

Eixo 2: Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO
ESTADO DE MATO GROSSO – ORIENTAÇÕES CURRICULARES:
BREVE ANÁLISE**

Roseli Batista de Jesus – UFRGS

roselibjesus@hotmail.com

Nalú Farenzena – UFRGS

nalu.farenzena@gmail.com

RESUMO

Objetivamos apresentar uma discussão sobre a política curricular para a educação básica do estado de Mato Grosso, com base no referencial teórico que trata de currículo, política educacional e análise de política pública, a partir do qual analisamos o processo de produção de texto da política curricular do estado. A metodologia firma-se na análise de política pública, no ciclo de política, de acordo com Ball, Bowe e Mainardes. Dados iniciais indicam que a elaboração da proposta curricular contou com a participação de alguns atores relacionados à educação, mas que nem todos tiveram voz nesse processo.

Palavras – chave: Política Curricular, Orientações Curriculares, Política Pública.

1 – INTRODUÇÃO

Ao serem publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), suscitaram, no meio educacional, inúmeros estudos, reflexões e discussões em torno de propostas curriculares, como também algumas críticas. Na tentativa de atender à recomendação destes documentos, muitas secretarias municipais e estaduais passaram concentrar esforços no sentido de elaborar suas próprias propostas pedagógicas curriculares, sendo este um dos grandes desafios postos aos gestores responsáveis pela educação pública.

Neste cenário, assumiram relevante papel as políticas públicas educacionais que se proponham a regular estratégias de oferta educacional e assegurar certa estabilidade dos

sistemas de ensino. As políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder, às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta. Inserem-se no âmbito das políticas públicas as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e circunscrevem-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes, como a preocupação com a qualidade do ensino, com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de exercer de maneira plena a cidadania.

Neste prisma, muitos gestores públicos têm empreendido ações com o objetivo de subsidiar escolas, professores, alunos e comunidade em geral para que juntos possam trabalhar no sentido de garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, como é o caso do governo do estado de Mato Grosso. Este tem empreendido esforços no sentido de implementar o ensino organizado por ciclos de formação humana, a criação e manutenção de quinze centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica – Cefapros e, mais recentemente, a elaboração e implementação das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso – OCs.

A elaboração das OCs teve início no ano de 2008, com as primeiras discussões encaminhadas por membros da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT junto aos Cefapros, às assessorias pedagógicas estaduais, às unidades escolares e instituições de ensino superior do estado, como a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT. São documentos que contemplam todas as modalidades da educação básica com referenciais teóricos que abordam conteúdos educacionais de maneira geral e específica, uma vez que são as OCs organizadas por área do conhecimento, contemplando o ensino fundamental e médio, como suas especificidades (EJA, ensino médio integrado, PROEJA¹, educação indígena, educação do campo e educação especial).

São estas orientações curriculares que nos interessam e, então, nos propusemos a realizar uma pesquisa de doutorado, pela UFRGS, que visa ao estudo das etapas de elaboração à implementação de tais orientações, de acordo com o modelo de análise de política pública desenvolvido por Ball, Bowe e estudado por Mainardes. Neste artigo, trazemos parte da pesquisa e discutimos o processo de produção de texto destes documentos, a maneira como

¹ PROEJA – Refere-se à educação de jovens e adultos, constituindo-se como o programa de integração da educação profissional ao ensino médio, instituída no estado de MT pelo Decreto nº 5840/06.

estão organizados e estruturados, como foram elaborados e quais atores participaram e tiveram voz nesse processo.

2 – Currículo: Breve abordagem teórica

As reflexões em torno do currículo, sob perspectivas diferentes ou semelhantes, se fazem presentes nos discursos pedagógicos, nas propostas educacionais, nas propostas pedagógicas das escolas e na formação de professores e, especialmente, se fazem presentes no meio acadêmico, sendo que muitos pesquisadores têm dedicado especial atenção aos estudos curriculares, conforme assinalam Arroyo (2007), Moreira (2001, 2008, 2009, 2010), Moreira e Candau (2007), Moreira e Garcia (2008), Moreira, Pacheco (2005), Pacheco e Garcia (2004), Macedo (2006), Oliveira (2006), Lopes (2005, 2006), Padilha (2004) e Berticelli (2005), Goodson (2009, 2012), dentre outros.

Muitos sentidos são atribuídos ao termo “currículo”, um desses sentidos diz respeito à etimologia da palavra, que advém do latim, do verbo *correre* = correr e significa percurso a ser realizado, pista de corrida, caminho a seguir. Outras definições são atribuídas ao termo, como o conjunto de disciplinas de um curso; os conteúdos a serem trabalhados com os alunos; as experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelos alunos; o mecanismo pelo qual o conhecimento é distribuído socialmente, ou, os planos pedagógicos; a seleção cultural e os meios de avaliação, dentre outras atribuições. Entre todas as definições, pode-se dizer, segundo que há algo em comum, um elo de identificação que permeia todas as concepções, que é a ideia de organização das experiências, daquilo que se faz na sala de aula e fora dela, no espaço de uma unidade escolar e que se relaciona com o processo educativo.

O estudo, a compreensão e a produção teórica em torno do currículo variam em função da época em que as práticas curriculares se realizam e isto significa que há mudanças de significações atribuídas ao currículo de acordo com o tempo e as mudanças pelas quais passa a sociedade, refletindo visões de mundo, compromissos e posicionamentos teóricos. Nesse sentido, torna-se tarefa difícil e complexa tomar uma definição como sendo a que representa a concepção de currículo, uma vez que não, há, entre os estudiosos dos estudos curriculares, consenso sobre tal definição, sendo o termo, polissêmico, com significados diversos e, em torno dele há o que Pacheco (2005) chama de “erosão semântica”.

De acordo com Goodson (2012), o termo currículo surgiu na Universidade de Glagow, em 1633, quando foi utilizado para se referir ao curso seguido pelos alunos. No que tange ao termo “currículo”, pode-se dizer que foi dicionarizado pela primeira vez em 1663, sendo entendido como “[...] um curso, um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade, sentido este que se impõe no vocabulário educacional.” (PACHECO, 2005, p. 29). Numa visão mais global, nas décadas de 1960 e 1970, as discussões sobre currículos escolares tiveram início no continente americano, impulsionadas, especialmente nos Estados Unidos.

De acordo com Silva (2009) e, também, com Moreira (2004) o currículo, enquanto objeto de estudo educacional, teve origem nos Estados Unidos, nos anos vinte, numa visão puramente prática e organizacional. Nesse contexto, Bobbitt, em 1918, publicou o livro *The Curriculum*, considerado como marco no que tange aos estudos sobre currículo. Bobbitt entendia que o currículo deveria centrar-se nos déficits das pessoas, em suas deficiências, fossem culturais, pessoais ou sociais.

As ideias de Bobbitt influenciaram a educação dos Estados Unidos no final do século XX, concorrendo com as de outro autor também influente na época, mas em menor proporção, John Dewey que, em 1902 publicou um livro que abordava aspectos relativos ao currículo. Diferente de Bobbitt, cuja preocupação centrava-se na economia e na formação do adulto, Dewey preocupava-se com a construção da democracia, centrando o currículo em conceitos como inteligência social e mudança, tendo como foco os problemas sociais. Contudo, na época, foram as ideias de Bobbitt que nortearam os estudos curriculares por décadas, sendo reforçadas, consolidadas com os pressupostos de Ralph Tyler, em 1949.

O pensamento de Tyler influenciou não apenas os estudos sobre currículo nos Estados Unidos, mas também em outros países, como no Brasil. O paradigma por ele proposto centrava-se no desenvolvimento e na organização e buscava responder quatro questões, conforme diz Silva (2009, p. 24):

‘1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?’ As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: ‘currículo’ (1) ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e ‘avaliação’ (4).

Doll (1997), também discute essa estrutura apresentada por Tyler e diz que as perguntas de Tyler se caracterizam como uma variação do método geral de Decartes, cuja

propositura se constituíam em “conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”. (Doll , 1997). Para o autor, em ambos os casos, ou, tanto no modelo de Decartes quanto de Tyler, a aprendizagem é reduzida a um sistema fechado, limitado ao que já existe, ao que as Ciências já estabeleceram como certo e finito, ao já conhecido.

Ao falar das teorias do currículo, Silva (2009) denomina os estudos curriculares que marcaram o início do século XX, de “Teoria Tradicional” do currículo. Na perspectiva das teorias tradicionais, o currículo deveria dedicar especial atenção a estes elementos curriculares: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

A partir de 1960, a concepção técnica de currículo passou por inúmeras críticas, em vários países, num movimento contrário às concepções burocráticas e administrativas no âmbito escolar. Nos Estados Unidos, as teorizações sobre currículo foram influenciadas pelo denominado “movimento de reconceptualização” e, na Inglaterra, pelo que se chamou de “nova sociologia da educação”, tendo Michael Young como precursor. No Brasil, destacam-se os estudos de Paulo Freire e, na França, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. (SILVA, 2009). As publicações desses estudiosos constituíram a base da “Teoria Crítica”, cujo ápice deu entre os anos 70 e 80.

Nos anos 1980, a centralidade das discussões se fixou nos objetivos sociais e políticos do ensino, como também na estratificação do público-alvo. Houve, na época, a reafirmação das disciplinas tradicionais e o debate sobre o ensino no âmbito de cada escola. A educação, nesse período, era de responsabilidade dos professores, os quais deveriam iniciar e promover a mudança educacional, mudança esta motivada por fatores externos.

A partir dos anos 90, as discussões em torno do currículo tomaram novos caminhos, delineando o que se denominou por pensamento ou “Teorias Pós-críticas” do currículo. As teorias pós-críticas, segundo Silva (2009), muito contribuíram para a compreensão e os estudos acerca do currículo, alargando o entendimento acerca dos processos de dominação, as relações de poder que se estabelecem nos espaços educativos. Sendo assim, o currículo é e pode ser e representar muitas coisas, mas é também aquilo que se faz dele, sendo que educadores, estudiosos e pesquisadores podem, de muitas formas, defender a maneira como entendem, compreendem o currículo. Contudo, em dias atuais, o currículo não pode ser visto e pensado sem se considerar as relações entre o mesmo e o poder, sendo que, na perspectiva

pós-crítica, o conhecimento é inerente do poder, de forma que “[...] o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade”. (SILVA, 2009, p. 149)

Independente da concepção que se tenha sobre currículo, a questão central que deve nortear qualquer teoria curricular, segundo Silva (2009) diz respeito ao conhecimento a ser ensinado, a seleção do mesmo, qual conhecimento é considerado válido e merece fazer parte do currículo. Isto porque “[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (SILVA, 2009, p. 15).

Com esse pensamento, Pacheco, 2005, diz que qualquer teorização sobre o currículo deve ligar-se à prática curricular, com propostas não apenas teóricas, mas que possam dar conta dos problemas que surgem no cotidiano escolar. São, as teorias curriculares, então, abordagens das concepções que dizem respeito à realidade e que, mesmo de maneira indireta, abarcam e retratam situações cotidianas e práticas da educação. Nessa visão, as teorias curriculares, são, assim como também disse Silva (2005), discursos e perspectivas sobre a educação e estes discursos e perspectivas influenciam nossos pensamentos e escolhas educacionais, assim como as decisões em torno do currículo, pois “[...] quando uma teoria curricular é entendida como um instrumento de análise conceptual que pode ajudar-nos a compreender a realidade educacional através de um processo permanente de interrogação e de questionamento das práticas.”²

3 – P OLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O estudo das políticas públicas no Brasil e no mundo tem ganhado espaço, especialmente nas universidades, onde se realizam pesquisas, estudos e reflexões acerca *do Estado em ação*.

Em conformidade com Muller e Surel (2002) o analista de políticas públicas encontra dificuldade para definir “política pública”, devido à polissemia da palavra “política”. Dizem eles que “[...] este termo cobre ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)”. (MULLER e SUREL, 2002, p.11). A compreensão dos termos pode se realizar da seguinte maneira: a) *polity* distingue o mundo da

² PACHECO, 2005, p. 82.

política e a sociedade civil, sendo que tal distinção pode apresentar variação de acordo com o lugar e o tempo; b) *politics* diz respeito à atividade política em geral e c) por *policy* (*policies no plural*) compreende-se o processo de elaboração e implementação de programas de ação pública, os quais são propostos tendo-se objetivos explícitos já elaborados.

Dentre as políticas públicas, estão as políticas educacionais, que fazem parte das políticas sociais. Segundo Castro *et. al.* (2009), a literatura acerca do estudo da política social é extensa e variada, mas não há consenso entre os autores sobre sua definição, por várias razões, e “[...] também pelo fato de que nenhum modelo teórico se isenta de apresentar problemas, a definição de um conceito único é uma tarefa em grande medida subjetiva e, muitas vezes, impossível”. (*Op. Cit.*, p. 56).

Para analisar as políticas sociais é preciso compreender a abrangência destas, ou seja, quais políticas públicas são consideradas como sociais. Castro *et. al.* (2009) utilizam da ideia de “área de atuação” que, segundo os autores, orienta o agrupamento das políticas sociais, segundo o objetivo destas. Assim, fazem parte da política social brasileira: previdência social, benefícios a servidores, emprego e defesa do trabalhador, desenvolvimento agrário, assistência social, alimentação e nutrição, saúde, educação, cultura, habitação e urbanismo e saneamento básico.

As políticas educacionais se caracterizam como a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal. De acordo com o *Dictionnaire suisse de politique sociale*³ uma política educacional pode ser compreendida em três dimensões: a) “política educacional como política cultura”; b) “política educacional como atribuição de posições, *status* sociais” e, c) “política educacional e política econômica”. Tal definição contribui para pensar sobre as OCs enquanto política educacional curricular, oferecendo elementos que a firmam enquanto política pública e que tratam das questões curriculares.

Pacheco (2003, p. 16) diz que

Efetivamente, as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, tanto por meio de uma estratégia *top down* quanto de uma estratégia de negociação com vistas à recentralização.

³ Disponível em <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=278>.

Nesse prisma, a política curricular *em ação* não pode ser definida no âmbito da macropolítica, envolve a micropolítica, ou seja, os sujeitos/atores diretamente ligados com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os sujeitos/atores, sejam estes indivíduos ou instituições. Dessa forma, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. (GATTI *et. al.*, 2011, p. 36).

3 – ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Deubel (2002), o desenvolvimento da investigação em políticas públicas tem feito com que os estudiosos do assunto desenvolvam novos instrumentos de análise, existindo, assim, algumas ferramentas disponíveis, ligadas a modelos e associadas a posturas teóricas. Para o autor, esses instrumentos “[...] permiten observar la realidad a través de un filtro conceptual – los elementos de la clave analítica – com el fin de facilitar su organización y entendimiento”. (2002, p. 42). Como exemplos de ferramentas, cita: as tipologias, os instrumentos de intervenção do Estado, programas de políticas públicas, programas políticos e complexidade social e o *Policy Cycle* – ciclo de políticas ou fases de políticas.

Sobre os caminhos que podem ser trilhados pelo pesquisador, Ball e Mainardes (2011, p. 11), mencionaram Bell e Steverson (2006), dizendo que, para estes autores, os estudos de política educacional apontam para três formas de análise, sendo: “[...] a) o desenvolvimento de modelos analíticos através dos quais as políticas podem ser analisadas e interpretadas; b) a análise de um conjunto de questões relacionadas às políticas; e c) a análise crítica de políticas específicas.” Sobre a primeira forma de análise, dizem Ball e Mainardes, a literatura internacional é mais extensa. No Brasil, afirmam os autores, as pesquisas e publicações acenam para a existência de dois grupos:

[...] estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise dos contextos socioeconômico e político), entre outros aspectos; e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. (BALL e MAINARDES, 2011, p 12).

Os dois enfoques são igualmente relevantes, mas há que se questionar até que ponto os estudos teóricos têm contribuído para a análise de políticas específicas e, por outro lado, de que maneira esta análise tem incorporado as contribuições dos estudos teóricos.

Stephen J. Ball e seus colaboradores, citados por Mainardes (2007), apresentam uma possibilidade de análise de políticas públicas por meio da utilização da abordagem do ciclo de política (*Policy Cycle Approach*), composto pelo contexto de influência, da produção de texto, da prática, contexto de resultados e efeitos e contexto de estratégia política. O contexto de influência é caracterizado pelo início da política pública, é quando os primeiros discursos emergem, juntamente com os interesses dos grupos políticos, a fim de influenciarem na constituição e na definição da política. É neste momento que os conceitos e outras referências de base passam a ter legitimidade, por meio da participação dos diferentes grupos de interesse, composto por partidos políticos, representantes do governo, associações, sindicatos e comissões ligadas ao tema que rege as discussões da política em debate.

O segundo contexto, da produção do texto da política, compreende o resultado das disputas e dos acordos políticos estabelecidos para que uma política pública seja formulada. São os discursos materializados linguisticamente e revelam os jogos de poder e os interesses dos atores diversos envolvidos no e com o processo de formulação da política a ser colocada em prática. Os textos são amplamente utilizados e ganham visibilidade no terceiro contexto, o da prática. Neste, a política é interpretada e recriada de acordo com os atores que dela farão uso de alguma forma. Ao chegar ao seu destino, uma política pública pode passar por transformações e mudanças, pois está sujeita à apropriação de pessoas diferentes daquelas que participaram de sua elaboração inicial, havendo então diferentes interpretações para uma mesma política. Nesse contexto assumem especial papel os atores envolvidos na implementação da política pública, uma vez que estes exercem papel ativo, interpretam e reinterpretem o texto inicial.

O quarto contexto, dos resultados ou efeitos, diz respeito à avaliação da política, aos efeitos e impactos que pode causar junto à sociedade, bem como às possíveis desigualdades que pode provocar. Mainardes (2007), ao fazer a leitura de Ball, diz que este autor propõe que a análise de uma política deve considerar o exame das suas várias facetas e dimensões e das interfaces da política estudada com outras políticas. Por fim, apresenta o contexto de estratégia política, o último proposto por Ball e que envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades que podem ser causadas pela política já implementada.

A abordagem do ciclo de política possibilita ao analista uma visão não linear e fragmentada da política em estudo, pois a própria ideia de contextos oferece uma possibilidade de leitura não unilateral, mas multidisciplinar e global, sendo que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam. Assim sendo, ao se proceder à análise dos contextos que dizem respeito, por exemplo, a uma política educacional, os discursos produzidos, os sujeitos/atores envolvidos não estão fora do contexto sócio-político local, regional ou global.

4 – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO: BREVE ANÁLISE

4.1 – Orientações Curriculares: uma análise da produção do texto

4.1.1 – Orientações Curriculares: o porquê da elaboração

O ensino fundamental da rede estadual conta, desde 2000, com orientações específicas, registradas num livro elaborado por representantes da SEDUC e da UFMT, denominado: *Escola Ciclada de Matos Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer*. Contudo, a educação infantil, o ensino médio, as modalidades e especificidades da educação básica não tinham orientações específicas. Então, o governo do estado, por meio da SEDUC, propôs a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso – Ocs, que contemplam os princípios de orientação, organicidade e democratização da gestão.

As OCs estão assim organizadas: no primeiro momento, são abordos aspectos conceituais, epistemológicos e metodológicos que visam à orientação das práticas pedagógicas, então, são apresentadas as concepções por etapas e modalidades da educação básica. Na segunda parte, são apresentadas as orientações curriculares por área do conhecimento, também para todas as áreas e modalidades e especificidades da educação básica. e, de acordo com o texto denominado “Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso” (2009).

Neste texto, é apresentado um retrospecto da situação educacional brasileira, bem como são apontados avanços pelos quais passa a sociedade, com o intuito de situar a educação no estado e dizer que esta não pode ficar alheio ao que acontece no mundo e, especialmente,

às mudanças que ocorrem no Brasil em termos educacionais. O que se observa é que a SEDUC buscou contextualizar a educação do estado, relacionando-a aos fatos ocorridos no Brasil como um todo e buscando se destacar dentre os outros estados. Assim, o discurso da política é aquele que busca responder aos desafios postos à educação, com uma política curricular que, no texto, busca sanar muitas das dificuldades dos profissionais da educação e nortear a educação básica do estado.

4.1.2 – Atores participantes da produção do texto das OCs

A SEDUC, por meio de seus profissionais, foi quem conduziu todas as etapas de produção do texto, contratou os consultores (professores de áreas diversas da UFMT, UNEMAT e de outras universidades do Brasil e de Portugal) e definiu os caminhos que seriam percorridos no decorrer da produção do texto, divididos em etapas:

A 1ª etapa foi denominada de *Leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar*. Na propositura, essa etapa deveria ocorrer em dois momentos: o primeiro com o texto preliminar referente às concepções e o segundo com o texto relativo às áreas do conhecimento. O papel dos atores nesse processo se concentraria em analisar o texto preliminar com base nos seguintes critérios: clareza do texto; conteúdo do documento; as propostas de eixos temáticos e conhecimentos; a metodologia e o processo de avaliação e, por último, o documento em termos gerais.

Os dados dão conta de que esta etapa ocorreu conforme o previsto, em termos de texto, uma vez que a SEDUC determinou, no ano de 2009, que a educação estadual teria um dia “D”, destinado aos estudos das OCs, em que as escolas seriam orientadas pelos professores dos Cefapros na condução dos trabalhos, convocaria toda comunidade para se fazer presente na escola. Alguns fatos ocorreram nesses dois momentos: a) todas as escolas estaduais pararam para estudar neste dia; b) nem todas as escolas contaram com representantes dos Cefapros (devido ao número de escolas e de professores); c) apenas algumas escolas conseguiram o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e, d) era previsto que os profissionais da educação (escolas, Cefapros e Assessorias Pedagógicas) estudassem os documentos em momentos anteriores e isso não aconteceu de maneira geral. É possível, então, afirmar que, no discurso, esta etapa foi realizada, mas, na prática, não totalmente.

Ao final dos encontros, cada unidade escolar elaborou um documento que registrava as dúvidas, as concordâncias e as discordâncias em relação ao texto das orientações. Há que se ressaltar que este primeiro texto, que foi enviado às escolas e aos Cefapros, contou com a participação de consultores das universidades e da SEDUC. Foi então um texto que os profissionais das escolas denominaram de “pronto” enviado apenas para cumprimento de etapas. Os professores dos Cefapros, que deveriam ter participado da elaboração do texto inicial foram apenas, em 2009, convidados a participar de uma formação, em Cuiabá, com os consultores da SEDUC. Aqui, a participação dos profissionais dos centros de formação foi como ouvinte.

A 2ª etapa – *Discussão e Síntese por Município*. Previa-se que fossem consideradas as discussões já estabelecidas nas unidades escolares e sistematizadas pelos grupos de trabalho, para serem debatidas junto aos representantes de cada unidade escolar, das assessorias pedagógicas e dos Cefapros, sendo que estes sujeitos/atores foram incumbidos de coordenar os trabalhos nos municípios. Aqui, as contribuições deveriam ser também sistematizadas para serem enviadas à SEDUC, para análise e elaboração do texto final.

Nesta etapa, já de posse dos relatórios elaborados pelas escolas, os Cefapros deveriam sistematizá-los e enviá-los à secretaria de educação, para que os consultores avaliassem o que seria considerado ou não. Os relatos das entrevistas permitem afirmar que: a) nem todas as escolas conseguiram elaborar as sínteses nem entregar no tempo estabelecido pela secretaria; b) os Cefapros tiveram pouco tempo para sistematizar esses relatórios; c) ao serem enviados à SEDUC, esta não retornava a análise das considerações aos Cefapros e escolas, inclusive, poucas alterações foram observadas nos textos da primeira e da segunda discussão.

A 3ª Etapa – *Seminários Regionais*. De acordo com o documento enviado às escolas, tinha essa etapa a finalidade de promover a discussão das concepções das OCs, de maneira a subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica do estado. Esta etapa também aconteceu, contudo, muito mais como cumprimento de agenda, uma vez que os seminários foram marcados e realizados e contaram com a participação dos atores previstos (SEDUC, UFMT, UNEMAT, Cefapros, escolas, assessorias pedagógicas e representantes dos sindicatos dos profissionais da educação – SINTEP e SIPROS, em alguns *pólos*). No entanto, o que se discutiu nesses encontros é que fugiu do proposto, sendo que as OCs ficaram em segundo plano, decepcionando a todos.

4.1.3 – Bases teóricas da proposta curricular

Em relação ao currículo, o texto firma-se nas bases teóricas de Sacristán (2000), que entende o currículo como construção social que incorpora múltiplas expressões. Assim, o documento da SEDUC faz referência ao currículo prescrito “[...] envolvendo práticas de desenvolvimento ordenadas dentro do sistema educacional conforme os cursos, os níveis, as modalidades, através de modelos de matrizes ou guias de desenvolvimento de ações dos professores e dos alunos.” (p.02).

Para a garantia da qualidade do ensino, propõem as OCs (documento inicial) que os alunos, ao ingressarem e ao concluírem a educação básica, atinjam perfis esperados, denominados de *perfil de entrada* e *perfil de saída* de cada ciclo, no intuito de garantir a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos, bem como de subsidiar o trabalho docente.

4.3.1. Concepções dos Documentos

O texto das OCs foi dividido em duas partes. Uma delas trata de aspectos relativos às concepções epistemológicas e metodológicas que deverão nortear as práticas pedagógicas da educação básica como um todo, aspectos esses apresentados por etapas e modalidades. Por etapas os documentos contemplam o ensino fundamental, que é organizado por ciclos de formação humana e o ensino médio de educação geral; já as especificidades e modalidades objetivam atender ao ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), à educação do campo, à educação escolar indígena, à educação especial e à educação de jovens e adultos. A segunda parte do texto destina-se às áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza e matemática e ciências humanas. Esclareço que para descrever as OCs, neste momento, estou considerando a primeira parte do texto, ou seja, a que trata das concepções epistemológicas e metodológicas de maneira geral, pois entendo que não cabe, aqui, o tratamento por áreas do conhecimento.

Conhecimento, trabalho e cultura são os eixos estruturantes das OCs, os quais embasam a concepção teórico-metodológica do currículo apresentada nos documentos, sempre buscando, de acordo com o discurso do texto oficial, a “[...] superação da pedagogia taylorista/fordista, cujos princípios são a separação entre formação intelectual e formação prática, a fragmentação da formação [...]” (SEDUC/MT, 2009, p. 28).

Ao tratar da parte metodológica, as OCs enfatizam que se faz necessário discutir o método, deixando claro que não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a relação que o aluno estabelecerá com o conhecimento, a interação com este, com os demais alunos e com o professor. As situações metodológicas nas OCs são compreendidas de maneira a considerar, no fazer pedagógico docente, os princípios da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Após as considerações sobre as concepções epistemológicas e metodológicas, o texto das orientações curriculares, no item 3, aborda especificamente aspectos que dizem respeito às etapas da educação básica e é assim denominado: 3. “Educação Básica: as etapas”. Sobre a primeira, que é o ensino fundamental, especial destaque é dado à organização dos ciclos de formação humana, com a apresentação dos fundamentos para uma educação comprometida com a formação humana.

A outra etapa da educação básica enfatizada é o ensino médio e, ao focar esta etapa, o texto das OCs, inicialmente, faz referência às diretrizes nacionais para o ensino médio e à LDB e aborda assuntos como a relação da formação do aluno do ensino médio e o mercado de trabalho, o que é especificado na Lei 11.741/2008, relativa ao ensino médio integrado à educação profissional, ou, ainda, os desafios da educação do estado no que tange à formulação de orientações curriculares para esta etapa da educação básica.

Para atender à demanda do ensino médio, as orientações curriculares consideram suas especificidades, que são o ensino médio integrado à educação profissional, como já descrito acima, e a educação de jovens e adultos, (EJA), acrescida do programa de integração da educação profissional ao ensino médio de jovens e adultos (PROEJA). Após, são destacadas as especificidades da educação básica, abordando as modalidades/especificidades atendendo às diversidades, como a educação do campo e sobre esta no texto é dedicado significativo espaço; a educação indígena também recebe, nas OCs, tratamento especial, até pela realidade do estado, que possui grande número de indígenas, com seus povos e etnias. Também há detalhamentos referentes à educação especial.

Caminhando para a parte final deste texto são expostas, no item 7, as bases legais e as orientações curriculares para a educação de jovens e adultos que, mais uma vez, aparece aqui, e não apenas em relação ao ensino médio, mas de maneira mais ampla. Por fim, as OCs contemplam, no item 8, a temática da educação para as relações étnico-raciais no estado.

5 – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O estudo das orientações curriculares para a educação básica de MT está em andamento, como parte da pesquisa de doutorado e tem nos conduzido a caminhos interessantes e que evidenciam como foram elaborados estes documentos, atores que participaram do processo, que tiveram ou não voz. Ainda não é possível dizer muito sobre esses aspectos, mas até o momento, os dados denotam que a SEDUC buscou disseminar entre todos os atores da educação estadual os preceitos das OCs, buscou, de maneiras diferentes, a participação de atores diversos na produção do texto que se encontra à disposição de todos os educadores.

Observamos que embora tenha havido, por parte da SEDUC a tentativa de aproximar, no momento da produção das OCs, todos os envolvidos com a educação pública estadual e os consultores, esta aproximação, visando ao estudo e conhecimento dos documentos, não se fez eficiente em todas as etapas, uma vez que ao tomarem conhecimento do texto inicial, os professores das escolas e dos Cefapros entenderam que o texto já estava “pronto” e que se queria apenas cumprir formalidades. Ainda assim, atenderam ao chamamento da secretaria, estudaram os documentos e fizeram considerações, mas ressaltamos que este atendimento também não foi total, tendo em vista que a participação nas fases de elaboração não se deu conforme desejavam os profissionais ligados diretamente à educação do estado.

Esperamos, com este texto, demonstrar um pouco do trabalho que estamos realizando e, especialmente, sobre a educação do estado de MT, sua organização e visão, a tentativa de avançar ao propor uma política educacional curricular específica, ajustada à realidade do estado, que apresenta alguns problemas, como vimos, em relação à produção do texto e, somente ao final da pesquisa teremos condições de dizer sobre os contextos que envolveram as fases de elaboração até a implementação das OCs.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen

- J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO *et. al.* A CF/88 e as Políticas Sociais Brasileiras. *In: CARDOSO JR., José Celso. A Constituição Brasileira de 1988 Revisitada: Recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social*. Brasília: Ipea, 2009. v. 1.
- CASTRO, Jorge Abrahão de e RIBEIRO, José Aparecido Carlos. *As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. Políticas Públicas: Acompanhamento e Análise Introdução*. Número especial Vinte Anos da Constituição Federal. Brasília, IPEA, n. 17, p. 17-97, 2009.
- DEUBEL, André-Noël R. *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.
- DOLL JR., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREY, Klaus. *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. 2000.
- GATTI, Bernardete A. *et. al. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.
- _____. *Currículo: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortes, 2007.
- _____ *et al.* Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MULLER, Pierre. *Las Políticas Públicas*. 3 ed. Colombia: Universidad Externado de Colombia. Traductores: Jean-François e Carlos Salazar Vargas. 2010.
- _____ e SUREL, Ives. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- PADILHA, Paulo R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAIVA, Edil V. de. *et al.* Políticas curriculares no foco das investigações. *In:* LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. Série cultura, memória e currículo, v. 7.

PACHECO, José A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROCHA, Genylton O. R. da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. *In:* GONÇALVES, Luiz A. O. (Org.) *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Eloisa H. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. *In:* SEDUC/MT. *Centro de Formação e Atualização do Professor*. Cuiabá, fevereiro de 1998.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Cuiabá, 2009.

_____. *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*. Cuiabá, 2010.