e consequências.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográficas

Habilidades e Competências

- Apreender o processo de formação da Terra e os agentes e fenômenos que compõem sua dinâmica, reconhecendo as principais formas de relevo e suas diferentes formas de ocupação.
- Identificar as principais bacias hidrográficas do Brasil e do mundo e compreender as redes hidrográficas na manutenção dos biomas terrestres.
- Analisar os principais impactos causados pela ação antrópica, com ênfase nas bacias hidrográficas, e pensar em formas de preservação.
- Reconhecer a importância social das redes hidrográficas para as populações ribeirinhas e nativas e analisar a potencialidade e viabilidade econômica de algumas bacias hidrográficas no mundo e no Rio de Janeiro.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

A questão ambiental

Habilidades e Competências

- Analisar diferentes formas de ocupação ao confrontar os interesses socioculturais, políticos, ambientais e econômicos existentes na paisagem.
- Discutir criticamente o modelo de civilização baseado na exaustão dos recursos naturais.
- Contextualizar as principais conferências internacionais para o ambiente, seus princípios e propósitos.
- Identificar, comparar e analisar os principais problemas ambientais em diferentes escalas.

Geografia

2ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Foco do Bimestre

Globalização e blocos econômicos

Habilidades e Competências

- Compreender a organização do espaço mundial considerando os aspectos históricos e geopolíticos do mundo no século XX: Pós-Segunda Guerra; a Guerra Fria; as organizações políticas, econômicas e militares; o colapso do socialismo; as novas fronteiras.
- Compreender e analisar os fluxos e as redes – em diferentes aspectos e escalas – que estão envolvidos no processo de globalização.
- Discutir a importância da ciência e das tecnologias no contexto da globalização.
- Identificar as características do mundo contemporâneo e compreender os processos de fragmentação e exclusão em diferentes setores e escalas.
- Discutir a questão das redes ilegais da globalização.
- Contextualizar o papel do Brasil no mundo globalizado – formação de blocos e parcerias.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

Urbanização mundial e brasileira

Habilidades e Competências

- Analisar a urbanização no século XX, e o crescimento das metrópoles em diferentes contextos e escalas.
- Comparar o processo de urbanização entre diferentes grupos de países.
- Relacionar o processo de urbanização com o processo de industrialização.
- Compreender a rede hierárquica de cidades, e suas especificidades.
- Aprender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial.
- Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Geografia

2ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

3º Bimestre

Foco do Bimestre

O espaço agrário no mundo e no Brasil

Habilidades e Competências

- Analisar a questão agrária nas várias regiões do mundo discutindo: o destino da produção, as diferentes formas de produzir, as relações de trabalho, a estrutura fundiária.
- Analisar o processo de modernização das atividades agropecuárias no mundo contemporâneo, caracterizando as diferenças internas desse processo no território brasileiro.
- Discutir criticamente a questão da fome e do mercado mundial de alimentos, compreendendo o conceito de segurança alimentar e as políticas de protecionismo implantadas em diferentes países.
- Analisar o histórico da estrutura fundiária e da luta pela terra no Brasil, identificando os principais movimentos sociais que reivindicam a posse da terra no país.
- Identificar e analisar os impactos ambientais, sociais e econômicos dos transgênicos, orgânicos e convencionais.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

O estudo da população: crescimento, estrutura e migrações

Habilidades e Competências

- Analisar o processo histórico de crescimento populacional em diferentes escalas, identificando processos de mudança na dinâmica demográfica.
- Identificar e compreender os princípios fundamentais das teorias demográficas, relacionando-as às questões atuais relativas ao crescimento populacional e às questões ambientais.
- Analisar e diferenciar a dinâmica das estruturas da população nos países centrais e periféricos e discutir problemas como o envelhecimento da população, o desemprego em escala mundial, regional e local etc.
- Identificar os principais fluxos migratórios atuais, em diferentes escalas, analisando-os em diversos contextos socioeconômicos, políticos e culturais.
- Analisar criticamente os conflitos étnico-nacionalistas e separatistas, o racismo e a xenofobia no contexto dos movimentos atuais das populações.
- Identificar os principais fluxos migratórios no Brasil, destacando os seus respectivos contextos e reconhecendo a diversidade étnica do povo brasileiro.

Geografia

3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO

1º Bimestre

Foco do Bimestre

A indústria e seus diferentes processos de organização espacial

Habilidades e Competências

- Compreender o conceito de indústria e o processo histórico de industrialização mundial, na América Latina e no Brasil.
- Caracterizar e localizar os tipos de indústrias segundo a tecnologia usada e as divisões internacionais do trabalho.
- Comparar os diferentes processos de industrialização da Europa, EUA, Japão, Tigres Asiáticos, China, África e Brasil.
- Localizar e compreender o papel dos tecnopolos nos países centrais e periféricos.
- Identificar as implicações econômicas, sociais e ambientais causadas pelas indústrias no mundo, na América Latina e no Brasil.

2º Bimestre

Foco do Bimestre

As redes e o Brasil no contexto atual

Habilidades e Competências

- Identificar as redes de informação e transportes em diferentes escalas.
- Compreender a importância e as formas de utilização das redes de transportes e informacionais no Brasil.
- Contextualizar o processo histórico de formação, disseminação e utilização das redes em diferentes escalas.
- Analisar a compressão espaço/tempo e suas consequências na integração do território brasileiro.

3º Bimestre

Foco do Bimestre

A questão energética no mundo contemporâneo

Habilidades e Competências

- Identificar, classificar e localizar as fontes energéticas que impulsionam as economias mundial e brasileira, inclusive as alternativas.
- Compreender a importância geopolítica das fontes energéticas, em especial o petróleo e os outros combustíveis fósseis.
- Analisar e discutir as implicações econômicas, políticas, sociais e ambientais das matrizes energéticas brasileiras.

4º Bimestre

Foco do Bimestre

O Rio de Janeiro no contexto regional – dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural

Habilidades e Competências

- Identificar cartograficamente o Estado do Rio de Janeiro.
- Compreender e relacionar as características históricas, físicas e socioeconômicas do Estado do Rio de Janeiro.
- Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro.
- Relacionar o processo de ocupação do território fluminense com os problemas ambientais recorrentes no Estado (enchentes, erosão, deslizamentos etc.).
- Analisar os impactos das transformações socioespaciais observadas no Estado do Rio de Janeiro.

GEOGRAFIA

Equipe de elaboração 1ª Edição (2011):

COORDENADORES:

Prof. Dr. Linovaldo Lemos (IFF-Campos)

Profa. Dra. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues (PUC-Rio e CAP-UERJ)

PROFESSORES COLABORADORES:

Prof. Carlos Frederico Moreira Kruger – C.I.E. Miécimo da Silva

Prof. Edimilson Antônio Mota - Colégio Estadual Nilo Peçanha

Profa. Geiza Oliveira De Carvalho - CIEP 369 - Jornalista Sandro Moreyra

Profa. Heloisa Helena Gonçalves - Instituto de Educação Professor Carlos Camacho

Profa. Maria Teresa Silva Telles - Colégio Estadual Círculo Operário

Equipe de elaboração 2ª Edição (2012):

COORDENADORA:

Vânia Nunes Morgado - Colégio de Aplicação da UFRJ

PROFESSORA ARTICULADORA:

Maria Naíse de Oliveira Peixoto – Instituto de Geociências / Departamento de Geografia da UFRJ

PROFESSORES COLABORADORES:

Allan da Silva - Colégio Estadual Ribeiro de Avellar

Elaine do Nascimento Nobre Porto - CIEP 396 Luiz Peixoto

Maria Teresa de Andrade Gomes - Colégio Estadual Dr. Anibal Viriato de Azevedo

Patrícia Batista Melo Lopes - Colégio Estadual Antônio Houaiss

Saulo César Guimarães de Farias - Colégio Estadual Aurelino Leal

Tongaté Arnaud Mascarenhas Junior - Colégio Estadual Almirante Tamandaré

Agradecimento

Agradecemos a todos os professores que enviaram os seus comentários e contribuíram significativamente para a discussão e a construção deste documento.