



POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO: UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

Roseli Batista de Jesus – UFRGS¹

Nalú Farenzena – UFRGS²

Resumo: Objetivamos com este artigo discutir a política curricular para a educação básica do estado de Mato Grosso, especificamente as orientações curriculares – OCs. O texto está alicerçado em pressupostos teóricos relativos a políticas públicas, política educacional curricular e análise de política pública. Analisamos a política curricular do estado, objetivando compreender o porquê de sua elaboração, de que maneira foram elaboradas as OCs e quais atores participaram deste processo. Como metodologia, recorremos à análise de política pública, ao ciclo de política, de acordo com Ball, Bowe e Mainardes, ressaltando que, neste texto, tratamos da produção do texto. Analisamos as OCs enquanto documentos elaborados para nortear a educação estadual e trazemos alguns aspectos relativos à sua elaboração e estruturação. Dados iniciais indicam que a elaboração das OCs contou com a participação de alguns atores vinculados à educação estadual, mas que nem todos tiveram voz nesse processo.

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

1 – Introdução

As mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas também se fazem presentes no âmbito educacional, fazendo com que as ações voltadas para a educação sejam repensadas e adequadas à nova realidade. Nesse contexto, novos desafios são postos à educação, que tem sido alvo de estudos, pesquisas e implementação de políticas públicas educacionais.

Diante disso, os gestores responsáveis pela educação pública brasileira se vêem frente à necessidade de propor alternativas, programas e projetos que possibilitem aos educadores desenvolverem suas ações de maneira a promover o acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos.

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

¹ roselibjesus@hotmail.com

² nalufarenzena@gmail.com

sistemas de ensino. As políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta. Inserem-se no âmbito das políticas públicas as educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar, e circunscrevem-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes. De acordo com Santos (2003, p. 31),

As políticas, as estratégias e os programas educacionais, os mais diversos processos educativos, em diferentes âmbitos, públicos e privados, passam a constituir o foco do esforço teórico-prático realizado no interior do campo para compreender o fenômeno educativo e produzir subsídios para a formulação de novas propostas educativas.

Pautados pela busca da democratização e da qualidade da educação muitos gestores públicos têm empreendido ações com o objetivo de subsidiar escolas, professores, alunos e comunidade em geral para que trabalhem no sentido de buscar a qualidade da educação. Dentre essas ações estão as que se caracterizam pela propositura de políticas públicas educacionais e, nesse caminho, tem seguido o governo do estado de Mato Grosso que, nos últimos anos, tem implementado medidas que incidem mais fortemente no currículo escolar.

Dentre as medidas efetivadas pelo governo do estado de Mato Grosso, cita-se a implantação do ensino organizado por ciclos de formação humana, a partir de 1998, a criação e manutenção de quinze centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica – Cefapros e, recentemente, a elaboração e implementação das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso – OCs. Estas visam, além do cumprimento do exposto na lei n. 9.394/96, diretrizes e bases da educação nacional (LDB), subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na educação básica estadual.

As OCs contemplam todas as modalidades da educação básica com referenciais teóricos que abordam conteúdos educacionais de maneira geral e específica, sendo organizadas por área do conhecimento, contemplando o ensino fundamental, médio e especificidades (EJA, ensino médio integrado, PROEJA³, educação indígena, educação do campo e educação especial).

³ 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.

São estas orientações curriculares que nos interessam e, então, nos propusemos a realizar uma pesquisa 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. Aqui, trazemos parte da pesquisa em desenvolvimento e discutimos o processo de produção de texto da política, a maneira como estão organizados e estruturados os documentos, como foram elaborados e quais atores participaram deste processo; discorremos sobre políticas públicas, políticas públicas sociais, educacionais e curriculares e análise de política pública, quando apresentamos, caracterizamos e fazemos breve análise das OCs, contextualizando a educação do estado de MT.

2 – POLÍTICAS PÚBLICAS, SOCIAIS, EDUCACIONAIS E CURRICULARES

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*. Contudo, sabe-se que ainda são poucos os trabalhos e resultados de pesquisas publicados, considerando-se o aporte teórico disponível.

Em conformidade com Muller e Surel (2002), o analista de políticas públicas encontra dificuldade para definir “política pública”, devido à polissemia da palavra “política”. De acordo com os autores, tal definição se realiza de maneira mais tranquila entre os autores de língua inglesa. 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 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 com objetivos explícitos já elaborados. Entendemos que a análise da política pública educacional do estado de MT trata da *policy*, mas compreende, contudo, a política nas demais acepções.

Muller (2010) diz que identificar uma política pública não é tão simples quanto parece e que a literatura existente se limita a uma formulação geral e, desta forma, o primeiro problema com o qual se defronta o analista consiste em saber se está ou não diante de uma política pública. O autor faz referência a Ives Mény e Jean-Claude Thoening, que apresentam elementos que fundamentam a existência de uma política pública. A partir destes podemos

dizer ou reafirmar que as OCs se caracterizam como uma política pública, por trazer em seu bojo todos os elementos de que tratam os autores. Ademais, uma política pública, quando pensada, elaborada e implementada, tem como foco atuar sobre um campo da sociedade, seja pensando em sua evolução, transformação ou adaptação (MULLER, 2010).

De acordo com leituras sobre políticas públicas, são muitas as ações de governo que podem ser caracterizadas como tal. Dentre estas, 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.

Em conformidade com os autores, os pesquisadores e formuladores de políticas sociais não se preocupam tanto com aspectos teóricos, mas com a prática das mesmas, havendo variações conjunturais nas reflexões feitas, resultantes das condições e realidades de cada país. Neste texto, compartilhamos da definição de Castro *et. al.* (2009, p. 58) para entendermos política social:

A política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado, com o objetivo de atender as necessidades e os direitos sociais que afetam vários dos componentes das condições básicas de vida da população, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade.

Em sentido mais amplo, pode-se dizer que uma política social busca: *i*) realizar a *promoção social*, mediante a geração de oportunidades e de resultados para indivíduos e/ou grupos sociais; e *ii*) promover a *solidariedade social*, mediante a garantia de segurança ao indivíduo em determinadas situações de dependência ou vulnerabilidade [...].

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 a ideia de “área de atuação” que, segundo os autores, orienta o agrupamento das políticas sociais, segundo o objetivo destas. Este agrupamento por “área de atuação” busca o enquadramento das ações sociais de acordo com o atendimento às necessidades e aos direitos sociais.

As políticas educacionais, consideradas sociais, 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. De acordo com o *Dictionnaire suisse de politique sociale*⁴ uma política educacional pode ser compreendida em três dimensões: a) “política educacional como política cultura” faz menção à seleção do conhecimento e da cultura

⁴ Disponível em <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=278>.

considerados como legítimos, por meio da definição de saberes, valores, crenças e mitos e da definição das condições em que as situações de aprendizagem são organizadas nas escolas; b) “política educacional como atribuição de posições, *status* sociais”, trata das aprendizagens e das competências certificadas ao término de uma dada formação, inicial ou continuada e, c) “política educacional e política econômica”, diz respeito ao fato de a política educacional, cada vez mais, participar da política econômica, pela promoção de habilidades intelectuais e profissionais, “capital”, sendo este o interesse do mercado de trabalho.

Tal definição contribui para pensar sobre as OCs enquanto política educacional curricular, oferecendo elementos que a firmam enquanto política pública inserida no âmbito curricular.

As políticas curriculares são fruto de polêmicas, de decisões contínuas e, assim sendo, as decisões curriculares dizem respeito diretamente ao cotidiano das escolas; assim, a participação exercida pelos diferentes atores no processo de elaboração e implementação de uma política curricular diz respeito a formas de poder, podendo se expressar de maneira explícita ou implícita, devendo ser analisada nos contextos da macro e da micropolítica.

Para Pacheco (2003, p. 16):

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.

Então, a política curricular *em ação* não pode ser definida apenas no âmbito da macropolítica, envolve a micropolítica, ou seja, os atores diretamente ligados com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os atores, sejam estes indivíduos ou instituições. Assim, 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

No Brasil, a análise de políticas públicas vem se firmando como campo investigativo e buscando consolidação. Conforme Ball e Mainardes (2011), os próprios estudiosos da área apontam para o fato de que o campo da análise das políticas públicas ainda carece de referenciais analíticos mais consistentes e que haja para tanto a interlocução com a literatura internacional.

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, havendo, 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 disponíveis, cita: as tipologias, os instrumentos de intervenção do Estado, programas de políticas públicas, programas políticos e complexidade social e, por último, o mais conhecido, o *Policy Cycle* – ciclo de políticas ou fases de políticas (abordagem sequencial).

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*), uma proposta peculiar no âmbito da utilização da abordagem sequencial na análise de políticas públicas. É neste referencial teórico que nos pautamos para realizar a análise das OCs para a educação básica do estado de Mato Grosso.

Conforme Mainardes (2007) a abordagem do ciclo de política proposta de Ball e Bowe foi sendo aperfeiçoada, vindo a compreender os seguintes contextos: de influência, da produção de texto, da prática, de resultados e efeitos e 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. 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 produzidos podem ser, então, coerentes e, ao mesmo tempo, contraditórios, justamente por representar a voz dos grupos de interesse.

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. 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. Por fim, o contexto de estratégia política, que envolve a identificação de ações sociais e políticas necessárias para o ajuste das desigualdades que podem ser causadas pela política já implementada.

Mainardes *et. al.* (2011), sobre os contextos propostos por Ball, dizem que os três primeiros, o de influência, de produção de texto e da prática, são os mais importantes e estão inter-relacionados, não havendo divisão temporal ou seqüencial e não devem ser vistos nem estudados como dissociados. Sobre os dois últimos contextos, os autores dizem que o contexto dos resultados/efeitos, que seria o quarto é, na verdade, extensão do contexto da prática e que o da estratégia/ação política faz parte do contexto de influência.

De acordo com Mainardes (2007, p. 32), no ciclo de política:

[...] a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas são substituídos pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de política traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando as perspectivas macro e micro.

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. Neste texto, trataremos apenas do segundo contexto, o da produção de texto, o que representa um recorte da pesquisa em andamento.

4.1 – Análise das OCs enquanto política pública educacional de MT

4.1.1 – A educação básica de MT

Considerando os preceitos legais da LDB/96, que atribui funções à União, aos estados e municípios em relação à organicidade e atendimento da educação básica, o governo de Mato Grosso oferece todos os níveis da educação da educação básica, sob a responsabilidade da

SEDUC, até a educação superior, esta por meio da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e de responsabilidade da secretaria de estado de ciência e tecnologia - SECITEC. Além disso, a SEDUC trabalha com as modalidades de ensino: educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos – EJA, educação ambiental, educação fiscal, educação a distância e educação do campo.

A partir de 1998 o ensino na rede estadual passou a ser organizado em ciclos, com a introdução do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) e, em 1999, a SEDUC propôs a implantação, no ensino fundamental, dos ciclos de formação. Atualmente, todas as escolas estaduais estão organizadas por ciclos de formação humana, sendo três ciclos de três anos cada. O primeiro compreende a infância (06 a 08 anos), o segundo a pré-adolescência (09 a 11 anos) e o terceiro, a adolescência (12 a 15 anos). Em relação ao ensino médio, em 1998 teve início uma política de expansão das vagas e em 2004, por determinação do Decreto 5154/04, foi implantado o ensino médio integrado.

Objetivando propiciar a formação continuada dos profissionais da educação estadual, a SEDUC criou e estruturou os centros de formação e atualização do professor, por meio dos decretos nº 2007/97, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, criando os Cefapros nos municípios de: Rondonópolis, Cuiabá, Diamantino, Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara, Cáceres, Juína, Barra do Garças, Confresa e Tangará da Serra. No ano de 2008 foram instituídos outros dois centros de formação, o de Primavera do Leste e de Pontes e Lacerda.

O quadro de profissionais destas instituições é formado por uma equipe gestora (diretor, coordenador de formação continuada e secretário), equipe administrativa (técnicos administrativos educacionais e servidores do cargo de apoio administrativo educacional) e equipe pedagógica (professores efetivos). Os professores formadores atuam nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Alfabetização e modalidades/especificidades da educação básica e, assim como diretores e coordenadores, passam por processos seletivos realizados pela SEDUC.

Os centros de formação devem acompanhar o professor, no seu ambiente de trabalho, no sentido de mantê-lo permanentemente atualizado. Os programas e/ou projetos de formação devem estar articulados com as necessidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática docente. Então, os centros devem chegar à sala de aula, estabelecendo parcerias com os coordenadores dos ciclos de formação humana e coordenadores pedagógicos das escolas, aos quais cabe a implementação do Projeto Sala do Educador.

4.2 – Orientações Curriculares: uma análise da produção do texto

Tomando como base os preceitos teóricos que fundamentam a análise de política pública, ciclo de política, conforme Ball, Bowe e Mainardes, procedemos à análise das OCs enquanto política curricular do estado de MT, ressaltando que a pesquisa encontra-se em andamento e aqui tratamos de dados preliminares, coletados no Cefapro de Rondonópolis (entrevista com a diretora, a coordenadora e uma professora, narrativas produzidas por estes atores e documentos que registram o caminho percorrido quando da elaboração das OCs no *pólo*) e no *site* da SEDUC (OCs).

4.2.1 – 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. Diante dessa realidade, 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 contempla os princípios de orientação, organicidade e democratização da gestão.

As OCs estão assim organizadas: no primeiro momento, são abordados 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),

[...] surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma concepção inequívoca de homem e sociedade que se quer formar (SEDUC/MT, 2009, p. 06).

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, enfatizando que o papel da Secretaria de Estado de Educação é o de gerenciar o processo de elaboração, implementação e acompanhamento das políticas públicas 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. Esta é a propositura dos documentos, resta saber se, na prática, estão sendo efetivadas.

4.2.2 – Atores participantes da produção do texto das OCs

De acordo com as entrevistas já realizadas, como os documentos registrados no Cefapro e com o texto da SEDUC, é possível visualizar, inicialmente, alguns atores que participaram da elaboração das orientações. O que se averiguou é que a secretaria de estado de educação encaminhou o processo de elaboração das OCs, cujo início se deu em 2008, respaldada na LDB, entendendo o currículo como composto pela diversidade da educação do estado de Mato Grosso.

A SEDUC 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, sendo o primeiro com o texto preliminar referente às concepções e o segundo com o texto relativo às áreas do conhecimento. Esta etapa, de responsabilidade do coordenador pedagógico, deveria acontecer na escola e contar com o envolvimento de toda a comunidade escolar. 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. Houve, na época, a realização de palestras e mini-cursos por área do conhecimento e por disciplinas, os quais não atenderam às expectativas dos formadores, uma vez que era possível perceber que alguns consultores desconheciam a realidade da educação de MT e outros chegavam a trabalhar temáticas que discordavam do exposto nas OCs, como por exemplo, nos documentos são priorizadas as situações de aprendizagem inter, trans e multidisciplinares e a formação se deu por disciplina e não por área. 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.

No ano de 2011, alguns profissionais dos Cefapros foram convidados, por área do conhecimento, pela SEDUC para auxiliarem na adequação do discurso do texto com a realidade da educação do estado. Assim, alguns professores participaram, em Cuiabá, juntamente com os consultores da SEDUC, da revisão final do documento, lançado no final de 2011.

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.

4.2.3 – Organização das OCs

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). Fala em currículo em ação, compreendendo que este remete

à realidade das escolas, modelado pelos professores nas práticas pedagógicas. Por último, menciona o currículo avaliado “[...] situado no âmbito das práticas de controle internas e externas que, no processo, diferencia pelos resultados, o currículo efetivamente realizado.” (p. 03).

Para a garantia da qualidade do ensino, propõem as OCs 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. Isto decorre da compreensão de que a escola é local de promoção, não de reprovação, mas esta promoção deve ocorrer com aprendizagem. Estes perfis ainda não estão elaborados e, crêem os professores, que tal processo deve ser coordenado pelos profissionais que atuam diretamente com a educação básica e não, com dizem, por quem é pago para escrever sobre a educação do estado.

O texto das OCs foi dividido em duas partes. Uma trata das 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.

Ao tratar das concepções epistemológicas e metodológicas, o documento das OCs apresenta os eixos curriculares estruturantes: Conhecimento, Trabalho e Cultura. Na parte metodológica, as OCs enfatizam que se faz necessário discutir o método, esclarecendo 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, os quais, de acordo com o documento, desempenham fundamental papel no processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas que se propõem a superar a rigidez e a fragmentação disciplinar presentes na concepção taylorista/fordista.

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). Busca atender às diversidades: educação do campo, educação indígena e educação especial.

Acerca da organização e estruturação das OCs, dizem os professores que os referenciais parecem se distanciar da realidade das escolas, dos alunos e dos professores, uma vez que, especialmente sobre o ensino médio, falta o aperfeiçoamento dos profissionais para atuarem na educação do campo, na educação indígena e educação especial. Os Cefapros, em seus quadros, têm professores responsáveis por estas modalidades, ocorre que estes também estão carecendo de formação e não dão conta de atender, devido à abrangência dos pólos, a todas as escolas. Ainda assim, tanto profissionais dos Cefapros quanto das escolas reconhecem o avanço das OCs e, muitos, estudam os pressupostos por elas defendidos e tentam a adequação do texto, discurso, com a prática deste texto.

Em relação à metodologia, educadores dizem “faltar” uma orientação mais consistente em relação aos conteúdos propostos por etapas e modalidades da educação básica, especialmente destacam a pouca atenção dedicada aos termos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, recorrentes nas orientações.

5 – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O estudo das orientações curriculares para a educação básica de MT está em andamento e tem nos conduzido a caminhos interessantes e que evidenciam como foram elaborados estes documentos, assim como os atores que participaram do processo e em que medida tiveram 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. À medida que a pesquisa avançar teremos condições de elaborar uma análise de conjunto considerando os contextos que vão da elaboração até a implementação das OCs.

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.

CAPELLA, Ana C. N. *Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas*. BIB, São Paulo, 2006.

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.

FARENZENA, Nalú. Políticas de assistência financeira da União no marco das responsabilidades (inter)governamentais em educação básica. In: GOUVEIA, Andréa

Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo (Org.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação dos direitos à educação no Brasil*. Brasília: IPEA, 2011, pp. 95-110.

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.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 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. Tradutores: 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. *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.

_____. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Área de Linguagens. Cuiabá, 2010.