



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSELI BATISTA DE JESUS

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO
GROSSO: ANÁLISE DA POLÍTICA COMO TEXTO E DISCURSO

Porto Alegre
2014

Roseli Batista de Jesus

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO
GROSSO: ANÁLISE DA POLÍTICA COMO TEXTO E DISCURSO

Tese apresentada o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Nalú Farenzena

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre
2014

CIP - Catalogação na Publicação

Batista de Jesus, Roseli

Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso / Roseli Batista de Jesus. -- 2014. 295 f.

Orientadora: Nalú Farenzina.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Políticas Públicas. 2. Orientações Curriculares de Mato Grosso. 3. Análise de Discurso. 4. Políticas Educacionais. 5. Análise de Políticas Públicas: Ciclo de Políticas. I. Farenzina, Nalú, orient. II. Título.

Roseli Batista de Jesus

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO
GROSSO: ANÁLISE DA POLÍTICA COMO TEXTO E DISCURSO

Tese apresentada o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 14 de mar.2014.

Prof. Dra. Nalú Farenzena – Orientadora

Prof. Dr. Jefferson Mainardes – UEPG

Prof. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske – UFMT

Prof. Dra. Regina Maria Varini Mutti – UFRGS

Aos meus pais Joaquim e Castorina que, com humildade e simplicidade me ensinaram a respeitar o outro, a ter fé e a trilhar o caminho do bem.
Aos meus filhos, Henrique e Ana Carolina, por suportarem minha ausência e pela existência em minha vida.
Aos meus irmãos, Alice e José e aos cunhados, Durcione e Enivaldo.
À Nalú, orientadora iluminada, sábia, paciente e amiga.

Agradeço imensamente...

- ✓ A Deus, pela vida e bênçãos concedidas;
- ✓ Ao DINTER em Educação – UNEMAT/UFRGS, pela oportunidade sem igual;
- ✓ À Seduc, aos Cefapros, assessorias pedagógicas e professores de Barra do Garças e Rondonópolis – MT, por aceitarem fazer parte deste estudo;
- ✓ À orientadora, Nalú Farenzena que, com sabedoria, delicadeza e atenção soube me orientar e me conduzir ao término deste doutoramento;
- ✓ Aos professores da FACED/UFRGS, pelos conhecimentos partilhados;
- ✓ Aos colegas do DINTER, pelo companheirismo, pela convivência e pela amizade, especialmente à Cláudia Negreiros, Waldinéia, Regiane, Quim, Lina e Albina;
- ✓ Ao José Carlos, por compreender este momento;
- ✓ À Regina e família, pela presença, sempre;
- ✓ À Leni, mais que uma amiga, segunda mãe;
- ✓ Aos colegas de orientação, pela oportunidade de juntos estudarmos;
- ✓ Aos professores da banca examinadora, pelo auxílio e colaboração;
- ✓ Aos professores das redes municipal e estadual de ensino de Rondonópolis – MT, em especial à EM Alcides Pereira dos Santos; à EE Daniel Martins Moura e ao Cefapro; aos colegas professores destas unidades, companheiros de trabalho.
- ✓ Àqueles que, de maneira direta e indireta colaboraram para que meus passos pudessem me conduzir ao término deste doutoramento.

Ao mesmo tempo, se o objetivo é caminhar, sempre em direção a algo melhor do que já existe, mas sem chegada, isso também significa que o importante é o exercício de caminhar, de aprender, de tornar o mundo mais democrático e melhor, e aí a escolha do caminho é fundamental. [...] os caminhos se fazem ao caminhar [...]. Caminhemos, portanto, coletivamente, reconhecendo a validade política e epistemológica dos diferentes saberes, fazeres, valores, e a necessidade desse reconhecimento e do diálogo que ele permite para a emancipação social democratizante [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 170).

RESUMO

O foco do estudo é uma política pública educacional curricular do estado de Mato Grosso: as orientações curriculares para a educação básica. O objetivo geral da tese é analisar as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender como foram elaboradas, considerando-se os contextos de influência, de produção do texto e da prática, bem como dar visibilidade aos discursos produzidos pelos sujeitos/atores envolvidos nestes contextos. A questão de pesquisa assim foi definida: “como foram elaboradas as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, quais sujeitos/atores participaram de quais etapas e que discursos foram produzidos por estes nos contextos de influência, de produção do texto e da prática”. O estudo compreende o dispositivo teórico, composto pela análise de política pública, ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball, Richard Bowe, considerando deste os três contextos – de influência, de produção do texto e da prática – e a análise de discurso de linha francesa, tendo como principais referências obras de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, bem como o dispositivo analítico, que contou com documentos da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), das escolas e dos centros de formação e atualização dos profissionais da educação (Cefapros), além das orientações curriculares (texto da política), entrevistas e narrativas escritas dos sujeitos/atores que participaram da pesquisa, que somaram um total de 17, sendo estes representantes da Seduc, das assessorias pedagógicas, dos Cefapros e das escolas dos municípios de Barra do Garças e Rondonópolis – MT e um representante do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público. A política foi analisada desde a colocação na agenda até sua implementação, buscando também dar visibilidade aos sujeitos/atores que participaram das etapas de produção do texto da política, por meio da análise de seus discursos, sendo então analisada como texto e discurso. Ao ser elaborada, a política pública teve influências globais/internacionais, nacionais e locais e estas estão evidenciadas no texto da mesma, como também aparecem nos discursos dos sujeitos/atores. O processo de elaboração das orientações contou com a participação de sujeitos/atores das instituições de ensino do estado nas diferentes etapas e nestas também foram produzidos discursos diversos, os quais, a partir da formação discursiva a que se filiam, evidenciam os sentidos e a ideologia de seus produtores. Esta etapa foi coordenada pela Seduc e consultores, como a professora Acácia Kuenzer e professores da Universidade Federal de Mato Grosso e Universidade do Estado de Mato Grosso. Sujeitos/atores dos Cefapros e das assessorias pedagógicas também auxiliaram neste processo, conduzindo as discussões junto às escolas e, especialmente, no “Dia D”, que é tratado como acontecimento. A implementação tem ocorrido de maneira gradativa, havendo algumas resistências de alguns educadores em relação aos orientativos, o que denota a necessidade de ações que fomentem a implementação da política curricular.

Palavras-chave: Políticas públicas. Políticas educacionais. Análise de discurso e orientações curriculares. Orientações curriculares no Mato Grosso.

JESUS, Roseli Batista de. **Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ABSTRACT

The focus of the study is the public curricular educational policy from the Estate of Mato Grosso: the curriculum guidelines for basic education. The general objective of the thesis is to analyze the curriculum guidelines for the basic education from the estate of Mato Grosso, aiming to comprehend how they were elaborated, considering the influence contexts of text production and practices, and give visibility to the discourses produced by the subject/actors involved in those contexts, as well. The question of the research was this way defined: “how the curriculum guidelines for the basic education in the estate of Mato Grosso were elaborated, which subject/actors took part in each steps and which discourses were produced by them in the influence contexts, of text production and practice”. The study comprises a theoretical device, comprising the analysis of public policy, policy cycle, proposed by Stephen Ball, Richard Bowe, considering the three contexts: of influence, of text production and of practice – and discourse analysis of the French approach, having as main references the work of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, as well as the analytical device, which counted on documents of Estate Department of Education (Seduc), schools and centers for the training and updating of basic education professionals (Cefapros), besides the curriculum guidelines (policy text), interviews and narratives written by the subjects/actors which participated of the research, totalizing 17, being those the representatives of Seduc, pedagogical advisors, Cefapros and schools of the cities Barra do Garças e Rondonópolis – MT, and a representative of Union of the Public Teaching Workers. The policy was analyzed since its placement on the agenda until its implementation, also trying to give visibility to the subjects/actors which took part of the steps of production of the policy text, by means of analysis of their discourse, being analyzed as texts and discourse. While being elaborated, the public policy suffered global/international, national and local influence, which are evident in the text. There are also discourses of subjects/actors. The process of elaboration of the guidelines was supported by the participation of subjects/actors of teaching institutions of the estate in different steps, and during this process diverse discourses were produced, which, from the discursive formation to which they are affiliated, evince the senses and the ideology of its producers. This step was coordinated by Seduc and its consultants, as example the teacher Acácia Kuenzer and the professors of Federal University of Mato Grosso and Estate University of Mato Grosso. Subjects/Actors of Cefapros and from pedagogical advice also helped out during the process, conducting discussions with the schools, and especially, on the “D Day”, which is treated as an event. The implementation has occurred in a gradual manner, causing some resistance from a few educators in relation to the guidelines, what demonstrates the need of actions which promote the implementation of the curricular policy.

Key-words: Public policies. Educational policies. Discourse analysis and curriculum guidelines. Curriculum guidelines of Mato Grosso.

JESUS, Roseli Batista de. Curriculum guidelines for basic education of Mato Grosso: **analysis of policies as text and discourse. Thesis** (Doctorship in Education) – Education College, Federal University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa do Estado de Mato Grosso	139
Figura 2 Mapa dos 15 Cefapros Divididos em Polos	154
Figura 3 Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise de Discurso
AC – Análise e Conteúdo
BM – Banco Mundial
CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
CEJA – Centros de Educação de Jovens e Adultos
CENFOR – Centro de Formação Permanente de Professores
CF – Constituição Federal
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DHU – Direitos Humanos
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
DINTER – Doutorado Interinstitucional
EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FACED – Faculdade de Educação
FD – Formação Discursiva
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MT – Mato Grosso
OCDE – Organização Para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCs – Orientações Curriculares Para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PROEJA – Programa de Integração à Educação Profissional ao Ensino Médio de Jovens e Adultos
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SECITEC – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SUPF – Superintendência de Formação
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1	PASSOS E PALAVRAS INICIAIS.....	13
2	AS ESCOLHAS, OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	24
2.1	AS PRIMEIRAS DECISÕES.....	24
2.2	DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA.....	29
2.2.1	Objetivos e Questão de Pesquisa.....	29
2.2.2	Os Sujeitos/atores e a Constituição do <i>Corpus</i>.....	31
2.3	O SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	37
2.3.1	Análise de Políticas Públicas: ciclo de políticas.....	38
2.3.2	Análise de Discurso como Método de Análise.....	41
3	BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: Um Diálogo Necessário..	46
3.1	CURRÍCULO: algumas abordagens.....	46
3.1.1	 Currículo: breve abordagem teórica.....	47
3.1.2	 Os Estudos Curriculares no Brasil.....	59
3.1.3	 Influências da Globalização no Currículo.....	66
3.1.4	 O Interculturalismo no Currículo.....	71
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	85
3.2.1	 Políticas Públicas.....	86
3.2.2	 Políticas Públicas Educacionais e Políticas Curriculares.....	98
3.3	DA ANÁLISE DA POLÍTICA À ANÁLISE DE DISCURSO E VICE-VERSA.....	110
3.3.1	 Análise de Discurso: o que se faz pertinente compreender.....	111
3.3.2	 Análise de Políticas Públicas.....	121
4	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO.....	138
4.1	UM POUCO SOBRE O ESTADO DE MATO GROSSO.....	139
4.2	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO.....	141
4.2.1	 Os Centros de Formação e a Formação Continuada os Profissionais da Educação Básica.....	145
4.3	ORIENTAÇÕES CURRICULARES: considerações preliminares.....	156
4.3.1	 Organização dos Documentos: breve olhar.....	160
5	ANÁLISE DA POLÍTICA COMO TEXTO E COMO DISCURSO.....	164
5.1	ENTRE TEXTOS E DISCURSOS SURGE A POLÍTICA EDUCACIONAL.....	165
5.1.1	 As Influências que Marcam o Discurso das e Sobre as Orientações Curriculares Para a Educação Básica de Mato Grosso.....	166
5.2	O TEXTO DA POLÍTICA: elaboração e implementação.....	186
5.2.1	 Quais Sujeitos/Atores Participaram/am da Produção da Política Educacional e Como se Deu Esta Participação: as vozes que tiveram eco.....	186
5.2.2	 “Dia D”: o acontecimento.....	213
5.2.3	 A Implementação da Política Curricular: as OCs e o fazer pedagógico.....	220
5.2.4	 O Papel dos Consultores nos Processos de Elaboração e Implementação das OCs.....	225
5.3	O TEXTO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: concepções e discursos dos sujeitos/atores.....	228
5.3.1	 As Concepções Epistemológicas e Metodológicas que sustentam as OCs.....	229
5.3.2	 O texto das OCs no Discurso dos Sujeitos/Atores.....	244

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
	REFERÊNCIAS.....	266
	ANEXOS.....	275
	ANEXO I Proposta de Narrativa	276
	ANEXO II Protocolos de Entrevista	277
	ANEXO III Organograma da Seduc.....	291
	ANEXO IV População Indígena de Mato Grosso.....	292
	ANEXO V Formulário de Sistematização das OCs.....	294
	ANEXO VI Sumário das OCs.....	295

1 PASSOS E PALAVRAS INICIAIS...

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. (GADOTTI, 2013, p. 04)

A educação escolar, nas últimas décadas, tem sido atravessada por várias mudanças, como as sociais, as culturais e as tecnológicas. Essas mudanças alcançam a sociedade como um todo, fazendo com que as esferas de atividade humana¹ adéquem seus discursos e ações à realidade posta, provocando múltiplos arranjos e rearranjos institucionais e relacionais. Inserida neste contexto encontra a educação escolarizada, a qual tem vivenciado transformações de várias ordens, sejam estruturais, organizacionais ou pedagógicas, como nos fazeres dos docentes e nos currículos escolares. Dentro dessa visão, a escola que preparou ou prepara o indivíduo para um processo de trabalho ou para uma organização societária voltados para o paradigma industrial não atende mais às exigências da nova sociedade, as mudanças ocorridas exigem ações diferenciadas por parte das escolas, assim como currículos que visem à formação do sujeito em todas as suas dimensões.

Essa nova configuração do século XXI impõe grandes desafios à área da educação, os quais, nos últimos anos, têm mobilizado a sociedade civil e os setores estatais e têm sido objeto de estudos e pesquisas, bem como da implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a expansão ou para a melhoria da qualidade da educação básica. Para Maximo e Carvalho (2009), com a Constituição Federal de 1988, foram delineadas certas condições que dizem respeito à ordem qualitativa, como a garantia e a efetividade do direito à educação. Contudo, na visão dos autores, “[...] a legislação brasileira, mesmo tendo incorporado o conceito de qualidade, não estabeleceu em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro”. (*Op. Cit.*, p. 16). Esse fato, como dizem ainda Maximo e Carvalho (2009), se caracteriza como algo que dificulta a tomada de decisão, de

¹ Expressão utilizada por Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal” (1929/2003).

providências em relação a possíveis situações em que ocorra a má qualidade do ensino público e gratuito.

Nesse sentido, os gestores responsáveis pela educação pública brasileira se veem 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, em busca da qualidade da educação, uma vez que a escola e seus profissionais têm sido responsabilizados pelo insucesso do aluno, pela não aprendizagem, havendo uma culpabilização desses no que diz respeito ao fracasso escolar (MAUÉS, 2003). A qualidade da educação, como se sabe, não se alcança com ações isoladas, ou descontextualizadas, e que não cheguem até as escolas, uma vez que qualidade também pressupõe democracia e esta é uma construção coletiva. Ao abordar o termo “democracia”, compartilho do pensamento de Apple (2008, p. 30), ao afirmar que “[...] a democracia não é um slogan a que se apele apenas quando os ‘grandes negócios’ de nossa sociedade tiverem acabado, mas um princípio constitutivo que deve ser integrado as nossas vidas cotidianas”.

A expressão “qualidade da educação” merece destaque, tendo em vista que muito se fala, se ouve e se escreve sobre. Mas, o que é mesmo uma educação de qualidade, ou, quando há qualidade na educação? As leituras acerca da expressão sinalizam a polissemia, sendo esta definida por autores diferentes de modos diversos conforme, igualmente, diferentes e distintas inscrições teóricas, ideológicas e contextuais. Máximo e Carvalho (2009, p. 16), ao refletirem sobre esta palavra, enfatizam que, em se tratando da educação brasileira, o discurso sobre a qualidade da educação foi fundamentado e constituído a partir de três significados, sendo que

O primeiro foi condicionado pela oferta limitada de vagas, ou seja, escola de qualidade era aquela que oferecia o número de vagas considerado satisfatório; o segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como evasão e repetência, caracterizando como escola de qualidade a que apresentasse baixos índices dessas ocorrências; e, finalmente, a ideia de qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala.

Ainda nos dias atuais alguns discursos de sujeitos ligados à educação se fundamentam nesses significados ou em algum deles, contudo, estes não são suficientes para expressar o que se almeja como educação de qualidade, de modo que o alcance

desta está relacionada a fatores diversos e implica na realização de múltiplas ações e na garantia de condições para que estas ações ocorram no âmbito educacional. Desse modo, compreendo por educação de qualidade a que deve “[...] permitir ao estudante ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto.” (MOREIRA, 2008, p. 2).

Nessa mesma linha de pensamento, Gadotti (2013, p. 02) assim fala sobre a temática:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

O alcance da qualidade não é um processo simples, ao contrário, é complexo e depende de muitos fatores, os quais ultrapassam os limites da escola, passam por ela, mas vão além dela. Sobre esses fatores, o mesmo autor diz que o conceito de qualidade é polissêmico e deve ser entendido tanto do ponto de vista social (relacionado com a equidade) quanto econômico (relativo à eficiência no uso dos recursos destinados à educação). Assim sendo, ainda segundo Gadotti, faz-se necessário estabelecer padrões de qualidade do processo ensino-aprendizagem e mensurar a eficiência e a eficácia dos sistemas educacionais, contudo, na avaliação do alcance de resultados positivos na educação, também se faz necessário levar em conta um conjunto de indicadores, pois “[...] a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso considerar outros critérios também, subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente”. (GADOTTI, 2013, p. 10).

Neste cenário, quando se busca a qualidade da educação, assumem relevante papel as políticas públicas educacionais que se proponham a regular estratégias de oferta educacional e assegurar certa estabilidade dos sistemas de ensino. Sistema este de quem muito espera a sociedade, uma vez que, da educação, todos esperam, de alguma forma, uma resposta relacionada ao “[...] desenvolvimento econômico, social, cultural e ético”. (MAXIMO E NOGUEIRA, 2009, p. 13). 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 sociais e, dentre estas, as 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. 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 juntos possam trabalhar no sentido de garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Dentre essas ações estão as que se caracterizam pela propositura de políticas públicas educacionais, de “novas propostas educativas”, como disse Santos (*Op. Cit.*).

Nesse caminho tem seguido o governo do Estado de Mato Grosso que, nos últimos anos, tem implementado algumas medidas na área da educação que pretendem não apenas garantir a oferta da educação básica gratuita, mas a permanência dos alunos nas salas de aula e que essa permanência seja acompanhada de aprendizagem. Dentre as medidas efetivadas pelo governo do estado de Mato Grosso, pode-se citar a implantação gradativa do ensino organizado por ciclos de formação humana, a partir de 1998, sendo que hoje todas as turmas do ensino fundamental assim estão organizadas; a criação e manutenção de quinze centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica (Cefapros), que são distribuídos em polos e responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação e pela implantação e implementação das políticas públicas oriundas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e, mais recentemente, a elaboração e implementação das

orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso (OCs)². Essas orientações visam, além do cumprimento de dispositivos da lei n. 9.394/96, diretrizes e bases da educação nacional (LDB), subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na educação básica estadual, sendo enunciadas como uma proposta curricular que objetiva nortear as práticas educacionais em todas as instituições educacionais da rede estadual.

A elaboração das OCs teve início no ano de 2007, com as primeiras discussões encaminhadas por membros da Secretaria de Estado de Educação, junto aos Cefapros, às assessorias pedagógicas estaduais, às unidades escolares e às 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 etapas e modalidades da educação básica oferecidas pela rede estadual de ensino, com referenciais teóricos e metodológicos 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 (diversidades, EJA, ensino médio integrado, PROEJA³, educação indígena, educação do campo e educação especial). No momento atual, encontram-se estas orientações na etapa de implementação, ou, no contexto da prática, o que quer dizer que estão (ou deveriam estar) sendo utilizadas pelos profissionais da educação do estado em suas práticas cotidianas, pois

A organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimentos voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural. Daí a importância desta ação dialógica entre Seduc, Cefapros, Assessorias Pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade na construção coletiva deste documento. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 01).

² Sobre a implantação do ciclos de formação humana, os centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica (Cefapros) e as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso dedico especial atenção no Capítulo IV, denominado “Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso”.

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 5.840/06. “Esse programa visa propiciar a consolidação de um projeto nacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, condição necessária para o efetivo exercício da cidadania”. (MATO GROSSO/SEDUC, 2009, p. 85).

As orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso são o foco de minha pesquisa de doutorado, tema que elegi por compreender a importância destas para a educação pública e almejar tornar mais claro o processo de sua elaboração, bem como dar visibilidade a sua implementação na rede estadual de ensino e à maneira como os sujeitos/atores foram e estão envolvidos nesse processo, como se deu e está se dando a participação destes, que se distribuem nos diversos órgãos da educação estadual, como na própria Seduc, nos centros de formação/Cefapros, nas assessorias pedagógicas e nas escolas.

É nesta perspectiva que desenvolvi o estudo que resultou no texto que ora apresento e que tem como título: *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso*. Para encaminhar o estudo, elegi como questão central da pesquisa: *Como foram elaboradas as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, quais sujeitos/atores participaram de quais etapas e quais discursos foram produzidos por estes nos contextos de influência, de produção do texto e da prática?* A partir de tal questionamento, os passos foram sendo tomados e o estudo conduzido de modo a buscar o alcance do seguinte objetivo geral: *Analisar as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender como foram elaboradas, considerando-se os contextos de influência, de produção do texto e da prática, bem como dar visibilidade aos discursos dos sujeitos/atores nestes contextos*. Os objetivos específicos também foram estabelecidos para que o caminho percorrido pudesse chegar ao destino pretendido e encontram-se registrados no Capítulo que sucede a estas primeiras palavras.

A opção por esta temática de estudo está diretamente relacionada com minha atuação profissional. Sou professora da rede municipal de ensino de Rondonópolis – MT e da rede estadual de ensino de Mato Grosso, sendo que naquela rede sou concursada desde 1994 para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental e, nesta última, também concursada desde o ano de 2000, mas para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como professora de língua portuguesa e literatura brasileira. No ano de 2006 fui selecionada para integrar o grupo de formadores do centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso/Cefapro de Rondonópolis, como professora formadora de língua portuguesa. Desde então atuo neste centro com a formação de professores de língua portuguesa da região sul do estado e também com a implantação e implementação de

políticas educacionais, programas e projetos da Secretaria da Seduc e do MEC. Nesse contexto em que estou inserida, as OCs se fizeram presentes desde as primeiras discussões, uma vez que os Cefapros, por meio de seus profissionais, atuaram e atuam como atores fundamentais em todos os contextos que envolveram e envolvem as OCs, inclusive, participando das formações oferecidas pela Seduc aos professores dos centros de formação e encaminhando as discussões junto às escolas.

Os professores dos centros de formação, bem como os gestores, são responsáveis da linha de frente, junto aos profissionais da Seduc e às assessorias pedagógicas, pela implementação das OCs nas escolas estaduais, devendo orientar, oferecer formação e acompanhar o trabalho dos professores, por meio do acompanhamento direto às escolas que fazem parte da região em que se encontra cada centro. No total, são quinze Cefapros, distribuídos pelo estado e são os profissionais destes centros considerados atores importantes para a educação, bem como para a elaboração e implementação das orientações curriculares.

Por compor o quadro de professores formadores do Cefapro, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para um curso de doutorado interinstitucional (Dinter) em Educação, numa parceria entre a UNEMAT e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na época do processo seletivo (setembro de 2009), como era necessária a apresentação de uma proposta de estudo/pesquisa, a minha voltava-se para o trabalho com o discurso dos professores de língua portuguesa da rede estadual de ensino do município de Rondonópolis, onde resido e trabalho. Intencionava verificar a relação entre o discurso dos professores e a prática efetivada em sala de aula; meu anteprojeto tinha como título: “A construção da subjetividade do professor de língua portuguesa no momento da transposição didática”, sendo esta proposta inscrita na linha de pesquisa *Educação: Arte Linguagem e Tecnologia*. Na época, visei como orientadora a professora Regina Mutti. Contudo, ao ser selecionada para o doutorado, no final de 2009, fui direcionada para outra linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, com orientação da professora Margarth Schaffer, mudando também a temática de estudo. Então, no início de 2010, em função da temática de trabalho da orientadora, mudei o foco de pesquisa para a constituição da subjetividade do professor de Língua Portuguesa, mas não mais na perspectiva da análise de discurso do professor e sim com um olhar voltado para os pressupostos da Psicanálise, tendo Lacan como o principal interlocutor. Devo confessar que essa etapa dos estudos foi um tanto sofrida, pois me vi na condição de uma aluna que deveria concluir o curso de doutoramento e

que se aventurara numa linha de estudos completamente diversa e estranha. O estranho me causou medo e angústia, mas ainda assim não desisti e busquei corresponder às expectativas da orientadora e minhas também, procurando me inteirar das leituras e cursando disciplinas relacionadas à psicanálise. Ao final do segundo semestre de 2010 já havia me integrado ao então grupo de estudo e às vezes arriscava alguma participação durante as discussões, tendo inclusive a ideia do projeto de pesquisa que desenvolveria.

Entretanto, no final de 2010, devido a problemas de saúde da orientadora, me vi numa situação de nova mudança, teria que procurar outro professor que pudesse me orientar. Entendi então que, como iria mudar de orientação, poderia também mudar de linha de pesquisa e, desse modo, após o diálogo com a coordenação do Dinter, vislumbrei a possibilidade de estudar algo que também fizesse parte de minha vida profissional, ou seja, que estivesse relacionado à minha atuação como professora do centro de formação e à experiência que tive (de 1998 a 2003) na secretaria municipal de educação de Rondonópolis. Assim, no primeiro semestre de 2011 passei a fazer parte da Linha de Pesquisa “Política e Gestão de Processos Educacionais”, sendo aceita como orientanda da professora Nalú Farenzena, o que concebo como um presente divino, num momento em que tudo parecia tão incerto e sem muitas perspectivas no que tange ao doutorado, por ela fui aceita e este fato fora muito positivo nesse meu caminhar.

Considerando as possibilidades de estudo que pudessem manter relação com o campo de atuação da professora Nalú e meus interesses de pesquisa, apresentei três possibilidades de estudos: 1) desenvolver uma pesquisa que tivesse os próprios Cefapros como tema central; 2) estudar como está organizado e como os educadores das escolas da rede estadual de MT fazem uso do espaço de formação continuada denominado de “sala do educador” e 3) desenvolver um estudo sobre as OCs da educação do estado de MT. Então, juntas compreendemos que seria relevante, no momento, o estudo da política pública educacional do estado de MT. Nesse prisma e inserida neste contexto de estudo, considerei que seria pertinente e relevante, tanto para minha formação e atuação profissional, como para a educação de Mato Grosso, estudar e analisar os caminhos percorridos e os discursos produzidos durante a elaboração e implementação das OCs, no intuito de colaborar para com a reflexão e melhor compreensão desses caminhos e discursos e da maneira como estão sendo utilizadas hoje as OCs pela Seduc, pelos Cefapros, pelas assessorias pedagógicas e pelas escolas estaduais.

Foi com esta propositura de trabalho que dei continuidade aos estudos do primeiro semestre de 2011, ainda cumprindo os créditos, sendo que de fundamental importância foram as leituras realizadas durante a disciplina “Políticas Públicas para a Educação Básica”, sob a coordenação da minha orientadora, as quais me fizeram refletir sobre as OCs e sobre os processos que envolveram sua elaboração. Despertei para a possibilidade de estudar documentos e práticas a partir da abordagem de análise de políticas públicas, na perspectiva da análise do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992 e 1994), o qual compreende os seguintes contextos: contexto de influência, contexto de produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto de estratégia política⁴. Ressalto que, devido ao fato de as OCs encontrarem-se no processo de implementação e por compreender a complexidade do estudo de uma política pública educacional, os dois últimos contextos do ciclo de políticas não se constituíram como objeto de estudo. Pensando na possibilidade de dar voz a alguns sujeitos/atores da educação do estado que fizeram e fazem parte dos processos que envolvem as OCs e considerando minha formação inicial, licenciatura em Letras, me propus a fazer uso dos pressupostos da AD (análise de discurso) de linha francesa, tendo como principais interlocutores Orlandi (1997, 1998, 2000 e 2012) e Pêcheux (2008), na tentativa de melhor compreender os discursos que foram e estão sendo produzidos na Seduc, nas assessorias pedagógicas, nos Cefapros e nas escolas estaduais em torno de tais orientações, com o intuito também de que isto se configure como um diferencial desta tese e da análise da política educacional em pauta.

Neste prisma caminhei e, de passo em passo, cheguei ao texto que ora apresento: após a descrição destes primeiros passos do doutoramento, sintetizo os textos subsequentes que formam esta tese.

No primeiro texto, intitulado: “As escolhas, os caminhos da pesquisa...”, apresento as escolhas feitas durante o caminho trilhado, os passos dados, as primeiras decisões que se fizeram necessárias, e dou continuidade à descrição de minha trajetória pessoal e profissional. Além disso, detalho a questão norteadora da pesquisa, os objetivos traçados e as definições pertinentes à seleção dos sujeitos/atores, que perfazem um total de dezessete, sendo estes integrantes da Seduc, dos Cefapros, das assessorias pedagógicas e das escolas dos municípios de Barra do Garças e Rondonópolis e um

⁴ Nos dois capítulos seguintes, ao abordar os contextos propostos por Ball e Bowe (1992 e 1994), deixo claro o porquê de tal opção metodológica e descrevo sobre os contextos em si, de acordo com as últimas publicações sobre a temática.

representante do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP); além do cenário da pesquisa, caracterizo a composição do *corpus*, formado pelos dispositivos analítico (entrevistas, narrativas e documentos) e teórico (bases teórico-metodológicas, análise de discurso e análise de políticas públicas – ciclo de políticas).

O texto que segue foi denominado de “Bases teóricas e metodológicas: um diálogo necessário” e nele encontra-se registrado o dispositivo teórico que sustentou a interpretação dos dados, do dispositivo analítico, e, para melhor compreensão, foi subdividido em itens que apresentam o diálogo com autores que tratam de temáticas relacionados/as: a) ao currículo escolar de modo mais abrangente e suas concepções; aos estudos curriculares no Brasil; às influências da globalização no currículo e ao interculturalismo no currículo; b) às políticas públicas; políticas sociais, educacionais e curriculares e c) à análise de políticas públicas, ao ciclo de políticas e à análise de discurso de linha francesa. Dando continuidade, o passo seguinte trata do texto “Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso” e contém itens que descrevem um pouco sobre o estado de Mato Grosso; a educação básica do estado, os centros de formação dos profissionais da educação – Cefapros – e sobre as orientações curriculares para a educação básica, de modo a apresentar tais documentos.

Posteriormente e já bem próximo do objetivo do estudo, os passos me conduziram à escrita da análise, da interpretação dos dados, os quais denomino, com base na AD, de dispositivo analítico e que estabelecem um diálogo com o dispositivo teórico, sendo este o que sustenta a leitura que faço dos dados e das informações gerados durante a efetivação do estudo. Esta leitura se concretizou com base nos pressupostos da análise de políticas públicas, tendo feito uso especificamente do ciclo de políticas, considerando deste: o contexto de influência, as influências globais/internacionais, nacionais e locais que fizeram com que as OCs passassem a compor a agenda governamental; o contexto da produção do texto da política, as etapas pelas quais passou o texto, a circulação deste entre os sujeitos/atores nas diferentes esferas da educação do estado; e o contexto da prática, a implementação da política em diferentes esferas e pelos sujeitos/atores da educação.

Dessa maneira, busquei compreender as OCs a partir dos três contextos do ciclo de políticas e, simultaneamente, trouxe a voz dos sujeitos/atores que se fizeram presentes em todas as etapas pelas quais passou a política pública, até a sua implementação, respaldada no referencial teórico da AD de linha francesa. Busquei,

então, analisar os discursos que foram produzidos e permearam o processo de elaboração das orientações curriculares, desde a Seduc até as escolas, na tentativa de, nos discursos destes, identificar os grupos que participaram da elaboração do texto da política pública, os sujeitos/atores que tiveram voz e de que maneira estes recontextualizam o texto, quais discursos foram e estão sendo produzidos e se há processos de resistências por parte dos educadores. Este texto tem como título “Análise da política como texto e como discurso”.

A efetivação do estudo, meu caminhar de passo em passo até o destino traçado, me possibilitaram dizer que as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso se constituem, sem dúvidas, em um avanço para a educação pública, uma vez que são estes referenciais orientativos que contemplam a educação básica desde o ensino fundamental até o ensino médio, suas especificidades e modalidades. A elaboração das OCs se deu modo a envolver os segmentos da educação do estado, sendo que, nesse processo, houve a participação dos sujeitos/atores por representação, de modo que a participação destes foi parcial, não alcançado a todos os educadores e sociedade e este fato se constitui como um fator que desencadeou e está desencadeando algumas formas de resistências por parte dos educadores. Ainda assim, esta política pública educacional curricular foi elaborada de forma a considerar outros segmentos que não apenas o estado, a administração. Estas e outras constatações encontram-se no texto destinado às considerações finais.

Ao término da escrita da tese, os últimos passos foram dados para encaminhar o texto até o destino que, por ora, considero final, mas na certeza de que este destino é sempre infundável, pode ser reconstruído e refeito. Então, apresento as referências utilizadas e os anexos da tese.

Assim sendo, no texto seguinte, abordo aspectos relativos aos caminhos metodológicos e aos caminhos da pesquisa.

2 AS ESCOLHAS, OS CAMINHOS DA PESQUISA...

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: “É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – entranho castigo, estranha falta, é preciso continuar [...]”. (FOUCAULT, 2010, p. 06)

Este Capítulo tem a finalidade de apresentar os passos dados, os caminhos percorridos durante o percurso que culminou na realização do presente estudo. Inicialmente, falo, enquanto pesquisadora, da dificuldade em descrever tais passos e caminhos, bem como da solução encontrada para o registro escrito que ora apresento. Ainda, apresento a questão de pesquisa, os objetivos traçados, os sujeitos/atores e a forma de coleta das informações que possibilitaram a visualização dos caminhos percorridos e dos discursos produzidos durante a elaboração e a implementação das OCs enquanto política pública educacional. Por fim, abordo os aspectos teórico-metodológicos, denominados de dispositivo teórico, que sustentaram a análise dos dados, que são os dispositivos analíticos e que compõem o *corpus* da pesquisa.

2.1 AS PRIMEIRAS DECISÕES

Ao iniciar este texto gostaria de compartilhar o momento em que me encontro. Momento tempo, momento escrita, momento tese... Em meio ao frio de Porto Alegre e às notícias de que em Mato Grosso as temperaturas ultrapassam os 40°C, sinto-me como se estivesse lá e aqui ao mesmo tempo quando se trata da escrita. Às vezes caminho como se já tivesse o rumo definido, como se a temperatura da escrita fosse um meio termo, outras vezes, não há rumo algum, não sei por onde caminhar, sinto-me com

muito frio e muito calor em um só instante e aí reside a angústia. Falar sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, pensava eu, seria o momento mais ‘tranquilo’, pois fui eu quem fiz todo o percurso pra chegar até aqui, sou eu quem está escrevendo (sem desconsiderar a orientadora), ledor engano. Li textos e teses para procurar ‘inspiração’, mas a escrita é individual, é do sujeito, faz parte de sua subjetividade, é única. Então, arrisco um caminho, um meio termo entre o frio e o calor.

Parte de minha trajetória pessoal e profissional já fora descrita na introdução desta tese, nesta trajetória se inclui a mudança de linha de pesquisa e de orientação, o que me fez mudar completamente os rumos de meus estudos, mudar de foco. Agora, inscrita numa linha de pesquisa muito mais próxima de meu percurso profissional e pessoal, dei início a novas leituras, percorrendo um novo caminho e aí, penso, a metodologia da pesquisa já tivera início e é isto que gostaria de compartilhar. Realizar um estudo que culmine numa dissertação, numa tese é algo complexo, experiência única, fascinante, porém não é fácil, mas não impossível. A metodologia, nesse caso, tem início quando as primeiras decisões são tomadas, desde a escolha das disciplinas a cursar, pois tais escolhas são ou devem ser feitas tendo em vista o que se deseja pesquisar e assim procedi no decorrer do curso.

Momento dos mais importantes para os rumos da pesquisa foi a participação nas aulas de minha orientadora e a realização de um trabalho em grupo para o final da disciplina, pois foi a partir de então que os passos que deveria seguir para a condução da investigação começaram a ser delineados com maior precisão. Considerando que durante as aulas lemos vários textos que tratavam de políticas públicas e, como professora da rede estadual de ensino de MT trabalho como formadora do Cefapro e este centro é responsável pela conduzir o processo de implementação de políticas públicas estaduais e nacionais, decidi por estudar uma política estadual, a mais recente, a que versa sobre as orientações curriculares para a educação básica do estado. Estas orientações são conhecidas entre os envolvidos com a educação do estado por OCs e assim as nomeio em vários momentos do texto. O tema de estudo havia então emergido, mas o que considerar a partir destes documentos? Após algumas leituras que tratavam especificamente de políticas públicas e alguns encontros com a orientadora, decidi por analisar os processos de elaboração e implementação das orientações enquanto política pública educacional. Neste momento, pensei que se estivesse inserida em um programa de doutorado na área de Letras ou Linguagens, faria análise de discurso das OCs, mas como não estava, ficaria mesmo com a análise da política, que também me fascinara

pela possibilidade de melhor compreender como estes documentos foram elaborados e como foram (re)interpretados na prática da política.

Os caminhos precisavam ainda de muitos ajustes, então, optei por realizar a análise das OCs como política educacional curricular tendo como referencial teórico-metodológico a análise de políticas públicas, mais precisamente, o ciclo de políticas, proposto por Ball e Bowe (1992 e 1994) e também estudado por Mainardes (2006, 2007 e 2011). Considerando o tempo de estudo e a grandeza do objeto de pesquisa, entendi que seria pertinente a utilização dos pressupostos teóricos dos três primeiros contextos que compõem a abordagem do ciclo de políticas: o de influência, o da produção do texto e o da prática, sobre os quais tratarei mais adiante. Contudo, ainda persistia o desejo de desenvolver um estudo que também tivesse relação com minha área de formação, Letras. Foi então que, juntamente com a orientadora, decidi que, junto com a análise da política nos três contextos, também faria a análise de discurso dos sujeitos/atores que participaram dos processos de decisão, elaboração e implementação das orientações curriculares.

Desse modo, nesta tese, busquei estabelecer o diálogo entre dois referenciais teórico-metodológicos, sendo a análise de políticas públicas, a partir da abordagem do ciclo de políticas, e a análise de discurso – AD, de linha francesa, cujo *corpus* empírico centrou-se nas orientações curriculares para a educação básica do estado de MT. Estes documentos, como se verá com mais precisão no Capítulo seguinte desta tese, se propõem a orientar a educação básica do estado, desde os primeiros anos do ensino fundamental ao ensino médio, bem como as especificidades e modalidades desta etapa da escolaridade.

As orientações curriculares passaram por um processo de elaboração, iniciado em 2007, e encontram-se, neste momento, na fase de implementação. A Seduc foi a responsável pela condução da elaboração do texto da política e parte da implementação, juntamente com as assessorias pedagógicas e os Cefapros – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – e sobre os quais é dedicada maior atenção no Capítulo intitulado “Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso”. As escolas estaduais e o sindicato dos trabalhadores da educação do estado (SINTEP) também, por meio de seus representantes, participaram do processo de elaboração do texto da política.

Em meio a leituras e definições, os caminhos da tese foram sendo construídos, aos poucos, pois às vezes, quando pensava que havia avançado na construção do

discurso do texto, sentia necessidade de refazer e reescrever. Assim, após a definição do objeto de estudo, intensifiquei as leituras referentes ao currículo, tendo em vista que o documento educacional tido como referência para a efetivação da pesquisa destina-se a orientar os profissionais da educação do estado no que tange ao desenvolvimento do currículo escolar da educação básica nas etapas do ensino fundamental e ensino médio, incluindo suas modalidades e especificidades; à análise de políticas públicas para que as ideias pudessem ser organizadas, no sentido de melhor compreender a ferramenta de análise escolhida, para então, ajustá-la à análise da política pública em foco.

Então, nesta tese, o respaldo teórico-metodológico é alicerçado em abordagens teóricas distintas e complexas, mas que se complementam: análise de política pública e análise de discurso. As leituras de autores como Mainardes (2006 e 2007), Ball e Mainarde (2011), Ball (2011), Muller (2010), Deubel (2000 e 2002) Macedo (2010), Lopes (2006 e 2010), Moreira (2004, 2008 e 2010), Pêcheux (2008) e Orlandi (1997, 1998, 2000 e 2012) firmaram meu desejo de fazer um estudo que não só analisasse a política, o que não é pouco, mas também os discursos produzidos nas suas diferentes etapas. Isto porque compreendo que os textos são discursos materializados linguisticamente e que a AD é um campo multidisciplinar, podendo então se realizar a análise de discurso em contextos múltiplos. Ademais, todos os contextos da política estudada envolvem diretamente a participação de pessoas, as quais, denomino, neste estudo, de sujeitos/atores e estes estão em constante produção e reprodução de discursos, num movimento de interpretação e recontextualização dos textos e discursos.

Com esta perspectiva, caminhei um pouco, elaborei, então, o projeto de pesquisa, intitulado “Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso: caminhos percorridos, discursos produzidos”, cuja qualificação ocorreu em 30 de março de 2012 e contou a valiosa colaboração/participação dos professores: Regina Maria Varini Mutti (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG) e Lindalva Maria Novaes Garske (UFMT – Rondonópolis, por meio de Parecer), sob a orientação da professora Nalú Farenzena. A defesa ocorreu de maneira tranquila, sendo que algumas sugestões para melhor qualificar o trabalho foram dadas pela banca, sugestões estas que foram acatadas, por entender que as mesmas enriqueceriam o discurso da tese.

Desse modo, a metodologia, os caminhos, os passos foram ganhando forma, foram se ajustando e seguindo os trilhos da tese. Alguns dias após a defesa, mais um passo necessário, ler e reler os pareceres dos professores da banca e as anotações feitas no dia da qualificação por mim e pela orientadora. Dentre as reflexões realizadas,

destaco a decisão de reduzir o número de sujeitos/atores, tendo em vista que a previsão consistia em entrevistar profissionais de cinco Cefapros, cinco escolas estaduais e duas assessorias pedagógicas, além dos gestores da Seduc e representante do SINTEP, o que somaria um total de trinta e dois sujeitos/atores. Então, optei por trabalhar com um quantitativo de profissionais de dois Cefapros, duas assessorias pedagógicas e duas escolas estaduais, dois sujeitos da Seduc e um representante do sindicato, conforme descrito posteriormente. Desse modo, o total de sujeitos ficou em dezessete.

Eleitos os sujeitos/atores da pesquisa, a sequência dos estudos foi a constituição do *corpus*, que tivera início no segundo semestre de 2011 e só foi concluída em setembro de 2013, devido ao fato de que alguns profissionais tinham muitos compromissos, afazeres e, então, tive que esperar os tempos destes para que pudessem conceder a entrevista e produzir as narrativas. Embora o número de informantes da pesquisa tivesse reduzido, coletar os dados e as informações pretendidas não se constituiu como uma tarefa simples, isto porque resido em Rondonópolis, a Seduc tem sua sede em Cuiabá, a 210 km e, Barra do Garças, cidade onde se situa o outro Cefapro, fica a 450 km de Rondonópolis. Esta é a configuração do estado de Mato Grosso, extenso como poucos no país.

Paralelo à coleta de dados, fui realizando a transcrição das entrevistas, tarefa que exigiu concentração e tempo, muito tempo, tendo em vista que algumas das entrevistas duraram mais de duas horas. Contudo, embora tenha sido necessário dispensar considerável tempo às transcrições, entendo que esta é uma atividade imprescindível para a compreensão dos dados, das falas dos sujeitos. Foi primordial esta etapa para a análise realizada.

De passo em passo, alguns mais lentos e mais complexos, fui percorrendo e fazendo meu caminho. Neste percurso, as leituras não cessaram, continuaram neste meio tempo. Meados de 2012 dei início à escrita da tese, confesso que fiquei sem saber por onde começar, o que escrever primeiro, como organizar as informações, como estabelecer o diálogo com os autores, quais falas destes priorizar. De qualquer modo, deveria ter início a tese, escrever era preciso, o tempo passa rápido e caminhar era preciso. Então, decidi por escrever o Capítulo teórico para então passar à análise, ao estudo e compreensão dos dados e à parte metodológica. Contudo, na escritura de uma tese, ao que vivi, não é possível separar o trabalho por etapas, de maneira hierarquizada, estruturada, fracionada, creio que assim não daria conta da escrita que ora apresento. Nesse prisma, fui lendo, escrevendo, realizando as transcrições, coletando dados e

participando de uma disciplina com os colegas de orientação, no segundo semestre de 2012 e, também, no segundo de 2013. Esta atividade, a de participar das aulas da professora Nalú, juntamente com os outros orientandos desta, foi de extrema relevância para mim, pois o contato, o diálogo com os pares muito contribuiu para a tomada de decisões teóricas e metodológicas.

2.2 DELINEANDO O CENÁRIO DA PESQUISA

2.2.1 Objetivos e Questão de Pesquisa

A educação do estado de Mato Grosso, especificamente as orientações curriculares para a educação básica ocuparam o lugar central deste estudo. Tendo como base os documentos denominados “Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso”, que foram elaborados com o objetivo de orientar as ações educacionais das escolas públicas estaduais de MT no que tange ao currículo, elaborei o projeto de pesquisa e, a partir dele, os caminhos possíveis para a efetivação do estudo pretendido. Durante todo o processo de elaboração da OCs, muitos atores se fizeram presentes, com participações mais ou menos diretas e com a produção de discursos em todas as etapas; meu interesse consistiu em resgatar esses discursos, por amostragem, e analisá-los de acordo com o momento em que foram produzidos e considerando o lugar ocupado por cada sujeito/ator, dentro dos contextos: de influência, da produção do texto e da prática.

Dessa maneira, para nortear a pesquisa, defini como questão central: *Como foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, quais os sujeitos/atores participaram de quais etapas e que discursos foram produzidos por estes nos contextos de influência, de produção do texto e da prática?* Para responder a tal questionamento, elegi como objetivo geral: *analisar as orientações curriculares para a educação básica do estado de MT, com o intuito de compreender como foram elaboradas, considerando-se os contextos de*

influência, de produção do texto e da prática, bem como dar visibilidade aos discursos produzidos pelos sujeitos/atores envolvidos nestes contextos.

Estabelecer os rumos, os passos que conduzirão ao caminho da pesquisa, ao destino pretendido se faz imperioso para o encaminhamento da mesma, mas esta definição, assim como todo o percurso de uma tese, não é pronta e acabada. Quando da elaboração do Projeto de Tese, define-se o que se acredita que está pronto, mas o caminhar passo-a-passo dita outros rumos, modifica o que era dito como certo e isso ocorre de maneira natural, no sentido de que a pesquisa de campo, empírica, delinea cuidadosamente e progressivamente todo o caminho do pesquisador. Este, por sua vez, não é um sujeito acabado, completo, está sempre em formação, sendo formado e transformado pela linguagem, pelo outro, pelos discursos que atravessam o seu discurso e, por assim se formar enquanto sujeito, é levado a também transformar e modificar o discurso da escrita, a rever o que tinha como certo e definido, num processo de crescimento, de aprimoramento pessoal e intelectual.

Vivenciei a necessidade de modificações no decorrer da pesquisa e, especialmente, na escrita da tese, sendo uma delas a modificação das questões estruturantes da pesquisa, registradas no Projeto de Tese e que, naquele momento, se fizeram pertinentes, mas que o caminhar com o estudo se encarregou de modificar. Estas questões deixaram de ser interrogações, sendo reescritas como meios, caminhos possíveis de serem trilhados para o alcance do objetivo maior da pesquisa, o que se descreve como objetivos específicos, assim dispostos:

- 1 Identificar as influências que culminaram na decisão dos gestores públicos do Estado de MT de inscreverem a política pública educacional curricular para a educação básica na agenda governamental.
- 2 Identificar, nas etapas do processo de elaboração e implementação da política, qual a participação da Seduc, das assessorias pedagógicas, dos Cefapros, do sindicato dos servidores públicos estaduais e das escolas estaduais e o que dizem os sujeitos/atores envolvidos de cada setor sobre cada uma das etapas.
- 3 Analisar quais são os discursos que permeiam o documento das OCs denominado “Orientações curriculares para a educação básica”, buscando compreender as bases epistemológicas e metodológicas que fundamentam estes discursos.

- 4 Verificar se, por se constituírem como documentos orientadores das práticas pedagógicas referentes ao currículo escolar, as OCs estão sendo consideradas pelos profissionais da educação da Seduc, das assessorias pedagógicas, dos Cefapros e das escolas quando da elaboração de suas atividades didático-pedagógicas.
- 5 Analisar se as OCs estabelecem relação teórico-metodológica com a proposta curricular de ciclos de formação humana.
- 6 Verificar se a implementação das OCs conta com alguma estratégia de acompanhamento por parte dos órgãos responsáveis.

2.2.2 Os Sujeitos/atores e a Constituição do *Corpus*

A coleta dos dados, tanto documental quanto a realizada junto aos informantes da pesquisa, em suas várias etapas, constitui um dos caminhos da investigação que mais apresenta percalços, modificações, e o pesquisador precisa se ajustar a tais mudanças, pois, nesta fase do estudo, quem define o tempo da coleta de dados são os informantes. Esta realidade se fez presente em meu caminhar. Tinha eu bem definidos os sujeitos/atores, a forma de coleta das informações e o período em que isso ocorreria. Ocorreria é o tempo verbal apropriado, considerando as alterações que se fizeram necessárias no decorrer do processo, o que registro adiante neste texto.

A composição do *corpus* da pesquisa ocorreu no período de 2011 a 2013, paralela à participação nas aulas na UFRGS para o cumprimento dos créditos, à realização das leituras pertinentes ao estudo e à própria análise dos dados e à escrita da tese. É como já disse, as etapas pelas quais passamos até chegarmos ao que esperamos em uma tese, não são prontas e acabadas, e muito menos rígidas, estanques e definidas, são, sim, contínuas, mutantes e complementares. A constituição do *corpus*, do dispositivo analítico, se deu a partir dos seguintes materiais: aquisição, leitura e análise dos documentos das OCs, sendo os textos dos referenciais e registros referentes ao processo de elaboração do texto; seleção dos sujeitos/atores e procedimentos para entrevistas e produção de narrativas por parte destes; realização das entrevistas e participação em dois eventos realizados pela Seduc referentes às OCs.

Entendo, com base nos pressupostos da AD, que o *corpus* não se resume a um aglomerado estanque de textos, é de outro modo, “[...] um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso [...]” (MAZIÈRE, 2007, p. 61). Nesta visão, a interpretação desse *corpus* não pode ser fechada, possível apenas pela leitura explícita de um texto, mas realiza-se, sim, uma “política de interpretação”, pautada num contexto amplo. Assim busquei proceder no tocante à análise das informações obtidas durante o caminho percorrido para compor o *corpus*.

O dispositivo analítico deste trabalho foi composto então a partir de textos que se fazem presentes em documentos oficiais sobre as OCs, nos diferentes processos de elaboração e implementação; textos que tratam da participação das escolas, dos Cefapros e das assessorias pedagógicas; as entrevistas realizadas com os sujeitos/atores das diferentes instituições educacionais do estado e que fazem parte deste estudo; e os textos/narrativas escritos/as produzidos/as por esses sujeitos/atores.

Sobre os documentos acima descritos, passo a tratar agora, num caminhar de passos que, aos poucos, me alivia; sentir que a tese vai se delineando, ganhando corpo, é, sem dúvidas, uma satisfação imensa. Então, passo ao que de fato importa.

Dentre os documentos da Seduc considerados neste trabalho, estão as OCs; estas orientações possuem um formato semelhante ao dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, são compostas de cadernos, de acordo com as áreas do conhecimento e especificidades da educação básica, totalizando cinco volumes, como se pode verificar, com mais detalhes, no Capítulo IV desta tese. Um desses documentos foi denominado de “Orientações curriculares para a educação básica” e é sobre este exemplar que trato na análise, tendo em vista que não daria conta nem caberia numa tese a análise do conjunto das OCs. A opção por analisar este exemplar e não outro se deu em função de que se encontram nele registradas as concepções epistemológicas e metodológicas que devem orientar a educação básica, bem como um retrospecto da educação do estado nos últimos anos, sendo bem marcante o discurso da Seduc neste referencial. Desse modo, este exemplar atende ao que me propus a estudar. Ressalto que a elaboração deste documento, assim como das OCs como um todo, passou por várias fases e, então, busco registrar essas fases e analisá-las, no Capítulo V, dando visibilidade aos documentos escritos e reescritos, recontextualizados como textos e como discursos. Outros documentos, elaborados ao longo do contexto de produção do texto da política, também fizeram parte da análise e são: “Carta às escolas”, encaminhada aos Cefapros e a todas as unidades escolares da rede estadual em 2009 e os documentos oficiais obtidos em

visita à Seduc em outubro de 2012. Os Cefapros também disponibilizaram documentos que registram a participação destes e das escolas no processo de produção e implementação da política, conforme se constata na análise dos dados.

No que diz respeito aos sujeitos/atores, busquei selecioná-los de maneira que o discurso dos mesmos possibilitasse uma visão dos três contextos do ciclo de políticas: de influência, da produção do texto e da prática. Com esta visão, elegi sujeitos/atores de diversos segmentos da educação básica estadual: da Seduc, das assessorias pedagógicas, dos Cefapros, das escolas e de um Sindicato dos Trabalhadores da Educação, numa tentativa de analisar o discurso que perpassa não apenas os contextos do ciclo da políticas, mas que evidencia como cada segmento vivenciou/vivencia esses contextos e a formação discursiva que sustenta cada discurso, ou seja, como cada sujeito significa a política em análise.

Na tentativa de melhor compreender os caminhos percorridos durante os processos de elaboração e implementação da política pública em estudo e de dar visibilidade e voz aos sujeitos/atores da pesquisa, optei por duas formas de coleta de dados, sendo elas a entrevista semiestruturada oral e gravada e a produção de uma narrativa por estes sujeitos. Propus a escrita da narrativa por entender que, na entrevista, embora o sujeito tenha certa liberdade em dizer o que deseja, este dizer fica limitado ao enunciado do que lhe fora perguntado. Para a escrita deste texto/narrativa, elaborei um enunciado amplo (Anexo I), apenas para situar o sujeito em relação a qual temática deveria seu discurso ser estruturado. Até pensei que a escolha desta estratégia poderia apresentar resistências por parte daqueles que seriam convidados a produzir o texto. Contudo, para minha grata surpresa, todos os sujeitos se prontificaram em registrar suas experiências com as OCs, sem apresentar qualquer tipo de negativa. Ocorre que, como já disse, nos caminhos de uma pesquisa, nem tudo se efetiva como pensamos ou desejamos e, sobre este caminho, a escrita da narrativa, cinco sujeitos deixaram de escrevê-la. No entanto, pela riqueza das informações obtidas nas entrevistas, ao analisar o *corpus* como um todo, a ausência destes textos não prejudicou a análise da política, considerando-se os objetivos estabelecidos.

Para a realização das entrevistas, elaborei o que chamo de “Protocolo de Entrevista” (Anexo II), com questões abertas, sendo que há, para cada segmento da educação considerado nesta pesquisa, um protocolo diferenciado, pois, neste tipo de entrevista, o pesquisador pode conduzir o diálogo a partir do estabelecimento prévio de um conjunto de questões, sendo este momento muito semelhante a uma conversa

informal. Este tipo de entrevista possibilita que o entrevistado tenha liberdade para falar sobre a temática em pauta, de maneira espontânea, sem tempo limitado para que a conversa se encerre, além disso, a interação entre entrevistador e entrevistado favorece o desenvolvimento do discurso por parte do sujeito entrevistado. Prova disso é que tenho entrevistas com mais de duas horas de duração e outras que não chegaram a uma hora.

A diferenciação das questões que compuseram os Protocolos de Entrevista se fez necessária em função do papel que exerce/exercia cada entrevistado no momento em que a entrevista foi realizada, pois o roteiro de cada um foi organizado com a intencionalidade de que de fato o sujeito pudesse mostrar, por meio do discurso, sua visão, seu entendimento, marcar seu posicionamento em relação à política pública educacional enquanto membro de um setor dentro da educação estadual. Desse modo, entendi que poderia obter consideráveis informações acerca dos processos pelos quais passaram a elaboração e a implementação das OCs sob pontos de vistas diferenciados, em função do papel de cada sujeito/ator.

A efetivação das entrevistas foi marcada por momentos diferentes devido à localização dos sujeitos/atores. Este momento, o da realização das entrevistas, é um passo único em cada pesquisa, sendo um dos passos que exige maior cuidado por parte de quem se propõe a trilhar os caminhos de um estudo com este meio para a coleta de dados. Dei início à realização das entrevistas no primeiro semestre de 2012, com os sujeitos de Rondonópolis, cidade onde resido. Com estes sujeitos, tanto do Cefapro como das escolas, conversei previamente sobre a pesquisa e marquei o dia e a hora que melhor lhes convinha. Talvez pelo fato de trabalhar, de forma direta (no centro de formação) ou indireta com estas pessoas, não encontrei qualquer dificuldade ou resistência. No caso do sujeito/ator da assessoria pedagógica de Rondonópolis, em agosto de 2013 é que encaminhei via e-mail⁵ o Protocolo de Entrevista.

Caminhando com o trabalho, um passo importante e, em termos de distância, mais longo; foi uma viagem, no segundo semestre de 2012, quando me desloquei para Barra do Garças, onde entrevistei os sujeitos do Cefapro, de uma escola estadual e da assessoria pedagógica deste município. Para tanto, num primeiro momento, entrei em contato com a diretora do centro de formação, para que pudesse agendar as entrevistas, tanto com ela como com a coordenadora e dois professores que se dispusessem a

⁵ Devido aos compromissos de alguns sujeitos/atores, não foi possível a realização da entrevista pessoalmente. Então, decidi, junto com a orientadora, que a solução seria encaminhar via e-mail o Protocolo de Entrevista correspondente à função exercida pelo entrevistado.

colaborar com minha pesquisa. Como requisito, solicitei que estes professores tivessem participado das discussões referentes às OCs. Os sujeitos/atores da escola desta localidade foram selecionados pelo centro de formação, que indicou qual escola poderia contribuir. Já, na escola, foi a coordenadora quem convidou o professor e marcou com ele o dia da entrevista. Nestes espaços, não encontrei qualquer resistência por parte dos sujeitos/atores para a concessão da entrevista, ao contrário, todos demonstraram satisfação em participar da pesquisa e se prontificaram tanto em conceder a entrevista quanto em produzir o texto solicitado. Contudo, em relação à narrativa, cinco sujeitos destes municípios não a entregaram, por mais que eu tenha insistido.

Em relação aos sujeitos/atores da Seduc, em outubro de 2012 me desloquei para Cuiabá, mas não foi possível realizar, naquele momento, as entrevistas, em função de suas agendas e compromissos. Porém, alguns registros foram fornecidos por servidores desta instituição. Para que pudesse contar com a participação dessas pessoas, eu e a orientadora decidimos por encaminhar, via e-mail, o Protocolo de Entrevista, juntamente com a proposta da narrativa. Infelizmente, apenas um sujeito devolveu tal Protocolo e, então, fiz uso de uma fala gravada de tal sujeito em uma formação com os professores dos Cefapros, realizada em 2012. Em relação ao representante do sindicato, apenas em setembro de 2013 pude definir qual seria o sujeito/ator que faria parte do estudo, sendo que a escolha deste se deu pela indicação de uma das diretoras do Cefapro. Então, após o aceite deste sujeito, também enviei o protocolo de entrevista via e-mail, tendo em vista que já me encontrava na fase de escrita da tese e em Porto Alegre, o que dificultou a realização da entrevista pessoalmente.

Como parte constituinte do *corpus* analisado e que compreende o dispositivo analítico da pesquisa, as narrativas escritas foram de grande importância para a análise do discurso dos sujeitos/atores. Esse recurso metodológico muito tem sido utilizado em pesquisas educacionais, especialmente nas que tratam da história de vida de professores, e inclui relatos biográficos, autobiográficos e histórias pessoais. No caso do estudo que proponho, não trabalhei especificamente com as histórias de vida dos sujeitos, mas com uma parte delas, pois utilizei a narrativa de experiência, ou melhor, a experiência que cada um vivenciou/vivencia em relação às OCs. O uso da narrativa, como procedimento, meio para coleta de dados, de informações, tem como vantagem o fato de que o sujeito dispõe de maior tempo para organizar sua escrita, pode escrever ao seu tempo, ao seu modo, fazer e refazer o texto, refletindo sobre seu discurso, no caso desta pesquisa, sobre a experiência vivenciada durante a elaboração e a implementação das

OCs. A escrita dessa narrativa, defendo, foi de grande importância para a análise dos discursos dos sujeitos/atores, pois embora a entrevista semiestruturada favoreça o diálogo entre entrevistado e entrevistador, escrever um texto sem a presença física do outro se configura como outro momento de escrita, possibilitando que o sujeito se mostre por meio da linguagem, de modo a reconstruir sua trajetória, sua vivência, construir a sua história, lembrar episódios que se fizeram importantes, momentos que fizeram parte da elaboração e da implementação da política educacional do estado de MT. Nesse caso, as experiências pessoais, individuais, são também a experiência social, coletiva, tendo em vista que o sujeito se constitui como tal a partir do olhar do outro, do convívio com o outro.

Abaixo, especifico quais sujeitos/atores fizeram parte da pesquisa, de acordo com instituição da qual fazem/faziam parte:

Seduc:

A secretária estadual de educação (gravação em áudio) que, em 2012 era secretária adjunta e por esta ter feito parte dos três últimos governos, bem como da administração da secretaria estadual de educação e por continuar a compor a equipe de gestores do atual governo;

A coordenadora da superintendência da formação docente (na época do início da produção do texto das OCs);

Cefapros:

Optei por trabalhar com sujeitos/atores dos centros de formação de Rondonópolis e de Barra do Garças, sendo entrevistados uma diretora, uma coordenadora e duas professoras de cada centro.

Escolas:

Em relação às escolas estaduais, por serem numerosas e por compreender que seria inviável para o estudo a escolha de muitas, decidi selecionar uma de cada município do Cefapro escolhido, sendo então uma escola estadual de Rondonópolis e outra de Barra do Garças. Destas escolas, entrevistei um coordenador pedagógico e um professor.

Assessorias pedagógicas:

Da mesma forma que elegi os sujeitos/atores das escolas também o fiz com os assessorias pedagógicas, sendo que as duas assessoras, ao receberem o convite, se dispuseram a participar do estudo.

Do sindicato dos trabalhadores do ensino público de Mato Grosso – SINTEP/MT:

Elegi um representante sindical, escolhido por meio da indicação de uma gestora de um dos centros de formação, como sendo uma pessoa que não apresentaria resistência em participar da pesquisa.

2.3 O SUPORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir do estabelecimento da questão de pesquisa, do objetivo geral e dos objetivos específicos que guiariam a análise, preocupe-me com o referencial teórico, o dispositivo teórico que sustentaria o dispositivo analítico. Com tal intuito, realizei estudos referentes: a) ao currículo, tendo em vista que as OCs tratam especificamente de orientações relativas ao currículo escolar, então, entendi pertinente e necessário melhor compreender aspectos relativos à temática para, assim, buscar melhor entendimento acerca da teoria que sustenta os referenciais para a educação do estado; b) políticas públicas, certa de que este enfoque não poderia deixar de se fazer presente neste estudo. Para melhor compreender a política em debate, estudos acerca das políticas sociais, políticas educacionais e curriculares se fizeram necessárias; c) estudo de análise de políticas públicas, das bases teóricas e metodológicas disponíveis como suporte para a análise de políticas públicas, para então, a partir das ferramentas apresentadas por autores que debatem o assunto, fazer opção por uma delas e, d) análise de discurso: o estudo da AD e sua utilização nesta pesquisa, como já dito em outro momento, se deu em função de minha formação inicial, graduação em Letras, e por compreender que o ciclo de políticas, método escolhido para a fazer a análise da política pública educacional curricular, de acordo com suas bases teóricas, possibilita ao pesquisador o diálogo com outras áreas do conhecimento, assim como a AD também permite a interface com outras disciplinas.

Considerando a base teórica ora especificada, elegi como suporte teórico-metodológico para conduzir o estudo, a Análise de Discurso de linha francesa e com base em autores com Pêcheux (2008) e Orlandi (1997, 1998, 2000, 2008 e 2012) e

análise de política pública, por meio da abordagem do ciclo de políticas, de acordo com os pressupostos de Ball e Bowe (1992 e 1994), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006, 2007 e 2011). No que tange a este último, tomei como modelo neste trabalho a abordagem do ciclo de políticas. Desta abordagem, fiz uso dos contextos de influência, produção do texto e da prática, por entender que o estudo e a análise das OCs a partir deste referencial possibilitaria uma visão ampla dos caminhos percorridos pelos sujeitos/atores em todas as etapas de elaboração de tais documentos. Cabe salientar que, na análise, foi estabelecido o diálogo com outros autores, de acordo com o referencial teórico-metodológico apresentado no Cap. III.

Assim delineados os passos que me conduziram à análise do *corpus* da pesquisa, passo a tratar do ciclo de políticas e da AD enquanto bases teórico-metodológicas.

2.3.1 Análise de Políticas Públicas – Ciclo de Políticas

A análise de políticas públicas, como já afirmei, com base em vários autores, vem ganhando espaço e se constituindo como um campo de estudo cada vez mais produtivo e que desperta interesse por parte de estudiosos ligados a várias áreas do conhecimento. Ainda se configura como um campo que carece de mais pesquisas, especialmente no Brasil, contudo, existem algumas ferramentas que são colocadas à disposição do analista de políticas públicas, como afirmam Frey (2000), Deubel (2000 e 2002), Muller (2009), Muller e Surel (2002), Mainardes (2006 e 2007) e Ball e Mainardes (2011). Dentre tais ferramentas, elegi o ciclo de político proposto por Ball, Bowe (1992 e 1994)⁶ e seus colaboradores e também abordado por Mainardes (2006 e 2007) e Ball e Mainardes (2011).

O ciclo de políticas, enquanto ferramenta de análise, apresenta várias vantagens em relação a outras ferramentas. Uma delas é a possibilidade de se compreender a política de maneira contínua e ininterrupta, pois a própria ideia dos ciclos já prevê que a análise não seja realizada de maneira estanque, isolada. Conforme dito no Cap. II, o ciclo de políticas, proposto por Ball e Bowe é composto de cinco contextos: de

⁶ Citados por Mainardes (2006 e 2007) e Ball e Mainardes (2011).

influência, de produção do texto, da prática, dos resultados ou efeitos e de estratégia política. Os dois últimos contextos, como assinalam Mainardes *et. all.* (2011), têm sido repensados por Ball, dessa maneira, estariam estes dois últimos, presentes no primeiro e no terceiro contexto. A esse respeito, afirmam os autores: “Mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto influência [...]”. (*Op. Cit.*, p. 158).

Por entender a complexidade presente na análise de uma política pública e, especialmente, na análise das orientações curriculares para a educação básica do estado de MT, optei, nesta tese, por fazer uso, enquanto ferramenta para analisar esta política educacional curricular, do ciclo de políticas, tendo como base apenas os três primeiros contextos: de influência, de produção do texto e o da prática, lembrando que tal análise contou com o suporte teórico-metodológico da AD. Para que pudesse melhor compreender a política em estudo e também com a intenção de organizar e orientar meu trabalho, elaborei alguns questionamentos⁷ dentro de cada contexto, para os quais busquei o que denomino de caminhos, de entendimentos possíveis e não de respostas e estes entendimentos são apresentados no Capítulo destinado à análise dos dados. De outro modo, deixo claro que a proposição destes questionamentos se apresenta aqui por contexto apenas orientar meu estudo, mas que firmei a tentativa de elaborar um texto, no momento da análise, que não seguisse o rigor da ordem das questões nem dos contextos, tendo em vista que a análise por meio do ciclo de políticas não é linear nem fragmentada.

Seguem os contextos e os questionamentos:

- 1- Contexto de Influência. No contexto de influência são tomadas as primeiras decisões em relação à política. Neste momento, os primeiros discursos que sustentarão a política começam a surgir, como têm início também os jogos, os embates políticos, as relações de poder. Nesta fase, então, determinada política já está colocada na agenda governamental, já se constitui como um problema que terá apontamentos que buscarão a solução destes. Assim sendo, alguns fatores podem e devem ter determinado a eleição da política e

⁷ Mainardes (2007) também elaborou algumas questões para nortear sua pesquisa sobre os Ciclos de Aprendizagem, com o intuito de explicitar os contextos do ciclo de políticas. Para tanto, baseou-se em Vidocich (2002).

esses fatores podem ser de ordem global, internacional, nacional, estadual ou local.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 257), neste momento são definidos os princípios básicos que orientarão a política, “[...] em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas do governo a grupos privados e agências multilaterais [...]”. Diante disso, busquei elementos que dessem conta dos seguintes questionamentos:

- a) Como e por quem foi inicialmente proposta a política educacional curricular para a educação básica do estado de Mato Grosso?
- b) Quais textos exerceram influência sobre a elaboração das OCs?
- c) Quais sujeitos/atores participaram desta decisão e que grupos representam?
- d) No momento em que se definiu a política educacional para a educação básica do estado, quais grupos políticos estavam sob o comando da secretaria de educação? Estes grupos se mantiveram no poder até a produção do texto e a implementação da política?

2- Contexto da Produção do Texto. Nesta fase o texto da política ganha forma, os discursos são materializados linguisticamente por meio da escrita. Os textos são produzidos em meio a embates, lutas de poder por parte dos grupos ligados à política e, sendo assim, nem todas as vozes são ouvidas e representadas durante a produção do texto, pois há vozes que são legitimadas e outras que não o são. Isso significa que, no processo de produção, alguns sujeitos/atores participaram da escrita do texto, de uma forma ou de outra e outros não foram convidados, ou não querem participar, ou, ainda, não tiveram representatividade. Então, sobre a produção do texto das OCs, questionei:

- a) Quais sujeitos/atores participaram do processo de elaboração das OCs?
- b) Quando e em que circunstâncias o texto da política teve início?
- c) Quais vozes foram contempladas e quais não foram?
- d) Quais discursos sustentam o texto das OCs?
- e) Quais concepções de ensino, educação, aprendizagem, currículo e sociedade se fazem presentes no texto das OCs?

- f) Considerando que no estado de MT o ensino fundamental é organizado por ciclos de formação humana, que relações são estabelecidas entre este e as orientações curriculares?

3- Contexto da Prática. Neste momento ocorre a implementação da política. Após ser elaborada e tornada pública, a política passa a ser executada por diferentes atores e em diferentes esferas de atividades humanas. É nesta fase que o texto da política é interpretado e reinterpretado, ressignificado, recontextualizado, de acordo com as interlocuções que são estabelecidas entre o texto oficial e os muitos leitores e de acordo com a maneira como cada envolvido faz uso da política. É neste momento que a política ganha vida, ganha novos sentidos e estes sentidos não podem ser controlados, pois, a cada leitura, novos sentidos são atribuídos.

Diante disso, elaborei os seguintes questionamentos:

- a) Como foram e estão sendo interpretados os textos da política das OCs nos diferentes espaços em que circulam e pelos diferentes sujeitos/atores?
- b) Como cada sujeito/ator significa e ressignifica, recontextualiza o texto das OCs?
- c) Como estão sendo utilizados estes referências curriculares pelos educadores da Seduc, dos Cefapros, das Assessorias Pedagógicas e das Escolas?
- d) Como as OCs se fazem presentes no fazer pedagógico, na prática dos professores da rede estadual de ensino?
- e) É possível identificar resistência em relação ao texto da política? Caso haja, de onde são oriundas tais resistências?
- f) Quais as estratégias de acompanhamento da política educacional curricular por parte do governo?

2.3.2 Análise de Discurso Como Método de Análise

A AD, neste trabalho, foi utilizada como método de análise, paralelo ao ciclo de políticas, com o entendimento de que, com base nos estudos de Pêcheux e Orlandi, todos os campos do conhecimento estão sujeitos à linguagem. E, assim como afirma Pêcheux (2012, p. 19), “A análise de discurso trabalha *com*, trabalha *a* abertura do simbólico. Mas não de qualquer forma, e é esta a questão real para o analista de discurso”.

Enquanto método de análise, a AD busca expor o olhar do analista à opacidade do texto, que considera que algo fala antes, em outro momento, em outro lugar. Esta exposição não se faz alheia à teoria, há, na verdade, uma intensa relação entre a teoria e a prática da análise, o processo analítico recorre, incansavelmente, à teoria. Contudo, isso não significa uma utilização da teoria como aplicação, mas sim como um suporte à interrogação, à interpretação em vista do objeto, tornando possível a relação descrição/interpretação e, como bem diz Orlandi (2012, p. 12), “[...] a análise de discurso é, antes de tudo, análise”. A compreensão do objeto discursivo se dá pela luz da teoria e é o método que faz a ligação entre análise e teoria, sendo que registramos linguisticamente tal análise por meio da escrita e daí a preocupação com o método, sem o qual não há interpretação, compreensão. (ORLANDI, 2012).

Tomar o discurso como objeto de análise, tendo-se como base os dispositivos teórico e analítico da AD, significa interpretar o discurso considerando o sujeito como um ser social e histórico, exposto ao equívoco e à ideologia, na sua relação com o simbólico e este trabalho pode ser realizado a partir de várias disciplinas, pois, como já afirmado, a linguagem se faz presente em todas as áreas do conhecimento e, por meio do AD, é possível vislumbrar a sua não transparência. Então, de acordo com esta linha de análise (AD de linha francesa), o discurso é efeito de sentidos, produzido entre seus locutores, e essa filiação teórica carrega consigo toda uma concepção de sujeito, de sentido, de memória, de história, de sociedade, de língua, de ideologia, etc.

O discurso, para Orlandi (2012, p. 45) é

[...] um elemento particular da materialidade ideológica. Daí que as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. Considerando a relação língua/processos discursivos, Pêcheux afirma que a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. O que nos leva à afirmação de que a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade específica (de base) do discurso é a língua.

Nesta perspectiva, a língua é o espaço real de desdobramento das discursividades e, para se trabalhar com a materialidade discursiva é preciso primar pelos gestos de descrição dessas discursividades, sem desconsiderar a relação da língua com o sujeito, a ideologia e os sentidos. O sujeito, então, não pode ser considerado como o dono do saber, da consciência, e sim como assujeitado ao discurso, dividido, pois não “[...] há sujeito nem sentido que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer”. (ORLANDI, 2012, p. 55).

Nesta visão, a análise de discurso incide sobre as relações de poder em uma sociedade dividida e a AD, assim como afirma Orlandi, possui instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitam ao analista trabalhar com o objeto de análise, corpora, que pode se constituir de textos de naturezas diversas. O que se faz necessário, segundo a autora, é a reflexão por parte do analista acerca da natureza do material analisado, estabelecendo a relação entre o dispositivo teórico e o analítico. Ao tratar do dispositivo teórico que sustenta o dispositivo analítico, Orlandi (1997, p. 61) assim se expressa:

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença da hermenêutica, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições.

O analista de discurso, ao que afirma a autora, faz uso da teoria, tira proveito dela, com vistas à compreensão de seu objeto de estudo, num movimento que, ao mesmo tempo em que recorre ao dispositivo analítico, busca o teórico, pois os dados são analisados sempre à luz da teoria, isto “[...] para que no funcionamento do discurso, na produção dos efeitos, ele não reflita apenas no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, mas reflita no sentido do pensar”. (*Op. Cit.*, p. 61). Esse dialogismo dá lugar

à contemplação, à reflexão por parte do analista no que tange aos dados da pesquisa. Isso significa também dizer que, na AD, não se concebe uma análise que não tenha como base a teoria, pois a compreensão do analista é construída a partir da teoria.

Em conformidade com os pressupostos da AD, o analista de discurso, ao realizar o trabalho de análise, não busca a exaustividade, também denominada de horizontal, ou seja, não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise dos dados, a completude, isto porque, de acordo com a AD, o objeto empírico é inesgotável e o discurso, assim como está sempre respondendo a outro, também se abre a outros discursos e, como afirma Foucault (2009, p. 28) “[...] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Sobre o assunto, Orlandi (1997) afirma que o discurso não é fechado em si mesmo e que o trabalho do analista consiste em fazer o recorte do processo discursivo. O que deve buscar o analista de discurso é a exaustividade vertical, considerada a desejável em relação aos objetivos de cada análise, trata-se da análise em profundidade do dispositivo analítico a partir do dispositivo teórico, de modo que os dados não são tratados com ilusão. São os dados vistos como fatos da linguagem, dotados de materialidade, de sentidos e de memória.

Neste prisma, no caminho percorrido para a constituição do que faria parte do *corpus* desta pesquisa, cada passo dado objetivou a análise, a compreensão das OCs enquanto política pública educacional e os discursos produzidos em torno desta política. Nesse trajeto, vislumbrei o alcance dos objetivos propostos para este estudo, entendendo que há inúmeras possibilidades de análise em torno das OCs, mas fiz o meu recorte.

Tendo em conta o núcleo do referencial teórico-metodológico desta tese, a AD e o ciclo de políticas, busquei analisar os discursos dos sujeitos/atores que, de maneira mais ou menos direta, participaram da elaboração e implementação das orientações curriculares para a educação do estado de MT, considerando os contextos de influência, produção do texto e da prática, buscando responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos que guiaram o estudo. Em relação ainda à AD, entendo pertinente registrar que, assim como afirma Orlandi (1997, p. 63), o analista de discurso precisa ter clara a distinção entre texto e discurso. Para a autora,

O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. O que faz ele diante de um texto? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explica em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.

As regularidades discursivas, segundo Foucault (2009), são as relações que existem entre os enunciados e estas relações podem ser compreendidas a partir da formação discursiva, sendo esta a que dita as regras do dizível e o não-dizível por parte do sujeito. Considerando essas bases teórico-metodológicas, fiz uso, no que tange à AD, dos conceitos de formação discursiva – FD e, por meio deste, também recorri aos conceitos de interdiscurso, memória discursiva e ideologia e, ainda, ao conceito acontecimento, por entender que um enunciado é sempre um acontecimento.

Um passo adiante na construção da metodologia do trabalho, apresento o Capítulo seguinte, agora de fato mais ‘tranquila’, não sei se dei conta de trilhar o percurso que conduziu o trabalho como um todo, mas a tentativa já se faz válida. Trata então, o Capítulo III das bases teóricas que sustentam a tese, em todos os seus passos. Ressalto que a decisão pelo registro escrito que apresento adiante se fez em função do objeto de análise desta pesquisa: as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, enquanto política pública educacional curricular. Neste referencial, também denominado de dispositivo teórico, busquei respaldar a constituição do *corpus* para análise do dispositivo analítico da tese.

3 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico para não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas tirar proveito delas. E o faz pela mediação teórica. (ORLANDI, 1997, p. 61).

Este Capítulo tem a pretensão de apresentar ao leitor as bases teóricas que sustentam o presente trabalho. Tendo em vista que a pesquisa versou sobre as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, cujo foco central foi a política educacional curricular, seus processos de elaboração, produção do texto e implementação, este capítulo aborda temáticas relacionadas ao currículo, às políticas públicas, em especial à política curricular, à análise de políticas públicas e à análise de discurso. No item 3.1 apresento alguns aspectos relativos ao currículo para, assim, compreender as OCs enquanto proposta curricular; no 3.2, a discussão centra-se na compreensão das políticas públicas e, no 3.3, no referencial que sustenta as análises de políticas públicas e de discurso.

Desse modo, construo o dispositivo teórico da tese e que sustenta a interpretação, a leitura do dispositivo analítico, um passo de extrema complexidade nesse caminhar, nesta escrita, mas que se faz essencial para que os próximos passos sejam seguros.

3.1 CURRÍCULO: ALGUMAS ABORDAGENS

Falar sobre currículo, como tem sido concebido e vivenciado pelos diferentes atores nos últimos anos, é falar sobre a escola, sobre alunos e professores, pois são estes quem, de fato, na prática, efetivam o que se teoriza sobre o currículo, é falar sobre

atuação do professor, sobre minha atuação. Ademais, o currículo se faz presente em inúmeras pesquisas, constituindo-se, na atualidade, em umas das maiores preocupações de educadores e pesquisadores da área educacional. Não apenas por estas razões, mas também pelo fato de a presente tese tratar da análise de uma política curricular é que abordo a seguir alguns aspectos relativos ao currículo. Ressalto, contudo, que não me propus a analisar as OCs para a educação básica do estado de Mato Grosso na perspectiva do currículo, mas como política pública educacional, na tentativa de compreender de que maneira esta política foi elaborada, como está sendo vista e recebida e, na qualidade de orientações curriculares, como está sendo utilizada e quais os discursos produzidos pelos diferentes sujeitos/atores educativos nos contextos aqui considerados para análise. De outro modo, é preciso situar discussões acadêmicas sobre o currículo para qualificar a abordagem das orientações curriculares, tendo em vista que, nos documentos que compõem as OCs, há um referencial teórico que versa também sobre temáticas relacionadas à educação e ao currículo e compreender esta perspectiva teórica do discurso expresso nesses documentos se faz pertinente e fundamental para a análise efetivada.

Tratar desta temática requer a opção pelo diálogo com alguns autores, tendo em vista que muitas são as produções existentes em torno da mesma e com abordagens diversas. Dessa maneira, tenho a clareza de que a discussão apresentada neste texto não significa uma explanação exaustiva acerca da temática, o que não se constituiu como uma intenção deste estudo; o que apresento é um diálogo com alguns autores e um convite ao estudo por parte daqueles que pelo assunto se interessam.

3.1.1 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, seja inicial ou continuada 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), Berticelli (2005), e Goodson (2009, 2012), dentre outros.

Quando me propus a estudar a temática, percebi que muitos sentidos são atribuídos ao termo “currículo”, especialmente por parte dos educadores com os quais convivo, mas não apenas por estes, uma vez que a literatura em torno do assunto é vasta e são diversos os autores que também afirmam a polissemia do termo. 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. Considerando essa visão, a qual tem implicações etimológicas, não é difícil compreender a concepção que alguns educadores e estudiosos do assunto defendem e buscam efetivar em suas práticas, fazendo com que os alunos apenas percorram caminhos pré-estabelecidos e ditos como “certos”, como se houvesse de fato uma competição entre os alunos em que alguns deveriam chegar primeiro e outros nem mesmo conseguissem percorrer toda a pista, ficando à deriva pelo meio do caminho. De acordo com esta visão, os contextos, os aspectos e fatos sociais e históricos não são considerados ou problematizados quando se trata de currículo, o que se observa muito claramente em textos e posturas que defendem o currículo como prescrição.

Outras definições são atribuídas ao termo, dentre as quais: 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; os planos pedagógicos; a seleção cultural e os meios de avaliação⁸. Entre todas as definições, pode-se dizer, segundo Lopes e Macedo (2006), 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.

Para compreender as acepções dadas à palavra e, além delas, compreender o que de fato se constitui como currículo e o que vem a ser uma proposta curricular como a estudada, se faz necessário aprofundar um pouco o assunto, de maneira a entender como tem se dado o desenvolvimento dos estudos curriculares ao longo dos tempos, tanto no Brasil como em outros países.

⁸ Cf. MOREIRA & CANDAU, 2007.

Teorizações sobre o currículo variam em função da época em que as práticas curriculares se realizam e isto significa que há transformações nas 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. Nessa perspectiva, o que é considerado como currículo em determinado tempo histórico e social pode não o ser em outro. Ademais, as discussões relativas ao currículo têm crescido sobremaneira, denotando a valorização da temática e, ao mesmo tempo, refletindo a falta de consenso sobre o que se concebe por currículo, sendo que “[...] as divergências refletem problemas complexos [...]” (MOREIRA, 2010, p. 11). 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, levando a que, em torno dele, ocorra o que Pacheco (2005) chama de “erosão semântica”. Para o autor,

Se não existe uma verdadeira e única definição de currículo que aglutine todas as ideias acerca da estruturação das actividades educativas, admitir-se-á que o currículo se define, essencialmente, pela sua complexidade e ambiguidade. Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco [...]. (PACHECO, 2005, p. 34).

Sobre a definição do termo currículo, em conformidade com Goodson (2012), as divergências e os conflitos existentes evidenciam, de forma clara, pública e autêntica uma luta que engloba definições em relação aos conteúdos e práticas escolares e aos objetivos desses conteúdos e práticas; o argumento do autor, com o qual concordo, é de que essa circunstância alimenta tanto a necessidade quanto a vontade de se estudar e compreender os aspectos relativos ao currículo. De acordo com o autor, o conceito de currículo se apresenta multifacetado, construído a partir de negociações e renegociações entre atores de campos e níveis diversos do conhecimento, ao que denomina de “aspecto evasivo do currículo” (GOODSON, 2012, p. 67). Este fato tem contribuído para o surgimento de perspectivas teóricas diferenciadas, as quais se firmam com bases também diferenciadas, “[...] seguindo uma linha psicológica, filosófica, sociológica -, mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas.” (GOODSON, 2012, p. 67). Ainda que as perspectivas teóricas sejam diferentes, todas recebem críticas no sentido

de que “violentam”⁹ a essência do currículo, que é a maneira como é concebido e executado.

Neste sentido, se faz necessário o avanço no que tange aos estudos curriculares, independente da perspectiva teórica que se defenda, numa visão de que é preciso deixar de compreender o currículo como prescritivo, como algo a ser meramente executado. Dito isso, entendo que estudar o currículo é compreender as práticas presentes nos espaços escolares, é buscar o entendimento não apenas das disciplinas de um dado currículo, mas de que maneira e em que contexto tais disciplinas são consideradas como as necessárias para o momento em que foram estabelecidas, quais conhecimentos são tidos como socialmente válidos e essenciais para a formação dos sujeitos, tendo em vista que a seleção desses conhecimentos é sempre uma disputa, um jogo de negociações. Mais ainda, quais atores, de maneira direta ou indireta, são “autorizados” a referendar a validade deste ou daquele saber, ou de determinada estrutura curricular, pois, como afirma Goodson (2012, p. 21), “[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.” Compreender o currículo é entendê-lo como vivo, dinâmico, sempre em construção, não na visão de que deve ser sempre melhorado, mas no prisma de que, a cada momento histórico, ele é visto, construído e trabalhado de determinada maneira, ou seja, como se efetivam, em cada época, as práticas educativas nos espaços escolares.

De acordo com Goodson (2012) e Lopes e Macedo (2011), o termo currículo surgiu na Universidade de Glasgow, em 1633, quando foi utilizado para se referir ao curso seguido pelos alunos. O termo 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). A história do termo faz referência à antiguidade clássica, sendo que as escolas do antigo Egito, da Suméria e da Grécia priorizavam, em seus currículos, a escrita, a matemática e as artes, e o ensino dessas habilidades era privilégio de poucos, oriundos de famílias mais abastadas, ou seja, da minoria da população¹⁰. O que se pode constatar é que, desde sua origem, se constitui como um instrumento de formação, presente nos ambientes escolares, carregado de significados e intencionalidades.

⁹ Termo utilizado pelo autor imediatamente citado.

¹⁰ Cf. Lima, 2007.

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, pela construção de uma “sociedade grandiosa”, enquanto que em outros países do ocidente se firmava o desejo da criação de currículos que atraíssem os excluídos pelos sistemas públicos de ensino. Assim, na década de 1960, os currículos escolares passaram por reformulações, produzindo novos modelos de trabalhos interdisciplinares. A pretensão era a criação de currículos mais democráticos que os dos anos anteriores, tendo como público-alvo a população menos favorecida, por meio do estabelecimento de um currículo pautado no modelo racional de ‘administração científica’. (GOODSON, 2008 e 2012).

Silva, (2009), na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* apresenta um panorama de como os estudos em torno dos aspectos curriculares foram se desenvolvendo ao longo dos anos em diferentes países. No início do texto, Silva nos convida a refletir sobre a noção da palavra “teoria”. Segundo o autor, tal noção sempre representa, reflete, diz sobre a realidade, sendo um signo desta. Dessa maneira, poderia se crer, ao falar de teoria do currículo, que já existe algo a ser dito, descoberto, explicado e descrito, que seria o currículo. Contudo, essa noção, sob o prisma do autor, e com o qual concordo, não pode ser aplicada ao currículo, uma vez que a teoria não se limita em descobrir, descrever e explicar a realidade, mas faz parte dela, é intrínseca a ela. Desse modo, sugere o autor que não se fale em teorias, mas em “discursos ou textos”, ou seja, o termo “teoria” ganha uma perspectiva de discurso.

De acordo com o autor e, também, com Moreira (2004), o currículo, como objeto de estudo educacional, teve origem nos Estados Unidos, nos anos 1920, numa visão puramente prática e organizacional. Nesse contexto, Bobbitt, em 1918, publicou o livro *The Curriculum*¹¹, considerado como marco dos estudos sobre currículo. Nesta obra, o autor buscou responder aos questionamentos postos pela sociedade estadunidense da época, bem como propunha a transformação do sistema educacional, na direção do funcionamento da escola como uma empresa, buscando o alcance de resultados, por meio do estabelecimento de objetivos e do cumprimento desses, os quais deveriam ser mensurados. A proposta de Bobbitt, segundo Silva (2009), sugeria que a

¹¹ “A palavra latina *curriculum* refere-se ao percurso de uma carreira ou à carreira em si – um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela *série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar*, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos”. (BOBBITT, 1918, p. 42, *Apud* PACHECO, 2005, p. 32).

escola funcionasse como uma empresa e que seguisse os princípios da administração científica de Frederick Taylor.

Bobbit entendia que o currículo deveria centrar-se nos déficits das pessoas, em suas deficiências, fossem culturais, pessoais ou sociais. Para se chegar ao reconhecimento de tais déficits, deveria se avaliar o distanciamento entre as “[...] as ‘formas de conhecimento’ práticas que constituíam as questões da vida adulta e aquelas ‘capacidades, atitudes e hábitos’¹² apresentados pelo aluno em qualquer avaliação dada.” (DOLL JR, 1997, p. 65). Para Bobbit, então, o centro do currículo deveria ser o erro do aluno. Nesse sentido, elaborou uma lista de recomendações curriculares, incluindo nela a realização de um diagnóstico das capacidades de cada aluno, cujo intuito era o de desvelar a fraqueza do aprendiz, para que pudesse ser treinado. Esta visão está associada ao que se chamou, no século XX, de “currículo científico”, baseado na eficiência e na padronização e voltava-se para a formação de bons e obedientes operários para as fábricas da época, sendo que o curricularista deveria organizar o ensino à maneira que se organiza e se planejava uma estrada, da maneira mais competente possível. O currículo prestava-se em atender a demanda existente na época, que era a necessidade de mão de obra barata, obediente e não pensante, que apenas cumprisse com competência e eficiência sua função. Além disso, a educação era norteadas pelos pressupostos do modernismo¹³, quando, tanto a educação como o currículo, cumpriam o determinado pela sociedade industrial, na qual objetivos e fins não se separavam das atividades da sociedade. Nesse contexto, a tarefa dos teóricos do currículo centrava-se em definir objetivos e programas de acordo com a ideologia vigente, especialmente de acordo com a visão tecnocrática, imperando a ideia de que os resultados educacionais seriam obtidos por meio da eficiência técnica e de controles burocráticos.

Para Doll Jr., a estrutura do currículo científico,

Com sua ênfase no controle através da padronização e no progresso através da eficiência, ela simultaneamente satisfazia as necessidades da América numa sociedade de rápidas mudanças e proporcionava uma metodologia para o futuro. O conhecimento científico não era somente o conhecimento mais valioso, era também o único conhecimento que tinha valor. (1997, p. 67).

¹² Grifo do autor.

¹³ Neste período histórico, a educação e o currículo foram influenciados por uma versão fechada, para a qual o conhecimento é transmitido, transferido. O paradigma modernista era fundamentado no pensamento Iluminista, na certeza cartesiana, na estabilidade newtoniana e no industrialismo e norteou o pensamento do século XIX e parte do século XX.

As ideias de Bobbitt influenciaram a educação dos Estados Unidos no início do século XX, concorrendo com as de outro autor também influente na época, mas em menor proporção, John Dewey, quem, 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. Para Dewey, o currículo deveria girar em torno de três eixos: as ocupações sociais, a língua e os estudos naturais, sendo que os assuntos que seriam estudados surgiriam sempre de necessidades práticas, para depois serem vistos de maneira abstrata. 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 Jr. (1997), também discute essa estrutura apresentada por Tyler e diz que as perguntas de Tyler se caracterizam como uma variação do método geral de Descartes, cuja propositura era “conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”. (DOLL JR., 1997). Para o autor, em ambos os casos, ou, tanto no modelo de Descartes 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. Nessa perspectiva, ao desenvolver o currículo escolar, o que faz o professor é transmitir informações, não havendo a transformação destas em conhecimentos, uma vez que as verdades já estão postas e validadas. Os princípios lógicos de Tyler, de acordo com Doll Jr., influenciaram os currículos escolares na década de 1960, através do movimento

pelos objetivos comportamentais da década; na década de 1970, por meio do movimento pela educação pautada na competência e na década de 1980, com o modelo de Hunter.

A obra de Tyler, de acordo com Pacheco (2005), acabou por se tornar um referencial, um manual sobre o currículo, ainda que essa não fosse a intenção do autor. Disso resulta o fato de que os pressupostos de Tyler foram e ainda são tomados como uma proposta teórica que norteia a concepção de currículo e a organização das práticas curriculares.

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, o que existe desde a *Didactica Magna* de Comenius (PADILHA, 2004 e SILVA, 2009). O que se observa é que tais elementos se fazem presentes ainda hoje no currículo de qualquer instituição de ensino, o que, segundo Padilha (2004), não é nenhum exagero. Contudo, o que se verifica, tanto na prática educacional quanto em alguns estudos referentes às teorias do currículo, é a negação da presença de algumas concepções ditas tradicionais, mas na realidade, elas se fazem presentes nas escolas e nas salas de aula e ainda norteiam a prática de muitos educadores; às vezes se mesclam com outras concepções, mas não deixaram de existir, de maneira que não há como negar tal existência, uma vez que fizeram parte de uma prática cultural em determinada época histórica e social e, por isso mesmo, coexistem com as teorias subsequentes.

Para Padilha (2004, p. 130), “[...] quando estudamos o significado de currículo, estamos considerando a inevitável coexistência, positivamente conflituosa, das diferentes teorias do currículo, que vão aos poucos se transformando e mudando a prática curricular da escola”.

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 1970 e 1980.

Sobre a reconceptualização, Macedo (2006), diz que o debate em torno da temática trazia em seu bojo tanto a crítica à separação entre produção e implementação quanto a discussão da própria concepção de currículo e que esta deveria englobar, também, a cultura produzida na escola. Isso ocasionou um acréscimo de termos ao que já se concebia como currículo, sendo que, independente do termo, a discussão girou em torno da diferenciação entre o que era compreendido como algo prático, vivo, em ação e o que se concebia por estático, dado. Visão esta que acorda com a expressa por Silva (2009), ao dizer que o movimento representava, por parte dos estudiosos do currículo, pensamentos e posicionamentos contrários aos de Bobbitt e Tyler.

O movimento de reconceptualização pretendia incluir, no que se refere às experiências pedagógicas e às práticas curriculares, tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas. Contudo, os que se identificavam com esta última se distanciaram do movimento por entenderem que o mesmo centrava-se em questões subjetivas e pouco políticas. Pode-se dizer, de acordo com Silva (2009, p. 39), que:

Ao final, o rótulo da ‘reconceptualização’ que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Como dito anteriormente, foram dois os grandes movimentos que marcaram o período denominado como “Teoria Crítica”: a reconceptualização, nos Estados Unidos, e, na Inglaterra, a “nova sociologia da educação” (NSE), cujo principal representante foi Michael Young. Esse autor propunha o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, destacando o caráter social das formas de consciência e de conhecimento e as relações destas com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. “A NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos”. (*Op. Cit.*, p. 67).

De acordo com Moreira (2009), a NSE tinha como objeto de estudo o conhecimento escolar, de maneira a focalizar os contextos interacionais e seus

conteúdos e a estabelecer a discussão acerca do que seria ensinado nas escolas. A discussão em torno desses conhecimentos passava pela sociologia da educação. Em tempos recentes, século XXI, segundo Moreira, Young, considerado como o pensador da NSE, tem dispensado sua atenção para a forma pela qual a sociologia da educação visualiza e trata o conhecimento, uma discussão que se apresenta viva no meio educacional, sendo que o questionamento: “qual conhecimento deve a escola ensinar?” é constante entre os educadores. Contudo, a resposta a tal questionamento é que cursa caminhos diversos, os quais dependem, em grande medida, de concepções de escola, de sujeito e para qual sociedade se quer formar este sujeito. Fato é que as ideias desse movimento se fazem presentes no âmbito educacional; segundo Silva (2009), a noção de construção social expressa pelo movimento encontra-se difundida nas ideias preconizadas pelos estudos curriculares de inspiração nos estudos culturais e no pós-estruturalismo (SILVA, 2009).

A ênfase da NSE centrava-se na construção social dos processos educativos, nos conteúdos de ensino que, assim como os métodos de ensino e as relações estabelecidas no cotidiano escolar, deveriam ser questionados, de maneira que o posicionamento em relação a tais processos não deveria ser ingenuidade, de aceitação por parte dos educadores. Nessa ótica, 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. Assim como Young, Bernstein também contribuiu para as reflexões em torno dos processos de ensino preconizadas pela NSE, propunha ele que a complexidade das práticas escolares fosse desvelada, sendo que estas deveriam ser compreendidas e analisadas em relação aos contextos sociais mais amplos. Bernstein distanciou-se do movimento, tendo em vista que alguns aspectos de suas proposições não foram efetivados na época. Contudo, suas publicações contribuíram sobremaneira para com as discussões e estudos referentes à educação da época e ainda hoje, pois, independente do movimento, o autor deu continuidade as suas reflexões, sendo que suas publicações atuais se aproximam do movimento denominado de pós-moderno.

A partir dos anos 1990, 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 sobre os 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, como 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 ao poder, e vice-versa, 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).

Em se tratando da visão que as teorias apresentam acerca de como trabalhar o currículo, nas tradicionais os saberes dominantes, ou o “que” devem os alunos aprender, são transmitidos de forma automática e mecânica, havendo técnicas prontas de como ensinar. São, assim, os saberes, prontos e acabados, cientificamente validados e definidos, não sendo passíveis de questionamentos. Nas teorias críticas e pós-críticas há a refutação desse posicionamento, pois, de acordo com estas teorias, é preciso questionar o porquê do trabalho com este ou aquele conhecimento, para “[...] desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar”. (PADILHA, 2004, p. 123).

Em conformidade com Silva (2009), as teorias do currículo revelam que tipo de sujeito se quer formar em determinada sociedade e época histórica e mantém estreita relação com a construção de identidades e subjetividades. Assim sendo, é selecionado o que deve e pode fazer parte do currículo e essa seleção não deixa de ser uma relação de poder e é o enfoque dessa relação que separa as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas. Segundo Silva, 2009, p. 16:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas.

Ainda que existam elementos que possibilitem a diferenciação das teorias, é evidente que todas contribuíram e ainda contribuem para o pensamento, as discussões,

os estudos e a compreensão em relação aos aspectos que envolvem o currículo. Especialmente as bases teóricas postas pelas teorias críticas e pós-críticas muito têm auxiliado nesse processo, conforme argumenta Silva (2009, p. 147):

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as da aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Independente da concepção de currículo adotada, a questão central que deve nortear qualquer teoria curricular, segundo Silva (2009), diz respeito ao conhecimento a ser ensinado, à seleção do mesmo, a 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). Nesse sentido, o que as teorias fazem, após a seleção dos conteúdos, é justificar a seleção deste ou daquele conhecimento. Ocorre que, ainda conforme Silva, a pergunta: “o quê?” sempre está acompanhada de outra: “o que eles ou elas devem ser, ou o que eles elas devem se tornar?”. As duas questões e o que elas significam dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas e, principalmente, a que sujeito se deseja formar, qual ser humano se pretende e para qual sociedade, uma vez que, em se definindo o currículo, se definem o conhecimento, o sujeito e a sociedade almejados; o que significa que as teorias do currículo remetem à identidade e à subjetividade.

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 “[...] 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”. (PACHECO, 2005, p. 82).

O desenvolvimento do currículo, na visão de Pacheco (2005), pode ser caracterizado por alguns aspectos, dentre o quais, menciona: processo interpessoal, que diz respeito aos atores diversos envolvidos com a educação e suas visões pessoais, suas concepções em torno do ensino e da aprendizagem e o poder que exercem em relação às decisões curriculares; processo político, o qual se refere à tomada de decisão, seja em âmbito nacional, regional ou local, sendo que as decisões são influenciadas por pessoas ou grupos de pessoas, que “[...] dispõem de poder de negociação curricular, processo social que envolve pessoas no desempenho de papéis – com potencialidades, disponibilidades e obstáculos inerentes – de acordo com diferentes interesses, valores e ideologias [...]”¹⁴; processo de colaboração, que se efetiva por meio da participação dos atores responsáveis pelas decisões curriculares; sistema articulado da prática de tomada de decisão, o qual, segundo o autor, não se caracteriza por ser simplesmente racional ou objetivo, nem sistemático, mas depende de um processo simples e prático, uma vez que as decisões sobre o currículo são tomadas, com frequência, a partir de pequenos e progressivo movimentos ou sobre possíveis problemas.

O autor, ao falar de desenvolvimento curricular, salienta o papel e a importância que exercem os diferentes atores envolvidos no processo educacional no que tange às decisões curriculares, bem como à efetivação do currículo, atores estes que se encontram em diferentes espaços e exercem influências independente do papel que desempenham no cenário educativo.

3.1.2 Os Estudos Curriculares no Brasil

O estudo em torno dos aspectos curriculares, seja em outros países ou no Brasil, é considerado como fator de extrema relevância para que educadores, alunos, estudiosos e pesquisadores do assunto possam melhor compreender a maneira pela qual são

¹⁴ Idem, p. 44.

estabelecidas as relações entre o currículo e o conhecimento nas escolas. Sobre tal importância, William Pinar, ao ser entrevistado por Lopes e Macedo (2006), diz que os estudos sobre a teoria curricular se fazem importantes na medida em que oferecem aos envolvidos com a temática a compreensão do lugar em que habitam e, também, a compreensão acerca das políticas, da retórica e das reformas curriculares. Para Pinar, o estudo do currículo se constitui como ponto de interdisciplinaridade entre as práticas de ensino das escolas e as intervenções teóricas com base humanística no campo da educação.

No Brasil, a discussão curricular também se firmou na década de 1960, sendo que as décadas de 1960 e 1970 são consideradas como o apogeu dessa discussão que, nos anos 1990, apresentou um declínio, “[...] quando assumiu o *status* de um dos principais eixos em torno do qual se produz a discussão educacional, mas em bases diferentes” (BERTICELLI, 2005, p. 24). As discussões curriculares passam, então, a serem travadas a partir do enfoque sociológico, cuja preocupação central é o papel do currículo como espaço de poder. (ROCHA, 2003). A partir do final da década de 1990, esta forma de compreender o currículo perde a centralidade, em prol dos chamados enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, não havendo, contudo, um direcionamento único, mas uma multiplicidade de orientações teórico-metodológicas e tendências.

De acordo com Moreira e Macedo (2008), o Brasil foi fortemente influenciado pelas teorias estrangeiras no campo do currículo, desde os anos 1960, e esta influência passou por dois momentos. Até o início dos anos 1980 pode ser destacado um primeiro momento, quando houve a transferência de materiais americanos para o Brasil e a tentativa de fazer com que o que era transferido tivesse a cara do nosso país, não havendo muitas resistências em relação a este momento. O segundo momento, em meio a mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil e em outros países, foi marcado, por um lado, pela resistência às experiências relativas ao currículo advindas de outros países e, por outro lado, pela adaptação a tais experiências, sendo este último pensamento o que prosperou no final dos anos 1980. O que se buscava era fazer com que as experiências em torno do currículo não chegassem às escolas e às salas de aula da maneira como foram trazidas de outros lugares, mas que passassem por adaptações, transformações, de acordo com a realidade brasileira.

Como resultado da adaptação da produção estrangeira à nossa realidade, temos a transformação da teorização curricular no Brasil que, ainda hoje, se caracteriza pelo hibridismo teórico, havendo, entre os estudiosos do currículo, a influência de autores de

outros países, com predominância dos americanos, contudo, a produção brasileira vem crescendo nos últimos anos e se firmando aspectos específicos do país. Para Moreira e Macedo, 2008, p. 13:

Ainda que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distinguem das que se realizam em outros países, não se pode deixar de inscrevê-la em um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais.

Para exemplificar o que dizem os autores, pode-se mencionar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, na década de 1990, tidos como referenciais nacionais para o ensino fundamental e o ensino médio. Embora se configurem como documentos que orientam a educação brasileira e o processo de elaboração tenha contado com a participação de estudiosos e pesquisadores nacionais, houve, também, a participação de consultores estrangeiros, sendo que os espanhóis tiveram papel de destaque nesse processo e suas ideias estão claramente difundidas nestes documentos. Para além disso, as reformas educacionais também são influenciadas pela própria globalização, pela ideologia neoliberal e, conseqüentemente, por organizações internacionais.

Como já dito, são muitos os autores que discutem currículo, sendo que a atenção aos aspectos que o cercam aumentou sobremaneira nos últimos anos, em função da visão de que se constitui o currículo em importante instrumento de que dispõem as sociedades para conservar e transformar conhecimentos, para difundir valores, normas e costumes, bem como para construir ideologias e subjetividades. O currículo é um processo contínuo de decisão, “[...] é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes etapas de concretização [...]”¹⁵ Estas etapas estão situadas entre as perspectivas macro e microcurriculares e se realizam por meio de contextos/níveis de decisão curricular: “[...] político/administrativo – no âmbito da Administração central; de gestão – no âmbito da escola e da administração regional; de realização – no âmbito da sala de aula.”¹⁶ Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como um instrumento que reflete planos e propostas, o que alguns autores denominam de *currículo formal*, *currículo prescrito* ou *currículo oficial*; mas é também aquilo que

¹⁵ Pacheco, 2005, p. 49.

¹⁶ Idem, p. 50.

de fato acontece no espaço escolar e diz respeito às atividades cotidianas desenvolvidas com os alunos, ao que se denomina de *currículo real*, *currículo em ação* ou *currículo como atividade de sala de aula*¹⁷; pode ser entendido, ainda, como *currículo oculto*, ou seja, atividades que não estão explícitas formalmente, mas que regulam as ações dentro da sala de aula ou do espaço educativo escolar em geral. Para Berticelli (2005, p. 25), tal entendimento “[...] transborda para fora das margens da positividade do documento escrito, oficial e normativo dos sistemas de educação, como entendido pelo behaviorismo”.

A discussão acerca de currículo formal e currículo em ação, de acordo com Macedo (2006), teve início quando estudiosos sobre o assunto começaram a se contrapor à “noção burocratizada” das teorizações expressas nos documentos oficiais e nas políticas institucionais voltadas ao currículo. Nessas discussões, foram importantes os estudos de Greene (1971), que defendia a ideia de que o currículo deveria considerar as experiências dos sujeitos. Defendia, segundo Macedo, uma matriz fenomenológica, com a perspectiva de superação da ideia dos documentos preestabelecidos por uma visão de currículo que permitisse ao aluno a compreensão do mundo em que vivia, de maneira a considerar, em sala de aula, aspectos até então pouco presentes nas teorizações em torno dos debates curriculares. Em conformidade com a autora, a proposição de Greene (1971), da maneira como vem sendo estudada, tem estabelecido uma discussão cuja centralidade se firma nos processos cotidianos vivenciados nas escolas, trata-se do currículo como prática, de acordo com Young e Whitty (1977), ou currículo ativo, conforme Goodson (1995). O currículo assim concebido leva em conta a forma como o conhecimento é produzido, sendo assim, saber e cultura são produzidos pelos sujeitos diretamente envolvidos com o processo educativo, professores e alunos.

No que diz respeito ao currículo oculto, segundo Pacheco (2005), reconhecer sua existência dentro de um currículo real significa o reconhecimento e a valorização dos atores educativos na efetivação do currículo, como também alerta para as condições de mudança e de inovação curricular e para as formas de legitimação e reprodução do conhecimento. A noção de currículo oculto, de acordo com o autor, diz respeito a duas ideias: ao que os alunos aprendem por meio da experiência na escola e a imprevisibilidade da ação pedagógica.

¹⁷ *Ibidem*, p. 51.

Macedo (2006), ao discutir a questão, demonstra preocupação com a ampliação do conceito de currículo, no sentido de que tal ampliação significa, sim, a incorporação, a valorização de vivências e experiências nos currículos escolares, mas, por outro lado, “[...] isso não parece ter alterado a ideia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo”. (MACEDO, 2006, p. 102).

De acordo com Moreira, (2010), das produções recentes relativas ao currículo, muitas têm sido influenciadas pelo pensamento pós-moderno, presentes nas discussões estabelecidas por autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1998), Popkewitz (1991, 1994, 1995) e Silva (1993, 1994, 2009). Dentre as ideias pós-modernas que estão influenciando os estudos sobre currículo no Brasil, Moreira (2010, p. 10) destaca: “[...] (a) o abandono de grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença.”

Ainda de acordo com o autor, “[...] o pós-modernismo assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais que estão reconstituindo os mapas social, cultural e geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.” (*Op. Cit.*, 2010, p. 15). O pensamento pós-moderno possibilita pensar a escola e seu currículo numa perspectiva que inclua o currículo formal (planos e propostas), o currículo em ação, real (ações e atividades realizadas pela escola) e o currículo oculto (normas e regras não expressas no currículo formal, mas que regulamentam e regem as ações do dia a dia das escolas). Isso ocorre em função de que, na perspectiva pós-moderna, o sujeito não mais é visto como centrado, dono da razão, autônomo e racional, visão esta do pensamento estruturalista que, por muito tempo, guiou as práticas educativas, embora ainda se faça presente na ação de muitos educadores.

Sobre o pós-modernismo, Silva (2009, p. 114), assim se expressa:

O pós-modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele ambígua e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. [...] No lugar das grandes narrativas do ‘objetivismo’ do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o ‘subjetivismo’ das interpretações parciais e localizadas.

A perspectiva pós-modernista possibilita pensar o currículo sob outra ótica, diferente da modernista, em que tudo deveria se encaixar, em que a visão que se tinha do indivíduo era de um ser centrado, dono de seu mundo; ao contrário, as teorias pós-modernistas expandem a visão e a concepção de currículo. Então, este pode ser entendido como vivo, dinâmico, e, conforme Silva (2009), são descartados conceitos como alienação, emancipação, libertação e autonomia, para comportar conceitos que extrapolam os definidos pelas teorias tradicionais. É o currículo como lugar de disputa, de poder, de estabelecimento de relações diversas, de construção de identidades e subjetividades. O que se pode constatar é que a centralidade das discussões em torno do currículo ganhou outra dimensão, deixando de compreendê-lo meramente como conjunto de normas, de técnicas e de procedimentos, como uma listagem de conteúdos e programas a serem cumpridos em determinado tempo, um documento positivo e objetivo e que ditava o que deveria ou não ser feito na escola e na sala de aula. Então, a discussão passa a girar em torno tanto do que está explicitado nos documentos oficiais quanto no que deles está ocultado e, também, em torno do que de fato é praticado nas escolas.

Sobre alguns dos aspectos do pós-modernismo, Apple e Carlson (2000), dizem que, desde que usados adequada e autocriticamente, “[...] representam também uma nova liberdade de movimento, mais eclética, de um discurso teórico até outro, permitindo que eles rocem um no outro de maneira criativa, mas sem condensá-los num novo discurso totalizante.” Por outro lado, os autores fazem um alerta em relação à noção pós-modernista, dizendo que esta traz consigo certa roupagem que pode limitar seu potencial progressista e democrático e desenvolvem cinco argumentos que firmam o que dizem. O primeiro diz respeito ao fato de o termo pós-modernismo pressupor contraposição entre o velho e o novo, o que era e o que é hoje, e isso, para os autores, dificulta a compreensão do que seja continuidade e descontinuidade, não clareando as diferenças entre o moderno e o pós-moderno. Então, alertam para o fato de que é preciso considerar as teorias ditas ultrapassadas e revê-las à luz dos novos pressupostos, de novos discursos e desenvolvimentos culturais. O segundo argumento se firma no fato de que alguns discursos pós-modernistas mantêm oposição a toda análise estruturalista ou materialista e isso limita a visão que se tem da realidade e do processo de ensino. O terceiro faz menção ao uso da linguagem por parte de alguns teóricos pós-modernos, sendo tal uso “esotérico” e “escorregadio”, não possibilita a compreensão da linguagem a partir de referentes reais. Por fim, os dois últimos argumentos dos autores. O quarto,

então, versa sobre o fato de que a teoria pós-moderna, em todos os *insights*, tem sido usada por parte da nova classe média como meio de acesso ao campo social das hierarquias da academia. No quinto item, que eu denominei de argumento, dizem que a teoria pós-modernista arrisca abandonar a ideia de progresso de maneira perigosa, tanto cultural quanto politicamente.

Do que dizem os autores, tomo como necessário neste texto o fato de se compreender que o estudo de uma teoria não deve desconsiderar sobremaneira outra que já se fizera presente e guiou os caminhos da educação, justamente pelo fato de que, em determinado tempo histórico, social, tecnológico e cultural, tal teoria se fez cabível, dela se fez uso para explicar/compreender atitudes, propostas e proposituras curriculares em dado contexto. Em relação ainda às teorias “pós”, dizem Apple e Carlson (2000, p. 15): “Assim, há partes significativas das teorias “pós” que são de grande discernimento e exigem detida atenção – especialmente seu enfoque nas políticas de identidade, nas múltiplas e contraditórias relações de poder, na análise não reducionista e no local como um espaço de luta.” Contudo, também dizem os autores que parte das mesmas teorias, em função da maneira como são tratadas na educação, podem ser vistas como “arrogantes”. Adiante no texto, os autores reforçam o discurso de que se faz necessário, ao teorizar, tomar cuidado, no sentido de que novas teorias, assim como as velhas, possuem cargas representativas positivas e negativas ao mesmo tempo e se prestam a contextos históricos, culturais, sociais e políticos diferentes.

Doll Jr. (1997), diz assim sobre o pós-modernismo:

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. A aceitação desta situação (perturbadora) provavelmente nos faz sentir medo, mas também nos proporciona um motivo para negociarmos melhor – conosco, com nossos conceitos, nosso meio ambiente, com os outros. A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. (*Op. Cit.*, p. 77).

O autor fala em comunicação dialógica e que esta pode nos possibilitar uma compreensão diferenciada da vida social, uma visão que reconheça a diferença e os direitos de todas as pessoas, que busque a integração entre sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros e diz ainda que tal integração depende de

cada pessoa, das ações desta. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser concebido como um pacote, mas como um processo, cuja base centra-se na interação ou “transações peculiares às situações locais”. (Doll Jr., 1997, p.156). Enquanto processo, o currículo, o entendimento e a aprendizagem ocorrem por meio do diálogo, das negociações que são estabelecidas entre nós e os nossos textos.

Tendo em vista os caminhos seguidos por diferentes estudiosos sobre o currículo e o que estes têm discutido acerca da temática, pode-se dizer, em conformidade com Lopes (2005), que há um “hibridismo de tendências teóricas”. Como característica desse hibridismo pode-se mencionar a “[...] associação de princípios das teorias críticas, com base neo-marxista e/ou fenomenológica e interacionista, a princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial.” (LOPES, 2005, p. 51). No Brasil, também é possível visualizar este hibridismo, em função do foco político dos discursos críticos e do foco no pós-modernismo.

3.1.3 Influências da Globalização no Currículo

Em tempos atuais, ao abordar uma temática tão complexa como a que diz respeito aos estudos curriculares, se torna necessário também falar de globalização, de como este “movimento” tem influenciado as propostas e as práticas curriculares nas unidades escolares. O termo “globalização” vem sendo amplamente discutido por estudiosos de várias áreas do conhecimento, havendo discordâncias e concordâncias em relação ao que se concebe sob o mesmo.

Para Lopes e Santos (2010), inegável é o fato de que a globalização apresenta-nos vários problemas que se relacionam a aspectos econômicos, ao fortalecimento das empresas transnacionais e ao processo de planificação econômica em nível supranacional. Tais aspectos ocasionam o enfraquecimento político dos estados-nações e o aumento do poder das organizações e organismos internacionais no que tange ao estabelecimento de políticas e estratégias de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a globalização econômica tanto acentua a dependência tecnológica, financeira e

cultural, como a diferença existente entre os países desenvolvidos e os que se encontram em desenvolvimento, diferença esta que se refere aos tipos de problemas enfrentados pela população deste ou daquele país. De outro modo, pode-se dizer que a globalização também possibilitou a ampliação da visão que os líderes políticos tinham em relação a problemas diversos e estes “[...] tornaram-se mais conscientes da extensão de problemas políticos, sociais e ecológicos, mostrando a necessidade de soluções que extrapolem as fronteiras nacionais, em busca de alternativas de mais longo alcance.” (LOPES e SANTOS, 2010, p. 31).

Na mesma linha de pensamento, Sacristán (2008), diz que o termo globalização expressa as inter-relações que se estabelecem entre os indivíduos, países e povos e que dizem respeito a fatores econômicos, políticos, de segurança, culturais e pessoais. Assim, por meio do que se convencionou chamar de globalização, os meios de vida, os problemas e as realidades de povos de todos os lugares do planeta se tornam conhecidos por pessoas do mundo inteiro. Conforme o autor, a realidade englobada pelo termo

[...] não é toda a realidade do que ocorre; portanto, não podemos conferir-lhe um valor totalizador [...]. Refere-se a fenômenos, processos em curso, realidades e tendências muito diversas que afetam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações internacionais, a política, o mundo do trabalho, as formas de entender o mundo e a vida cotidiana [...]. (SACRISTÁN, 2008, p. 50).

Nesse prisma, em cada uma de suas manifestações, o termo assume uma especificidade, um sentido, sendo necessário deixar claro, ao se falar em globalização, o que está sendo referido, mesmo havendo inter-relações entre os diferentes aspectos envolvidos na compreensão do termo.

A essência da globalização, na visão de Ball (2001), incide sobre o futuro do Estado nacional enquanto entidade cultural e política. Para o autor, a base de sustentação desta afirmativa está alicerçada em quatro perspectivas que se inter-relacionam, e que têm como referente a transformação política, econômica, social e cultural.¹⁸ Sobre as transformações política e econômica, diz que a centralidade está na transformação econômica global e questiona se os Estados-Nação individuais conseguirão conduzir suas economias, tendo em vista o poder das “corporações

¹⁸ Ball, 2001, p. 101.

multinacionais ‘desenraizadas’”, além do fluxo do mercado global e da indústria moderna. No que diz respeito à cultura, fala da importância das culturas nacionais e locais, demonstrando preocupação com a Homogeneização ou Ocidentalização, ou Americanização, Hollywoodização. Em relação ao fator social, questiona: “[...] terá a natureza da experiência social pessoal sido alterada fundamentalmente diante da compressão espaço-tempo da globalização?”¹⁹ O que se percebe, considerando-se os autores que tratam da temática, é que o processo de globalização é vivenciado pelos países diversos também de maneiras diversas e em tempos diferenciados e que os estudos e pesquisas apresentam posicionamentos que nem sempre são convergentes. De todo modo, fato é que a globalização influencia na criação das políticas nacionais que, segundo Ball, são elaboradas a partir do empréstimo de ideias de outros contextos, ao que chama de processo de “bricolagem”. São, assim, as políticas nacionais, em sua maioria,

[...] frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática. (BALL, 2001, p. 102).

No âmbito das políticas, creio de extrema importância considerar a influência que os aspectos relacionados ao processo de globalização exercem sobre a propositura das mesmas, no caso mais específico, das políticas educacionais, como as OCs para a educação básica do estado de MT e é que se pretendeu mais adiante, nesta tese.

Boaventura Santos (2003), em entrevista concedida Hypólito e Gandin, ao falar sobre globalização, fala em “formas de globalização atuais”, justificando que são várias as formas de globalização na contemporaneidade. Dentre estas formas, cita a hegemônica e fala de como os processos de dominação se fizeram presentes ao longo da história, caracterizando os processos de globalização como, também, uma forma de dominação, o que não é algo novo, mas data do século XV, como também afirma Sacristán (2008). Santos fala em “presentificação” do passado e que tornar presente o passado tem consequências para a educação, como, por exemplo, a maneira como são vistas e trabalhadas as matérias nas escolas. De outro modo, essa confluência tempo-

¹⁹ *Op. Cit.* p. 101;

espaço pode auxiliar na compreensão de como se deu, na história, a dominação, a relação de poder entre globalizadores e globalizados, dos fatos que denotaram e ainda denotam inclusão e exclusão e da necessidade de se organizar ações emancipatórias contra a exclusão, o que o autor denomina de globalização contra-hegemônica, que

[...] ocorre na área da produção alternativa, da democracia participativa, do multiculturalismo, dos direitos humanos, da biodiversidade, dos direitos de propriedade intelectual e dos direitos indígenas e do novo internacionalismo operário; fundamentalmente são estas as grandes áreas. (SANTOS, 2003, p.10)

Nessa perspectiva, Sacristán (2008) assinala que a globalização não pode ser entendida apenas como a relação que se estabelece entre “os de cima” e “os de baixo”, sendo, estes últimos, os excluídos. Os processos de globalização estão presentes na vida de todos os sujeitos e precisam ser estudados, considerados, compreendidos, para que ações contra-hegemônicas existam e se façam presentes nos currículos escolares, tendo em vista que, segundo Pacheco (2007, p. 372), as escolas são “[...] organizações receptivas à globalização, pois há mais traços que as unificam do que as distinguem, e que esta última origina um pensar e um fazer curriculares centrados na linguagem tyleriana, sobretudo se for colocada no centro do debate a questão do conhecimento.”

Ao falar sobre a temática, no texto intitulado “A globalização e o desenho do terreno curricular”, Dale (2009) faz a articulação entre globalização e educação e parte do pressuposto de que tem sido considerável o impacto da globalização na educação e, ainda mais, calcula que tal impacto poderá ser ainda maior no futuro. Contudo, diz o autor que as relações entre currículo e globalização são pouco discutidas, havendo certo silêncio por parte de estudiosos e educadores, o que, segundo Dale, pode ser justificado pelo fato de que há maior preocupação dessas pessoas com o desenvolvimento de princípios universais para o currículo o que, segundo o autor, não condiz com seus pensamentos, uma vez que se preocupa em como os fatores externos tanto afetam como constroem o que se pensa e o que se faz do e com o currículo. Conforme o autor, o currículo é concebido como fator crucial da escolarização e, assim sendo, é rico instrumento à disposição dos Estados-Nação, no sentido de que estes, por meio do currículo, ajustam os sistemas educacionais para “[...] atender demandas e preferências em constante mudança.” (DALE, 2009, p. 23).

Dale (2009) ressalta ainda que a globalização por si não produz qualquer efeito sobre o currículo. Segundo ele, o que influencia o currículo são mecanismos utilizados no processo de globalização. Tais mecanismos são denominados pelo autor como “agentes”, que podem ser ativos ou passivos, os quais acionam mecanismos que, direta e indiretamente, alcançam o campo educacional como um todo.

A educação, o currículo, assim como as ações dos professores, os materiais curriculares, os agrupamentos de alunos, as organizações que são estabelecidas dentro dos espaços escolares, as comunidades atendidas, enfim, tudo que se relaciona à escola e à educação não se encontra desvinculado de uma realidade sócio-político-cultural e tecnológica e, assim sendo, pessoas, organizações e espaços são influenciados e influenciam os/nos processos de globalização. Assim sendo, faz-se necessário que os atores educativos estejam preparados para trabalhar com esta situação, não deixando a educação e os currículos escolares se tornarem instrumentos de manejo por parte de grupos que, na lógica do mercado capitalista, desejam transformar a escola em espaço de reprodução de ideias e valores, pois, como afirma Santomé (2003, p. 209),

As instituições escolares continuam sendo, de forma cada vez mais presente, um dos principais espaços para a formação cultural da população. São um lugar privilegiado para a socialização das pessoas mais jovens, para conscientizá-las de que fazem parte de uma comunidade em que são necessárias.

É o efetivo trabalho de sala de aula capaz de contribuir com os sujeitos no sentido de que possam atuar nos diversos setores da sociedade de maneira crítica e reflexiva; embora seja a escola um espaço educacional institucionalizado, pode atuar na formação de pessoas comprometidas com uma educação e uma sociedade mais justas.

Nessa linha de pensamento e tratando sobre a influência do processo de globalização no âmbito educacional, Hypólito e Gandin (2000) afirmam que a educação tem desempenhado papel relevante no que tange tanto à construção de uma hegemonia ideológica conservadora como no desenvolvimento de ações contra-hegemônicas. Os discursos hegemônico e contra-hegemônico não são exatamente excludentes, ou seja, a

fronteira que os diferencia é tênue, nebulosa, sendo que um inclui o outro²⁰. São estes discursos sempre interpretados e reinterpretados de maneiras diferentes.

3.1.4 O Interculturalismo no Currículo

Tratar de uma temática complexa e abrangente como o currículo, requer que vários aspectos sejam considerados, como os relativos à cultura, à diferença, ou ao interculturalismo. Com os propósitos que este trabalho me permite, abordo alguns itens que se fazem necessários em função desta tese centrar-se nas orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso e tais documentos contemplarem a educação básica em todas as suas modalidades e especificidades. Nesse sentido, seria ato falho não discorrer, ainda que de maneira não exaustiva, sobre cultura e sua relação com o currículo escolar.

Antes de prosseguir, justifico a utilização do termo “interculturalismo²¹”. Após algumas leituras, entendi que seria a opção mais apropriada para falar de aspectos tão abrangentes e complexos que concernem à cultura e ao currículo. Lopes e Santos (2010) ao discutirem a temática, baseados em autores como McLaren e Gutierrez (1996), falam do termo interculturalismo entendendo que este expressa com maior clareza o posicionamento atual no trato com as questões das diversas culturas, tendo como característica importante a hibridização cultural. O prefixo “inter” possibilita a leitura de que as diferentes culturas se entrelaçam, de que estas dialogam entre si e se complementam, havendo troca, interação de culturas. Sobre esta interação, Lopes e Santos afirmam:

O sentido é de que, ao entrar em interação com as outras culturas, uma dada cultura poderá se desestabilizar ou ser relativizada e até mesmo contestada em seus princípios básicos, expondo-se à crítica e à autocrítica, o que possibilita a eliminação dos aspectos negativos presentes nas diferentes tradições culturais. (LOPES e SANTOS, 2010, p. 35).

²⁰ Hypólito e Gandin, 2000, p. 59.

²¹ Também denominada por Candau (2011) de multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Importante se faz registrar que outros termos são utilizados por estudiosos do assunto e que dizem respeito às diferenças culturais, como multiculturalismo. Candau, (2011) inclusive, situa a perspectiva intercultural como parte das posições multiculturais e estas são subdivididas pela autora em abordagens, assim denominadas: multiculturalismo assimilacionista – que advoga no sentido de que vivemos numa sociedade multicultural, na perspectiva descritiva, defendendo o posicionamento de que todos devem ser integrados na sociedade, de maneira a compor a cultura hegemônica –; multiculturalismo diferencialista ou plural – coloca a ênfase no reconhecimento das diferenças como forma de valorizar todas as identidades culturais de um determinado contexto, o que acaba por privilegiar a formação e a valorização de grupos e comunidades culturais homogêneas; multiculturalismo interativo ou interculturalidade – esta é considerada por Candau como a mais ‘adequada²²’ quando se pensa em construir uma sociedade democrática inclusiva, sendo que esta abordagem refuta os pressupostos defendidos pelas outras duas e rompe com a visão essencialista tanto das culturas quanto das identidades culturais. Há ainda a utilização da expressão multiculturalismo crítico, mencionada por Lopes e Santos (2010) como um recurso adotado por alguns estudiosos para evitar as limitações conceituais e práticas do multiculturalismo.

São várias as discussões estabelecidas acerca do multiculturalismo, MacLaren, por exemplo, citado por Padilha (2004), Candau (2005), Caputo (2005) e também Barreiros (2005) apresenta quatro perspectivas diferenciadas do multiculturalismo, sendo: a) multiculturalismo conservador – segundo o autor, deve ser rejeitado por conter ideais e pensamentos discriminatórios, transparecendo o desejo de inculcar nos estudantes uma ordem social injusta, além de outras características que devem ser cuidadosamente analisadas; b) multiculturalismo humanista liberal – enfatiza que existe uma igualdade intelectual natural entre as pessoas de raças diferentes e que este fator cognitivo possibilita a competição entre essas pessoas dentro da sociedade capitalista; c) multiculturalismo liberal de esquerda – aqui, a ênfase recai sobre a diferença cultural e preconiza que a igualdade das raças apaga as diferenças entre elas, a diferença é entendida como essência, que existe na pessoa independente da história, da cultura e do poder; d) multiculturalismo crítico e de resistência – engloba a representação de raça, classe e gênero enquanto resultado de lutas sociais amplas, enfatizando tanto o jogo

²² Termo utilizado pela autora. (CANDAU, 2011, p. 247).

textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência, mas também a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais.

Outra terminologia utiliza Padilha (2004 e 2007). O autor trabalha com a noção de *intertranscultural* e diz que

A intertransculturalidade supõe, de início, uma educação que trabalha com as **diferenças** e com as **semelhanças**²³ culturais, visando a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais que acontecem na escola e na cidade. A Educação Intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de qualquer instituição educacional, e essa diversidade carrega em si mesma diferenças e múltiplas semelhanças. (PADILHA, 2007, p. 218).

O que se verifica é a polissemia, assim como ocorre com o termo currículo, também dos aspectos que se referem à cultura, à diferença, o que denota as várias opções teóricas, escolhas que fazem os autores para pautarem, fundamentarem seus estudos e suas propostas para a educação, como é o caso de Padilha que, na obra intitulada *Educar em todos os cantos: Reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural*, de 2007, apresenta uma proposta de trabalho que associa educação à linguagem musical, de maneira a buscar aproximações entre razão e emoção.

Numa visão que vai além da polissemia, é possível dizer que a diversidade das perspectivas teóricas que se efetivam por meio dos usos da linguagem em termos como multiculturalismo, interculturalismo e intertransculturalismo evidenciam a necessidade de pensar e repensar as práticas educativas no que concerne aos aspectos da cultura no currículo, como também deixam visível a riqueza desses aspectos, independente da palavra que se use. O que se faz imperioso, em termos curriculares, seja nos textos escritos, nos discursos ou nas práticas, é o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diferentes formas de manifestações culturais. Neste momento, apenas apresento estas nuances para firmar minha opção por “interculturalismo”, não sendo pretensão aprofundar as discussões que permeiam a temática²⁴.

²³ Grifos do autor.

²⁴ Sobre as diferentes correntes ideológico-políticas do movimento cultural, Padilha (2004, p. 224) diz que elas “[...] combinam as diferentes políticas educacionais que fundamentam as práticas das escolas, das redes e dos sistemas de ensino, ainda que nem sempre sejam explicitadas. Enquanto corpo de ideologias e de políticas, estão associadas às correspondentes visões de mundo, de concepções de educação e de currículo, facilmente identificadas por suas características mais gerais e mais pontuais.”

O discurso registrado neste texto (tese) compreende o currículo como um constructo histórico, cultural e social, como um texto produzido por atores diversos e em diversas instâncias que envolvem a educação; texto este que está em constante elaboração e reelaboração, pois currículo aqui é concebido como vivo, dinâmico, que ultrapassa os limites do estabelecido, do posto, do formal, do documentado, da prescrição, ou, ainda, da proposta que à escola é enviada, tendo esta participado ou não de sua elaboração, como espaço para a formação de identidades e valorização de diferentes culturas.

O currículo é, nas palavras de Pacheco (2005), uma representação das formas de conhecimento, que conta com a contribuição de várias áreas do conhecimento. Nesta visão também se fazem presentes os aspectos relativos à cultura, pois esta se entrelaça com os sujeitos do currículo, é parte integrante de suas existências e de suas ações e, assim sendo, a produção cultural é também parte integrante do currículo. Neste sentido, falo em cultura, assim como Macedo (2006, p. 105), não como espaço de lutas entre culturas diversas, mas como “lugar de enunciação”.

Padilha (2004) faz um estudo em que dialoga com vários autores sobre o conceito de cultura e sua utilização ao longo da história. Este diálogo contribui sobremaneira para a compreensão do termo e da sua dimensão e importância no âmbito da educação e do currículo. O autor apresenta uma síntese de doze itens deste diálogo, de maneira a combinar elementos e características que versam sobre a cultura e abaixo apresento minha leitura acerca de tais itens. Deste modo, pode-se dizer que a cultura:

1. Não é neutra nem única;
2. Deve possibilitar a compreensão das diferentes culturas de diferentes pessoas e grupos representativos;
3. Seu desenvolvimento se dá no íterim das relações individuais, identitárias, de alteridade e da pessoa humana com o seu ambiente;
4. Representa a totalidade da sociedade;
5. Comporta sistemas sociais diversos, como os normativos, os relacionais, as expressões e representações das produções humanas, seja de pessoas ou grupos de pessoas;
6. Comporta o conjunto significativo dos comportamentos e saberes específicos de um grupo ou sociedade;
7. Tem como características a mobilidade e fluidez, processo e criação;

8. Apresenta interação de todos os elementos constituídos pelo homem na sua realidade, em todos os sistemas formais ou práticas simbólicas;

9. Comporta ainda os fatores de unidade, diversidade, variedade e variabilidade cultural;

10. Exige que se tenha consciência crítica dos contextos em que as relações e os textos são produzidos;

11. Consiste em significados socialmente estabelecidos, sendo que os signos podem ser descritos de maneira inteligível;

12. É um mundo significado e ressignificado pelo homem, o qual se integra e responde aos desafios do seu contexto, transcendendo ao domínio da história e da cultura.

As caracterizações apresentadas pelo autor enriquecem a compreensão em torno da cultura, expandem olhares e oferecem elementos para uma análise do currículo escolar e da diversidade cultural presente nos espaços educativos e na sociedade. Tais características reforçam a existência do hibridismo cultural presente, especialmente no currículo. O hibridismo de que falo se apresenta de tal maneira que, no currículo, diferentes grupos socioculturais se fazem presentes e marcam seus espaços e refletem as diferenças culturais, sejam étnicas, de gênero, de raça, religiosas, de orientação sexual ou de outras formas de expressão, pois é o currículo um projeto de escolarização que denota concepções de conhecimento e de cultura. Sobre o assunto, Candau (2011), assim se expressa:

As questões colocadas são múltiplas, visualizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAUI, 2011, p. 241).

Nesta visão, o que se entendeu, por muitos anos, no meio educacional, como diferente da cultura dominante, aquilo que destoava do que se propunha como “normal” foi considerado como fora do padrão, motivo para ser ignorado, considerado como um

problema a ser deixado de lado ou retirado do meio em que aparecera. Desse modo, as pessoas, seus pensamentos ou atitudes não alinhados ao proposto pelo modelo hegemônico, na verdade, não existiam, pois, de um modo ou de outro, eram apagados. Identidades foram ocultadas, ideias e ideais foram silenciados. A educação sempre exerceu fundamental papel na formação de sujeitos e de subjetividades e, assim sendo, sempre esteve à mercê do poder hegemônico, tendo em vista que trabalha com o cidadão que está inserido na sociedade e, dependendo da concepção de sujeito/cidadão e para que sociedade deveria ser formado, a escola cumpriu com sua função, difundindo e consolidando “[...] uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.” (CANDAUI, 2011, p. 242).

Mesmo no século XXI não é possível afirmar que o papel exercido pela escola em tempos passados não mais o seja, o que é possível dizer é que, como visto, estamos em meio ao que se convencionou denominar de processo de globalização e que este tem como pano de fundo a homogeneização, inclusive da cultura, mas não uma cultura diferente, do marginalizado, a cultura do dominante, dos detentores do poder, sendo que a “[...] globalização da cultura é estratégia importante, no plano econômico, uma vez que cria condições para a produção de mercadorias compatíveis com interesses e gostos de consumidores de todo o planeta”²⁵. Ainda hoje somos convidados a difundir a ideia de que existe sim uma raça, uma cultura, um conhecimento que mais valor apresenta.

De outro modo, isso não é mais regra, não é mais imposto como outrora, enquanto educadores, é possível percorrer outro caminho, fazer uma escola que valorize as diferenças e compreenda que são as diferenças que nos fazem iguais. Nesse novo contexto, a dimensão cultural se faz imperiosa para a garantia de aprendizagens mais significativas a todos os alunos, em busca da qualidade que se almeja para a educação de todos os sujeitos. É nesse prisma que falo em interculturalismo no currículo. Essa perspectiva do currículo considera, sobremaneira, o hibridismo cultural, uma vez que as diferentes manifestações culturais dialogam, se inter-relacionam e interagem umas com as outras e este entrelaçamento das culturas é um fator que indica a necessidade de, na educação, “[...] desenraizarmos algumas certezas que, muitas vezes, firmam identidades culturais rígidas e resistentes às mudanças.”²⁶

²⁵ Cf. Lopes e Santos, 2010, p. 31.

²⁶ Padilha, 2004, p. 202.

Em termos curriculares, pode-se dizer que, no Brasil, no que se refere à cultura, em meados de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplavam, nos documentos que foram nomeados de *Temas Transversais*, a associação, no currículo, de aspectos sociais, o que muitos autores consideram um grande avanço, muito embora críticas tenham sido direcionadas aos documentos. Ao se referir a estes documentos, Macedo (2008) afirma que os mesmos trazem à tona uma discussão já conhecida no meio educacional: as disciplinas tradicionais do currículo não dão conta de trabalhar com as diferentes temáticas postas pelas realidades dos alunos. Sendo assim, sugerem os PCNs que o trabalho com os considerados temas transversais ultrapassasse os limites das disciplinas escolares, contudo, sem orientar como os professores poderiam planejar suas ações educativas neste sentido.

Padilha (2004, p. 229; 230), ao se referir a estes documentos, faz as seguintes observações:

[...] são ainda muito restritos e limitados, respondendo apenas parcialmente à complexidade do real, do social, sem enfrentar de forma mais objetiva e direta, por exemplo, a questão da politicidade do ato educativo, fazendo com que a discussão sobre currículo não caminhe mais profundamente [...].

E acrescenta:

De qualquer maneira, os PCNs e os temas transversais (Brasil, 1997; 1998) se vinculam a uma concepção clássica e conteudista de currículo e a uma visão positivista de ciência, que favorecem determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros. Essa escolha não passou, evidentemente, pela necessária discussão junto às escolas e respectivas comunidades.

O autor se refere ao fato de que, no processo de elaboração dos PCNs, em especial dos ditos “temas transversais”, não se ouviu, não se discutiu a temática com educadores e com maior número de estudiosos do assunto, tendo as escolhas sido efetivadas por uma equipe reduzida de especialistas e, assim sendo, muitas temáticas foram desconsideradas no documento. Os PCNs propõem que as disciplinas dialoguem entre si para tratar, dar conta, dos temas transversais, de relevância social, sendo que alguns temas possuem mais afinidade com determinadas disciplinas e, sendo assim,

devem ser tratados com mais profundidade nestas; segundo análise feita por Macedo (2008), contudo, os documentos não deixam muito claro o *como* fazer a integração com as diferentes disciplinas. Além disso, segundo a autora, o foco central da organização dos PCNs não está nos temas transversais, mas nas disciplinas escolares tradicionais e, ao colocar estas como sendo de maior relevância dentro do currículo, estes documentos denotam uma opção por uma estrutura curricular, ao que Macedo chama de “desenho curricular”. Este, por sua vez, privilegia o conhecimento científico, formalmente estabelecido, deixando de lado a importância da aplicação social deste conhecimento.

Lopes (2008), após realizar um estudo sobre a perspectiva de pluralidade cultural expressa nos PCNs de 1ª a 4ª série caminha para a conclusão de que, ao ler os documentos, se percebe uma aparente contradição entre homogeneização e diversidade, o que se significa dizer que há contradição entre a tentativa de considerar a pluralidade cultural e, ao mesmo tempo, estabelecer um currículo comum. Segundo a autora, embora os documentos afirmem que as redes são livres para elaborarem propostas que melhor se assemelhem as suas realidades, no sentido de desenvolver um trabalho que considere a diversidade, uma análise cuidadosa dos mesmos evidencia a importância atribuída às temáticas etnoculturais e a desconsideração de aspectos relativos ao gênero e à classe social, além do entendimento da diversidade como “[...] caminho para a construção de uma cultura comum, bem como a ausência de referências ao ensino de ciências como contexto de desenvolvimento da pluralidade cultural”²⁷.

Tal constatação, no que tange aos PCNs, reforça a ideia da construção de um currículo comum, padronizado, em detrimento da valorização da diversidade cultural, diversidade esta expressa no discurso do governo sobre os referenciais curriculares, o que se reflete nas políticas públicas educacionais curriculares de todo o país que, em sua maioria, desconsideram as inúmeras pesquisas e os estudos relativos à diversidade cultural brasileira.

De acordo Oliveira (2009), em tempos de globalização, uma das ações que surge é a tentativa, por meio de reformas e propostas curriculares, de elaboração de currículos únicos, como forma de assegurar o controle sobre as práticas curriculares. A instituição de currículos únicos esteve em alta nos anos 1990, mas, atualmente, a discussão tem menor proporção, mas está implícita nas formas de avaliação nacionais e internacionais (OLIVEIRA, 2009). Essas avaliações disseminam a ideia de padrões educacionais

²⁷ Lopes, 2008, p. 74.

comuns e recolocam no centro de debate educacional o conhecimento. A ideia de currículos nacionais, tanto no Brasil como em outros países suscitou inúmeras críticas dos especialistas em currículo, conforme assinalam Lopes (2006) e Moreira (2012).

Lopes (2006) cita, como exemplo de país que desenvolveu a ideia de projeto de currículo nacional, a Inglaterra, o que ocorreu por volta dos anos de 1980, quando Margareth Thatcher estabeleceu os Atos de Reforma Educacional, em 1988 e 1990. Este projeto passou por alterações em 1993, mas as primeiras características, então centralizadoras, permaneceram. De acordo com o projeto, a centralidade do currículo inglês era o desenvolvimento de métodos de produção para a indústria e para a recuperação de um passado de glória, marcando, assim, uma ruptura com as políticas em vigor na época, tornando o currículo mais rígido e conservador, em função das perspectivas e ações que faziam parte do projeto.

Nesse período, as escolas eram classificadas em um *ranking*, sendo este a porta para o recebimento de investimentos. Na época, como o objetivo e a necessidade das escolas centravam-se no fato de estarem à frente neste *ranking*, adotaram algumas ações que culminaram na exclusão de muitos alunos, isto porque priorizavam, quando do ingresso dos alunos, os que pudessem garantir ou elevar o índice de aproveitamento das unidades escolares. Não bastasse a corrida e a disputa entre escolas para se chegar primeiro ao topo, estas ainda enfrentaram a perda da autonomia no que tange ao currículo. Todas essas ações se tornaram alvo de muitas críticas por parte dos envolvidos com a educação, uma vez que o currículo passou por um processo de centralização de domínio do mercado. De outra parte, essa mesma reforma inglesa passou a ser referência para reformas em outros países.

Segundo Lopes (2006), reformas educacionais que introduziam a ideia de currículo nacional foram efetivadas, também, na Nova Zelândia, em 1980, na Suécia, em 1985, nos Estados Unidos, na Austrália e na Espanha, sendo que este país, ao propor a unificação curricular, exerceu forte influência nas propostas curriculares do Brasil, na década de 1990. Esta influência se encontra materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos publicados a partir de 1995 e, diga-se à parte, merecedores de inúmeras críticas, especialmente por especialistas do currículo, críticas estas,

[...] desenvolvidas pela associação entre currículo nacional, determinação político-econômica internacional sob princípios neoliberais e homogeneidade cultural. Havia a leitura da globalização como um processo capaz de saturar

contextos locais com uma mesma lógica restritiva de mercado, gerando o que se vulgarizou denominar de *mcdonaldização* da educação [...]. (LOPES, 2006, p. 129).

Passados mais de quinze anos da publicação dos PCNs são eles ainda alvo de críticas, mas estas, hoje, são menos severas, de maneira que já se visualiza, nestes documentos, certa proposta de heterogeneidade no tratamento do currículo. Já em 2006, Lopes escreveu que os PCNs não se apresentavam como um projeto neoliberal nos moldes da reforma inglesa, pelo fato de não incorporar as mesmas perspectivas desta e também porque a avaliação nas escolas se deu e se dá, hoje, de maneira diferente da Inglaterra. Além disso, estes referenciais não alcançaram o universo de todas as escolas públicas brasileiras e, mesmo sendo nomeados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, se entendermos a epistemologia de cada termo da expressão, não foram tomados como único caminho a ser seguido quando da elaboração de propostas curriculares, sejam estas estaduais, municipais ou de cada unidade de ensino. Creio que não era esse de fato o objeto do Ministério da Educação – MEC, ao lançar os documentos e disponibilizá-los aos educadores e à sociedade como um todo.

Lopes (2006) afirmou que as propostas dos PCNs estavam sendo revistas, estudadas e, especialmente no caso do ensino médio, elaborados novos textos, de modo que a proposta de currículo nacional permanecesse mais na perspectiva de um “[...] currículo nacional como solução para os problemas educacionais”. (*Op. Cit.*, p. 142). É nesta linha de pensamento que Moreira (2012) fala sobre o assunto; o autor defende não a definição de currículo nacional, hoje, para o Brasil, mas uma política curricular nacional, visando à construção de propostas curriculares nos níveis municipal e estadual, de maneira que estas possam propiciar o diálogo e a parceria entre escolas e governos locais.

Os argumentos de Moreira (2012) me fizeram refletir sobre a proposta curricular em estudo, as OCs para a educação básica do estado de Mato Grosso, pois estes documentos locais visam à definição de uma política curricular especificamente para o estado, como também atendem ao exposto nos próprios PCNs, que recomendam aos estados e municípios que, como base nestes referenciais nacionais, elaborem suas propostas curriculares, ajustadas à realidade e às condições de cada localidade. Contudo, resta saber se a proposta acorda com os princípios básicos que, para Moreira (2012, p. 183), devem nortear uma proposta curricular em nível nacional, que são: “[...] a

revalorização do conhecimento escolar e a importância dos fenômenos culturais mais amplos”. Após a adoção destes princípios, sugere o autor dois outros pontos a serem considerados no nível institucional: conceber a escola como espaço de crítica cultural e de pesquisa e como espaço de formação para o trabalho. Estes pontos, segundo o autor e com os quais concordo, contribuem e/ou podem contribuir para a construção de uma escola de qualidade, conforme a definição de qualidade de ensino expressa no início desta tese.

A adoção dos princípios sugeridos por Moreira (2012) requer que se repense a organização da escola como um todo, pois se trata, nas palavras do autor, de uma inovação curricular e tal inovação demanda ações que a sustentem e que dizem respeito, entre outras, a mudanças de posturas, de atitudes, ideias, valores, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, mais ainda, mudança no currículo escolar, na maneira como o conhecimento é visto e abordado em sala de aula. Para falar do conhecimento escolar, o autor cita Johan Muller (2003) que salienta o fato de as propostas curriculares recentes estarem abandonando as posturas que primam pela tendência progressista, sendo que a opção se assenta então na valorização do professor e do conhecimento escolar. Isso implica dizer que o professor torna-se o centro, cabendo a ele a condução da aprendizagem do aluno, no entanto, segundo Muller, há que se pensar na organização do conhecimento escolar, em como este será conduzido para que haja a aprendizagem por parte dos alunos.

Ainda sobre *ranking*, aludido acima, quando tratei da reforma educacional na Inglaterra, não posso deixar de mencionar o PISA (*Programme for International Student Assessment*) que, segundo Carvalho (2009), consiste num programa de avaliação comparada interacional do desempenho de estudantes em relação à leitura, à matemática e à ciência e se caracteriza como um dos principais meios pelos quais a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) age no campo educacional, sendo suas recomendações não obrigatórias, mas que exercem forte influência junto aos gestores políticos (Costa e Afonso, 2009). Alguns estudiosos datam a existência do PISA desde 1950, resultante de esforços de várias instituições, sob o comando da UNESCO, contudo, seu lançamento oficial se deu em 1997. Na atualidade, são mais de sessenta (60) países que participam desta avaliação, cuja finalidade

[...] centra-se no conceito de “literacia” que, de acordo com os seus responsáveis, consiste em os alunos aplicarem o conhecimento e as suas capacidades em áreas-chave, em analisarem, raciocinarem e comunicarem, eficaz e efectivamente, e em resolverem e interpretarem problemas, numa variedade de situações da vida real. (COSTA & AFONSO, 2009, p. 1041).

Os dados, ao serem analisados e cruzados com as informações estabelecidas pelo Programa são disponibilizados aos governantes para que possam conduzir políticas educativas, possam tomar decisões pautadas no tipo de conhecimento gerado pelo Programa. Ao manter o foco na leitura e não no currículo, o PISA, ainda que utilize de *ranking*, diferencia-se de outros programas internacionais que visam à avaliação de disciplinas escolares, no entanto, incide sobre decisões curriculares, pois ao realizar o cruzamento dos dados, acaba por tratar dos conteúdos escolares.

De outro modo, o PISA, por trabalhar com dados de diferentes países de maneira a compará-los, a ranqueá-los e a promover a competitividade, é entendido por Carvalho (2009, p. 10), como “[...] instrumento portador de modos específicos de pensar a ‘realidade educativa’ e de regras que introduzem orientação, coordenação e controlo nas acções e nos actores do sector educativo”. Nessa perspectiva, o Programa, por meio dos métodos que utiliza, acaba por delinear os caminhos a educação, constituindo-se no que o autor denomina de “proposta de reescrita do modelo escolar”, direcionando os caminhos da educação para se adaptar à lógica da sociedade e da economia do conhecimento, servindo como elemento essencial durante as tomadas de decisões por parte dos dirigentes políticos.

Entendo que neste momento a discussão acerca do PISA se faz relevante no sentido de que, embora não trate, de maneira direta, sobre o estabelecimento de currículos nacionais, comuns, ao estabelecer o *ranking* dos países avaliados e promover a competitividade entre estes, faz com que aqueles que se encontram em posição menos favorecida na escala apresentada, queiram ajustar suas ações educativas de modo a se aproximar, no mínimo, dos países que estão no topo, como forma de ascensão política, de visibilidade perante os demais participantes do Programa. Para tanto, ao tomarem decisões políticas relativas à educação, pautados nos indicadores do PISA, os países levam em conta os aspectos das disciplinas escolares que o Programa considera como componente da competência que cada aluno dever ter considerando-se a etapa da escolaridade em que se encontram os alunos (aos 15 anos de idade). Desse modo, creio, se estabelecem currículos nacionais, tendo em vista que ações políticas educacionais são

elaboradas no sentido de ‘preparar’ professores e alunos de todo o país, independente das regiões deste, para que possam obter resultados mais significativos nas avaliações do PISA, sendo este, nas palavras de Costa & Afonso (2009, p. 1050),

Concebido como um instrumento para moldar a forma como os actores pensam, agem e interagem na elaboração das políticas educativas, quer ao nível da policy (entendendo-se a política como plano de acção), quer da politics (como jogo político), o PISA define um padrão de regularização das interacções entre os indivíduos e as organizações, determinando as questões que os devem preocupar, como a qualidade e eficácia, e as perspectivas adequadas para enfrentá-las [...].

Nesse prisma, os currículos são reorientados, o que faz parte dos objetivos da OCDE, por meio do PISA, e isso influencia fortemente as agendas públicas, sendo um fator de influência internacional. Esta influência pode também ter sido considerada quando da elaboração das orientações curriculares em estudo nesta tese e esta hipótese encontra-se descrita no item referente à análise dos dados.

Sobre as avaliações em larga escala na educação básica no Brasil, segundo Werle (2011), as primeiras experiências foram realizadas em 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, quando o MEC fez uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) nas escolas de 1º grau, sendo que em 1990 tem início o 1º ciclo desta avaliação, de forma descentralizada, com participação de técnicos de estados e municípios na aplicação dos instrumentos e supervisão dos trabalhos, o que se repetiu no ano de 1993, com a participação de professores e técnicos das secretarias de educação. No ano de 1992 a avaliação externa em larga escala passa a ser realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e nesta mesma época têm início as experiências avaliativas em nível estadual.

O sistema de avaliação se reconfigura a partir de 1995, com o respaldo dos empréstimos do Banco Mundial (BM) e de terceirizações, passando a receber a denominação de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esta reconfiguração centralizou as ações relativas à avaliação em larga escala na União, o que sugeriu que os estados e municípios criassem seus sistemas avaliativos. Assim, a avaliação passa a ocorrer a cada dois anos, tendo como foco as disciplinas de língua portuguesa e matemática, nas turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino

médio com alunos de escolas públicas, particulares, urbanas e rurais de todo o país, por amostragem.

A avaliação externa ganha força com a LDBEN nº 9.394/96 que, no Art. 86, reafirma seu papel e importância. Neste mesmo ano é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por meio da Emenda Constitucional nº 14, implementado em todo o país em 1998, com vigência até 2006, visando, segundo Werle (2011, p. 775) “[...] garantir um valor por aluno, correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, o qual, definido nacionalmente, assegura também recursos para o pagamento de professores”. Com o passar dos anos e com os avanços das discussões acerca da educação brasileira, entende-se a necessidade de ampliação e da obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola e, em 2006, é criado então o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº. 53, regulamentada pela Lei nº. 11.494 e pelo Decreto nº. 6.253, de 2007, cuja vigência estabelecida é de 2007 a 2020.

Neste contexto, a avaliação em larga escala foi se desenvolvendo, se consolidando, e passando por reformulações, de modo que, na década de 1990, se desdobra e ganha outras nuances. Em 1998 incorpora um instrumento que objetiva a avaliação de saída dos alunos do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujos objetivos foram sendo alterados, indo além da avaliação das aprendizagens dos alunos e se configurando como um meio de acesso ao ensino superior, substituindo, gradativamente, em muitas universidades, o vestibular. No ano seguinte, o Saeb passa a avaliar também as competências dos alunos em relação às disciplinas de história e geografia, o que não teve continuidade. O Saeb, além dos instrumentos cognitivos e provas é composto também por “[...] instrumentos contextuais, questionários, cujo conteúdo inclui a escola e a infraestrutura, equipamentos e materiais, o perfil do diretor e mecanismos de gestão, os professores, seu perfil e suas práticas e, quanto aos alunos, suas características socioculturais e sua habilidade de estudo”. (WERLE, 2011, p. 777).

Em 2000 o Brasil passa a fazer parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como sabido, organizado pela OCDE e, então, a partir deste ano, esta avaliação é realizada com alunos brasileiros, sendo que a mesma ocorre de três em três anos.

Além do Saeb, a educação básica, no Brasil também é avaliada pelo MEC por meio da Prova Brasil, criada em 2005, aplicada de dois em dois anos e com a finalidade

de avaliar as habilidades de leitura e resolução de problemas de todos os alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental de escolas públicas com turmas que possuam 20 ou mais alunos, sendo que o resultado desta avaliação se dá por município e por escola. As avaliações em larga escala ganham reforço, com a institucionalização, em 2007, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Plano de Ações Articuladas (Plano de Metas/PAR), política que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O reforço às avaliações, no âmbito do Plano de Metas/PAR, se dá em função da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pois o mesmo é estimado considerando as taxas de aprovação e resultados da Prova Brasil e do Saeb. O Ideb passou a ser utilizado como um dos critérios para fixar prioridades de assistência técnica e financeira da União às redes estaduais e municipais, em benefício das redes com índices mais baixos.

Por meio do PDE e do Plano de Metas/PAR, foram traçadas metas com vistas à qualidade do ensino e ao alcance de índices previstos para cada escola e cada rede estadual e municipal, o que, com certeza agrega benefícios à educação básica, mas também causa alguns transtornos e/ou constrangimento, especialmente quando da divulgação dos resultados pelo MEC, como a competição entre as escolas e o olhar da sociedade para as que obtêm resultados menos satisfatórios, por exemplo.

Em meio a este contexto, e não alheia a ele, encontra-se a educação do estado de Mato Grosso, que busca atender às proposituras do MEC e, ao mesmo tempo, propor suas próprias ações e políticas públicas para a educação básica.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção apresento algumas reflexões sobre políticas públicas, de maneira a abranger algumas considerações acerca de políticas sociais, educacionais e políticas curriculares, com vistas ao entendimento de requisitos para que uma ação do governo possa ser considerada uma política pública, assim como de especificidades do estudo da política e do Estado por meio das políticas públicas. Buscarei compreender, por este caminho, as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso como política pública educacional com foco no currículo. Além disso, o estudo em

torno de política pública, de acordo com as leituras realizadas, tem aumentado significativamente no Brasil e em outros países, se configurando como um campo promissor e propício a pesquisas diversas. Nesse sentido, estudar uma política pública é, sem dúvida, uma possibilidade de se compreender a sociedade e o Estado, de refletir sobre as formas de organização e interatuação destes. Assim, adentrar nos aportes teóricos que tratam das políticas públicas, especialmente das educacionais, é uma oportunidade para melhor visualizar e entender alguns aspectos ligados diretamente à escola, aos professores e aos alunos, ao fazer docente.

Dito isso, passo para o texto em si, que se encontra organizado em subitens, visando melhor organização do capítulo e entendimento por parte do leitor.

3.2.1 Políticas Públicas

Para iniciar este assunto, tomo as palavras de Muller e Surel (2002, p. 12), que assim se expressam: “Todos nós temos ideia, de modo intuitivo do que pode ser uma política pública”. De fato, ao falar sobre a temática com atores de diferentes esferas da sociedade, todos apresentam uma noção do que vem a ser uma política pública, de maneira que alguns chegam a dizer que nem gostam de tocar no assunto, pois o mesmo diz respeito à “política”, aos políticos, num discurso que apresenta filiações a várias formações discursivas e que deixa transparecer, por meio da linguagem, o desconhecimento do real sentido da expressão “política pública”. Bem, esta observação, por si, poderia render uma tese, mas não é o objetivo deste trabalho.

O estudo das políticas públicas no Brasil e no mundo tem ganhado espaço, especialmente nas universidades, onde se realizam pesquisas e reflexões acerca *do Estado*²⁸ em ação. Em relação à definição do papel do estado, Muller e Surel (2002), ao

²⁸ Neste texto, compreende-se que o Estado, sozinho, não é mais o responsável pela proposição, execução e acompanhamento de uma política, não se constituindo como um agente neutro e alheio às demandas sociais. Compreende-se, então que, aliado ao Estado encontra-se a sociedade civil como um todo, representada por segmentos sociais diversos, como os movimentos sociais, os grupos minoritários ou excluídos. Assim, a decisão e o entendimento de que uma dada situação irá compor a agenda governamental e se constituirá numa política pública passa por diversos setores da sociedade e pelo clivo de atores também diversos, não sendo então uma decisão unicamente do Estado, que não deixa de exercer seu papel e sua influência, mas uma decisão que se firma na inter-relação entre Estado e sociedade civil. De outro modo, tenho a visão de que são muitos os fatores que contribuem para a definição das políticas públicas, fatores estes que podem estar ligados grupos sociais, às classes sociais, a grupos de interesse e,

refletirem sobre a temática no mundo europeu, enfatizam que o questionamento acerca do papel do Estado tem resultado numa evolução em torno da compreensão da ação pública, ou seja, da ação do estado e, com isso, os estudos que giram em torno das políticas públicas, com o tempo, estão deixando de privilegiar aspectos relativos ao institucional e ao administrativo para centrar o foco em outros aspectos. Segundo os autores, esse novo olhar para as políticas públicas possuem origens disciplinares diversas e muito têm contribuído para a análise de políticas públicas, sendo que a *policy analysis*, hoje, constitui-se como uma disciplina da Ciência Política, a qual busca, aos poucos, refletir sobre o papel do estado, “[...] mostrar que o Estado não é (não é mais?) forma social absoluta na história” (*Op. Cit.*, 2002, p. 08).

O que se verifica é que, embora existam avanços em relação aos estudos sobre a temática, sabe-se que ainda são poucos os trabalhos e resultados de pesquisas publicados, considerando-se o aporte teórico existente, pelo qual o sujeito que se dispõe a estudar a temática se depara com algumas dificuldades teórico-metodológicas. Aliado a este aspecto encontra-se outro que também incide sobre a dificuldade que o pesquisador de políticas públicas encontra ao efetivar seus estudos e diz respeito ao fato de que, segundo Boneti (2011), muitos estudos objetivam apenas a compreensão das políticas públicas “[...] por meio da análise e da avaliação dos seus resultados em relação ao atendimento aos direitos sociais [...]” (*Op. Cit.*, p. 08). Assim, navegar por este caminho é, sem sombra de dúvida, de grande relevância, tanto para o meio acadêmico como para a sociedade como um todo, no que tange à possibilidade de uma leitura complexa da política pública, desde o momento em que foi pensada e perpassando os processos de implantação, implementação e avaliação.

Ao propor um trabalho que vise à análise de uma política pública, entendi, no fazer deste, o que dizem muitos autores sobre a dificuldade de se definir políticas públicas. Segundo Boneti (2011), se o pesquisador considerar apenas a definição do que seja política nos dicionários, estará diante de uma redundância no que tange à expressão “política pública”, uma vez que algo tido como político pressupõe o público.

Ainda em relação à dificuldade que o analista de política pública encontra ao definir a expressão, Muller e Surel (2002), afirmam que tal dificuldade se deve à polissemia da palavra “política”. De acordo com os autores, tal definição se realiza de

consequentemente, a embates e lutas que são travadas no interior das diversas áreas de atuação dos envolvidos direta e indiretamente com esta ou aquela política. Ademais, existem fatores locais, nacionais e internacionais que influenciam na determinação das políticas públicas a serem implantadas e implementadas, como se verá neste texto.

maneira mais tranquila entre os autores de língua inglesa, uma vez que este sistema linguístico possui termos diferentes para expressar o que o francês expressa acerca da noção de política, o que vale também para o português. De acordo com os autores “[...] 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 tendo-se objetivos explícitos já elaborados.

Compreendo que a análise da política pública educacional do estado de Mato Grosso trata mais especificamente da *policy*, mas que isto não significa que as outras dimensões serão totalmente desconsideradas, tendo em vista que a elaboração e a implementação de uma política pública não se efetiva sem a delimitação e o envolvimento do que se compreende por *polity* e *politics*, contudo, o foco do presente estudo centra-se na *policy*. Entendo, também, baseada em Muller e Surel (2002), que uma pesquisa que se propõe a estudar uma política pública, não pode ter como único desafio a descrição desta política ou o questionamento acerca do fato da existência ou não desta ou daquela política e suas fronteiras. Segundo estes autores, pertinente se faz a eleição de um objeto de pesquisa “mais modesto”, capaz de possibilitar o questionamento em torno dos aspectos que envolvem a construção de uma política nos diversos setores do governo. Assim sendo, embora haja a dificuldade de definir política pública, tal dificuldade não deve assustar o analista, que se depara com definições que vão, segundo os autores acima citados, desde aquelas tidas como de “qualificação mínima”, que diz respeito a tudo o que o governo faz ou deixa de fazer, até definições “mais completas”, as quais se referem às políticas do governo, a ações deste voltadas para os setores da sociedade ou específicas a determinado espaço geográfico. Para os autores, tal definição,

Apresenta a vantagem de colocar em foco a dimensão pragmática da análise das políticas públicas: toda ação pública, em qualquer nível que seja, e qualquer que seja o domínio a que se refere, entra no campo da análise das políticas públicas. O inconveniente dessas definições é a contrapartida desta vantagem: se esta recobre a totalidade da ação pública, qual é o interesse

heurístico do conceito de política pública? (MULLER e SUREL, 2002, p. 14).

Numa tentativa de aprimorar o que se compreender por “política pública”, os autores agrupam alguns elementos relacionados à expressão e apresentados por autores diversos, em três grupos, que passo a descrever por considerar pertinentes ao entendimento da temática.

O primeiro agrupamento é denominado por Muller e Surel (2002) como: “Uma política pública constrói um quadro normativo de ação”. Esta denominação já pressupõe a orientação para dada finalidade, em função do termo “normativo”, relativo à norma. Neste item, dizem os autores que uma política pública forma-se por medidas que são específicas, concretas e que pertencem à “substância visível” da política e estas medidas são concretizadas por meio dos recursos, sejam financeiros, intelectuais, reguladores ou materiais. Há ainda outro elemento que constitui esta substância, ao que os autores chamam de “*outputs* reguladores”, sejam físicos ou financeiros. Todas estas medidas envolvem decisões e ações de atores vários, de organizações públicas e privadas e, assim, a questão que se levanta é a da coerência destes, pois dada política, ainda que não seja uma medida isolada, pode ter seus elementos desconectados, não coesos. Diante disso, se coloca a questão: como reconhecer e analisar uma política assim caracterizada?

Frente a esta problemática, os autores recorrem à literatura especializada para tratar da análise de uma política. Tal análise, quando dos primeiros trabalhos, era realizada levando-se em conta os pressupostos do direito e administração, numa perspectiva tradicional, com foco na descrição das políticas específicas a cada esfera do governo, desconsiderando elementos essenciais, demonstrando a não coerência das diferentes instâncias e dos diferentes atores ligados à política. A esta perspectiva de análise foram agregados outros critérios, advindos da sociologia das organizações “[...] que repousa sobre a identificação de um espaço de trocas, finalizado entre atores, constitutivo de relações de poder em função dos recursos mobilizados”²⁹. Esta perspectiva possibilita a distinção dos subsistemas da política pública e foi retomada por Sabatier (1997) e, ainda que tenha abandonado o critério do pré-construído, esta noção continuou a não permitir que se questione a constituição de uma política, bem como a evolução desta enquanto ação do governo.

²⁹ Crozier, Friedberg, 1997; Zan, Ferrante, 1996; citados por Muller e Surel, 2002, p. 16.

Ainda em se tratando do primeiro agrupamento, os autores citam Richard Rose, que sugere a utilização de um “programa de ação governamental”, para resolver o problema de que, para ser considerada como uma política pública, faz-se necessário que esta apresente, ainda que minimamente, um “quadro geral de ação”. Contudo, a propositura do referido programa também apresenta problemas e dificuldades relativas à implementação de uma política, pois a existência desta, de acordo com esta visão, pressupõe, também, a existência do quadro geral de ação, quadro este que mobilizaria elementos diversos, cuja finalidade seria a realização de objetivos previamente estabelecidos por atores dos setores público e privado. Tal propositura continua com aparentes problemas, especialmente relativos ao aspecto normativo de uma ação governamental. Assim sendo, caberá ao pesquisador identificar e reconstruir os objetivos da ação pública, como também investigar a quem cabe a responsabilidade de definir as normas de uma ação pública e, ainda, com o intuito de verificar as contrações presentes numa política, as ações e os sentidos que são criados e produzidos durante os processos de elaboração e implementação das políticas.

O segundo grupo de ideias apresentado por Muller e Surel (2002) é nomeado por eles como “Uma política pública como expressão do poder público”. O debate central nesse aspecto gira em torno da identificação de elementos fundantes de uma ação do Estado e, sobre isto, dizem os autores que, tradicionalmente, seria pertinente dizer que uma política de governo abarca “[...] elementos de decisão ou de alocação de recursos de natureza mais ou menos autoritária ou coerciva”. (*Op. Cit.*, p. 19). Contudo, a própria análise de políticas públicas tem demonstrado que a ação do Estado não pode ser pautada nesses pressupostos e que o analista deve interrogar a natureza da evolução do Estado em relação aos espaços ocupados tanto pelo setor público quanto pelo privado, bem como instrumentos e procedimentos da ação pública, pois estes dizem muito dos sustentáculos da ação pública no que toca a recursos de poder, modos de imposição e/ou de incentivo à adesão a políticas.

Por fim, “Uma política constitui uma ordem local” singulariza o terceiro grupo de ideias apresentadas por Muller e Surel (2002). Segundo os autores, uma política pública assume formas que ultrapassam a visão jurídica acerca da mesma e que a ligam à “ordem local”. Esta ordem se caracteriza por ser uma construção autônoma ligada à regulação de conflitos entre os interessados, de maneira a garantir a harmonia, ou administrar os conflitos, entre estes e seus interesses. De outro modo, ao se estudar uma política, deve-se levar em conta não a homogeneidade, mas a heterogeneidade, a

individualidade das pessoas e dos grupos afetados por uma política, ao que Coob e Elder (1983), em obra citada por Muller e Surel, denominaram de “público” de uma política. Esta noção faz menção a atores muito diversos, pois o público de uma política não se restringe a um ator ou a um grupo de atores, mas a atores vários e em vários setores, sejam da sociedade ou do governo. Aí, então, residem dois problemas, destacados por Muller e Surel. O primeiro faz referência ao modo e à intensidade da participação dos atores durante os processos pelos quais passa uma política e, o segundo problema recai sobre os fatores que determinam a capacidade de influência desses atores. Aqui, ao analista caberá o desafio de “[...] construir o *continuum* dos modos e ação dos grupos sociais no quadro das políticas públicas [...]”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 21).

Ao destacar os agrupamentos dos autores ora em debate, muitos questionamentos vêm à tona, tanto em relação ao conceito de política pública como em relação à análise de políticas e, especificamente, no que diz respeito à política pública educacional tomada para estudo desta tese, que são as OCs para a educação básica do estado de Mato Grosso. Nesse sentido, entendo, de maneira cada vez mais clara, que estou de fato frente a uma política pública e de grande relevância para os atores da educação do estado.

Jean-François Jolly e Carlos Salazar Vargas, que traduzem a obra “Las Políticas Públicas” (2010) – no original, *Les Politiques Publiques*, de Pierre Muller –, apresentam um item, após o prefácio, que convida o leitor a refletir, inicialmente, sobre aspectos de uma obra que versa sobre a importância de se discutir as políticas públicas no âmbito da América Latina. Argumentam os autores que o enfoque dado à temática apresenta diferenças em relação a vários países e isso deve ser considerado pelo estudioso do assunto. Assim, é possível inferir que as diferenças vão desde a utilização de vocabulários específicos à concepção de políticas públicas e ao papel atribuído e exercido pelos diferentes atores nas diferentes etapas e de acordo com o papel que cada um ocupa. Propõem então, o que denominaram de “EPPPAL – Enfoque propio de políticas públicas desde y para América Latina”, com o intuito de que o objeto de estudo ‘políticas públicas’ seja melhor compreendido tendo-se uma referência mais próxima, regional, a América Latina. Para sustentar seu ponto de vista, apresentam doze pontos tidos por ele como peculiares, distintos e fundamentais, denominados de “Dodecálogo”, ou, doze razões básicas para a EPPPAL, cujo enfoque centra-se na compreensão das políticas públicas na América Latina. Entendo pertinente o diálogo

com estes autores acerca destes doze pontos, como forma de melhor situar e entender aspectos relativos à política em estudo, as OCs para a educação básica do estado de MT. Com esta visão, passo, abaixo, à descrição de tais pontos, da maneira como eu os assimilo.

No primeiro item os autores falam sobre a definição de política em inglês, por meio das palavras *politics*, *policy* e *polity*, que correspondem à tradução espanhola. Dizem que estas fazem referência a conceitos muito diferentes, mas também muito complementares, o que tem ocasionado uma confusão lamentável em todas as línguas latinas, de modo a haver distorções e sobreposição de sentidos no que tange aos três domínios, resultando também numa distorção da interpretação da realidade cotidiana. O que se pode apreender é que, de fato e como dizem vários autores, alguns já aqui mencionados, é que não há mesmo consenso em relação à expressão ‘políticas públicas’, por vários motivos, mas que, ao se propor a estudar a temática, deve o pesquisador buscar as várias definições para que possa conduzir o estudo pretendido, bem como a política que pretende tomar como objeto de investigação.

O segundo ponto em debate traz à tona, por parte dos autores, a afirmação de Muller de que fazer política é, cada vez mais, fazer políticas, no sentido de que a ação política diz respeito à formulação e implementação de políticas públicas. Concordam os autores com Muller e dizem que não se pode separar o jogo político (*politics*) da ação política (*policies*), tendo em vista que estas se apoiam e apenas em conjunto possibilitam a interpretação das transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas, embora sejam campos distintos. O programa político, ou o programa de governo e, dentro deste, o que se propõe como ação pública, ou política pública, tem sido considerado, afirmam os autores, por muitos cidadãos quando se deparam com o período de eleição, em que precisam decidir em quem votar e este fato tem agregado valor aos que se interessam em fazer parte da arena política. Esta realidade pode ser claramente observada nos dias atuais em nosso meio. Embora haja, ainda, vários fatores que influenciam no processo que decide uma eleição, o plano de governo e o que foi realizado por governos como *policies* são fatores importantes.

Outro item, o terceiro, versa sobre as insuficiências verificadas no tratamento da política pública a partir da ‘política econômica’. Segundo os autores, a política econômica é um fator relevante a delimitar as decisões e ações, mas não é o único. Deste ponto de vista, as OCs, embora imersas no marco de decisões mais macro da política econômica, não podem ser compreendidas sem agregar outros fatores.

Seguindo, no quarto item, falam os autores acerca da imagem da realidade sobre a qual se quer intervir e sobre a capacidade que devem ter os líderes regionais para decodificarem as concepções nacionais e adaptá-las a uma realidade local, periférica e ao mesmo tempo, decodificarem estas necessidades e levá-las aos setores centrais do governo para que possam fazer parte do programa da administração. São estas pessoas denominadas de líderes, construtores de referentes e que, segundo Muller, são importantes e necessários mediadores e não simples defensores de interesses específicos. No caso das OCs, creio que vários atores colaboraram para que esta política educacional pudesse vir a compor a agenda governamental, sendo uma necessidade local num contexto educacional global.

Já no quinto item, tratam de um elemento essencial para o processo de formulação de política pública, que é a “prospectiva”, ou a previsão. Tal elemento possibilita aos que lidam com a política a visualização do viável, do possível e do desejável, de maneira que possam ser traçados objetivos e metas e, assim, intervir na realidade para a qual a política foi pensada. Não há dúvidas, pelas leituras até então realizadas, da relevância deste elemento, previsão, para uma política pública, pois quando se pensa em uma ação, se tem em mente caminhos a percorrer, objetivos a se alcançar, bem como a projeção, a previsão, a prospectiva daquilo que se almeja alcançar. E pode-se dizer que a previsão circula, ou compõe todas as etapas pelas quais passa uma política pública, ou, todos os contextos.

A descentralização é tema do sexto item em pauta. A temática é considerada, em vários países, como sendo problemática, isto porque um processo de descentralização, que distribui tanto responsabilidades quanto poder, desencadeia complexas relações entre poder e território, dando origem à ideia de descentralizar como algo eminentemente político. Descentralizar, também, é dividir responsabilidades, confiar no trabalho do ‘outro’, dar voz a outros sujeitos, é saber lidar com as relações de poder e estas relações, a descentralização ou não dos processos da política educacional do estado de MT, fazem parte da análise dessa proposta pedagógica. O sétimo item traz à tona a discussão acerca de um fato que vem, com o início do século XXI, ganhando força na América Latina, assim como já ocorreu na Europa, que é o surgimento do que, como assinalam Jolly e Vargas (2010), Muller denomina de novos tempos de governança local, o que tem fortalecido e impulsionado o redescobrimto da dimensão local da política e que é decorrência também, do processo de descentralização, quando se trata das instâncias governamentais da federação brasileira. Trata-se da autonomia dos estados em relação

ao governo federal e dos municípios em relação a estes dois, cujo intuito centra-se na resolução mais rápida e eficaz de problemas que atingem os cidadãos. Poderia fazer a leitura desse processo de fortalecimento das políticas estaduais e, no caso das educacionais, poderia eu dizer que as OCs representam um aspecto da autonomia local em relação à educação cuja orientação se faz pelo governo federal, como os PCNs, por exemplo?

A finalidade da análise de políticas públicas é ver o Estado em ação, o Estado produzindo ou deixando de produzir algo. Uma política pública, seja ela voltada a qualquer setor da sociedade, embora suscite conflitos, diferenças, disputas entre grupos, setores ou pessoas, efetiva a ação do Estado neste ou naquele sentido, e, aliás, conflitos, disputas e jogo de interesses são aspectos que compõem uma política pública. Esta discussão é apresentada no oitavo item e muito me interessa a análise desse aspecto nas OCs, no sentido de verificar de que maneira os grupos de interesses se fizeram presentes durante o processo de construção do documento e quais grupos se fizeram ou se sentiram representados.

Dando continuidade à exposição dos itens, trato, agora, do nono, que versa sobre a existência de conflitos em toda política pública, reafirmando o que eu disse anteriormente. Argumentam os tradutores do texto de Muller que o seguimento de uma política pública se dá no momento em que os atores percebem que a situação vivida por eles não se apresenta como deveria ser ou como gostariam que fosse e, então, passam a exigir ações, providências por parte do governo, que sinaliza com a propositura de soluções, com propostas que possam viabilizar uma realidade mais confortável àqueles que ora se manifestaram. Nas palavras de Muller são as políticas públicas ‘invenções intelectuais’. A meu ver, uma das invenções intelectuais mais poderosas está na educação, ou, dito de outro modo, agir no campo educacional se configura como uma ‘arma’ intelectual de grande alcance por parte de qualquer governo, ações públicas, políticas públicas voltadas para o meio educacional representam muito para atores, sujeitos de todas as camadas e esferas sociais.

Quase ao fim desta descrição de Jolly e Vargas (2010), mas ainda com muito a dizer, chego ao décimo item, ou elemento, como melhor convir a quem lê. Neste, falam os autores sobre o ‘marketing de políticas públicas’, ou como também se diz, erroneamente (palavra dos autores), “*marketing gubernamental*” ou “*marketing público*”. Segundo os autores, o *marketing* deve ocorrer a partir das ações do governo, a comunicação deve ser acerca das políticas dos governantes eleitos. É o governo com um

todo que carece de ações concretas e eficazes para colocar em prática o que fora prometido em período de campanha. Então, dizem, “comunicar é governar”, mas comunicar as políticas públicas de um governo é considerar as necessidades e os desejos dos cidadãos, mas para fazer isso com eficiência e eficácia é preciso que se estabeleça uma estreita e biunívoca combinação entre a comunicação e o marketing. Eis um ponto extremamente interessante a ser observado nas OCs, muitos questionamentos podem ser levantados a partir deste referencial.

Caminhando nos trilhos do texto, deparo-me com mais um dos elementos, o penúltimo. Tratam os autores do *politing*, dizendo que é com ele que se pode trabalhar, efetivamente, trabalhar os três campos da política e é o que oferece o *marketing* às demais áreas. É o caminho que conduz à efetividade, pois sua metodologia possibilita a realização de tarefas de menor custo, o que gera eficiência e maior impacto, ocasionando a eficácia. Em outras palavras, um bom marketing político resulta em bons resultados e com poucos investimentos. Por fim, o décimo segundo elemento e traz uma retomada da origem perspectiva das políticas públicas, que se deu nos Estados Unidos, se difundindo também na Inglaterra e nos países anglo-saxônicos, sendo estruturada e desenvolvida a partir de alguns pressupostos.

As doze razões básicas, para a EPPAL, segundo os autores, contribuem para o entendimento em relação ao campo das políticas públicas, com perspectivas de análise e compreensão cada vez maiores e abertas a novos enfoques, o que também é afirmado por vários outros autores. Fazendo a releitura e a descrição dos elementos desenvolvidos por Jolly e Vargas (2010), que introduz a obra de Pierre Muller, muitos questionamentos e até direcionamentos, ou numa só palavra, ‘ideias’ me ocorrem em relação à análise das OCs, o que espero ter evidenciado no capítulo destinado a tal análise.

Na mesma obra, “Las Políticas Públicas”, Muller (2010) muito contribui para que o pesquisador que se dedica ao estudo da temática amplie seus conhecimentos e possa compreender o que é e como se estrutura uma política pública. Nesse prisma, o autor diz que a compreensão acerca das novas representações da ação pública permite pensar esta nova relação com o mundo e suas novas configurações e, para tanto, reconstruir a origem das políticas públicas se faz essencial. Os ditos do autor nos permitem inferir que o novo olhar dado à ação pública em vários países deve-se a alguns fatores. Um destes é a transformação do Estado moderno, a mudança de visão do papel do Estado. Essa mudança é advinda do processo de industrialização, bem como

das formas de comercialização de bens e produtos e ocasiona não o fim das relações sociais e políticas próprias à territorialidade, mas a abertura para novos processos, para a setorialidade. Nesta nova realidade, vivida nos últimos séculos, ganha especial destaque a explosão da divisão social do trabalho e, aliado a isso, a configuração, tanto do Estado como da família, vai adquirindo, incorporando, novas nuances, novos paradigmas são incorporados, como a presença da mulher no mercado de trabalho, a profissionalização e novas lógicas da divisão do trabalho, havendo, assim, uma mudança de lógica, de horizontal para vertical e tudo isso contribui para a construção de outras visões em torno do Estado e de suas responsabilidades para com a sociedade, com o cidadão. O social, então, se desenvolve como um setor específico e passa a ser o objeto das políticas públicas.

Desta maneira, as políticas públicas surgem como uma possibilidade, por parte do Estado, de enfrentar os novos problemas advindos com a modernização e de atendimento às necessidades do cidadão, com seus agrupamentos e reivindicações, pois são entendidas como estratégias que viabilizam a resolução de problemas que atingem a população. Contudo, como bem afirma Muller (2010), identificar uma política pública não é tão simples quanto parece e a literatura existente sobre a temática se limita a uma formulação geral. Desta maneira, o primeiro problema com o qual se defronta o analista consiste em saber se está ou não diante de uma política pública. Dito, isso, o autor faz referência a Ives Mény e Jean-Claude Thoening, que apresentam cinco elementos que podem fundamentar a existência de uma política pública. A seguir, apresento minha compreensão acerca de tais elementos.

1 – Uma política pública se constrói a partir de medidas concretas e são estas medidas que a sustentam e que fazem com que possa ser compreendida como tal.

2 – Fazem parte de uma política pública as decisões e as ações que designam recursos, sendo que a natureza destas decisões pode ser mais ou menos autoritária.

3 – Inscreve-se em um marco geral de ação e esse fato possibilita a distinção entre uma simples medida e uma política pública. O problema é saber se este marco deve ser concebido por quem elabora a política ou pelo investigador. Em todo caso, o marco geral é algo que nunca está dado, devendo ser sempre objeto de investigação.

4 – A política tem um ou mais públicos, sejam pessoas isoladas, grupos representativos ou organizações, os quais serão afetados por ela e dela participarão, seja de maneira passiva ou ativa.

5 – Há, na política pública, obrigatoriamente, a definição de metas, objetivos, que devem girar em torno das normas e valores.

Visto da maneira como expõem os autores, citados por Muller (2010), posso dizer ou reafirmar que as Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, objeto de estudo desta tese, se caracterizam de fato como uma política pública, por trazerem em seu bojo todos os elementos de que tratam os autores e que serão explorados no momento da análise dos dados. 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. Sendo assim, elaborar uma política pública consiste em construir uma representação da realidade sobre a qual as ações públicas irão incidir (MULLER, 2010).

Com um pensamento não diverso, Boneti (2011, p. 18), ao tratar da definição de políticas públicas, entende que estas são “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. Esta visão possibilita que o pesquisador de política pública não foque seu olhar apenas no âmbito do governo, das ações do Estado enquanto gerenciador de recursos públicos, ou dos partidos políticos, mas que este olhar seja direcionado às forças que exercem os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade civil, pois estes grupos também exercem poder e influências quando se trata do estabelecimento de uma política pública, dos seus conteúdos, a quem será direcionada e quem serão os possíveis envolvidos nas diferentes etapas que a compõem. Olhar e compreender o Estado por este ângulo extrapola a ideia de homogeneização, de que políticas públicas sejam modelos a serem seguidos e desenvolvidos. Permite, ainda, o entendimento de que uma política pública não se limita à ação do Estado ou à publicação de textos oficiais produzidos em torno de certa política.

Importante se faz compreender que a proposição de uma política pública não se dá ao acaso e que sua definição passa pelo crivo de vários atores direta e indiretamente ligados ao contexto para o qual dada política está sendo pensada. Num primeiro momento, ao se pensar sobre o processo pelo qual passa a discussão de uma pauta que de política pública, faz-se necessário considerar a existência do Estado enquanto poder político instituído e que este é composto por distintos poderes e instâncias e que estes mantêm estreita relação na qualidade de componentes do governo e são fundamentais no estabelecimento das políticas públicas. Contudo, o que se verifica, no modelo de

Estado ora posto é que as instituições que compõem o governo, ao definirem pelo estabelecimento de dada política, não o fazem isolados, mas em consonância com anseios, disputas e reivindicações da sociedade civil, tendo em vista que a efetiva realização de uma política pública não se dá apenas nas instituições governamentais.

Para Boneti (2011, p. 44), as políticas públicas, geralmente, “[...] são geradas a partir de um fato político ou o geram. Quando uma política pública atende a uma carência da realidade social que se constitui num interesse comum, ela é gerada de um fato político e ao mesmo tempo origina outro.” Isso implica que as políticas públicas, sejam advindas, propostas, por órgãos do governo, ou por grupos da sociedade organizada, se caracterizam como fato político, independente da finalidade para a qual foram elaboradas. As finalidades podem ser variadas, bem como a situação em que são criadas as políticas e o público ao qual se destinam, algumas são pensadas para atender a anseios mais gerais da população e outras, a interesses particulares, a grupos ou categorias de profissionais, a setores do governo ou demandas internacionais.

Independente do público ao qual se destinam as políticas públicas e das finalidades para as quais foram gestadas, é preciso se ter claro que elas não são neutras, havendo sempre uma intencionalidade por parte de quem as pensou e mais, são sempre um fato político, em todas as suas etapas. Enquanto fato político, atendem a objetivos previamente elaborados e, para que estes sejam alcançados, muitos caminhos são percorridos, trilhados, às vezes refeitos e, nesse processo, há a presença de variados atores e vozes, algumas mais ouvidas, outras menos, mas quase sempre marcadas por embates, por disputas entre os atores e esferas pelos quais transita uma política pública, em sua trajetória.

A relação entre Estado e sociedade civil é comumente mediada pelo Poder Legislativo, que processa e arbitra posicionamentos e reivindicações de grupos representativos. Seja com a intervenção ou não do legislativo, o processo desencadeador de uma política é sempre marcado, como já dito, por disputas “[...] pela apropriação dos recursos públicos ou de regulação que atenda a uma demanda social ou interesse comum.” (*Op. Cit.*, p. 48).

3.2.2 Políticas Públicas Educacionais e Políticas Curriculares

As leituras sobre políticas públicas conduzem à compreensão de que 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, 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).

Silva (1992), ao definir as políticas sociais, afirma que estas expressam, no âmbito do Estado, a luta e a defesa por interesses entre as diversas forças sociais, denotando de que maneira seu agente, o Estado, numa dada conjuntura histórica, visualiza e concebe as demandas sociais. O autor chama a atenção para o fato de não é possível reduzir todos os problemas de ordem social, política e econômica ao âmbito das políticas sociais, sendo esta uma denominação, privilegiada, nas palavras do autor, do processo social e que possui um caráter abrangente, para o qual convergem questões essenciais da sociedade. Ainda segundo esse autor, não há consenso entre os estudiosos em relação à definição do que seja “política social”, em função da abrangência do termo, do que se concebe por “social” e dos objetivos a que se ligam as políticas sociais.

Em conformidade com Castro *et. al.* (2009), os pesquisadores e formuladores de políticas sociais não se preocupam tanto com aspectos teóricos, mas com a prática das mesmas e, assim sendo, há variações conjunturais nas reflexões feitas, sendo reflexos das condições e realidades de cada país. A literatura internacional em torno da temática centrava-se na análise e experiência europeia, contudo, recentemente, devido ao surgimento e desenvolvimento das políticas sociais latino-americanas, esta literatura vem sendo ampliada e ajustada à realidade de outros países que não fazem parte do mundo europeu. Este é o caso do Brasil, que tem ampliado de maneira significativa os estudos e pesquisas sobre as políticas sociais, sendo as universidades os espaços em que mais se estuda, pesquisa e dialoga sobre o assunto.

No entendimento de Castro *et. al.* (2009, p. 58):

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 [...].³⁰

Com uma visão aproximada, já em 1992, Silva afirmava, respaldado em Faleiros (1980), que as políticas sociais poderiam também ser definidas da seguinte maneira: a) por seus distintos domínios – saúde, educação, habitação, serviços sociais, informação e defesa do consumidor; b) por seus objetivos imediatos – ações preventivas, curativas, terapêuticas e promocionais, classificadas em primárias, secundárias e terciárias e c) pela população alvo, de acordo com a categoria de cada grupo – idade, normalidade/anormalidade. Aqui, fala o autor de doentes, psicóticos, mães solteiras, excepcionais, desadaptados sociais, delinquentes e outros³¹. Interessante a leitura desta definição, tendo em vista a época em que foi pensada e publicada e que denota como a sociedade compreende, qual a visão que expressa acerca dos que podem e devem ser contemplados com/pelas políticas sociais em cada momento sócio-histórico-cultural e tecnológico vivenciado.

As políticas sociais no Brasil apresentam considerável evolução, considerando-se o período de 1930 até o governo e Luís Inácio Lula da Silva³². 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. Este agrupamento por “área de atuação” busca o enquadramento das ações sociais de acordo com o “[...] atendimento às necessidades e aos direitos sociais prevaletentes nas disposições jurídico-institucionais do país e, também, procura facilitar a leitura e a compreensão dos rumos das políticas sociais [...]”. (*Op. Cit.* p. 75).

Considerando esse agrupamento, fazem parte da política social brasileira as seguintes políticas: previdência social, benefícios a servidores, emprego e defesa do trabalhador, desenvolvimento agrário, assistência social, alimentação e nutrição, saúde,

³⁰ Grifos dos autores.

³¹ Silva, 1992, p. 48.

³² Cf. 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.

educação, cultura, habitação e urbanismo e saneamento básico. Há estudos que tratam de cada política e realizam um paralelo entre as mesmas, demonstrando, por meio de dados, os avanços, as lacunas, as conquistas e a abrangência de cada uma, de acordo com o tempo e o desenvolvimento do país, como o próprio texto acima citado. Contudo, neste trabalho, não me deterei nesta análise, tendo em vista que o propósito inicial é o de compreender a política educacional curricular do estado de MT, enquanto texto e discurso.

Dito isso, lembro que, enquanto direito social, a educação está garantida na Constituição Federal/88, cujo Título II, Capítulo II, Art. 6º assim expressa: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.³³ Ao ser considerada como um direito social, dentre outros, a educação impõe ao poder público “[...] satisfação de um dever de prestação positiva, exigindo condições objetivas que propiciem aos titulares seu atendimento”. (CORBUCCI *et. al.* 2009, p. 26)

Dentro dessa visão, 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 para a concretização desta ação. De acordo com o *Dictionnaire suisse de politique sociale*³⁴ uma política educacional pode ser compreendida em três dimensões³⁵. A primeira, “política educacional como política cultural” faz menção à seleção do conhecimento e da cultura 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. Ao se definir os conteúdos que farão parte do currículo escolar e de que maneira deverão ser tratados nas escolas, se mobilizam vários atores com posicionamento, visões e crenças diversas e isso ocasiona, em relação à política educacional, uma tensão entre a transmissão de uma herança cultural e a preparação para o futuro, ou seja, entre saberes já cristalizados e novos saberes, pois essa política é também a distribuição de saberes, sendo estes disponibilizados aos alunos

³³ Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198813.07.2010/art_6.shtm. Acesso em 22/12/2011.

³⁴ Disponível em <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposso/show.cfm?id=278>, traduzido e adaptado por Nalú Farenzena, professora da UFRGS/FACED.

³⁵ Neste texto, ousei denominar as três subdivisões de dimensões, compreendendo que o termo abarcar tal subdivisão apresentada pelo dicionário.

em graus e níveis diferenciados, ocasionando a tensão entre a homogeneização e a diferenciação cultural.

A segunda dimensão, “política educacional como atribuição de posições, *status* sociais” trata das aprendizagens e das competências certificadas ao término de uma dada formação, inicial ou continuada, sendo que são as certificações que qualificam ou desqualificam o sujeito a exercer esta ou aquela profissão. O que ocorre é que não são todos que têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e isso gera desigualdades, especialmente em tempos em que cada vez mais o mercado de trabalho exige profissionais capacitados, qualificados para o exercício de funções diversas. Nesse caso, a política educacional, sendo também uma política de distribuição de status social, se inscreve na tensão entre igualdade social e desigualdade das condições de existência.

Como terceira dimensão está a “política educacional e política econômica” e diz respeito ao fato de a política educacional, cada vez mais, participar da política econômica. Aqui, se fala de “capital” de habilidades intelectuais e profissionais, sendo este capital o interesse do mercado de trabalho, pois é por meio dele que se tem ou não a produtividade econômica, o avanço tecnológico e científico. Nessa perspectiva, os gastos com educação passam a ser tratados como investimentos e são vistos como uma tentativa de se reduzir as desigualdades sociais. Novamente, ao se tratar de uma política educacional, há que se pensar que investimentos em educação, em formação profissional, não alcançam toda a população, mas parte dela, o que resulta qualificação de uns sujeitos e desqualificação de outros, podendo reforçar a marginalização e a exclusão social.

Parece-me que a definição de política educacional ora exposta pode ser compreendida de maneira muito clara tomando-se como base as políticas educacionais brasileiras e, em especial, as do estado de Mato Grosso. Tal definição contribui sobremaneira para pensar sobre as OCs enquanto política educacional curricular, oferecendo elementos que a firmam enquanto política pública e que tratam das questões curriculares. Reforçam minhas palavras a de Ball e Mainardes (2011, p. 13) ao afirmarem que, em geral, as políticas, especificamente as educacionais, são pensadas e criadas para situações, realidades que já possuam condições de trabalho e infraestrutura, “[...] sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou capacidades locais”.

Neste prisma e considerando que o presente estudo trata de maneira direta das orientações curriculares da educação básica do estado de Mato de Grosso, compreendo

que se faz pertinente e relevante apresentar um texto que esclareça ao leitor o que são as políticas curriculares no contexto das políticas públicas educacionais e como são concebidas por diferentes autores.

As discussões em torno de temáticas que dizem respeito aos aspectos curriculares se fazem presentes nos debates que abordam as políticas públicas educacionais, tendo em vista que são as políticas públicas compreendidas e estudadas numa relação dialógica e concebidas a partir de valores, normas e símbolos, o que remete às dimensões cognitiva, normativa e simbólica³⁶. São, então, as políticas curriculares fruto de polêmicas, de decisões contínuas, de negociações complexas e, assim sendo, as decisões curriculares dizem respeito diretamente ao cotidiano das escolas e estas são, também, espaços de tomada de decisão, pois ainda que se pense que uma dada política curricular tenha sido pensada apenas por órgãos governamentais, é nos espaços das escolas, com seus variados atores, que tal política será efetivada.

As políticas curriculares são, sem sombra de dúvida, propostas curriculares, propostas pedagógicas, certo que a finalidade primeira de sua elaboração centra-se no fazer pedagógico, nas atividades curriculares que são planejadas e efetivadas na e em sala de aula pelos professores. Com esse pensamento, concordo com Kramer (2008, p. 169), ao afirmar que:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta.

Por se caracterizar como uma proposta pedagógica, uma política educacional curricular, como a em estudo, também possui sua história, seu por que, seus problemas, dificuldades e caminhos, caminhos estes trilhados pelos diferentes atores das diferentes esferas pelas quais transita e, a cada transitar, entendo que a proposta curricular adquire um novo sentido, sendo criada e recriada o tempo todo, o que a torna viva e dinâmica, como também passível de críticas, avaliações e modificações. Essa visão concorda com a mesma, já expressada, sobre a concepção que tenho de currículo, como vivo, dinâmico

³⁶ Classificação de Jean Baudouin (2000), citado por Pacheco (2003, p. 09).

e sempre em desenvolvimento. Contudo, é sabido que a construção de uma proposta curricular que não se pautar na homogeneidade, que vise à busca da qualidade do ensino, bem como ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária não é fácil. Para que isso ocorra, de acordo com Kramer (2008, p.172) se faz necessário que sejam priorizados fatores sociais e culturais, os quais devem ser tomados como orientadores do processo educativo, isto porque esses fatores também podem culminar na “[...] conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão”.

Nesta linha de pensamento e, validando o mesmo, Pacheco (2003, 2005), ao falar do conceito de currículo, diz que este, assim como a educação, é uma atividade política e que a escola e os atores que nela atuam são os ativistas, contudo, o currículo não pode ser reduzido a um texto institucionalizado, ou a uma função burocrática. Para ele, o currículo é um texto que interliga os processos de produção e de reprodução, faz parte da lógica do poder educativo e, portanto, “[...] não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza”. (PACHECO, 2003, p. 14).

A afirmação de Pacheco reforça minha defesa de que a política curricular não pode conter apenas as ideias e os ideais, sejam conceituais ou teóricos, apenas de seus formuladores iniciais, mas deve, sim, ter como atores principais aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo educativo, em vários espaços do sistema educacional, sendo o principal deles a escola. Por se tratar de uma proposta pedagógica, a política curricular, embora possua um texto único, oficial, escrito por vários sujeitos, ao adentrar nos espaços escolares, é recontextualizada, reescrita, ressignificada, se transformando em várias propostas, de acordo com os contextos aos quais ela se destina.

Assim concebida, uma política curricular não se caracteriza como uniformizadora, generalizadora, ao contrário, prevê, ao menos deve prever, desde quando é pensada, elaborada, a diversidade existente em cada cenário, em cada região, localidade, comunidade, escola, sala de aula por onde irá circular. É nessa perspectiva que se realiza também o presente estudo. Por tratar das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, cenário em que atuo como professora e formadora de professores, muito me interessa saber quais os envolvidos no processo de elaboração desses documentos e em que medida foram consideradas as vozes dos

professores, diretores, coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos, profissionais da Seduc e professores formadores dos centros de formação.

A participação exercida pelos diferentes sujeitos/atores no processo de elaboração e implementação de uma política curricular diz respeito a formas de poder, de maneira que poder e conhecimento se entrelaçam e são itens constitutivos do currículo. As formas de poder podem se expressar de maneira explícita ou implícita, devendo ser analisadas nos contextos da macro e da micropolítica. No contexto da macropolítica são questionados os aspectos relativos à fundamentação e organização dos poderes, tanto nos documentos oficiais quanto no processo de produção de texto em si, sendo possível tornar evidente o processo de influência de diferentes grupos socioeconômicos, bem como o papel da administração. Neste contexto, conforme Pacheco (2005, p. 106), o Estado: “[...] não é uma unidade unitária, mas uma estrutura complexa, que existe em função de processos que legitimam diferenças de opinião e converte a administração, depois de elaborado o *corpus* normativo, no seu veículo de regulação da política curricular.” Já no contexto da micropolítica evidencia-se o papel e o lugar dos professores e dos alunos, ou, da escola em si, sendo que estes nem sempre são controlados pelo Estado.

Concordo com Pacheco (2003, p. 16), quando 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 recentralização³⁷.

Nesse prisma, a política curricular *em ação* não pode ser definida apenas 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, existindo então, neste plano, estruturas de poder que agem diretamente sobre o plano curricular, por meio das decisões e práticas discursivas. Dessa forma, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função

³⁷ Afirmação semelhante também pode ser encontrada em PACHECO, José A. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

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). Além disso, as políticas educacionais pressupõem políticas para a escola e estas devem ou deveriam originar-se das necessidades dos contextos destas instituições e, nessa visão, as políticas curriculares “[...] refletem escolhas políticas, ou seja, a visão de cidadão e de cidadã que se pretende educar, das identidades sociais a formar nos alunos”. (LIBÂNEO, 2006, p. 112).

Ainda sobre macro e micropolítica, de acordo com Kellner (2006)³⁸, pode-se dizer que a complexidade própria do processo de globalização sinaliza para a discussão acerca de estratégias que tenham como foco os discursos e as perspectivas teóricas relacionadas a estes níveis, ou seja, macro e micro e, para esse autor, o desafio se constitui em compreender o global e o local e a maneira como as forças locais são influenciadas pelas globais. Então, deve-se dedicar atenção para ambos os níveis, com o cuidado para não criar dualidades ou relações superficiais, na busca da incorporação dos dois aspectos, ou seja, a abordagem envolve uma construção e compreensão relacionais.

Fato é que uma política pública educacional circula por diferentes esferas que compõem a educação e, nesse circular, seja no nível macro ou micro da política, discursos pedagógicos são produzidos por atores que entram em contato o texto da política, nas diferentes etapas de sua elaboração e implementação. Tal situação resulta no fato de que, como já dito, um texto, ao ser colocado à disposição dos interlocutores, ao entrar em contato com estes, numa relação dialógica, passa a ter interpretações diversas, de acordo com a visão e a compreensão de cada interlocutor ou grupo de interlocutores. É sob este prisma que entendo a recontextualização do texto de uma política pública e que tal conceito se apresenta produtivo para o trabalho que proponho neste estudo. A recontextualização, conceito formulado por Basil Bernstein, tem sido usada frequentemente por estudiosos que se dispõem à análise de políticas públicas e contribui sobremaneira para a compreensão das interpretações diversas que são feitas por diferentes atores sobre os textos que compõem dada política. Lopes (2005), ao discorrer sobre o uso e a importância do termo, afirma que o mesmo possibilita a interpretação de que os textos advindos de uma política se fragmentam ao circularem por esferas diferenciadas da educação e que, nestes textos, alguns fragmentos são mais valorizados que outros e remetem a outros textos.

³⁸ KELLNER, Douglas (2006), citado por PAIVA, *et. al.* Políticas Curriculares no foco das investigações. 2006.

Ainda em conformidade com Lopes (2005), respaldada em Bernstein (1996, 1998), a recontextualização possui algumas regras e são estas que regulam o discurso pedagógico, que também possui suas regras. O discurso pedagógico é, na verdade, o princípio da recontextualização, que regula “[...] a incorporação de um discurso instrucional (discursos das destrezas ou discurso especializado das disciplinas) em um discurso regulativo (discurso da moral e da transmissão de valores).” (LOPES, 2005, p. 54). Bernstein, segundo Lopes (2005), afirma que existem “campos recontextualizadores”, criados pelo discurso pedagógico. O autor estabelece uma diferenciação entre o campo oficial e o pedagógico, sendo aquele oriundo e pertencente ao Estado e este de autoria dos educadores e de estudiosos, pesquisadores e autores que se dedicam a certa temática.

A divisão social do trabalho nas várias esferas de atividades humanas, assim como na educação, estabelece as relações de poder existentes entre os sujeitos e esta relação é composta por categorias de agentes e de discursos. De acordo com Bernstein, existem regras que regulam o discurso pedagógico, sendo: regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação. As regras de distribuição, grosso modo, são aquelas que marcam, especializam, autorizam o que é possível pensar e dizer, regulando as relações de poder, de conhecimento e de consciência. As regras de recontextualização são reguladas pela distribuição e, por sua vez, regulam a constituição dos discursos pedagógicos específicos, de modo a controlar o que e como os discursos são transmitidos/adquiridos. Já as regras de avaliação são reguladas pelas de recontextualização e constituem o princípio fundamental do discurso pedagógico, das práticas pedagógicas específicas.

As regras de recontextualização, de acordo com Galian (2011) dizem respeito especificamente ao processo de recontextualização e este pode ser entendido como o conjunto de significados relativos à ciência que trata de certo conhecimento, sendo que este, ao ser produzido carrega consigo significados que, ao adentrarem em outros espaços diferentes do local de sua produção, como a escola, precisam ser ressignificados por meio, por exemplo, da mediação. “Tal mediação, realizada pelo dispositivo pedagógico, produz um vazio discursivo potencial, um espaço para a criação de significados.” (GALIAN, 2011, p. 768). Dessa forma, parte do conhecimento científico, produzido nas universidades, ao ser mediado pela ação pedagógica, é submetido às condições desta, pois se faz necessária adequação dos saberes para que se tornem escolares.

De acordo com Bernstein (2003),

Um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização de atores patrocinadores e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem?

Tomando-se a base teórica de Bernstein é possível observar, nos discursos dos sujeitos envolvidos nos diferentes processos pelos quais passa dada política pública, como as OCs para educação básica do estado de Mato Grosso, as ressignificações que os textos acumulam, ou seja, as várias leituras que são feitas de um mesmo texto, de uma mesma política, isto em termos de texto oficial, escrito. A utilização do conceito de recontextualização oferece elementos discursivos capazes de tornar visíveis tanto os discursos pedagógicos oficiais quanto os pedagógicos dos outros sujeitos, como os dos Cefapros, das Assessorias Pedagógicas e das escolas estaduais sobre a política educacional curricular, no caso das OCs. Estes discursos, contudo, devem ser compreendidos tendo-se como base o tempo e o espaço em que foram produzidos, bem como a função, o papel exercido por cada sujeito/ator.

O discurso pedagógico, segundo Meirieu (2002) não pode ser interpretado, compreendido, como algo coerente, homogêneo, harmônico e racional, isto porque é ele, o discurso pedagógico, resultado de vários outros discursos, discursos estes heterogêneos, compostos por fragmentos diferentes. Ao enunciar, o sujeito deixa transparecer, naquilo que diz, marcas de outros sujeitos, sendo sua enunciação marcada por outros textos e isto implica no fato de que, ao se analisar um discurso pedagógico, necessário se faz a consideração do contexto em que foi produzido, da conjuntura social, política, cultural e econômica na qual se insere o sujeito no exato momento de sua enunciação. Nesse sentido, os discursos pedagógicos “[...] devem ser

compreendidos, de fato, não como a expressão do que se deve *dizer* – e até mesmo *pensar*³⁹ – neste ou naquele momento da evolução dos debates sobre a educação [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 123). Devem, sim, os discursos pedagógicos, serem compreendidos como o que foi possível ao sujeito dizer no momento em que foi pronunciado o discurso. A contribuição de Meirieu é de extrema relevância para o trabalho desenvolvido nesta tese, tendo em vista que o autor trata de experiências e de práticas pedagógicas, bem como sobre os discursos que são produzidos tanto por sujeitos que fazem parte da educação como por aqueles que fazem dela objeto de estudo. Nesse prisma, entendo que a compreensão do processo de recontextualização das OCs para a educação básica do estado de MT, nos diferentes contextos em que os documentos circulam, pode ser enriquecida com os pressupostos teóricos e Meirieu.

Embora existam algumas ponderações em torno do conceito de recontextualização de Bernstein, Lopes (2005, p. 55) o considera importante, especialmente para as pesquisas que tratam do currículo e defende a utilização deste, afirmando que:

Por intermédio desse conceito, é possível marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais deferentes níveis.

O que visualizo é a possibilidade de tratar e compreender, por meio da utilização do conceito de recontextualização, bem como dos textos de Meirieu, os diferentes discursos e as relações de poder que se estabelecem, circulam (no caso dos discursos) a partir de uma política pública educacional que, enquanto proposta pedagógica, passa pela apreciação, pela leitura, em vários momentos de sua etapa, de sujeitos/atores de muitos setores da educação. Além disso, o conceito possibilita que se compreendam os discursos produzidos, tanto no contexto macro como no micropolítico, o que, sem dúvida, é um elemento produtivo para a análise da política pública educacional curricular do estado de Mato Grosso, considerando o trabalho com as etapas de elaboração, produção de texto e prática. Respaldo minhas palavras as de Lopes (2002), ao afirmar que o hibridismo presente nos processos de recontextualização

³⁹ Grifos do autor.

resulta na produção de discursos não originais, sendo estes ressignificados, sempre, e isto implica na maneira como se observa e analisa as relações de poder que são estabelecidas tanto em contextos macro e micropolíticos, sendo que tais relações se entrelaçam de maneira que só podem ser compreendidas considerando-se este entrelaçamento, pois “nessa trama complexa, as relações de poder não se superpõem umas às outras, mas adquirem maior eficácia em virtude de serem oblíquas.”⁴⁰

3.3 DA ANÁLISE DA POLÍTICA À ANÁLISE DE DISCURSO E VICE-VERSA

Neste item apresento o diálogo entre abordagens teóricas distintas e ao mesmo tempo complexas e que se referem à análise de política pública e à análise de discurso, a partir de um *corpus* empírico que versa sobre as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso (OCs). A intenção de diálogo a partir destas linhas teóricas não se deu ao acaso, mas em função de minha compreensão de que a realização da análise da política pública em questão, pautada na abordagem do ciclo de política, possibilita que o pesquisador faça uso de outras abordagens teóricas no sentido de enriquecer a análise. Com este pensamento, e respaldada em minha formação acadêmica inicial, licenciatura em Letras, optei realizar o presente estudo e não hesitei em recorrer à Análise de Discurso (AD) para melhor compreender os contextos que compõem a elaboração e implementação das OCs.

A leitura dos textos de Mainardes, Ball, Muller, Pêcheux e Orlandi reforçaram meu desejo de realizar um estudo da política educacional do estado de Mato Grosso alicerçado tanto na análise da política, o que não é pouco, mas também dos discursos produzidos nas diferentes etapas da elaboração e implementação das OCs. Isto porque compreendo que os textos são discursos materializados linguisticamente e que a AD é um campo multidisciplinar, podendo então se realizar a análise de discurso em contextos múltiplos. Ademais, todos os contextos da política estudada envolvem

⁴⁰ LOPES, 2002, p. 100.

diretamente a participação de pessoas, as quais denomino, neste estudo, de sujeitos/atores⁴¹ e estes estão em constante produção de discursos.

3.3.1 Análise de Discurso: O Que se Faz Pertinente Compreender

Além do dito acima, afirmo que a opção pela AD também se firma no fato de que, como dizem Ernst-Pereira e Mutti (2011, p 818) “[...] esse enfoque parece desenvolver no analista uma sensibilidade especial para olhar a linguagem e nela perceber o social”. Atentar para a linguagem, para o dito e o não-dito é algo que fascina, que envolve o analista, além de possibilitar a compreensão de que os sentidos não estão/são prontos e acabados, mas que são passíveis de questionamentos. A própria adesão a esta disciplina, também em concordância com Ernst-Pereira e Mutti (2011), pressupõe o questionamento dos sentidos estabelecidos, bem como a mobilização de diversas formas de poder, de acordo com os contextos em que são produzidos os discursos e aos quais se encontram filiados seus produtores.

Nesse sentido, discorro um pouco sobre a AD, esclarecendo que me refiro sempre à AD de linha francesa, entendendo que em trabalhos desta natureza se faz imperiosa a filiação a uma linha teórica, pois como afirma Mutti (2003, p. 03),

Seguir uma teoria significa reconhecer um sentido mesmo que já está posto, como um pré-construído, mas a filiação supõe variação no momento de empregá-la para constituir novos objetos de pesquisa. A cada emprego de um dado quadro teórico referencial para produzir conhecimento, o sentido se dinamiza, confrontam-se o mesmo e o outro sentido. Cada filiação representa um movimento do sujeito e do sentido. A filiação não abrange "tudo" do quadro teórico que é suposto pelo sujeito, é imperfeita, algo escapa. A esses equívocos corresponde a multiplicidade e a incompletude dos sentidos.

⁴¹ A denominação de **sujeito/atores** também é feita por mim na tentativa de denominar aqueles que fizeram/fazem parte dos processos de elaboração e implementação das OCs. **Sujeitos** porque para a AD, assim são denominados os informantes/participantes de uma pesquisa e **atores** devido ao fato de que assim são chamados, na análise de política pública, os que participam de alguma forma dos processos de uma política pública. Para a AD, “[...] o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz”. (ORLANDI, 1997, p. 49).

Um parênteses se faz necessário para justificar a opção por “Análise de Discurso” em detrimento de "Análise do Discurso". A escrita com a preposição “de”, segundo Mutti (2003, p. 03), indica uma mudança “[...] da univocidade para a plurivocidade do enfoque da disciplina. Desliza daí outro efeito de sentido importante: que é justamente porque suporta reconfigurações que a AD continua fazendo sentido para a pesquisa hoje”. Esta mudança advém da concepção de estudiosos e analistas do discurso, como Pêcheux, que não visualizam a AD como uma ciência fechada, autossuficiente; ao contrário, sua utilização autoriza a produção de sentidos novos, de acordo com o espaço e o tempo histórico em que os discursos são produzidos. Neste prisma, todos os discursos, de todas as áreas do conhecimento, são suscetíveis à linguagem, nenhum campo do conhecimento a ela (linguagem) se faz indiferente.

A AD se constitui como uma disciplina que toma o discurso como objeto de estudo e considera a língua como uma instância de caráter histórico e social, compreendendo que o sujeito da linguagem se inscreve na/pela linguagem, não centra o foco do estudo na língua nem na gramática, mas no discurso. O discurso é então concebido como movimento, prática de linguagem. De acordo com Orlandi (1997, p. 15), “Na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.”

A AD tem sua origem nos anos 1960, na França, quando, na época, se caracterizou como “uma história política de engajamento” (LENDRO-FERREIRA, 2008, p. 243). Difere da análise de conteúdos, embora, muito frequentemente, há quem confunda essas duas áreas do conhecimento, pois ambas trabalham com o texto, mas sob perspectivas diferentes. A análise de conteúdos, AC, procura extrair os sentidos dos textos, buscando responder à questão: o que este texto quer dizer? Constitui-se como uma técnica de estudo que “[...] trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social.” (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p. 682). O texto é concebido como forma de expressão do sujeito, cabendo ao analista a categorização de suas unidades menores, frases ou palavras, ou seja, a AC trabalha com o conteúdo. Já a AD, trabalha com o sentido, compreende que o discurso não é transparente e coloca como questão: como este texto significa? Preocupa-se com a produção de sentidos e não com o conteúdo do texto, sem a intenção de verificar ou apontar o que é tido como certo, mas os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus discursos. Para que o analista possa

chegar a tal significado, o texto é concebido em sua discursividade. A discursividade, nas palavras de Orlandi (2012, p. 152), “[...] caracteriza-se pelo fato de que os sujeitos, em suas posições, e os sentidos, constituem-se pela sua inserção em diferentes formações discursivas”.

A constituição da AD se deu num espaço de domínio de três campos teóricos que marcaram a ruptura com o século XIX, que são: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Faz, então, a AD, uso dos pressupostos desses domínios, mas sem separar forma e conteúdo e compreendendo a língua não apenas como estrutura, mas como acontecimento. Surgiu como uma reação, uma ação transformadora que se contrapôs ao excessivo formalismo linguístico da época, abrindo possibilidades múltiplas de estudos linguísticos no campo das ciências humanas. Segundo Leandro-Ferreira (2008), ao se falar em análise de discurso de linha francesa, é preciso compreender que esta compreende dois momentos. O primeiro, de 1960 a 1980, denominado de AD inicial e, o segundo, com início a partir de 1980, tendo o mesmo nome, mas com propositura de análise diferenciada.

No Brasil, no final da década de 1970 é que a AD surge, apresentando características diversas das que nortearam o surgimento na França, ampliando e diversificando os textos tomados como objetos de análise, o que demandou e ainda demanda, também, a revisão das formas pelas quais se analisa dado discurso, ou seja, o dispositivo teórico-analítico, considerando-se a abrangência de novos procedimentos e categorias. Este campo do conhecimento, em nosso país, cresce de maneira significativa e, nas palavras de Leandro-Ferreira (2008, p. 248), é “[...] reconfortante e auspicioso constatar que os analistas de discurso brasileiros vêm conseguindo ser contemporâneos de seu tempo”.

Para o analista de discurso, a língua não é só um código ou um instrumento de comunicação ideologicamente neutro, compreendendo que não há conteúdos ideológicos, mas que a língua está em constante funcionamento, havendo, portanto, constante produção de sentidos e estes são ideologicamente determinados.

De acordo com Orlandi (1997, p. 19), para a Análise de Discurso:

- a. a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);

- c. o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Desse modo, a “[...] língua funciona ideologicamente e suas formas (materiais) estão investidas nesse funcionamento. Este funcionamento é parte da natureza da ligação da língua com o mundo (com a ordem social, com a história)”. (ORLANDI, 1998, p. 13). A palavra, então, é concebida como ato social e não individual, é carregada de significados, conflitos, relações de poder, constituições de identidades.

Nessa perspectiva, num trabalho que pretende tomar como uma das bases os pressupostos da AD, não há como desconsiderar as relações de poder e a ideologia que perpassam os discursos e as relações que envolvem os diferentes sujeitos, aqui denominados de sujeitos/atores. Nesse caso, segundo Orlandi (1998), pensar a relação da língua com a exterioridade supõe uma compreensão que ultrapassa a noção de interdisciplinaridade, supõe o entendimento de que esta relação é constitutiva da Análise de Discurso e esse é seu campo específico. Havendo a produtividade da língua, há discursos, há efeitos de sentidos, produzidos de acordo com a sociedade e a história e, assim, há a presença da ideologia, pois “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística.” (*Op. Cit.*, p. 11)

O estudo do discurso na perspectiva da AD inscreve-se num campo em que intervêm temáticas de ordem teórica e ideológica, sendo assim, o sujeito do discurso não age de acordo com sua vontade, não é livre para dizer o que quiser, mas levado, ainda que inconscientemente, a ocupar um lugar na sociedade e a enunciar, a partir desse lugar, o que lhe é permitido. Nesse sentido, a análise das OCs, por meio do estudo dos contextos de influência, de produção de textos e da prática (os quais serão melhor especificados em seguida), aliada à análise dos discursos produzidos nesses contextos, também considerou as relações de poder estabelecidas e a ideologia presente nos discursos e nos textos oficiais das OCs como documentos que pretendem orientar o currículo da educação básica, bem como nos discursos dos sujeitos/atores envolvidos no processo de elaboração e implementação destes documentos.

Compreendo, nesse caminhar, que ao analista de discurso cabe a busca pela compreensão da relação entre o real da língua e o real da história e que os processos

discursivos não se constituem em simples expressão do pensamento ou meros instrumentos de comunicação, mas em processos discursivos repletos de ideologia, carregados de sentido. Este, por sua vez, é o resultado da relação do sujeito com a história e

[...] é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua na produção dos sentidos. Esta é a marca da subjetivação, traço da relação da língua com a exterioridade. É essa, aliás, a maneira mais discursiva de se dizer que o sujeito se constitui na relação com o simbólico.

A ideologia não é assim um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é então o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem. E é isso a ideologia. (ORLANDI, 1998, p. 17).

Neste prisma, pode-se afirmar que a AD não busca a apreensão do sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido com base na materialidade linguística e histórica, de maneira a compreender que a ideologia não se aprende e que o inconsciente não se controla com o saber. Os fatos são sujeitos à interpretação e à língua na medida em que esta é suscetível ao equívoco, ao deslize, à falha, faz lugar para a interpretação. A ideologia se faz presente na relação dos sujeitos com os sentidos, com a linguagem. De acordo com Pêcheux, *apud* Orlandi (2005), as palavras não têm um sentido literal, uma palavra sempre remete a outra, ela existe num relação de transferência, metafórica, acontecendo nas formações discursivas.

Em relação à ideologia, pode-se dizer, em conformidade com Orlandi (1997), que um dos pontos fortes da AD é o fato de ressignificar a noção de ideologia a partir da linguagem, dando a esta noção um caráter discursivo. Assim, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar e ao interpretar, o sentido é evidenciado, como se já existisse. Esse movimento faz com que, ao mesmo tempo, haja a interpretação e a negação da interpretação, colocando-a no que se chama de “grau zero”. De acordo com Orlandi (1997, p. 46):

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, constituindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Nesse sentido, pode-se dizer que a ideologia, é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, sendo que o sujeito é constitutivo da ideologia, sem ele não há ideologia. Para compreender o processo de formação de sentidos e sua relação com a ideologia, uma noção básica da AD é a de formação discursiva, FD. De acordo Orlandi, (1997, p. 43):

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

O que se apreende é que a FD determina o que pode e deve ser dito de acordo com o lugar que se ocupa e é marcada por regularidades, que são concebidas como mecanismos de controle que determinam o que pertence ao interno e ao externo de uma formação discursiva. Uma FD pode ser atravessada por outras FDs, ou, por discursos que pertencem a outros lugares e são incorporados pelo sujeito.

Em conformidade com Orlandi (2000), o discurso é caracterizado pela dispersão dos textos e do sujeito, de maneira que os textos são atravessados pelas posições que o sujeito ocupa e essas diferentes posições é que correspondem à FD. Importante se faz compreender que a relação entre as formações discursivas no texto podem ser de naturezas diversas, tais como: confronto, sustentação mútua, exclusão, neutralidade aparente, gradação e outras (ORLANDI, 2000); são as FDs que determinam o sentido deste ou daquele enunciado. A formação discursiva é, então, o lugar em que os sentidos são constituídos e em que há a identificação do sujeito, onde este se reconhece.

As formações discursivas representam as formações ideológicas às quais correspondem e são estas, as FDs, que determinam os sentidos das palavras, expressões, por meio das posições ideológicas presentes no contexto sócio-histórico em que tais palavras e expressões são enunciadas, (re)produzidas, uma vez que a formação discursiva “[...] em sua correspondência com a formação ideológica – define as condições de exercício da função enunciativa.” (*Op. Cit.*, p. 108).

A produção de discursos ocorre em meio a um contexto e envolve algumas condições, o que, na AD se denomina de “condições de produção”. Tais condições dizem respeito especificamente os sujeitos, à situação e à memória e podem ser consideradas em sentido estrito ou amplo. No sentido estrito, temos o contexto imediato em que o discurso foi produzido e, em sentido amplo, a inclusão do contexto sócio-histórico, ideológico. A memória, nessa relação com as condições de produção do discurso, é tratada como interdiscurso e este conceito, nesta tese, se faz mais que pertinente. O interdiscurso tem relação com os dizeres que afetam a forma como o sujeito significa uma situação discursiva e é definido por Orlandi (1997, p. 31) como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído [...]”. Em outras palavras, é a possibilidade de se compreender o que alguém está dizendo num dado momento real a partir de algo já enunciado por esta mesma pessoa ou por outra em um outro momento, tendo em vista que as palavras são significadas a partir das formações discursivas.

A esse respeito, Bakhtin, (1929/2003) diz que todo falante é, por natureza, também um ser que responde, sendo um “respondente em maior ou menor grau”, pois ele não é primeiro a dizer uma palavra, ela já fora dita, o silêncio já fora quebrado e isso, segundo o autor,

[...] pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 1929/2003, p. 272).

São várias as interpretações que podem ser elaboradas a partir dos escritos de Bakhtin, creio ser uma destas interpretações o fato de que no discurso de cada sujeito, em cada palavra, em cada enunciado, na construção do sentido, há a presença do outro, ainda que inconsciente. O dito por um indivíduo não pertence a ele somente, pois é resultante de discursos que já circularam, que já foram enunciados e isso enaltece a importância de se considerar, num trabalho de análise de discurso, o interdiscurso na construção dos sentidos. Sujeitos e sentidos são constituídos ao mesmo tempo, são ambos atravessados por outros discursos e outros sentidos, sendo que todo enunciado, ao mesmo tempo em que é derivado de outro, pode dar origem a um novo enunciado. O sujeito, assim, não é dono de seu dizer.

O interdiscurso é o fator que determina o que, da situação e das condições de produção do discurso, é importante para a discursividade, isto porque, como afirma Orlandi (1997, p. 33)

Pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica, como diz Michel Pêcheux (1983), as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a inscrever-se na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória.

O interdiscurso é o que, em análise de discurso, se chama de memória discursiva e esta se refere ao já-dito e é este já-dito por alguém em algum lugar que sustenta o que falamos, pois, para que nossas palavras façam sentido, precisam ser dotadas de significados e estes são produzidos em uma memória discursiva e então podem ser interpretados, compreendidos. O falante faz uso, então, de duas formas de apagamento: 1- apaga o fato de que o sentido de uma palavra não começa com e ele e; 2- apaga o fato de que, ao falar, ele interpreta, toma um posicionamento em relação à memória do dizer. Por intermédio do interdiscurso, da memória discursiva, os sentidos podem tender tanto para a movimentação quanto para a estabilização, a depender da interpretação a ser produzida, da formação discursiva a que se filia o sujeito. (ORLANDI, 2012).

Assim sendo, todo enunciado oferece condições de análise e interpretação, sendo que sujeito e sentidos são constituídos em processos que envolvem o trabalho da

ideologia e do inconsciente. Isto significa dizer que os discursos expressos nos textos oficiais das OCs e dos sujeitos/atores desta pesquisa podem e devem ser interpretados em conformidade com a vivência e o lugar que ocupa cada produtor de cada discurso no momento em que foram elaborados e implementados os documentos das OCs, ou melhor, discursos interpretados de acordo com a posição de cada sujeito/ator e da formação discursiva de cada um, pois, como diz Mussalin (2006), a AD entende como parte constitutiva do sentido o contexto histórico-social em que o texto foi produzido, assim, os sentidos não são construídos aleatoriamente, mas historicamente.

Considerando a importância da memória como elemento do interdiscurso é que, neste estudo, além das entrevistas semiestruturadas, também recorri às narrativas escritas, textos produzidos pelos sujeitos/atores, na tentativa de melhor compreender como se deram as vivências destes sujeitos com o processo de elaboração e implementação das OCs nos diferentes espaços e funções que ocupam, conforme registrado no segmento da tese referente à metodologia do trabalho.

De acordo com os pressupostos da AD, o dispositivo analítico de cada trabalho – constituído pela natureza dos materiais analisados, a questão colocada e as teorias dos diferentes campos disciplinares – é definido e construído pelo analista, com o objetivo de estabelecer relações entre os movimentos de descrição e interpretação dos dados que compõem a pesquisa, à luz da teoria pela qual optou o pesquisador. Então, este dispositivo, a escuta discursiva, precisa dar conta de “[...] explicar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.” (ORLANDI, 1997, p. 60). A realização deste tipo de análise inter-relaciona atividades de descrição e interpretação. A interpretação, segundo a autora ora mencionada (*Op. Cit.*, p. 60), aparece em dois momentos da análise, sendo:

- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse sentido submetido à análise;
- b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

O que se espera do analista é que ele atravesse o efeito da transparência da linguagem, do sentido literal da palavra e da onipotência do sujeito, uma vez que o sujeito não é dono de seu dizer, ele é um ser clivado, descentrado, que sofre coerções de uma formação ideológica e discursiva. Ademais, para a AD não há sentidos literais e as palavras são parte de um discurso e falam com outras palavras, não podendo ser interpretadas de maneira isolada. Então, não estão os sentidos nas palavras, mas além delas. (ORLANDI, 1997). Os sentidos são constituídos, então, por gestos de interpretação, não havendo, segundo a mesma autora (2012), como não interpretar um objeto simbólico, pois os gestos de interpretação se inscrevem no domínio do simbólico e, sendo o sujeito afetado pela linguagem, não escapa à interpretação e, ao interpretar, significa e se significa.

A AD possibilita ao analista do discurso a compreensão dos processos discursivos a partir de um vasto referencial teórico, de maneira que os ditos e os não-ditos possam ser percebidos à luz de uma base teórica forte. São vários os elementos que podem ser considerados pelo analista, como os já mencionados. Nesta tese, ainda em relação à AD, outro conceito relevante para a compreensão dos discursos referentes às OCs é “acontecimento”. A reflexão acerca do termo foi conduzida por Pêcheux (2008), na obra “O discurso: estrutura ou acontecimento” e diz respeito a um fato, um dito em torno de um evento, a um discurso que circula e produz efeitos de sentido no contexto em que é enunciado. No caso das OCs, como se poderá observar no momento da análise, trato o que a Seduc denominou de “Dia D”, em relação à educação, como um acontecimento. O que faz deste enunciado um acontecimento é o que dele se diz, é o que ele significa. A análise de um fenômeno discursivo tomado como acontecimento permite ao analista vislumbrar a materialidade discursiva do enunciado, “[...] entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.), e formulações irremediavelmente equívocas.” (PÊCHEUX, 2008, p. 28).

Em consonância com Orlandi (2012), respaldada em Pêcheux (1990), um acontecimento está sempre produzindo novos sentidos e a questão que se coloca em relação a dado acontecimento é o estatuto das discursividades que o cercam, das proposições e das formulações que se entrecruzam. Ainda de acordo com a autora, um acontecimento registra-se na história, ou melhor, esta o documenta, transforma um fato em história, em um discurso que sai do esquecimento, da insignificância e se cristaliza como fato.

Após a abordagem daquilo que entendi pertinente para este trabalho, neste Capítulo sobre a AD, passo a tratar da Análise de Políticas Públicas.

3.3.2 Análise de Políticas Públicas

As OCs para a educação básica do estado de MT se configuram como discursos e política pública, ao mesmo tempo, e tanto a AD quanto a análise de políticas públicas possibilitam o diálogo interdisciplinar, possibilitam que o pesquisador recorra a outras áreas do conhecimento e, além disso, não há área do conhecimento que escape à linguagem. Nessa linha de pensamento, assume papel essencial a presença do outro, pois é o outro que nos diz quem e como somos e, então, volto às orientações curriculares e digo que é um texto com várias linguagens e discursos, nelas estão as marcas linguísticas da presença do outro, num movimento de construção de significados, de sentidos, de ideologia e de identidade.

Com esta visão, entendo que a política deve ser analisada como texto e discurso. Texto porque são as políticas representações simbólicas complexas da realidade, representações estas, assim como diz Ball, citado por Lopes (2006), que podem ser codificadas e decodificadas e, neste processo, são os textos influenciados por discurso diversos, seja em maior ou menor grau. Então, são os textos políticos resultado de influências, negociações diversas que dizem respeito à agenda governamental e à sua formulação. Nesse processo, algumas vozes são consideradas e ouvidas, outras não, uma vez que há limites entre o dizível e o não-dizível e isso é delimitado pela política enquanto discurso. (MAINARDES *et. al.*, 2011).

Lopes (2006, p. 38), respaldada em Ball (1994), ao descrever a política como discurso e como texto, faz a seguinte consideração:

[...] ao pensar as políticas como discursos, Ball está salientando que os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas.

Esta afirmativa nos convida a pensar que uma política entendida como texto e como discurso, ao ser analisada, merece cuidado e atenção por parte do analista. Isto porque, ao ser pensada, elaborada e colocada em prática, a política passa pelo clivo de atores diversos, sendo significada e ressignificada de maneira que sentidos e significados diferentes são atribuídos por atores diferentes nas várias etapas pelas quais ela passa.

É com este posicionamento que busquei a efetivação do presente estudo, cujo foco centrou-se na análise de uma política pública educacional curricular do estado de MT. Dessa forma, após discutir alguns elementos da análise de discurso entendidos como pertinentes a esta tese, passo, agora, a tratar da análise de política pública, esclarecendo que esta separação em itens se dá para que o texto se torne mais coerente e coeso, mas que, na análise dos dados, busco o entrecruzamento das duas linhas teóricas: análise de discurso e análise de políticas públicas.

A análise de políticas públicas, no Brasil, vem se firmando como campo investigativo e, ao mesmo tempo, buscando consolidação, sendo crescente o quantitativo de estudos, pesquisas e publicações, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos que têm na pauta a discussão e a reflexão em torno da temática. Contudo, conforme Ball e Mainardes (2011), referindo-se ao estudo das políticas educacionais, 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. Posso acrescentar que a produção sobre políticas educacionais carece também de interlocução com a literatura de outras áreas, do Brasil ou internacional, principalmente a da Ciência Política e da Sociologia, mais especificamente, aquela que não tem como foco a análise de algum setor e sim uma reflexão mais geral sobre fundamentos e ferramentas da *policy analysis*.

Apesar da clareza de que este campo de estudo ainda precisa de amadurecimento no que concerne aos aspectos teórico-metodológicos, encontram-se, hoje, à disposição de pesquisadores interessados na análise das políticas públicas, algumas ferramentas que são apresentadas em obras de diferentes autores. Ferramentas estas construídas a partir de referenciais teóricos que subsidiam o pesquisador a compreender as políticas públicas em contextos diversos.

A análise de políticas públicas, assim como o próprio conceito de política pública, também é algo complexo, devido à heterogeneidade das políticas e das ações

públicas (FREY, 2000, DEUBEL, 2002; MULLER e SUREL, 2002), e que exige do analista, além de boa base teórica e estudo acerca do assunto, posicionamento; isto porque, embora existam referenciais teórico-metodológicos mais fluidos, algumas bases são colocadas à disposição do pesquisador por parte de alguns autores que se dedicam ao estudo da temática e aquele que se propõe a realizar a análise de alguma política carece de fazer sua opção. Dentre os autores que tratam dessas bases teórico-metodológicas, destaco alguns.

De acordo com Muller e Surel (2002), ao analisar uma política pública, se faz pertinente a consideração de três itens, ditos por eles como problemas postos pela análise de políticas públicas. O primeiro diz respeito à distinção dos sentidos explícitos e implícitos da política. Assim, deve o analista distinguir o sentido explícito da mesma, sendo este definido por meio dos objetivos traçados pelos definidores da política, do sentido latente, o qual se verifica durante o processo de implementação. Isto implica em dizer que o analista deve atentar tanto para os objetivos expressos no texto oficial da política quanto para os sentidos que são atribuídos ao longo do processo de implementação, ou seja, de seu desenvolvimento. Exemplificando, ao analisar as OCs, objeto de estudo desta tese, creio, enquanto pesquisadora, não ser suficiente a explicitação dos objetivos desta política pública educacional que estão expressos nos documentos publicados acerca das orientações curriculares, mas também devo atentar para o que dizem os diversos sujeitos/atores envolvidos nos diferentes processos de elaboração e implementação da política nos variados setores da educação do estado de MT.

O segundo problema a ser considerado pelo analista, de acordo com Muller e Surel (2002) é uma questão clássica: “Pode uma política consistir em não fazer nada?” A busca pela resposta a esta questão leva em conta a reflexão acerca de três situações que podem auxiliar, no processo de análise, a entender se a não decisão revela-se útil para a compreensão da ação pública: 1- “A não decisão intencional” – ocorre quando há a vontade dos atores políticos em não decidir e isto pode ser comprovado. A não decisão, diria, corresponde ao que na AD se denomina de não-dito, sendo um discurso que não foi enunciado, mas que é possível dizer de sua existência, por meio daquele que foi enunciado. Nesta perspectiva, tanto a decisão como a não decisão, o dito como o não-dito não se dão ao acaso, não são vazios de intencionalidade, de sentido e de ideologia. 2- “A não decisão controvertida” – Ocorre quando se trata de um tema de cunho polêmico, que gera controvérsia explícita por parte dos atores envolvidos de

forma direta ou indireta com a política e esta controvérsia ocasiona a não decisão, que também pode ser importante para os rumos da ação pública. 3- “A não execução” – Ocorre quando a decisão política de um nível depende dos outros níveis político-administrativos, mas, segundo os autores, a não execução é uma ação rara de acontecer.

Dando continuidade à reflexão proposta por Muller e Surel acerca dos problemas enfrentados pelo analista de políticas públicas, destaco o segundo problema, que diz respeito à política pública e ao gasto público. Segundo os autores, comumente, ao se analisar uma ação do Estado, o foco recai sobre a dotação orçamentária destinada à ação, de modo, às vezes, tão enfático que o grau de importância e eficácia da política pública é baseado nos recursos financeiros a ela destinados. No entanto, é sabido que o que caracteriza uma ação do Estado ultrapassa os limites dos indicadores orçamentários e esta situação se apresenta como um alerta para o analista, que deve atentar para possíveis erros, que assim podem ser compreendidos: a) o alcance de uma política não se mede em função dos recursos financeiros a ela destinados; b) gastos menos expressivos em termos de valores não são a expressão do impacto da política, ou seja, se o gasto for pequeno não significa que pequeno também será o impacto da ação; c) qualquer política que esteja em processo de análise merece a consideração de sua dimensão simbólica.

De extrema relevância, em minha opinião, são esses fatores elencados por Muller e Surel (2002), pois podem ser considerados alertas para o analista de política pública. Na qualidade de pesquisadora, entendo que, diante de uma política pública e, em meu caso, de uma política específica para a educação básica do estado, se faz pertinente o cuidado constante para não me deixar iludir pela aparência dos fatos, ou pela aparente transparência da linguagem, pois podem os fatos e a linguagem possuírem mais força ou maior expressão que de fato denotam, o que só pode ser constatado por meio de uma cuidadosa análise de dados, ou *corpus* da pesquisa.

Ao discutir conceitos básicos da análise de políticas públicas e, especialmente, tratando de alguns aspectos relativos à realidade brasileira, Frey (2000) diz que a análise de políticas públicas, ou ‘*policy analysis*’ se constitui como uma vertente presente nos Estados Unidos desde os anos 1950 e, na Europa e na Alemanha, por volta dos anos 1970. No Brasil, só mais recentemente estudos têm sido efetivados e publicados nesta área, como já dito neste trabalho. Tais estudos, segundo o autor, centraram-se mais na análise das estruturas e instituições ou nos processos de negociação de políticas específicas, como também na descrição da complexidade analítica e metodológica, além

de deixarem transparente a carência de embasamento teórico, o que reforça a falta de referenciais teórico-metodológicos que alicercem estudos desta natureza.

Na análise de políticas públicas em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, “[...] é preciso levar em consideração o fato de que o instrumento analítico-conceitual (deficitário) foi elaborado nos países industrializados e, portanto, é ajustado às particularidades das democracias mais consolidadas do Ocidente”. (FREY, 2000, p. 215). As palavras deste autor fazem lembrar o que Jolly, Vargas e Muller (2010) tratam na obra “Las Políticas Públicas”. Assim como estes autores, Frey defende a necessidade de se considerar a realidade de cada país quando da análise de uma política pública, ou seja, a adaptação de instrumentos de análise às condições específicas da sociedade em estudo.

Caso o pesquisador de políticas públicas tenha a finalidade de efetivar um estudo que se distancie do tradicional, cuja base fixa-se em métodos quantitativos, e almeje vislumbrar a origem e os caminhos trilhados por programas políticos ou por um programa em específico, deve concentrar esforços no sentido de que a investigação vislumbre o interior dos processos político-administrativos, ao que Frey denomina de “direcionamento processual”. Nesse sentido, o autor nos apresenta algumas possibilidades de análise, são categorias que se fazem relevantes para a ‘*policy analysis*’, abaixo descritas.

A primeira categoria é nomeada por Frey como “*Policy network*” que, segundo Hecló⁴² (1978), relaciona-se ao estudo das interações estabelecidas pelas diferentes instituições e grupos que compõem o governo, como também a sociedade. Frey menciona Miller (1994) que, sobre esta categoria de análise, diz que trata das relações sociais, as quais sempre se repetem, mas se apresentam menos formais que as relações institucionalizadas, contudo, ainda muito regulares, o que impossibilita que haja confiança entre seus integrantes. Esta categoria é muito importante para a análise de políticas públicas, especialmente “[...] enquanto fatores dos processos de conflito e de coalizão na vida político-administrativa”. (FREY, 2000, p. 222), o que não é o caso do trabalho ao qual me dediquei.

Outra categoria mencionada é a “*Policy arena*”. Inicialmente introduzida por Lowi (1972), trabalha com a ideia de que as políticas públicas (*policies*) determinam a política, no sentido de que o tipo de política, a arena em que ela se localiza – mais ou

⁴² Citado por FREY (2000, p. 221).

menos conflitiva e mais e com efeito mais ou menos direto sobre os afetados e beneficiários –, condiciona o comportamento político dos atores da decisão. A tipologia de Lowi abrange os seguintes tipos de arena: distributiva (políticas que apresentam poucos conflitos, distribuem vantagens e não possuem custos); redistributiva (são políticas marcadas pelo conflito, pois há a presença, o desvio e o deslocamento de recursos financeiros, direitos e valores); regulatória (políticas que compreendem ordens, decretos, portarias e proibições, sendo que custo e benefícios são previstos com antecedência); constitutiva (políticas também chamadas de estruturadoras, pois determinam as regras que regem as outras políticas e refere-se à *polity*).

A terceira abordagem, e a que me interesse nesta tese, é a “*Policy cycle*”. Esta enfatiza a análise por meio das diferentes fases pelas quais passa uma política pública, considerando a dinamicidade e a complexidade dos processos políticos-administrativos. O ciclo de políticas tem se configurado como uma abordagem que vem se modificando e aprimorando ao longo dos tempos, sendo utilizada em várias pesquisas que tratam de políticas públicas específicas, como é o caso do estudo de políticas educacionais. Tradicionalmente, as divisões do ciclo político se diferenciam, sendo que algumas são comuns a todas as perspectivas. Frey propõe que a divisão assim seja efetivada: percepção e definição de problemas (definição, entre os vários problemas da agenda pública, daqueles que merecerão ser objeto de *policy*); ‘agenda setting’, ou colocação na agenda (após análises de custos e benefícios, que conta a participação de vários atores, o problema passa a compor a agenda governamental); elaboração de programas e de decisão (dentre as várias alternativas para solucionar ou amenizar um problema, opta-se pela mais viável); implementação de políticas (é a fase do ciclo em que se coloca em prática o planejado na etapa anterior, é aqui que serão produzidos os efeitos e resultados, sejam os desejados ou não); e avaliação de políticas e eventual correção desta (é a apreciação dos programas colocados em prática; a avaliação ou controle dos resultados, dos impactos causados pela política, bem como do alcance ou não dos objetivos previamente estabelecidos para que as medidas necessárias de encerramento do ciclo ou o início de um novo ciclo, com a definição de novo programa político tenha encaminhamentos).

Ainda em relação à análise de políticas públicas, Deubel (2002) diz que 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, ao que o autor denomina de “caixa de ferramentas”, sendo

estas ligadas a modelos e associadas a posturas teóricas que contribuem para a compreensão de uma dada atividade política. Para o autor,

Estos instrumentos perminten recolectar, organizar y clasificar datos específicos a los objetos de análisis. Ellos proponen una simplificación de la realidad por medio de la selección, la disposición y la articulación de varias categorías observables o conceptuales. Son unas herramientas construidas específicamente para recolectar, organizar, interpretar, entender y explicar datos sobre las políticas públicas; permiten observar la realidad a través de un filtro conceptual – los elementos de la clave analítica – con el fin de facilitar su organización y entendimiento. (*Op. Cit.*, p. 42).

Visto sob essa ótica, ao se efetivar o estudo de uma dada política pública, a compreensão dessa atividade política se dá em função da postura metodológica e epistemológica adotada pelo pesquisador, isto porque a investigação poderá seguir vários caminhos teóricos e metodológicos, dependendo das opções que se faz. Sobre as ferramentas disponíveis, Deubel (2002) cita como exemplos: as tipologias, os instrumentos de intervenção do Estado, programas de políticas públicas, programas políticos e complexidade social e, por último, o mais conhecido, por sua flexibilidade e por suas características heurísticas, o *Policy Cycle* – ciclo de políticas ou fases de políticas. É sobre essa abordagem, ou melhor, abordagens de *policy cycle*, que me detenho neste trabalho.

Em conformidade com o *policy cycle*, ou ciclo de políticas, é proposta a análise da política pública em etapas. Trata-se de uma ferramenta proposta, em 1970, por Jones⁴³. Este modelo foi considerado um tipo ideal por Jones e, por isso, Deubel (2002) ressalta que, na prática, na realidade, nem tudo funciona como uma sequência lógica e linear e que o processo que envolve uma política pública pode ter início em qualquer uma das etapas ora elencadas e são estas interligadas e não desconexas, o que se configura como uma das vantagens dessa abordagem metodológica. Outra vantagem reside no fato de que, de acordo com esta perspectiva, se rompe com a visão tradicional jurídica da análise de política pública, passando-se a considerar e valorizar a participação dos diferentes atores envolvidos com a política, especialmente durante o processo de implementação.

⁴³ Citado por Daubel (2002, p. 49).

É importante ressaltar, contudo, que muitos teóricos do campo de análise de política pública, como o próprio Deubel (2002), advertem que há sérias limitações na abordagem do ciclo de políticas se este ciclo for tomado como representativo de uma sequência lógica ou linear. Eis as críticas: o modelo proposto é possuidor de vantagens, mas Sabatier (1988), citado por Deubel, diz que esta perspectiva não é capaz de explicar o caráter lógico por meio da formulação e comprovação de hipóteses e, além disso, não permite responder a questionamentos do tipo: quais são as condições que permitem a passagem de uma fase a outra? Outra limitação está no fato de que a evolução da política só pode ser visualizada na fase final do ciclo. Ainda, o modelo privilegia o enfoque de cima para baixo, ou seja, sob a ótica do legislador, não possibilitando que a ação pública seja vista de uma maneira global, completa.

Há ainda outras objeções, tecidas por outros autores, que versam sobre a implementação da política, em função da separação das fases, o que é, como se vê, algo de críticas severas. Isto porque a implementação, neste modelo, ocorre após a decisão por parte dos formuladores e, então, estes atores é quem cuidam da implementação e os problemas que vierem a ocorrer nesta etapa são considerados de ordem técnica. Contudo, o que se conclui a partir da leitura do referencial exposto por Deubel é que a fase de implementação de uma política pública, em dias atuais, não pode ser considerada como estanque e indiferente às outras fases, isto porque, ao ser colocada em prática, uma política passa a fazer parte da vida, do mundo, do discurso de atores diversos e de diferenciadas esferas de atividade humana e isso implica no fato de que esta etapa não pode ser vista nem considerada nem avaliada apenas sob a ótica do governo e seus administradores, tendo em vista que estes atores também interpretam, interferem e avaliam a política. Nesse sentido, Deubel menciona Yanow (1987) que sugere então que o enfoque cultural seja adotado durante a implementação de políticas públicas, tendo em vista que executores e receptores de uma política a interpretam de acordo com seus valores.

Nesse sentido, devem ser as fases de uma política analisadas de maneira flexível, considerando que representam um fluxo contínuo, que envolve decisões e ações, como sendo sequências paralelas e não sucessivas, que interatuam e se modificam de modo constantemente.

Ainda tratando de caminhos possíveis de serem trilhados pelo pesquisador e no mesmo sentido da abordagem do ciclo de políticas, 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, de maneira que existem vários modelos e abordagens teórico-metodológicas que possibilitam ao pesquisador situar-se, posicionar-se em relação às opções epistemológicas que fundamentarão sua pesquisa. No Brasil, afirmam os autores, as pesquisas e publicações acenam para a existência de dois grupos:

[...] a) 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 dados à pesquisa educacional 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. Igualmente importante, ainda, é questionar como vem sendo estabelecido o diálogo entre os estudiosos brasileiros e a produção de outros países. (BALL e MAINARDES, 2011 e MAINARDES *et. al.*, 2011).

Ao analisar uma política educacional, é preciso ter claro que uma política é diferente da outra, que envolve crenças, posicionamentos e valores nem sempre, ou raríssimas vezes, consensuais, o que ocasiona discordâncias, contradições, ambiguidades, e revela as relações de poder que se configuram nas diferentes etapas de uma política pública. Esses aspectos não podem ser desconsiderados pelo analista, e mais, exigem de boa base teórica e metodológica e requerem, como afirma Ball (2011), cuidadosa pesquisa, tanto regional, como local e organizacional.

Nessa linha de pensamento, Stephen J. Ball e seus colaboradores, citados por Mainardes (2007), apresentam a perspectiva de análise de políticas públicas por meio da utilização da abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*). Embora tenha alguns elos, não se confunde com a abordagem sequencial ou de ciclos de políticas

anteriormente referida. É neste referencial teórico, *Policy Cycle Approach*, que me respaldei para realizar a análise das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso enquanto política pública educacional curricular, por entender que esta abordagem possibilitaria a compreensão de como foram elaborados esse documentos desde a colocação na agenda até sua implementação. Portanto, ao mencionar o ciclo de políticas, nesta tese, a referência é ao modelo proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe para análise de políticas educacionais, logo abaixo caracterizado.

Nesse caminhar, creio, foi possível verificar os discursos produzidos pelos diferentes sujeitos/atores do processo educacional em questão, isto porque a abordagem de análise não se centra apenas na macropolítica, mas também na micropolítica e isto possibilita o trânsito desde a Seduc até chegar às unidades escolares. Este referencial teórico-analítico, como enfatiza Mainardes (2007), não apresenta uma estrutura estática, mas, ao contrário, dinâmica e flexível, o que permitiu o estudo, a análise e a compreensão da política em foco nesta tese.

Inicialmente, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) propunham que o ciclo fosse composto por três “facetas ou arenas políticas”. A primeira seria a política proposta, que diz respeito à política oficial, aos órgãos do governo, departamentos, às questões burocráticas, como também às intenções das escolas e de outras autoridades ligadas à formulação da política. A segunda, a política de fato, composta pelos textos políticos e legislativos que sustentam a política em questão e que constituem sua base inicial. A terceira, por fim, seria a política em uso, referente aos discursos produzidos pelos envolvidos com a política durante o processo da mesma.

Contudo, ao perceberem que a proposição das três facetas apresentava certa rigidez e não dava conta da flexibilidade de um processo político, os autores propuseram, também em 1992, uma nova versão dos ciclos, composta por três contextos, sendo eles: contextos de influência, da produção do texto e da prática, os quais seriam inter-relacionados e sem a dimensão temporal ou sequencial, representando, cada um, arenas, lugares e grupos de interesse. Também tal estrutura foi alterada em 1994, quando Ball acresceu dois outros contextos aos já existentes, totalizando então cinco contextos que compõem o ciclo de políticas. São os dois agregados em 1994: o contexto de resultados e efeitos e o de estratégia política.

O contexto de influência é caracterizado pelo início da política pública, é o momento em que os primeiros discursos emergem, juntamente com os interesses dos

grupos políticos, a fim de influenciarem na constituição e na definição da política. É neste contexto 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 regem as discussões da política em debate. Este contexto possibilita ao analista a visualização das influências, globais, nacionais e locais que deram origem ao discurso da política em estudo, o texto produzido e apresenta relação com o segundo, da produção do texto, e esta relação não é simples nem evidente.

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, reinterpretada e recriada de acordo com os atores que dela farão uso de alguma forma, assumindo especial destaque os atores a ela relacionados. Isto porque, ao materializar-se, 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, ao que Lopes (2006), baseada em Bernstein, trata como 'recontextualização'. Como já afirmado, neste contexto, assumem especial papel os atores envolvidos na implementação da política pública, uma vez que estes exercem papel ativo, interpretam e reinterpretam o texto inicial, oficial da política pública.

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.

Para Mainardes *et. al.* (2011), a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball é considerada como um método de pesquisa de políticas públicas, sendo que tal abordagem possibilita uma visão contínua acerca de como são elaboradas e implementadas as políticas. Neste texto, os autores fazem referência aos contextos propostos por Ball e dizem que os três primeiros, o de influência, de produção de texto e da prática, são os mais importantes e estão inter-relacionados, ou seja, entre eles não há divisão temporal ou sequencial e não devem ser vistos nem estudados como separados, pois não são lineares e dissociados. Os três são compostos por disputas, embates e arenas e se desenvolvem em meio a grupos de interesse e lugares distintos, mas se complementam. Sobre os dois últimos contextos, acrescentados por Ball em 1994, os autores dizem que, em trabalhos recentes, Ball tem sinalizado que o contexto dos resultados/efeitos, que seria o quarto é, na verdade, extensão do contexto da prática, o terceiro, e que o quinto, o da estratégia/ação política faz parte do contexto de influência, que é o primeiro mencionado por Ball.

Ainda de acordo com Mainardes (2007, p. 32), no ciclo de políticas:

[...] 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 articular as perspectivas macro e micro.

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas 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 sociopolítico local, regional ou global. Outra compreensão cabível é a de que a política não é algo elaborado pelo governo para ser meramente executada pelos implementadores, a política deve então, de acordo com essa proposta de análise, ser entendida como algo que coloca problemas aos seus sujeitos e que estes precisam resolvê-los. As políticas não solucionam os problemas, mas apresentam possibilidades,

alternativas de solução, sendo que cabe aos envolvidos a tomada de decisão, a escolha, a negociação, dentro de um contexto dado.

Esta opção metodológica se justifica, ainda, pelo fato de que visualizei, a partir deste referencial teórico-metodológico, a possibilidade de analisar as orientações curriculares para a educação básica do estado de MT de maneira a compreender como se processou a elaboração e a implementação da política nos diversos setores da educação do estado de MT e como ocorreu e está ocorrendo a participação dos sujeitos/atores desses setores. Entendi, deste modo, que a análise por meio dos contextos seria produtiva no sentido de que são os contextos interligados, dinâmicos, flexíveis e não lineares e essa concepção, no momento tanto da coleta de dados como da análise, se fez essencial, uma vez que os documentos oficiais, os registros que dão conta da participação de instituições como a Seduc, os Cefapros, as assessorias pedagógicas, os sindicatos e as escolas não são separados por contextos, etapas ou sujeitos. Isso não significa que não apresentam uma sequência, alguns fazem referência a datas, pessoas, lugares, instituições, mas não são passíveis de análise isolada. Assim também são os discursos orais e as narrativas escritas dos/pelos sujeitos/atores. Este *corpus* de análise, em sua construção, não apresenta divisões estanques, ao contrário, demandaram muita atenção, estudo e cuidado para que pudessem ser compreendidos considerando-se quem disse o que, quando e de que lugar. Assim compreendendo, busquei dar visibilidades aos sujeitos/atores, buscando identificar quais vozes foram consideradas e ouvidas, quais não tiveram eco, o que foi dito, porque o foi, e, se não o foi, também o porquê do silenciamento.

Isso poderá se configurar e ser revelado através dos sentidos produzidos pelos textos, pelo governo, pelos sujeitos/atores, pelas formações discursivas que regularam os discursos, pela ideologia que perpassa cada texto, cada discurso, cada sujeito e em cada contexto, de maneira entrelaçada. Ademais, a opção pela abordagem do ciclo de políticas surgiu como uma orientação metodológica, como um caminho que eu poderia trilhar, seguir durante a pesquisa como um todo, possibilitando uma visão do todo em relação às OCs e tornando mais claros os processos que envolveram sua elaboração e implementação, de modo que todos os envolvidos com a educação pública do estado de MT pudessem, ao menos pretendi isso, melhor compreender esses documentos e, quem sabe, posicionar-se de maneira consistente e significativa em relação à política. Esse é meu compromisso ético, crítico e reflexivo enquanto educadora da rede estadual.

Tendo em vista que realizei a análise de uma política pública educacional curricular na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, conforme propõem Mainardes, Ball e Bowe, nesta análise considerei os contextos de influência, de produção de texto e da prática, entendendo que, ao fazer o estudo do contexto de influência, poderia recorrer à literatura que trata da formação de uma agenda governamental, no intuito de estudar e desvelar como, por quem e por quais motivos se decidiu pela elaboração de uma política pública educacional curricular para a educação básica do estado de MT. Nesse prisma, estabeleço abaixo um diálogo com autores que tratam da agenda governamental.

Sobre a temática, então, Capella (2006) desenvolve um estudo sobre o processo de formação da agenda de políticas governamentais (*agenda-setting*) e apresenta dois modelos desenvolvidos na área de políticas públicas, que auxiliam na compreensão do *como* são formuladas e alteradas as agendas governamentais. Um modelo é denominado de múltiplos fluxos (*Multiple Streams Model*) e foi desenvolvido por John Kingdon (2003) e o outro modelo denomina-se equilíbrio pontuado (*Punctuated Equilibrium Model*), cujos formuladores são Frank Baumgartner e Brian Jones (1993).

Sobre o primeiro modelo, múltiplos fluxos, segundo a autora, Kingdon busca responder à questão: “por que alguns problemas se tornam importantes para um governo? Como uma ideia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas, transformando-se em uma política pública?” (CAPELLA, 2006, p. 25). O autor, ainda de acordo com Capella, compreende que as políticas públicas são formadas por quatro processos, sendo: o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas; a consideração das alternativas para a formulação de políticas públicas; a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis e a implementação da decisão. O primeiro processo é o estudado por Capella e é esse que me interessa neste trabalho.

O modelo de Kingdon apresenta uma dinâmica formada por três fluxos, que contribuem para a compreensão do modo pelo qual uma questão se torna parte da agenda. Para que uma questão venha a compor a agenda governamental é preciso que a mesma desperte a atenção dos formuladores de políticas públicas. No entanto, são várias as questões de interesse, em virtude da complexidade dos problemas enfrentados pelos gestores públicos e, assim, apenas algumas são consideradas e compõem a “agenda decisional”. Esta comporta questões que formam um subconjunto da agenda que estão prontas para se tornarem políticas de fato.

Em relação aos três fluxos, pode-se apreender que, de acordo como o modelo proposto por Kingdon, auxiliam no processo de decisão acerca das questões que permanecerão na agenda e das mudanças necessárias. São os fluxos: problemas (*problems*); propostas de soluções ou alternativas (*policies*) e política (*politics*), ou humor político. No primeiro fluxo se analisa de que forma certas questões são reconhecidas como problemas e por que alguns desses passam a compor a agenda.

De acordo com Capella (2006, p. 26),

As questões transformam-se em problemas ao chamar a atenção dos participantes de um processo decisório, despertando a necessidade de ação por meio de três mecanismos básicos: indicadores; eventos, crises e símbolos; e *feedback* das ações governamentais.

Sobre os mecanismos, pode-se dizer que o primeiro diz respeito a gastos de um dado programa, aos números que indicam taxas, *déficit* relacionados às ações governamentais. Contudo, são os indicadores anúncios de possíveis problemas que, para se tornarem questões da agenda, carecem de interpretação por parte dos formuladores. Nem todos os problemas chamam a atenção devido aos indicadores, alguns se fazem perceber pela amplitude que apresentam, estes fazem parte do segundo mecanismo, eventos, crises e símbolos. Já a utilização do terceiro mecanismo, *feedback*, possibilita aos que lidam com a política pública um olhar sobre as ações que estão sendo desenvolvidas, se os gastos estão de acordo com o previsto e se as metas sendo cumpridas.

Creio ser possível depreender que certas questões, ao serem problematizadas e levadas a público por mediadores que têm influência (atores/sujeitos), transformam-se em problemas e estes passam a compor a agenda governamental, que comporta vários problemas, mas que nem todos se transformarão em política pública. Então, é central, no modelo de Kingdon, a compreensão de que as questões são problematizadas, interpretadas, e esse processo cognitivo ou de cognição é levado adiante por atores/sujeitos coletivos ou individuais.

Sobre o segundo fluxo, *policy stream*, pode-se inferir que compreende um conjunto de alternativas e soluções para problemas dados. Para estes problemas são elaboradas, pensadas, possíveis alternativas de resolução, para que possam ser

estudadas/analizadas e escolhidas as que melhor se adéquem às situações. Para tanto, atuam o que Kingdon denomina de *policy communitis*, ou, comunidades geradoras de alternativas (CAPELLA, 2006), sendo estas formadas por especialistas, pesquisadores, assessores, acadêmicos, servidores públicos e outras pessoas que tenham ligação com determinada área. Tem estas comunidades a finalidade de elaboração de ideias a respeito de uma proposta.

O terceiro fluxo diz respeito ao jogo político, ou seja, à *politics stream*, sendo que este “independentemente do reconhecimento de um problema ou das alternativas disponíveis [...] segue sua própria dinâmica e regras”. (CAPELLA, 2006, p. 28). Nesse fluxo ocorrem os acordos e dissensos políticos, sendo que três elementos influenciam na agenda governamental: o humor, ou clima nacional; a influência das forças políticas organizadas e as mudanças ocorridas dentro do governo.

Os três fluxos colaboram e convergem em determinado momento – quando se abre uma *janela de política* - para que haja a mudança na agenda governamental, de maneira que se obtenha, ao final de todo o processo, uma política a ser elaborada e implementada pelos atores envolvidos, de acordo com a área em que a temática se situe. Nesse movimento da colocação de um problema na agenda, há atores que desempenham papel de maior ou menor relevância, de acordo com a influência que exercem, são os atores *visíveis* e *invisíveis*⁴⁴, situados nas comunidades às quais se ligam as ideias circulantes.

O outro modelo apresentado por Capella (2006) é o Equilíbrio Pontuado (*Punctuated Equilibrium*), de Baumgartner e Jones (1993). O propósito do modelo foi o de criar um “[...] mecanismo que permitisse a análise tanto de períodos de estabilidade, como aqueles em que ocorrem mudanças rápidas no processo de formulação de políticas públicas.” (CAPELLA, 2006, p. 39). Originalmente, o modelo foi pensado para o processo político norte-americano, na tentativa de explicar como se alternavam os momentos de rápida mudança como os de estabilidade.

Um dos aspectos mais relevantes apresentados neste modelo é o que os autores denominaram de *policy image*, que faz referência ao modo pelo qual a política é discutida e compreendida, sendo que este modo é sua própria imagem. Assim, a imagem criada em torno de uma política e a comunicação que se faz a partir dela ganham importância no meio em que é pensada e desenvolvida, sendo que a imagem de

⁴⁴ Cf. Capella, 2006, p. 32.

uma política pode interferir na mudança da agenda, como também auxiliar no processo de busca de soluções e alternativas.

Ao propor a presente pesquisa, entendi que fazer uso da abordagem do ciclo de políticas, em conformidade com os pressupostos teóricos de Ball e Bowe (1992 e 1994). Contudo, no momento de compreender quem, como, onde e porque foi tomada a decisão de se elaborar as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso, concluí que também poderia recorrer a Capella (2006) e aos dois modelos que se referem à agenda governamental para melhor estudar como se deu o contexto de influência no processo de elaboração da política proposta neste estudo, e assim o fiz, como se poderá verificar no capítulo destinado à análise dos dados.

4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2009, p. 150).

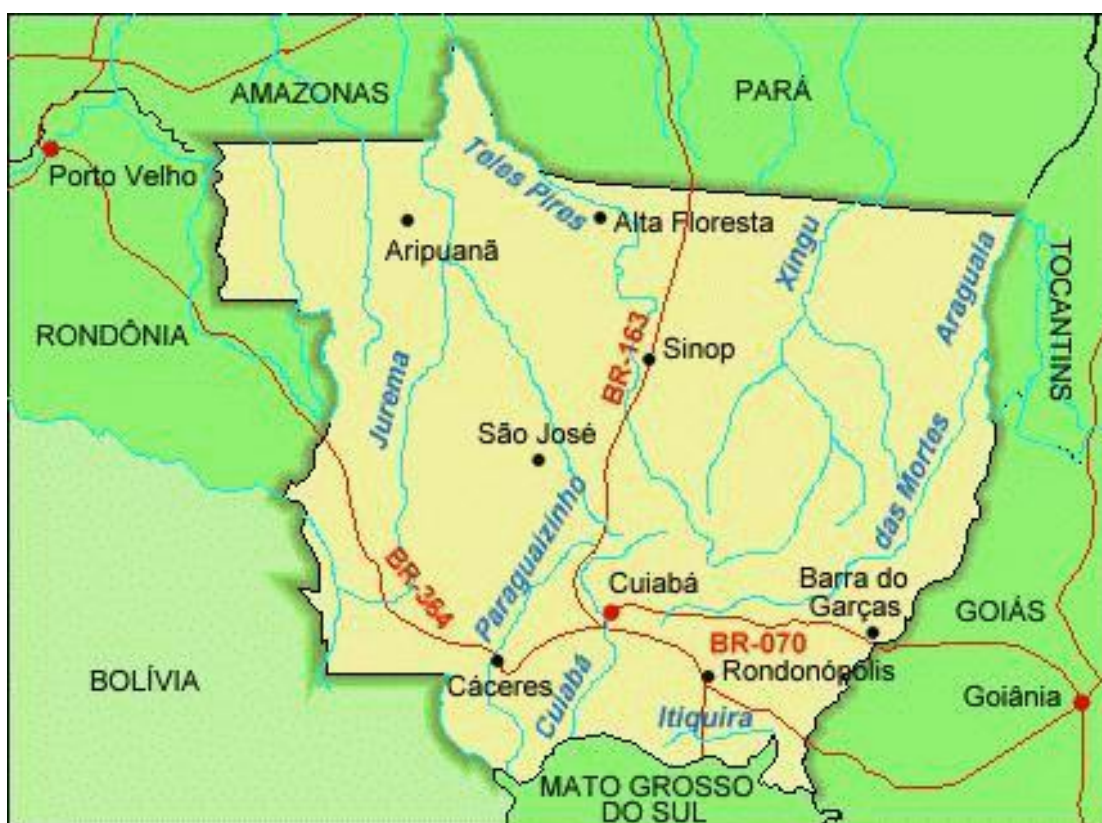
Escrever um texto que verse sobre a educação básica do estado de Mato Grosso é, para mim, algo gratificante e ao mesmo tempo complexo. Gratificante pelo fato de que é neste contexto em que estou inserida e complexo pela extensão do estado, pela diversidade que apresenta em relação a aspectos diversos e, nesse sentido, penso que por mais que eu leia sobre a educação pública estadual, por mais que eu conheça alguns municípios, algumas escolas e profissionais da educação, é pouco em relação ao quantitativo de escolas e sujeitos/atores envolvidos com o processo educativo do estado. Esta sensação se estende às Orientações Curriculares para a educação básica do estado - OCs, que são compostas de cinco volumes, por contemplarem a educação básica como um todo; são eles: Orientações Curriculares para a Educação Básica, Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais. Tendo em vista que o foco desta pesquisa centrou-se nesses documentos como política educacional curricular e nos discursos produzidos pelo diferentes sujeitos/atores, considerarei para análise somente o volume denominado “Orientações Curriculares para a Educação Básica”, pelo fato de este exemplar apresentar as bases teórico-metodológicas gerais para todas as áreas do conhecimento, bem como para as diversidades.

Neste prisma, com este Capítulo, descrevo alguns aspectos relativos ao estado de Mato Grosso, à educação básica no estado e às Orientações Curriculares, com o objetivo de que este texto contribua sobremaneira para a análise dos dados, no Capítulo que o sucede.

4.1 UM POUCO SOBRE O ESTADO DE MATO GROSSO

Compreendo que falar sobre a educação do estado de MT requer que se explicitem, ainda que de maneira sucinta, características gerais do mesmo, para que a educação possa ser vista e compreendida em função desse território e, na mesma medida, para que as OCs possam ser melhor entendidas. Então, inicio com a apresentação do mapa abaixo, que situa limites e fronteiras do estado de Mato Grosso.

Figura 1 – Mapa do Estado de Mato Grosso



Fonte: <http://www.brasilrepublica.com/matogrosso.htm>

O estado situa-se na região Centro-Oeste do país, fazendo divisa com Amazonas e Pará, ao norte; ao sul com Mato Grosso do Sul; a oeste com Rondônia e Bolívia e a leste com Tocantins e Goiás. Possui uma extensão territorial de 903.366,192 km², sendo o terceiro maior estado do Brasil e o primeiro da região Centro-Oeste, com uma população de 3.035.122 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2010, estimando-

se que em 2013 o quantitativo populacional alcance os 3.182.113. A densidade demográfica é relativamente baixa, com 3,36 hab./km². O clima é tropical úmido, sendo que os dias e as noites na região são quentes, com uma temperatura que chega, em dias de verão, a 45 graus ou mais.

Revisitando a história do estado constatamos que, pelo Tratado de Tordesilhas (7 de junho de 1494), a área pertencia à Espanha, sendo que foram os jesuítas os primeiros a se estabelecerem nestas terras, contudo, em 1680 foram expulsos pelos bandeirantes paulistas. O povoamento do estado foi acelerado pela descoberta do ouro, em 1718 e, em 1748, para garantir a nova fronteira Portugal criou a capitania de Mato Grosso. Com os tratados de Madri (1750) e Santo Ildefonso (1777), Espanha e Portugal estabeleceram as novas fronteiras. A produção de ouro começou a cair no início do século XIX. Em 1901, ocorreu um movimento separatista temporariamente controlado e, em 1917, a situação se agravou, o que acarretou a intervenção federal. Ainda na primeira metade do século XX, chegaram os seringueiros, pecuaristas e exploradores de erva-mate e a chegada destes trabalhadores resultou na retomada do crescimento econômico e demográfico.

No ano de 1977 Mato Grosso foi dividido e, então, foi criado um outro estado, Mato Grosso do Sul, havendo, assim, o Estado de Mato Grosso – MT e o de Mato Grosso do Sul – MS. Hoje, a população se divide nos 141 municípios que compõem MT. O número de municípios, aliado à extensão territorial do estado, se constitui como um fator de preocupação por parte dos gestores públicos quando da formulação de políticas públicas.

A economia do estado é baseada na indústria extrativista (madeira, borracha); na agricultura (cana-de-açúcar, soja, arroz, milho); na pecuária e criação de outros animais; na mineração (calcário e ouro) e na indústria (metalúrgica e alimentícia). Na agricultura o estado tem destaque não só no país, mas também no mundo. A esse respeito, os dados ligados ao setor dão conta que, mesmo tendo ficado com o território menos rico, após a divisão do estado em 1977, MT apresenta um crescimento expressivo, sendo a agricultura sua principal força econômica, com um crescimento recorde na produção de soja e algodão. A produção de soja, em média, é de 2,8 mil kg por ha, o que iguala o estado à produção norte-americana, sendo superior à média brasileira em 20%. O escoamento da produção é feito pelas vias terrestre e ferroviária, sendo que essa via teve o primeiro trecho inaugurado em 2000, a Ferronorte, além de quatro hidrovias.

Entre os anos de 2003 e 2004 o estado apresentou o segundo maior crescimento econômico do país, com um crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) da ordem de 10,3% nesses anos⁴⁵. Em 2008, o PIB mato-grossense atingiu a marca de 42,7 bilhões de reais, correspondendo a 1,6% do PIB nacional; no âmbito regional, sua participação foi de 18,1%. A participação das atividades econômicas para o PIB de Mato Grosso é a seguinte: agropecuária: 28,1%; indústria: 16,4%; serviços: 55,5%⁴⁶.

4.2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio e as modalidades específicas: ensino médio integrado à educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos e educação escolar indígena e está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394/96, que, no artigo 22, assim estabelece: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A organicidade da educação básica deve ser garantida por meio dos níveis e modalidades especificados, de maneira a articular conhecimento, trabalho e cultura.

A responsabilidade por esta educação compete às três esferas de governo brasileiras, as quais devem organizar, manter e desenvolver instituições de ensino que possibilitem a oferta pública e gratuita aos cidadãos, conforme expresso na LDB:

Art.8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

.....
Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

⁴⁵ De acordo com informações do site: <http://www.portalbrasil.net/estadosmt>, acessado em 14/11/2011.

⁴⁶ Disponível em <http://www.brasile scola.com/brasil/economia-mato-grosso.htm>, acesso em 14/11/2011.

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

.....
 Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.
 - II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- Parágrafo Único.* Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Os preceitos da LDB acima transcritos ilustram as características da expressão, no sistema educacional brasileiro, da organização federativa e da distribuição de competências entre níveis de governo de que fala Farenzena (2011, p. 97): “[...] o reconhecimento da autonomia dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, a orientação de uma organização em regime de colaboração entre esses sistemas e a definição de papéis e prioridades das esferas de governo na educação”.

No contexto desta configuração de distribuição de competências governamentais, esteada na autonomia e na interdependência entre sistemas de ensino e governos, o governo da União, além de ter responsabilidades diretas na oferta de educação (manutenção e organização da rede pública federal) tem também papel de coordenação, de articular os níveis e os sistemas de ensino, e deve exercer funções que vão desde o estabelecimento de normas nacionais – como o são as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e de suas etapas e modalidades – até a implementação de

medidas e políticas que tenham caráter redistributivo e complementem as ações públicas estaduais e municipais.

Os estados e os municípios têm atribuição de funções de oferta direta de educação, de regulação (estabelecimento de normas, supervisão, autorização de instituições e cursos, avaliação) de planejamento e de execução de políticas. As relações dos municípios com o respectivo sistema estadual de ensino é balizada pela opção que faz cada município, de constituir sistema municipal de ensino ou de integrar o sistema estadual.

No estado de Mato Grosso, o governo estadual oferece todos os níveis da educação, desde a educação básica (educação infantil ensino fundamental e ensino médio) 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 Seduc⁴⁷ trabalha com as seguintes modalidades e conteúdos de ensino: educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos – EJA, educação ambiental, educação fiscal, educação à distância e educação do campo. Embora ofereça, em alguns municípios, a educação infantil, a responsabilidade maior por este nível de ensino é dos municípios, conforme prevê a LDB. Quanto ao ensino fundamental público, a responsabilidade é dividida com a rede municipal e o ensino médio público fica a cargo do governo do estado.

De acordo com a Sinopse Estatística do Censo da Educação Básica 2011, a educação básica, em 2011, contava com 2.641 escolas ativas, distribuídas nos 141 municípios e que atendiam a alunos das redes estadual, municipal, federal e privada. Desse total, 1.550 estabelecimentos de ensino eram de responsabilidade da rede municipal, com 1.071 escolas que ofertavam a educação infantil, sendo 319 para alunos da creche e 920 da pré-escola; 1.154 ofertavam o ensino fundamental e uma escola o ensino médio; três ofereciam o atendimento à educação especial sem inclusão e 792 com atendimento nas classes do ensino regular; 209 a modalidade EJA presencial e duas a modalidade EJA semipresencial.

A rede estadual, em 2008, mantinha 723 estabelecimentos de ensino, com duas escolas que ofertavam a educação infantil, sendo 2 creches e 2 pré-escolas; 627 ofertavam o ensino fundamental e 430 o ensino médio. A educação especial era

⁴⁷ No anexo III apresento o organograma da Seduc, para que o leitor possa visualizar como está estrutura esta secretaria.

atendida por 29 escolas (sem inclusão) e em 260 escolas com inclusão, a EJA presencial por 325 e a semipresencial não era contemplada em nenhuma escola estadual.

Já a rede privada atendia aos alunos com 396 unidades de ensino, sendo 174 creches, 248 pré-escolas, 230 ensino fundamental, 125 ensino médio, 55 ofereciam a educação especial sem inclusão e 131 com inclusão, 09 a EJA presencial e 5 a EJA semipresencial. Nesse contexto, a rede federal era responsável, em 2011, por 10 estabelecimentos de ensino, os quais ofertavam o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Para atender à demanda pela educação pública estadual e considerando a legislação atual, os gestores públicos do estado de Mato Grosso buscam o cumprimento dos princípios legais em relação à educação pública estadual, na tentativa de “[...] responder aos desafios de transformar a escola em um espaço propício à aprendizagem de todos [...]” (MATO GROSSO/SEDUC, 2009, p. 13).

A educação básica da rede estadual de ensino registrava, em 1997, altos índices de evasão (14,9%) e repetência (19,5%), sendo que o fracasso escolar atingia 34,4%⁴⁸ dos alunos; diante do quadro apresentado, algumas medidas foram tomadas, com a instituição das leis complementares 49/98 e 50/98, as quais passaram a regulamentar o sistema de ensino e a carreira dos profissionais da educação básica. A partir, então, de 1998 o ensino passou a ser organizado em ciclos, com a introdução do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), numa tentativa de reduzir os índices de evasão e repetência e garantir a permanência do aluno na escola. No ano de 1999, a Seduc propôs a implantação, no ensino fundamental, dos ciclos de formação, para que os alunos que saíssem do CBA tivessem a garantia da continuidade dos estudos. Assim, de forma gradativa, todas as escolas estaduais hoje 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 federal nº. 5.154/04, foi implantado o ensino médio integrado, o que exigiu esforços no sentido de apoiar alternativas diferenciadas de organização escolar e formação de professores para atuarem na

⁴⁸ Fonte: MATO GROSSO/SEDUC. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC. 2001.

educação do campo, educação escolar indígena, educação especial, ensino médio integrado à educação profissional e educação de jovens a adultos. A atenção especial à educação indígena se justifica pelo fato de que a população do estado conta hoje com mais de 28 mil índios e 38 etnias diferentes, havendo ainda indícios de nove povos ainda não cadastrados oficialmente, como pode ser observado no Anexo IV.

As políticas públicas educacionais do estado têm buscado cumprir com a legislação atual, de maneira a abranger todas as etapas e modalidades da educação, até a educação superior, tendo como foco a universalização da educação básica e a garantia da tão sonhada qualidade de ensino. Para tanto, de acordo com documentos oficiais, o governo estadual tem garantido recursos para fortalecer e acompanhar o currículo da escola, oferecer e subsidiar a formação continuada dos professores, equipar as unidades escolares com laboratórios de informática, possibilitar o acesso à internet a todas as escolas, instalar bibliotecas escolares, adquirir livros e materiais didáticos, fortalecer o quadro de pessoal e estabelecer parcerias. Além disso, foram criados o Centro de Recursos Didáticos de Língua Espanhola, os centros de educação de jovens e adultos (CEJAs) e foi implantado o ensino médio integrado à educação profissional.

No que tange à formação continuada dos profissionais da educação básica o estado conta com os centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica – Cefapros, sobre os quais discorrerei a seguir.

4.2.1 Os Centros de Formação e a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica

O debate acerca de temáticas educacionais tem se intensificado ao longo dos anos e isso tem desencadeado um volume considerável de estudos, pesquisas e experiências que tratam do ensino e da aprendizagem dos alunos, da avaliação da aprendizagem, da formação de docentes, entre outros. Os indícios apontam para a necessidade de se buscar alternativas que culminem na melhoria da qualidade de ensino e essa busca se dá em todos os níveis e modalidades da educação, por parte dos envolvidos com os assuntos educacionais, sejam educadores, pesquisadores, estudiosos e/ou gestores públicos. Essa realidade implica numa reflexão urgente no que tange aos processos que envolvem as práticas educativas e dizem respeito ao currículo, à gestão

escolar, às condições de trabalho, à estrutura das unidades educativas, ao acesso e permanência dos alunos na escola, à carreira dos profissionais da educação e à formação inicial e contínua destes, além de outros fatores que fazem parte do cotidiano escolar.

Nesse prisma, algumas ações são empreendidas pelos gestores públicos visando à implantação e/ou implementação de programas, projetos e propostas que propiciem a melhoria tanto das condições de trabalho dos profissionais da educação quanto do ensino propriamente dito. Inserem-se neste contexto as políticas sociais educacionais, como, por exemplo, a política educacional curricular de que trata esta tese, mas existem outras políticas desta natureza, como a de formação de professores e dos profissionais da educação, inicial e continuada.

Na década de 1990 muito se discutiu sobre essas temáticas e essas discussões sinalizavam para a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação básica e de se repensar os paradigmas que a sustentavam, em busca da ressignificação das práticas pedagógicas e da reconstrução das políticas educacionais dos estados e dos municípios, para atender lacunas na formação destes profissionais, de maneira a dar guarida a duas proposições discutidas naquela época: o compromisso com uma educação de qualidade e com a nova LDB, promulgada em dezembro de 1996, que, no seu Título VI, relativo aos profissionais da educação, assim preceitua:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....
Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

.....
II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
.....

No que se refere à formação do professor, a tendência é aquela que manifesta a necessidade de se refletir acerca da prática docente, em projetos coletivos, não individuais, sem afastamento do ambiente de trabalho. Essa concepção, chamada prático-reflexiva, ao se propagar como base teórica/referência para a formação do professor, tem se tornado efetiva em vários estados brasileiros, sob a forma de programas e projetos educacionais de formação inicial e continuada para os docentes que atuam na rede pública de ensino.

Em Mato Grosso, o movimentar dessa concepção repercutiu numa tomada de decisão política da Secretaria de Estado de Educação, que se efetivou na proposta de criação e estruturação de centros de formação e atualização do professor, com programas de formação continuada e de formação para professores leigos. Nesse sentido, foram emitidos os decretos n.º 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, também com a mesma finalidade.

Importante se faz registrar que a ideia inicial destes centros de formação teve origem no município de Rondonópolis, quando, nos anos de 1996 e 1997 um grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental decidiu por compor um grupo de estudo com vistas a debater a formação continuada de professores e os problemas e dificuldades encontrados por estes nas salas de aula. Este grupo se reunia na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, localizada no centro da cidade e era denominado de CENFOR – centro de formação permanente de professores. (RODRIGUES, 2004). Devido à organização e aos resultados positivos obtidos por este grupo de estudos, a Seduc, após analisar, ampliar e reconfigurar a proposta, decidiu por implantá-la em todo o estado.

Na época de sua criação, os Cefapros tinham como finalidade

Desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais da educação. (Art. 2º do Decreto n.º. 2007/97).

Embora a finalidade dos centros tenha sido a formação e a atualização do professor, em razão de uma proposição política mais abrangente, como pode se deduzir do decreto, os centros atendiam a todos os profissionais da educação da rede pública estadual de ensino: professor, coordenador pedagógico, diretor, secretário escolar, merendeira e vigia.

Outra finalidade para sua criação foi a suspensão de matrículas no curso magistério (curso normal de nível médio em regime regular), por intermédio da Portaria da Seduc n.º 1966/96, para o Cefapro atuar, também, na formação inicial, especificamente no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) e na formação das equipes técnicas e de apoio às escolas, por meio do Projeto Arara Azul. Assim, ainda que tivessem sido estes centros constituídos como unidades escolares da rede estadual de ensino, de forma diferenciada, estariam voltados especificamente para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação pública.

A primeira Portaria relativa ao Cefapro, mas ainda como unidade escolar, de n.º 02/98 – Seduc/MT, de 26 de janeiro de 1998, lhe dá atribuições e perfil de escola, mas não definia recursos específicos para sua manutenção. Nesta Portaria, em seu primeiro artigo, ficou estabelecido que o centro poderia funcionar junto a uma unidade escolar estadual já existente ou em prédios específicos para o seu funcionamento.

Um mês depois de ter sido lançada a Portaria n.º 02/98, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, em fevereiro de 1998, fez publicar um documento com a proposta do Cefapro, definindo o que deveria ser sua identidade, os seus objetivos, os procedimentos metodológicos da formação inicial e continuada, os critérios de implantação do centro, as condições de ingresso e as competências da Seduc.

Nesta perspectiva, se dava ao centro característica de plena liberdade de ação, tendo em vista as experiências de outros centros existentes no país que vieram a lhe servir de referência e, ao mesmo tempo, teriam de ser consideradas as especificidades locais do imenso território mato-grossense e de cada região polo.

Rodrigues (2004, p. 135), ao citar o documento referência, destaca cinco objetivos da proposta, dentre os nove elencados:

Nos Centros de Formação, ainda que num processo inicial, não haverá separação entre ensino e pesquisa, de tal forma que os professores tenham,

continuamente, um primeiro contato com a prática de produção de conhecimentos;

Desenvolver no CEFAPRO um programa de formação continuada com proposta curricular que permita a preparação do profissional competente para trabalhar nas séries iniciais, tendo como referência o Sistema Público de Ensino, ao mesmo tempo em que possibilite o prosseguimento dos estudos em nível superior;

Desenvolver programas para formação de professores leigos nos pólos onde o CEFAPRO estiver implantado, a partir do diagnóstico das reais necessidades; Estabelecer uma política de acompanhamento ao professor, no seu ambiente de trabalho, no sentido de mantê-lo permanentemente atualizado, através de projetos, de acordo com as necessidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática docente;

Elaborar e desenvolver projetos e programas visando à política de formação continuada, com os diversos graus de ensino, com as IES - Instituições de Ensino Superior, municípios e professores da rede pública;

Caracterizar a prática docente como integradora do curso de formação contínua, refletindo e partilhando as experiências desenvolvidas, ampliando a percepção em torno dos problemas do cotidiano da realidade escolar, da profissão e do mundo do trabalho. (MATO GROSSO/SEDUC, 1999a, p.16-17).

Compilados estes cinco objetivos fundamentais, dentre os nove registrados, Rodrigues descreve os princípios norteadores para os Cefapros:

Estavam postos como princípios dos CEFAPROS a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação de professores, a qual deveria ser permanente, tomando como foco de estudo a problematização, a pesquisa, a produção de conhecimentos, o cotidiano da prática docente, suas reais necessidades e dificuldades a partir do diagnóstico da sala de aula, da profissão docente e do mundo do trabalho. Portanto, o Centro não seria um espaço somente de atualização/capacitação, mas também, e, principalmente, de pesquisa e produção de conhecimentos, embora o conceito de formação contínua apresentado pelo mesmo documento seja de atualização e aperfeiçoamento docente por meio de sessões de estudos, cursos (reiteradamente citados) e discussões. (RODRIGUES, 2004 p. 135).

Os Cefapros, então, passaram a ser considerados “[...] referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso”. (Art. 1º, Portaria Nº 047/99/SEDUC/GS/MT, Diário Oficial do Estado do dia 23 de julho de 1999).

Estes ficaram assim conhecidos como:

Escolas do Sistema Público de Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Formação Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre SEDUC, MEC, municípios e IES. (Art. 2º, Portaria n.º 047/99/SEDUC/GS/MT).

O preceito acima citado deixa clara a mudança de rumos, ou seja, adéqua os Cefapros às novas necessidades demandadas pelo sistema público de ensino: em razão do conteúdo proposto na Lei Complementar n.º 50/98 (LOPEB, dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica), bem como sobre a qualificação dos servidores nos cargos técnico-administrativo educacional e de apoio administrativo, sendo que esta formação deveria ser promovida pela Seduc no prazo máximo de oito anos, isto é, até o ano de 2006 (1998/2006), todos os profissionais deveriam estar qualificados e requalificados, mesmo aqueles servidores que já tivessem o 2º grau ou curso superior deveriam cursar o Projeto Arara Azul (parágrafo primeiro, art. 84, Lei Complementar n.º 50/98). Em 1999 foi editada uma terceira Portaria, a de n.º 053/99/SEDUC/GS/MT, publicada no Diário Oficial do Estado em 11 de agosto de 1999, a qual deixou clara, mais uma vez, qual seria a nova função dos centros, ou seja, executar projetos sob as diretrizes e orientações da Seduc.

A partir de dezembro de 2005 os Cefapros, que foram criados por decretos, transformaram-se em unidades administrativas da Seduc, pela Lei 8.405/2005. Nas palavras desta secretaria, “[...] esta iniciativa do executivo estadual materializou, como compromisso do Estado, o fortalecimento do agente executor da política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino”. Desse modo, o documento da concepção do Centro de Formação passou a conter os seguintes termos:

O Centro de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO – é referência da Política de Formação Continuada para Professores do Estado de Mato Grosso, constituindo-se Unidade Escolar do Sistema Público Estadual de Ensino, específico para docentes que atuam no ensino fundamental. Sua atuação se dá sob as diretrizes e orientação da SUFP/SEDUC;

A especificidade do CEFAPRO é formação contínua dos professores em serviço, apoiando-se em estudos, cursos, projetos de pesquisas referentes à prática docente, aplicação de pesquisas, seminários, oficinas metodológicas, grupos de trabalho, jornadas, projetos de inovação, experimentação, reflexão sistemática e sistematizada sobre a prática, entre outros;

A realização da formação contínua deverá ocorrer tanto na sede dos CEFAPROs como no acompanhamento do trabalho docente, nas unidades escolares. (APORTA, 2011, p. 03).

Um olhar atento para a história dos Cefapros leva à consideração de que, ao serem criados e implantados, sua função foi sendo alterada. As alterações refletem o comprometimento e o amadurecimento acerca do que vem a ser política de formação de professores. Na atualidade, os quinze centros estão em funcionamento nas cidades-polo, numa tentativa de atender às escolas e aos profissionais da rede pública de ensino, especificamente a estadual, mas não só, uma vez que, por meio de parcerias e da gestão compartilhada, tais centros atendem, também, aos profissionais das redes municipais de ensino, o que se constitui como um desafio aos centros.

O quadro de profissionais destas instituições é formado por uma equipe gestora (um diretor, um coordenador de formação continuada e um secretário), equipe administrativa (técnicos administrativos educacionais e servidores do cargo de apoio administrativo educacional) e equipe pedagógica (professores formadores efetivos e selecionados em processo específico para a função). Os professores, denominados de professores formadores, devem atuar de acordo com suas formações, nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Alfabetização e modalidades/especificidades da educação básica. Para atuar nestes centros os professores, a direção e a coordenação passam por processos seletivos realizados pela Seduc, de acordo com a área de atuação e função de cada professor.

Na visão da Seduc (2010, p. 22), o professor, para atuar nestes centros, “[...] deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimento sobre a educação, sobre o que ensina, investigando na e sobre a prática⁴⁹”. Além disso, precisa estar preparado para fazer deste espaço um local propício à formação, para que se firme como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional da educação. “Deve, então, trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino”. (*Op. Cit.*, p. 22).

Em seu fazer pedagógico, os centros de formação devem, prioritariamente, estabelecer um programa de acompanhamento do professor, no seu ambiente de trabalho, no sentido de mantê-lo permanentemente atualizado. Os programas e/ou

⁴⁹ Cf. MATO GROSSO/SEDUC. Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, 2010.

projetos de formação devem estar articulados com as necessidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática docente. Nesta via de intenções, 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 (mais diretamente a este último segmento) cabe a implementação do Projeto Sala do Educador.

Concebido em Mato Grosso no ano de 2003, o Projeto Sala de Professor tinha, inicialmente, a preocupação com a formação continuada de professores. O espaço destinado a esta formação nas escolas e nos centros foi ganhando proporção, de maneira que não apenas professores participavam dos estudos e das reflexões, o que fez com que se repensasse o termo “professor”. Nessa linha de pensamento, em 2009, por meio da publicação da Lei federal n.º 12.014, todos os funcionários da escola, habilitados em nível técnico, passaram a ser considerados como profissionais da educação. Assim, compreendendo a escola como um espaço de formação coletiva, o projeto intitulado “Sala de Professor” recebe, a partir de 2010, a denominação de “Sala do Educador”.

Nas palavras da Seduc,

O Projeto Sala do Educador tem como finalidade criar um espaço de formação, reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010, p. 23).

Para a efetivação deste projeto “[...] o grupo de professores de cada escola realiza o diagnóstico de suas demandas de formação continuada, em consonância com o projeto político pedagógico da escola e com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)”. (GATTI *et. al.*, 2011, p. 236). Para acompanhar, orientar e avaliar estes projetos nas unidades escolares da rede estadual, os professores dos Cefapros se responsabilizam por grupos de escolas, sendo que estas são divididas de acordo com as quantidades de unidades atendidas pelo polo e de formadores. Como os polos atendem a um número considerável de unidades, posso dizer que as instituições escolares que se situam no município onde está localizado o Cefapro são atendidas de maneira mais próxima, contando com a presença do professor formador com maior frequência, o que

não ocorre com as escolas dos municípios vizinhos que fazem parte do polo, devido a problemas como deslocamento do professor, diárias e autorização da Seduc e disponibilidade de tempo, dentre outros fatores. Contudo, na qualidade de professora formadora, posso afirmar que as equipes dos Cefapros buscam o atendimento aos profissionais da educação de maneira a corresponder aos anseios destes, o que, sem dúvidas, nem sempre se consegue.

Com relação ao documento que institui os Cefapros, os objetivos das funções do Centro de Formação, referem-se a:

- diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;
- diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem;
- responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- disseminar as políticas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense;
- mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010, p. 22)

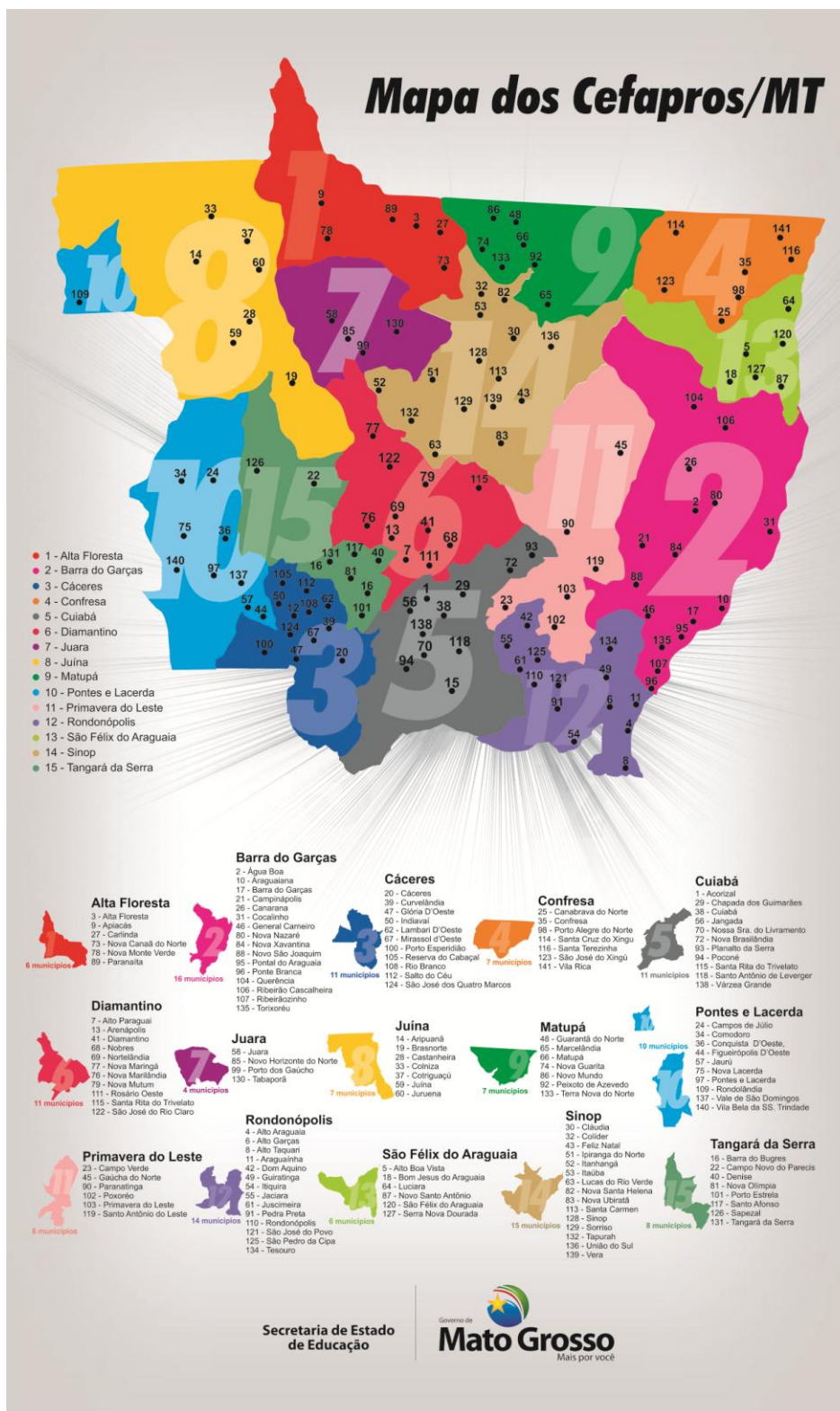
Para Darsie (2004), a grande tarefa dos Cefapros é desencadear junto às escolas e aos professores a reflexão, auxiliando-os na elaboração dos projetos e dos planos de ação que visam qualificá-los a partir de suas necessidades e interesses. Partindo deste preceito os centros atuam nas escolas em que são diagnosticadas necessidades de formação, ou apoiando os professores no desenvolvimento de seus projetos profissionais, que devem ser em primeira instância assumidos pelo próprio professor.

Considerando que o professor formador também carece de formação, a secretaria de estado realiza, periodicamente, encontros formativos para estes profissionais. Estes encontros por vezes acontecem na sede, em Cuiabá, ou nos próprios centros e são ministrados tanto por professores que compõem o quadro da Seduc como por professores da Universidade Federal de Mato Grosso e da Universidade do Estado de Mato Grosso, além de outros profissionais da educação de outras instituições de ensino superior do Brasil e de outros países. Durante os encontros formativos, em alguns

momentos todos os profissionais participam das mesmas discussões/debates e em outros momentos os estudos e as reflexões ocorrem por área de atuação.

Para que o leitor visualize de maneira mais clara os Cefapros em relação à localização no Estado, à divisão do atendimento em polos e à quantidade de municípios que cada centro atende, apresento o mapa dos Cefapros.

Figura 2 – Mapa dos 15 Cefapros divididos em polos, com os respectivos municípios atendidos.



Fonte: Cefapro de Rondonópolis.

Como se pode observar, a localização dos centros é estratégica e tenta corresponder às expectativas das escolas da rede estadual como um todo. Por outro lado, são muitos os municípios na área de abrangência de cada polo e, embora sejam centros

de referência em MT e também no país, não têm estrutura, ainda, para realizar um trabalho que venha ao encontro das necessidades formativas de todos os educadores, tanto da rede estadual como das redes municipais. Lembro que, para a realização deste estudo, elegi sujeitos/atores de apenas dois Cefapros, de Rondonópolis e de Barra do Garças.

4.3 ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Esta seção trata de considerações preliminares a respeito das OCs pelo fato de que, para construir o caminho que me conduziu à análise desta política pública educacional, em cada passo, busquei deixar claras informações relevantes no que tange ao conhecimento do estado de MT, da educação básica e pública estadual e das orientações curriculares e, como são estes documentos o objeto fim deste estudo, como política pública educacional, neste item apresento alguns aspectos de maneira mais abrangente, uma vez que, de modo mais consubstanciado, retomo os discursos e os textos que compõem as OCs no próximo Capítulo da tese, que se destina à análise do *corpus* da pesquisa.

Para tratar de tais referenciais, se faz pertinente ressaltar que a educação básica do estado de Mato Grosso, sob a coordenação da Seduc, tem implementado ações no sentido de se adequar à legislação nacional e de garantir, ou ao menos tentar, que o ensino das escolas públicas, especificamente as estaduais, melhore a cada ano e alcance a qualidade do ensino que tanto almejam os profissionais da educação e a sociedade como um todo. Tais ações não estão desvinculadas das discussões, dos estudos, das reflexões e das pesquisas na área e que apontam para a necessidade de ações que possibilitem a alteração do quadro educacional ora posto. Então, na última década do século XX e início do século XXI, o estado tem acompanhado as discussões nacionais e internacionais, na tentativa de criar para a educação do estado uma identidade própria e que supere a dicotomia entre gestão educacional e organização político-pedagógica.

Nesse sentido, ciente da responsabilidade legal junto à educação básica, o governo do estado, por meio da Seduc e de seus profissionais, 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. Objetivando o cumprimento de tais princípios, as OCs foram assim organizadas: no primeiro momento, são abordados aspectos conceituais, epistemológicos e metodológicos que visam à orientação das práticas pedagógicas e na sequência 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.

São as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso documentos que pretendem orientar a educação básica da rede estadual de ensino. De acordo com o texto denominado “Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso” (2009), estas

[...] 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 (MATO GROSSO/SEDUC, 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 alheia ao que acontece no mundo e, especialmente, às mudanças que ocorrem no Brasil em termos educacionais, sendo enfatizado que o papel da Secretaria de Estado de Educação é o de gerenciar o processo de elaboração, implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais.

É sob essa ótica que a Seduc encaminhou o processo de elaboração das OCs, cujo início se deu em 2007, respaldado na LDB, entendendo o currículo como composto pela diversidade da educação do estado de Mato Grosso, e contando com a participação de atores diversos, os quais atuam na educação básica estadual. Ainda em relação ao currículo, esse primeiro documento busca bases teóricas em pressupostos de vários autores que abordam temáticas educacionais. Nessa perspectiva e considerando as atribuições da Superintendência de Educação Básica, a Seduc apresenta as OCs, cujo processo de elaboração, implementação e avaliação é planejado em três etapas, segundo consta no documento elaborado em 2009.

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 tendo como subsídio o texto preliminar referente às concepções e o segundo subsidiado pelos textos relativos 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.

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.

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.

Estas foram as fases previstas para a elaboração da OCs e, em todas, a Seduc contava com a participação das unidades escolares estaduais, das assessorias pedagógicas e dos Cefapros, sujeitos/atores essenciais no cenário educacional da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Ressalto que no Capítulo destinado à análise dos dados retorno a estas etapas e, com base nos dados, discuto em que medida o contido no texto inicial se fez realidade e quem participou efetivamente de cada processo.

Avançando no documento preliminar das OCs, constata-se o destaque dado às políticas públicas educacionais nos últimos anos, de maneira que o texto enfatiza o empenho da Seduc em cumprir com a legislação nacional (LDB) e com os planos nacional e estadual de educação. Outro aspecto que merece destaque é a proposição de um trabalho que contasse sempre com a participação dos diversos atores envolvidos com a educação do estado, como as escolas, as assessorias pedagógicas, os centros de formação e atualização dos profissionais da educação, o sindicato estadual dos

trabalhadores da educação, a Universidade do Estado de Mato Grosso e a Universidade Federal de Mato Grosso.

Enquanto proposta curricular, no texto oficial, as OCs não desconsideram que a educação básica estadual é organizada por ciclos de formação humana, o que pressupõe uma concepção de escola, sujeito e sociedade. Trazem então as novas orientações a prerrogativa da efetivação de uma educação que rompa com as barreiras entre o pensar e o fazer, que supere as práticas educativas que não considerem o sujeito que aprende como um ser ativo nos processos de ensino e aprendizagem. O desafio consiste, então, em propiciar uma educação de qualidade, como expressão do compromisso com a inclusão social.

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. Isto decorre da compreensão de que a escola é local de promoção, não de reprovação, mas esta promoção deve ocorrer com aprendizagem.

Ao finalizar a apresentação do documento, a então secretária adjunta de educação do estado, que é quem assina o mesmo, convoca a todos a participarem da elaboração das OCs, deixando claro que não seriam medidos esforços para que as etapas previstas de fato ocorressem. Além disso, convoca a todos os envolvidos com a educação pública estadual a se fazerem presentes em todas as etapas, afirmando que o professor “[...] é o protagonista dessa ação, portanto, nosso principal convidado”. (MATO GROSSO/SEDUC, 2009, p. 10).

As OCs buscam contemplar a educação básica, em todas as suas modalidades e especificidades, constituindo-se, ao menos em termos do que é proposto, em referenciais de consulta, orientação e estudo por parte dos educadores, não apenas do estado, mas de todos os que de alguma maneira se interessam pela educação. Isso também justifica minha opção por estudar tais documentos que, a meu ver, são ricos e merecem que a eles se dedique atenção especial, sem querer promovê-los, mas enxergando-os como passíveis de investigação.

4.3.1 Organização dos Documentos: Breve Olhar

O texto das OCs, como já dito, 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.

Na concepção da Seduc “[...] a organização das orientações curriculares pressupõe uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma construção de conhecimento voltada para a formação humana resultante de uma mediação sócio-histórica e cultural⁵⁰”. É alicerçada nessa concepção que a secretaria de estado de educação entende ser importante o estabelecimento do diálogo entre seus representantes, as assessorias pedagógicas, os Cefapros, as escolas, as universidades, os movimentos sociais e a comunidade. Nessa perspectiva e considerando a sistemática de elaboração, o texto das orientações curriculares é o resultado da colaboração de atores diversos, os quais fazem parte das instâncias ora mencionadas.

São cinco os volumes que compõem o conjunto das orientações curriculares, num formato semelhante ao dos PCNs, como se observa na figura 3.

Figura 3 – Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso

⁵⁰ MATO GROSSO/SEDUC. Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Área de Linguagens. Cuiabá, 2010, p. 01.



Fonte: Arquivo pessoal.

Como se vê, o kit é composto pelos seguintes exemplares: *Orientações Curriculares para a Educação Básica*; *Ciências Humanas*; *Área de Linguagens*; *Área de Ciências da Natureza e Matemática* e *Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais*. Não há indicação de números dos volumes, apenas de áreas e das diversidades. Nesta tese, considereirei como objeto de análise e que compõe o *corpus* da pesquisa, o primeiro exemplar aqui referenciado e, então, sobre o mesmo, dedico maior atenção no momento análise.

O exemplar intitulado “Orientações curriculares para a educação básica” trata das concepções epistemológicas e metodológicas, trazendo os eixos curriculares estruturantes, que são: Conhecimento, Trabalho e Cultura. A leitura deste texto permite verificar quais são os pressupostos e autores que sustentam o discurso das OCs e, conseqüentemente, da Seduc, e por isso estes serão considerados no Capítulo subsequente desta tese.

Ao tratar da dimensão 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, 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. Este texto aborda ainda aspectos que dizem respeito às etapas da educação básica, o ensino médio e suas especificidades, modalidades e diversidades.

As orientações destinadas à Área Ciências Humanas trazem, no início, uma apresentação do volume, reportando-se às orientações curriculares como um todo e à área em foco, destacando que se destina a orientar tanto o ensino fundamental como o médio. Na sequência, apresenta uma caracterização da área; de orientações para o primeiro e o segundo ciclos, separadamente, tratando de aspectos relativos ao trabalho com os alunos que se encontram nessa etapa da escolaridade. Descreve as capacidades gerais para cada ciclo e orienta que o ensino seja pautado em: eixos articuladores, capacidades e descritores. Após, apresenta sugestões de leitura específicas por ciclo. Para o terceiro ciclo, também aborda alguns aspectos gerais e as capacidades para o ciclo e, na sequência, descreve estratégias metodológicas para história, geografia e educação religiosa e, então, os eixos articuladores, as capacidades e os descritores. O ensino médio é contemplado em seguida, com uma breve caracterização e, então, o texto descreve os objetivos da área de ciências humanas e suas tecnologias; as proposições metodológicas da área; as estratégias metodológicas; sugestão de trabalho interdisciplinar; os eixos estruturantes e as capacidades para geografia, história, sociologia e filosofia. Ao final, as sugestões de leitura para cada disciplina e as referências bibliográficas.

A organização da Área de Linguagens não apresenta muitas diferenças, contemplando uma apresentação das orientações curriculares e da área, trazendo, nesta parte do texto, esclarecimentos sobre conceitos como eixos articuladores, capacidades e descritores. Faz, em seguida, a caracterização da área e, após, trata do trabalho pedagógico por ciclos, assim como na área de ciências humanas. As referências são descritas ao final dos aspectos metodológicos dos três ciclos. Em seguida, o ensino médio é abordado, sendo que aqui se especifica o conceito de linguagem, as funções, as metas e as sugestões metodológicas, o mesmo é feito para o ensino de arte, educação física, língua estrangeira (inglesa e espanhola) e língua portuguesa, contemplando também a literatura e, por fim, as referências bibliográficas.

O terceiro volume aqui tratado diz respeito à Área de Ciências da Natureza e Matemática. Este texto também registra, assim como os outros dois anteriores, orientações, eixos articuladores, capacidades e descritores para os três ciclos e, ao final desta primeira parte, as referências básicas. A segunda parte do volume também trata do ensino médio, primeiro aborda a caracterização da área no ensino médio e as

orientações metodológicas gerais. A seguir, destaca as especificidades do ensino de física, química, biologia e matemática, com sugestões de leitura e referências bibliográficas para cada disciplina, sendo que, ao final, também são dispostas referências bibliográficas gerais para a área.

Já as orientações para as Diversidades Educacionais se configura de maneira diferenciada em relação à estrutura do texto, por tratar de orientações para todas as modalidades e especificidades da educação básica. Há uma breve apresentação “das áreas das diversidades educacionais”, conforme o texto escrito e, após, orientações curriculares específicas para: a educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual; educação ambiental; educação das relações étnico-raciais; educação do campo; educação escolar quilombola; educação de jovens e adultos; educação de jovens e adultos e educação escolar indígena. Este volume apresenta diferença em relação aos demais também no que tange à organização metodológica, sendo que não são apresentados eixos articuladores, capacidades nem descritores. A cada parte tratada, o texto se diferencia enquanto estrutura textual, havendo em comum apenas a indicação de referências bibliográfica ao término da cada parte. Há, na parte final do texto, a sugestão de eixo temático e conteúdos das diversidades por ciclo.

O conhecimento, ainda que panorâmico, de todos os volumes que compõem o kit das OCs, creio, se faz pertinente para a compreensão do exemplar considerado como objeto de análise e, além disso, durante a análise, foi necessário, para clarear alguns dados e informações, mencionar os outros exemplares das OCs. No próximo Capítulo, são agregadas informações consideradas pertinentes à análise e ao conhecimento das orientações curriculares como política pública e como discurso.

5 ANÁLISE DA POLÍTICA COMO TEXTO E COMO DISCURSO

Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos [...]. Discursos ao sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamentos são construídas. As palavras o ordenadas e combinadas de formas particulares, e outras combinações são deslocadas ou excluídas. (BALL e MAGUIRE, 2011, p. 176).

Iniciar este texto significa muito mais que escrever outro capítulo, significa, para mim, escrever “o Capítulo” da tese, aquele que mais me preocupou e ainda preocupa, no sentido de que este envolve, depende, mas também desenvolve todos os anteriores, pois foi pensando nesta parte do texto escrevi o referencial teórico, os aspectos metodológicos e as informações sobre a educação básica do estado de Mato Grosso. Foi para chegar a este ponto também que conduzi todos os meus passos no doutorado e, assim sendo, espero me fazer entender neste texto, que a leitura dos dados que faço neste momento se constitua como suficiente para responder ao proposto quando decidi estudar as orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. Isso dito, passo à análise propriamente dita, informando que o presente Capítulo encontra-se subdividido, para melhor compreensão das informações advindas dos textos e dos discursos.

Entendo, respaldada em Ball que a política como texto, ao passar pelos processos que compreendem desde a colocação na agenda até a implementação, é vista, lida e analisada por interlocutores diversos, sendo que cada um faz a tua leitura, a tua interpretação deste texto, ao que denomino, assim com Berstein, de recontextualização. Ao se movimentar, circular por espaços diversos, a política ganha novos significados, novas interpretações e passa a ser entendida e implementada de maneiras diferentes em cada esfera de atividade pela qual circula. A política como discurso, na perspectiva do autor, abre a possibilidade de que a interpretação desta tenha limites discursivos, ou, fazendo uso dos termos da AD, os discursos são definidos pelas formações discursivas a que estão filiados os sujeitos. Nessa visão, cada sujeito/ator pertencente a cada esfera de

atividade, no caso das OCs, sejam pertencentes à Seduc, aos Cefapros, às assessorias pedagógicas, ao Sindicato ou às escolas, dizem o que a eles é permitido dizer, de acordo com a função e atuação profissional, com o contexto no qual estão inseridos.

De passo a passo, aqui estou, num passo adiante e bem próximo do final da caminhada. Então, com este texto objetivo compreender, respaldada no referencial teórico da análise de políticas públicas, ciclo de políticas e na análise de discurso, como foram elaboradas e implementadas as OCs e quais os sujeitos/atores participaram dos processos de elaboração e implementação da política, como também, dar visibilidade aos discursos destes sujeitos/atores.

Lembro que o *corpus* empírico a partir do qual firmo a análise é composto pelos seguintes documentos:

- ✓ entrevista de 17 (dezessete) sujeitos/atores da educação estadual dos seguintes órgãos: Seduc, Cefapros, assessorias pedagógicas, Escolas e SINTEP;
- ✓ documento das OCs da áreas de: ciências da natureza e matemática, ciências humanas, linguagens, orientações curriculares das diversidades educacionais e, especialmente, o documentos intitulado “orientações curriculares para a educação básica”;
- ✓ documentos/arquivos da Seduc e dos Cefapros referentes ao processo de elaboração e implementação das OCs.

Os sujeitos estão assim nomeados; da Seduc: Seduc1e Seduc2; dos Cefapros: Cefapro 1a, 1b, 1c e 1d; Cefapro 2a, 2b, 2c e 2d; das assessorias pedagógicas: assessoria 1 e 2, das escolas: escola 1a,1b; escola 2a e 2b e do Sindicato, como é apenas um, direi sujeito/ator do sindicato. Passo então, aos passos finais desta caminhada, à análise e compreensão dos dados.

5.1 ENTRE TEXTOS E DISCURSOS SURGE A POLÍTICA EDUCACIONAL

Na tentativa de compreender como surgiu a proposta de elaboração das OCs para a educação básica, busquei nas entrevistas, nos documentos da Seduc e nas próprias orientações curriculares, o respaldo para encaminhar este texto. Assim, de

modo subjetivo, pois se trata de minha leitura acerca das informações obtidas, descrevo o processo que envolveu o surgimento da proposta educacional. Desse modo, abordo os aspectos referentes às influências que se fazem presentes no texto das orientações e os fatores que motivaram os gestores da educação pública do estado a decidirem pela elaboração dos referenciais curriculares.

5.1.1 As Influências que Marcam o Discurso das e Sobre as Orientações Curriculares Para a Educação Básica de MT

As orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso se configuram como uma política social, educacional e curricular e, como tal, não está isolada das temáticas educacionais nem de fatos, acontecimentos e proposituras que circulam no mundo globalizado, nem se distancia das determinações do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Assim sendo, os enunciados que registram os discursos destes referenciais são permeados de outros discursos, de outras vozes, são, assim como diz Bakhtin (1979/2003, p. 297), enunciados que se relacionam com outros enunciados, numa corrente complexa e organizada, sendo que,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...].

A compreensão das palavras do autor nos possibilita inferir que os enunciados das orientações curriculares são repletos de ecos, de outros enunciados, ou, ainda em outras palavras, de influências, influências estas que, no campo das políticas públicas, ecoam de maneira recorrente. Já nos primeiros textos, no documento intitulado “Orientações curriculares para a educação básica”, num dos volumes do kit das OCs, a Seduc enfatiza que estas orientações,

[...] 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 visão inequívoca de homem e da sociedade que se quer formar. Um retrospecto histórico da educação brasileira, desde a colonização aos dias atuais, permite a visualização de um país aparentemente dual, tanto nas políticas econômicas, quanto sociais. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010a, p. 07).

O discurso da Seduc deixa evidente que a produção dos documentos dialoga com outros textos quando diz ao seu interlocutor que busca situar a educação do estado num panorama histórico e nacional. Isto evidencia que a realidade micro busca a contextualização com a macro e que a política educacional também faz parte de contexto mais amplo. Além disso, reforça a ideia de que a elaboração de uma política pública sofre algumas influências, sejam globais, nacionais ou locais.

A intertextualidade presente no texto da OCs, ou, as marcas de outros textos, de outros discursos são fruto das negociações, de disputas e interesses dos grupos aos quais pertencem aqueles que participaram da produção de tais documentos (o que se verá em outra seção). Para Lopes (2009), a apropriação de outros discursos é de fato o resultado dos jogos de interesse, o que constitui como um processo complexo de negociação e este processo se reflete nas políticas curriculares, que contam com marcas e posicionamentos desses grupos. Esta apropriação, ou incorporação, como diz a autora, dá legitimidade e confiabilidade ao texto da política curricular.

No caso da política em estudo, no texto que a sustenta, podem ser visualizadas algumas influências globais/internacionais, nacionais e locais. Exponho a seguir, indícios que fazem referência a tais influências, como também recortes dos discursos dos sujeitos/atores desta pesquisa que mencionam as bases que sustentam a política educacional.

a) Influências Globais e/ou internacionais:

A elaboração de uma política pública, ainda que seja específica para um contexto estadual, não deixa de apresentar, em seu texto, indícios de que não fora penada, elaborada e implementada de maneira desconexa de estudos, pesquisas e debates que ocorrem no mundo como um todo. Como afirma Beech (2009), os sistemas educativos da América Latina foram sempre influenciadas por ideias internacionais, sendo que ainda na atualidade essas influências são visíveis, contudo, as políticas educativas, embora apresentem influências internacionais, também têm apresentado

significativas diferenças na maneira como lidam com estas, o que implica em dizer que as políticas educacionais possuem especificidades culturais, políticas e econômicas. Em se tratando do texto da política em estudo, é possível identificar no mesmo, tais indícios, ou seja, discursos que remetem a outros discursos, evidenciando que o discurso oficial se apoia em discursos ditos como globais e/ou internacionais e estes são incorporados pelos textos oficiais das políticas públicas, assim como é possível identificar traços, marcas que remetem a características próprias da educação do estado de Mato Grosso. No documento que contempla as orientações gerais para toda a educação básica, podem ser visualizadas algumas passagens que remetem às influências globais.

O discurso da globalização e da internacionalização da economia está registrado como sendo um dos fatores que, no final do século XX, início do XXI, demandaram a necessidade de implantação de uma política capaz de ‘[...] romper as barreiras entre o pensar e o fazer, na superação de uma prática educacional destinada a reforçar a lógica de formação de duas espécies de homem [...]’ (MATO GOSSO/SEDUC, 2010a, p. 08). Ao assumir este discurso, a Seduc entende que o país e, em consequência, o estado, é afetado pelas mudanças e forças que emanam dos processos de globalização e que, em função disso, a educação carece se ajustar para se adequar ao proposto por estes processos. Então, justifica a necessidade de elaboração de uma proposta educacional curricular que atenda ao mercado e considere as mudanças ocorridas na sociedade globalizada.

A globalização, como se sabe, e conforme afirmam Ball (2001), Boaventura Santos (2003), entre outros, influencia fortemente a elaboração e a implementação de políticas públicas e a educação aí se inclui e, ainda como assinala Sacristán (2008), a globalização está na vida dos sujeitos, estes são afetados por ela. Nesse contexto, encontra-se inserida a educação, que não ocorre isolada desses processos, ao contrário, a escola é, nas palavras de Pacheco (2007), receptiva à globalização. Sobre a temática que envolve a globalização e a educação, Dale (2009) diz que é preciso abrir espaços de discussão, debate em torno do assunto, pois esta tem sentido e sofrido os impactos daquela e esta realidade pode se agravar com o passar dos tempos, afetando consideravelmente os currículos escolares.

Quando se trata do debate em torno dos efeitos da globalização no currículo, muitos estudiosos demonstram a preocupação com a homogeneização curricular. A discussão gira em torno do fato de que em si, a globalização não é considerada como um fator que influencia diretamente no currículo, mas o currículo, ao ser colocado em

prática pelos atores envolvidos com a educação, pode ser usado como agente ativo ou passivo frente aos mecanismos da globalização. Falar de homogeneização pressupõe falar de discursos hegemônicos e contra hegemônicos, sendo que esses, segundo autores que abordam a temática, devem ser incentivados pelas escolas, para que os sujeitos sejam munidos de conhecimentos que lhes possibilite a compreensão do que deles se espera e do que eles podem fazer para que tenham uma sociedade mais justa e igualitária e sujeitos menos alienados.

Conforme havia dito, as OCs, como texto que pretende orientar as ações educativas relativas ao currículo não escaparam às influências globais nem ao discurso da globalização. Uma marca visível disso e que em si daria uma imensa discussão, é a alusão, no texto da política, aos termos taylorismo e fordismo. No documento que se destina às concepções teóricas e metodológicas das OCs, na página 19, são apresentados os eixos estruturantes destas orientações⁵¹, sendo: conhecimento, trabalho e cultura. O discurso sobre o eixo ‘trabalho’ é fundamentado na superação das formas tayloristas/fordistas de organização do mesmo, marcadas pela divisão do trabalho e fortemente influenciadas pelo capitalismo. Ainda sobre a temática, o texto das OCs menciona os estudos de Gramsci, o que também se configura como uma influência global/internacional, tendo em vista a procedência e a relevância dos trabalhos do autor.

Ao tomar o trabalho como um eixo estruturante, as orientações curriculares, ainda que de maneira implícita, remetem o discurso de agências multilaterais, tendo em vista que segundo Beech (2009, p. 40),

[...] a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem preparado para a era da informação. Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade [...].

A proposta curricular, na visão da Seduc, orienta que os educadores da rede estadual conduzam suas ações em relação às atividades curriculares no sentido de superação da visão de currículo tecnicista e, ao abordar esta temática e sugerir que esta concepção seja ultrapassada, o texto oficial retoma aportes teóricos que já fundamentaram os currículos no mundo e no Brasil. São citados autores como Bobbit,

⁵¹ Estes eixos serão discutidos com mais atenção em outra seção deste Capítulo.

Tyler e Dewey, que colaboraram para o aprimoramento e o avanço da concepção que hoje se tem de currículo. A menção a estes aportes teóricos pode ser entendida como influências globais que marcam o texto e o discurso das e sobre as OCs. Ademais, este discurso está perfeitamente em acordo com o da globalização e das agências multilaterais. Tais influências se fazem presentes em todos os volumes que compõem o kit das orientações, sendo mencionados estudos de autores mundialmente conhecidos, em vários momentos dos textos, autores como Vygotsky, Wallon, Snyder, Ausubel, Novak, Hargreaves, Giroux, Certeau, dentre tantos outros.

Os PCNs são referenciais nacionais, citados de maneira recorrente no texto da OCs, e são documentos que também se configuram como permeados de influências internacionais, pois a elaboração dos mesmos contou com a colaboração de estudiosos de outros países, sendo que a própria propositura do documento é comparada à proposta da Espanha. Segundo Beech (2009), os referenciais do ensino médio são organizados a partir de competências, como criatividade, adaptabilidade, aprender a aprender e resolução de problemas e tais competências fazem parte dos aspectos elencados pelas agências multilaterais, como parte do modelo universal de educação, o que demonstra que a elaboração das orientações curriculares de MT assume um discurso também de internacionalização.

Outra marca da influência de que trata esta seção, nas OCs, se faz pela menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), especialmente no volume destinado a orientar as diversidades educacionais. Observa-se em várias páginas deste, que os preceitos da DUDH embasam o discurso das diversidades. Além deste documento, outros ainda foram consultados para respaldar as orientações destinadas às diversidades educacionais,

Os instrumentos internacionais, tais como Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Carta das Nações Unidas (26 de junho de 1945); e Convenções de Genebra, dentre outros [...]. (MATO GOSSO/SEDUC, 2010b, p. 22).

Estes documentos contribuíram para o encadeamento da reflexão em torno do debate das diversidades. Há, ainda, outros que influenciaram na produção do texto,

como o Relatório da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizado em Beijing e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

Na área de linguagens, as orientações também são influenciadas por autores de renome internacional e que discutem as temáticas referentes ao trabalho com a linguagem, autores como: Piaget, Charaudeau e Maingueneau, Ducrot, Delors, entre outros. Além deste volume, outros dedicados à área de ciências humanas e ciências da natureza e matemática também fazem referência a autores conhecidos internacionalmente e que exercem influência nas discussões e nos textos que orientam os currículos escolares brasileiros, bem como as políticas educacionais.

Em relação aos discursos dos sujeitos/atores desta pesquisa, não há menção em nenhuma das entrevistas e das produções narrativas que sinalizem a presença de influências globais/internacionais no texto das orientações.

b) Influências Nacionais:

As influências nacionais dizem respeito à presença, no texto da política, de discursos que constam da produção acadêmica nacional, como também de documentos que orientam as ações educacionais no país. Nesse sentido, o texto das OCs faz referência, em vários momentos e em todos os volumes que compõem o kit das orientações, à LDBEN – Lei de Bases e Diretrizes para a Educação Nacional/1996, assumindo assim um discurso que lhe dá legitimidade e confiabilidade, além da busca de vínculo com a realidade do país. Ademais, ao referenciar a legislação nacional, também demonstra que a política pública educacional atende ao disposto na legislação maior, sendo uma política para além dos aspectos partidários, uma política de estado.

Já no início do texto que versa sobre as concepções epistemológicas e metodológicas das OCs, encontra-se a seguinte referência: “Diferentemente da filosofia pragmática e tecnicista que presidiu a Lei de Diretrizes e Bases, (5692/71 – LDB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96 – LDBEN) prima por uma educação integral [...]”. O enunciado tanto menciona a atual legislação quanto a anterior, o que demonstra que seus enunciadores podem ter consultado os dois documentos para validar as orientações curriculares. Para além disso, é sabido que a nova LDBEN representa, para o Brasil, um avanço em relação à educação, significando uma reforma nos sistemas de ensino, o que não ocorreu ao acaso, mas faz parte de um contexto maior, global, internacional que marcou as ‘reformas globais’ nas políticas

educacionais, com vistas à adequação dos sistemas de ensino às novas exigências dos século XXI.

Com a nova LDBEN, manteve-se a definição de que os currículos escolares deveriam ter uma parte comum e outra diversificada, assim como manteve-se o papel da União na elaboração de normas curriculares gerais. Diferentemente da legislação anterior, contudo, as diretrizes e bases da educação nacional orientam a elaboração de um currículo que permita construir a educação básica como nível orgânico, com princípios organizacionais e curriculares comuns às suas etapas e modalidades. Essa propositura, sem dúvidas, influenciou fortemente os gestores da educação do estado de Mato Grosso quando da elaboração da OCs.

Conforme já mencionei, o texto das OCs foi fortemente influenciado pelos referenciais nacionais, os PCNs. A referência a estes documentos se faz presente em todos os volumes e, como também já disse, se constitui como uma marca de influência internacional/global, mas também nacional, tendo em vista que estes documentos foram elaborados para orientar a educação do Brasil. Os próprios PCNs enfatizam que os estados devem cuidar da parte diversificada do currículo, elaborando suas propostas curriculares. Sendo assim, os elaboradores das orientações curriculares da educação básica do estado, mais que buscar a validação do texto destes referenciais, buscam o cumprimento tanto da LDBEN quanto da recomendação do MEC. Não apenas se visualiza a presença do discurso dos PCNs nas orientações, mas também nas falas de alguns sujeitos/atores desta pesquisa. A seguir, apresento o que disseram alguns sujeitos/atores desta pesquisa sobre os possíveis documentos que influenciaram a elaboração das OCs.

O sujeito/ator Escola 2a assim se pronuncia:

A partir do documento guia para a educação brasileira, PCNs, mas este não se enquadrar adequadamente com a realidade do Mato Grosso. Primeiramente os gestores da SEDUC, e depois do documento pré-concluído, ofereceu às escolas que pudessem analisá-lo junto com a comunidade escolar, e fazer possíveis sugestões e/ou contribuições para a finalização do mesmo.

Um dos representantes do Cefapro 1 a diz que:

Bom, eu vejo que... e eu vi também que a necessidade de se ter as orientações curriculares do estado vem desde a publicação dos PCNs mesmo, isso já tem quinze anos, essa necessidade de elaboração de orientações curriculares regionais, do próprio estado [...].

O sujeito/ator Cefapro1b também entende que as OCs seguem as recomendações dos PCNs:

[...] a secretaria pega então como propósito então discutir e elaborar diretrizes curriculares para nosso estado, sem fugir da organização de um currículo nacional [...]

O representante do sindicato também faz referência a parâmetros nacionais, embora de modo mais geral:

Outra questão é o próprio debate em nível de MEC e CNE que aponta a necessidade de um constante debate sobre organização curricular nas escolas. Ainda uma outra questão é a necessidade de garantir que a nível da rede se tenha padrões mínimos de conteúdo e conhecimento a serem trabalhados com os estudantes.

O que se verifica, por meio do discurso dos sujeitos/atores é que representantes das escolas, dos Cefapros e do sindicato mencionam os PCNs como documentos que influenciaram a elaboração das orientações, mas os representantes da Seduc e das assessorias pedagógicas não fazem tal referência. Entendo que o discurso dos Cefapros, das escolas e também do sindicato é construído com base nos estudos e nas leituras que os sujeitos destas instituições empreendem nos desenvolver de suas funções. É sabido que os PCNs foram amplamente estudados nas instituições escolares, logo após serem publicados e são tomados como referência na elaboração dos planos anuais e diários dos professores. O sindicato, por sua vez, especialmente no estado de MT, participa de estudos e reflexões com a categoria da educação, seja na Seduc, nas escolas ou encontros promovidos por estas instituições.

Mencionar os PCNs como documento que sustenta, alicerça as orientações curriculares do estado também significa dar credibilidade a tais orientações, os sujeitos/atores, ao enunciarem “A partir do documento guia para a educação brasileira,

PCN, mas este não se enquadra adequadamente com a realidade do Mato Grosso” (Escola 2a), “[...] e eu vi também que a necessidade de se ter as orientações curriculares do estado vem desde a publicação dos PCNs mesmo [...]” (Cefaprola) e “[...] a secretaria pega então como propósito então discutir e elaborar diretrizes curriculares para nosso estado, sem fugir da organização de um currículo nacional [...]” (Cefaprola 1b), estes sujeitos reafirmam dois aspectos que remetem ao currículo. O primeiro diz respeito ao currículo comum, nacional, comumente tido como os PCNs, entendidos como guias, bases nacionais e o outro se relaciona ao fato de que este mesmo parâmetro não atender às necessidades e realidade da educação estadual, carecendo assim de referenciais curriculares mais próximos da realidade de MT. A discussão acerca do currículo nacional esteve presente fortemente no Brasil por volta dos anos 1980 e 1990, conforme assinalam Oliveira (2009), Lopes (2009) e Moreira (2012). Segundo Lopes (2008), os próprios PCNs apresentam aparente confusão entre a necessidade do estabelecimento de um currículo comum e a propositura de uma parte que seja diversificada, um discurso oficial que ao mesmo tempo em que sugere algo a ser seguido pela educação nacional, também tenta reconhecer a diversidade do país. A autora também lembra que os referenciais nacionais sugerem a elaboração de propostas estaduais e municipais compatíveis com as necessidades destes, o que não isenta os parâmetros nacionais de se constituírem como tentativa de propositura de um currículo comum, único.

Ainda, os enunciados dos sujeitos/atores remetem ao que Boaventura Santos (2009) diz sobre os discursos hegemônicos e contra hegemônicos, que fazem parte do campo discursivo do processo de globalização. Este, na tentativa de impor referenciais que sejam únicos, uma cultura hegemônica, também desencadeia o surgimento do discurso contra hegemônico. Segundo autores como Boaventura Santos, Moreira, Lopes, Oliveira e Candau, o estabelecimento deste discurso se faz necessário dentro das instituições escolares, uma vez que são as escolas um meio para a propagação do discurso da globalização, mas são, por outro lado, o *lócus* propício à formação de sujeitos críticos, livres e autônomos e, nessa perspectiva, cabe a elas oferecer aos sujeitos elementos que possibilitem a construção de discursos e ações contra hegemônicas.

Como se constata e, conforme afirma Orlandi (2012), o discurso é construção, negociação de sentidos, é a ideologia que se materializa na fala dos sujeitos/atores, pois não “[...] há sujeito nem sentido que não seja dividido, não há forma de estar no

discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer”. (ORLANDI, 2012, p. 55). Os sujeitos, neste prisma, não são separados da história, da ideologia e isto pode ser constatado na fala dos sujeitos/atores acima destacadas, sendo possível verificar que estes marcam suas posições no discurso e revelam a formação discursiva a que se filiam. Lembro que a formação discursiva, ou FD, é um conceito utilizado na AD, e ao qual os analistas do discurso recorrem para dizer do lugar de onde enunciam os sujeitos, tendo em vista que a FD determina o que pode ou não ser dito pelos sujeitos e essa determinação se dá a partir do lugar que ocupam, do papel ou da função que exercem, de suas posições ideológicas.

Os sujeitos enunciam a partir da formação discursiva que lhes permite dizer o que dizem e então marcar seus posicionamentos frente à elaboração das OCs, especificamente no que tange às influências os PCNs. Conforme afirmei anteriormente, o estudo destes referenciais se fez presente no meio educacional e isso se reflete no discurso dos sujeitos/atores, por meio da memória discursiva. O sujeito Escola 2a, ao enunciar que os PCNs são guias da educação nacional, também admite o que as orientações destes não se ‘enquadram adequadamente’, ou, em outras palavras, não condizem com a realidade de MT e isso revela o posicionamento do professor que atua na escola como um sujeito que considera, respeita e valida as determinações do MEC, mas, por outro lado, sabe que as ações pedagógicas, o currículo, carecem pautar em referenciais mais próximos da realidade em que os alunos estão inseridos.

A FD transparece a ideologia do sujeito, como se observa na fala do sujeito/ator que representa o sindicato. Ele fala da influência do MEC, mas não apenas, lembra do CNE, do qual, enquanto representante sindical, deve já ter feito parte e/ou, no mínimo, participado de estudos e discussões junto ao órgão. A ideologia do sindicato também se faz presente quando ele, em seu discurso, fala de ‘necessidade de um constante debate sobre a organização curricular da escola’ e de ‘padrões mínimos’ a serem trabalhados nas escolas. Estes discursos fazem parte do universo sindical e estruturam as ‘lutas’ travadas em busca da qualidade da educação.

Outro documento referenciado é o PAR, como se observa: “O governo do Estado, através da Secretaria de Educação, estabelece um diálogo franco e direto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), construindo o plano de ação articulada [...]”. (MATO GOSSO/SEDUC, 2010, p. 09).

A menção ao PAR é feita pelos documentos oficiais das OCs, contudo, EM nenhum dos discursos dos informantes desta pesquisa esta referência se faz presente. Isso pode indicar que as metas estabelecidas para a educação no Plano de Ações Articuladas (PAR) não são familiares aos sujeitos/atores ao ponto de serem lembradas. Isto pode indicar o desconhecimento acerca da importância do Plano para o desenvolvimento de ações relativas à educação, seja nacional, estadual ou municipal por parte destes sujeitos.

c) Influências Locais:

As influências locais são as que dizem respeito aos documentos, textos, discursos e acontecimentos que se fizeram/fazem presentes no texto da política e que se concentram no âmbito do estado.

Algumas influências merecem atenção e podem então ser destacadas no contexto de Mato Grosso. Uma delas é, sem dúvida, a estabilidade, a permanência da condução da Secretaria de Estado de Educação do mesmo grupo político, sendo que desde 2007 esta pasta do governo vem sendo comandada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sendo que houve troca do gestor (secretário/o) em alguns momentos, mas sempre sob a coordenação do mesmo grupo partidário. Neste ano de 2013, por exemplo, Ságuas Moraes Souza (secretário nos períodos de 07/05/07 a 31/03/10 e de 04/11/2011 a 06/10/13) deixou o cargo, mas quem o assumiu, ou, reassumiu foi a professora Rosa Neide Sandes de Almeida (secretária nos períodos de 31/03/10 a 31/12/2010 e 31/01/11 a 03/11/11 e 07/10/13 até a presente data). Como se observa, houve, nos últimos anos, uma alternância entre os dois secretários, sendo que a professora Rosa Neide, nos períodos em que não exercia a função de secretária, compôs o alto escalão do governo, fazendo parte da gestão da Seduc, sendo, inclusive, secretária adjunta de Ságuas e assessora especial desta secretaria. Esta professora é efetiva da rede estadual, já atuou como professora formadora do Cefapro de Diamantino – MT e desde 2003 compõe o quadro de servidores da Seduc.

Este fato merece atenção no contexto educacional de MT, pois o Partido dos Trabalhadores tem caminhado junto com o SINTEP, com as lutas dos profissionais da educação por melhores salários e condições de trabalho. Fato é que este sindicato também se destaca no cenário nacional, o que tem levado a educação estadual a ser conhecida e reconhecida no Brasil como um todo, no que tange a conquistas sindicais. Diria até que aqui residem, então, dois fatores que influenciaram fortemente a

elaboração das orientações curriculares: a permanência do PT na administração da Seduc e a efetivação participação do sindicato nas discussões e avanços educacionais. A participação do SINTEP está, inclusive registrada no documento das OCs, no volume que trata das concepções para a educação básica, nas páginas 08 e 09. Os dois fatores contribuíram para que as discussões em torno da elaboração da política educacional tivesse início em 2007 e fosse “concluída”⁵² em 2012, com a publicação dos referenciais curriculares.

As instituições de ensino públicas do estado também influenciaram sobremaneira o texto das OCs, como a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Instituto Federal de Educação (IFMT), além do Conselho Estadual de Educação (CEE), tendo em vista que a Seduc tem estabelecido “diálogo franco e direto” com estes órgãos, especialmente no processo de construção das orientações curriculares. O reconhecimento da necessidade de dialogar com as entidades formadoras do estado já anuncia, de certo modo, alguns dos interlocutores com os quais a Seduc dialogou quando da elaboração da política curricular, como também a presença e o reconhecimento destes no texto da política anuncia os grupos que participaram da arena da formulação da política.

Outro item que, com certeza, foi levado em consideração para que se propusesse a elaboração das OCs foi a existência de uma proposta curricular para os primeiros anos da educação básica, paralelo a este há o fato de o ensino no estado de MT ser organizado em Ciclo de Formação Humana, sendo para os primeiros ciclos que tal proposta se destina. Conforme já descrito no Capítulo anterior, a educação do estado possui esta organização desde o ano de 1998, como a implantação do Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA) e, a partir do ano de 1999, com o intuito de que os alunos oriundos do CBA pudessem dar continuidade aos estudos numa mesma forma de organização de ensino, a Seduc implantou, de maneira gradativa, os Ciclos de Formação Humana para o ensino fundamental, sendo, hoje, três ciclos de três anos cada, de modo que, mesmo antes da lei que instituiu o ensino fundamental de nove anos, o estado de MT já tinha assim organizado os primeiros anos de escolaridade.

A proposta para o Ciclo de Formação Humana é composta de um volume, intitulado “Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar –

⁵² Uso “concluída” entre aspas por compreender que as OCs encontram-se na etapa de implementação, mas não estão concluídas, finalizadas, tendo em vista que a cada estudo, utilização e/ou avaliação destes documentos por parte daqueles a quem são destinados, a política é reconfigurada, recontextualizada.

aprender a sentir, ser e fazer” e foi publicada pela Seduc em 2000. O documento teve como propósito

[...] possibilitar clareza e entendimento daquilo que se pretende para Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso, considerando o fluxo migratório em várias regiões, com municípios criados a partir de projetos de colonização, com pessoas vindas de outros Estados do país. Fato este que carrega em si, não só a exigência do aumento da demanda escolar, como o surgimento de novas e diferentes expectativas sobre a escola e seu currículo, para essa diversidade cultural presente nas diferentes etnias [...] (MATO GROSSO/ SEDUC, 2000, p. 12).

Como se observa, a proposta tem como finalidade o desenvolvimento de um currículo que leve em consideração a diversidade do estado de MT, um currículo que atenda às necessidades de cada município e de cada escola, isto porque, como se sabe, Mato Grosso é extenso territorialmente e possui atualmente 141 municípios, com 661 unidades escolares, destas, 597 destinadas ao trabalho com o ensino fundamental, segundo dados de 2008. Esta realidade foi um dos fatores que, na época, demandou a necessidade de se elaborar uma proposta curricular para o ensino fundamental que considerasse a realidade do estado e também servisse como ‘guia’ para os educadores. A implantação do Ciclo (talvez ainda hoje) suscitou muitas dúvidas, incertezas e questionamentos por parte dos educadores da rede estadual, especialmente pelos professores, sendo que alguns (não poucos) resistiram a tal implantação, por motivos diversos, conforme assinala Araújo (2006).

Fato é que a proposta existe e, embora seja alvo de críticas ainda hoje, é utilizada pelos educadores que trabalham com os primeiros anos do ensino fundamental. Os profissionais da educação do estado conhecem e denominam esta proposta de “livrinho branco”, pois o material tem a capa branca. Mais de treze anos da publicação da mesma se passaram e constata-se que há alguns itens, algumas concepções epistemológicas e orientações que carecem de serem revistos, ressignificados. A própria Seduc assim compreende e, então, paralelo ao processo de elaboração das OCs, encaminhou também a revisão deste documento, sendo que a publicação de um novo exemplar, cuja função de reestruturação ficou sob a responsabilidade de professores da UFMT, deveria já ter ocorrido no ano de 2012, contudo, por motivo que desconheço, enquanto professora do estado, ainda não há a nova versão da proposta. Não se constitui como objetivo desta

tese analisar esta política pública educacional, mas por outro lado, não poderia deixar de mencioná-la e lembrar que, o processo que envolve a elaboração de uma política pública, até que seja implementada, é carregado de sentidos, de ideologia, marcado por disputa, por negociações entre os diversos grupos representativos envolvidos em tal processo.

Um dos sujeitos desta pesquisa, por meio da memória discursiva, ao falar sobre a elaboração da OCs, remete seu discurso à proposta para o Ciclo de Formação:

[...] no ano de 2000, eu trabalhava no Cefapro de Matupá e nós fomos chamados a Cuiabá pra estudarmos algumas coisas. Tínhamos uma oficina; então vieram vários professores para implantar a escola ciclada em Mato Grosso. Ficamos ali uma semana, um primeiro contato que nós tivemos, aí nós ficamos estudando, então vieram vários teóricos, professor de renome, tivemos várias oficinas maravilhosas e voltamos para nosso município começando nossos primeiros estudos com a escola ciclada de Mato Grosso [...] Quando chegou o livrinho branco, famoso livrinho branco, que é o que perdura até hoje, porque nós não temos ainda até hoje o livro final que vai reger a política, porque hoje não é mais proposta é uma política para o ciclo de formação humana [...] partindo dessa realidade, do ciclo de formação humana é que chegamos hoje na elaboração das orientações curriculares, foi um longo processo pra que chegássemos até aqui hoje. Creio que partimos dali, que partiu da necessidade de compreender a ciclo de formação humana e hoje temos as orientações para toda a educação básica. (Cefapro 1 d)

A referência que este sujeito/ator faz ao processo de elaboração e implantação do Ciclo de Formação Humana (escola ciclada, num primeiro momento) no estado é tomada, pela professora, como elemento que desencadeou uma série de estudos e ações que hoje se refletem nas OCs. O ‘livrinho branco’ é o que contém a proposta e que, como já disse, sua reestruturação não foi publicada, mas é fato aguardado pelos profissionais da educação estadual, o que permite inferir que as duas propostas, a destinada aos Ciclos e as OCs, dialogam, não se excluem; se complementam, uma vez que o público alvo das duas é o mesmo. O discurso deste sujeito é construído a partir do lugar que ocupa, de professora formadora do Cefapro, o interdiscurso se faz presente nesta fala, por meio da memória discursiva, recupera um processo de estudo de implantação de uma proposta curricular muito semelhante à que está em debate no momento (OCs). Algumas palavras ditas, como ‘livrinho branco’, ‘oficinas maravilhosas’, ‘professor de renome’, ‘voltamos para nosso município’ não foram enunciadas ao acaso, uma vez que são as palavras carregadas de sentido e ideologia, respondem a outras palavras, de acordo com Bakhtin e Orlandi. Estas tanto retomam

uma situação já vivenciada pela professora quanto dizem da sua experiência com o processo de elaboração das OCs. A professora faz uso do já-dito para sustentar o seu discurso e dizer que a política educacional atual não surgiu ao acaso, que é influenciada por outra anterior a ela.

Ainda na tentativa de identificar as influências locais, nesse caminhar com a interpretação dos dados, destaco, também como esse tipo de influência, o fato de a própria Seduc desejar a proposição de uma política que não apenas contemplasse o ensino fundamental, mas a educação básica. Nas palavras dos sujeitos/atores, esta intenção do governo fica evidente, todos afirmam, de um modo ou de outro, que a secretaria de estado de educação caminha e encaminha suas ações, nos últimos anos, buscando atender aos anseios tanto do estado quanto dos profissionais da educação e dos representantes destes no que tange à necessidade da existência de uma proposta curricular que contemple o ensino fundamental e o médio. Tal influência não se deu ao acaso, mas num contexto em que as outras influências a fortaleceram, de modo a evidenciar que as ações/attitudes/posturas/discursos que culminaram na elaboração das OCs não ocorreram de modo aleatório, mas, se é que posso assim afirmar, de modo mais ou menos articulado. Alguns enunciados abaixo descritos podem validar o que acabo de afirmar:

A produção das Orientações Curriculares para a Educação Básica foi uma decisão política para levar aos professores da rede uma visão de sujeito e de sociedade, ou seja, uma visão de como a Secretaria vislumbrava as concepções que devem nortear as práticas pedagógicas em todas as etapas, modalidades e especificidades da Educação Básica, bem como da necessidade de documentos orientativos, cobrado sempre nos discursos dos professores e professoras da rede estadual.

(Escola 1 a)

Primeiramente os gestores da SEDUC, e depois do documento pré-concluído, ofereceu às escolas que pudessem analisá-lo junto com a comunidade escolar, e fazer possíveis sugestões e/ou contribuições para a finalização do mesmo.

(Escola 1 b)

Sobre quem decidiu, não tenho dúvida de que foi a própria Comissão na SEDUC responsável pelo tema, premida pela realidade das unidades escolares, pelos diagnósticos realizados pelas Conferências de Educação Realizadas e também pela pressão do sindicato.

(Sindicato)

Conhecendo a trajetória de Mato Grosso, como está na vanguarda dos acontecimentos, sempre

à frente em relação à educação [...] nesse contexto, enquanto política, o Mato Grosso está querendo ter de fato algo que oriente a educação como um todo [...]. Vejo importante e positivamente o fato de você ver, no papel, o que a tua secretaria está pensando, está orientando sobre o currículo, no papel, porque falar muitos falam, mas fazer, o Mato Grosso faz. É pelo menos uma tentativa de contemplar toda a educação básica, em todas as suas etapas e modalidades [...] tem política no papel, você tem a possibilidade de fazer uma associação na prática [...].

(Assessoria 2)

Acredito que o que levou a SEDUC a pensar nas OCs, ela ouviu as necessidades da escola, ela ouviu o clamor das escolas, dos Cefapros, nós já temos aí doze anos de ensino organizado por ciclos de formação humana e nós precisávamos de uma proposta para toda a educação básica. (Cefapro 2 b)

Eu vejo que foi um momento político importante pra construção dessas OCs porque, quer queira quer não, foi um momento em que a SEDUC se via mais, se sentia, vamos dizer assim, pelo menos os gestores, uma equipe mais coesa e que dava conta de encabeçar um projeto deste tamanho, porque é um projeto imenso, então acho que foi mesmo um momento político de eles sentirem que era um momento privilegiado de se atacar esse problema.

(Cefapro 1 a)

Cabe à Superintendência da Educação Básica zelar pela implementação das políticas educacionais, e em especial, daquelas que envolvem as questões sobre currículo.

(Seduc a)

Com base nos conceitos da AD, é possível dizer que as falas dos sujeitos/atores evidenciam aspectos que se ligam à produção de sentidos e à ideologia, por meio da linguagem, pois sentido e ideologia constituem o sujeito e sem este a ideologia não se faz presente. Cada enunciado de cada sujeito/ator pode ser interpretado, então, à luz da AD, de acordo com a posição que este ocupa, com o papel e a função que exerce/exercia no contexto da educação do estado de MT durante o processo de elaboração das OCs. Para exemplificar, me reporto ao que dizem os sujeitos/atores de cada instituição educacional acima citados. Os que exercem suas funções na escola, tanto o professor quanto o coordenador, deixam transparecer que a Seduc, na qualidade de órgão maior responsável pela educação pública estadual, deve mesmo coordenar e orientar as ações pedagógicas das escolas e que os gestores desta instituição demonstraram a preocupação em propor uma política pública educacional que atendesse aos anseios dos professores e a estes coube prestigiar os documentos, tecendo alguns comentários e/ou sugestões,

como se verá nas seções precedentes. Quando os sujeitos dizem “primeiramente a SEDUC”; “a produção das Orientações Curriculares para a educação Básica foi uma decisão política para levar aos professores”; “concepções que devem nortear as práticas pedagógicas”; “necessidade de documentos orientativos”; suas palavras, que não são vazias de significados, mas como diz Bakhtin, são responsivas e respondem a outras palavras, podem ser interpretadas como pertencentes ao universo dos educadores, ao meio escolar, como um eco da voz daqueles que atuam todos os dias na escola, daqueles que se deparam com situações cotidianas que carecem de respaldo, de uma base sólida que lhes dê segurança quando da condução das ações educativas. Professores e coordenadores escolares, assim como os diretores, em muitos casos evidenciam que os planejamentos pedagógicos, anuais ou diários, precisam ser construídos tendo em vista a realidade da comunidade em que a escola se insere, mas a partir de bases ‘comuns’, de orientativos advindos da Seduc e que estes sejam capazes de nortear as práticas pedagógicas.

Esta constatação se faz muito presente nos encontros que realizamos com os professores, seja nas escolas ou no Cefapro, e aqui me coloco como professora tanto da escola como formadora que atende aos professores. É como se o professor carecesse de respaldo para suas ações, como se tivesse que obedecer sempre, que seguir a determinações advindas de órgãos superiores porque, ao contrário, suas ações didático-pedagógicas podem não ser válidas, não ter respaldo junto aos alunos, ou aos pais, ou à própria escola e então, assim, é possível visualizar a ideologia que perpassa o discurso pedagógico seja do professor, do coordenador ou do diretor da escola. Neste caso, a formação discursiva destes sujeitos e que permite dizer o que disseram e dizem é a que lhes confere um lugar de subordinados a instituições superiores, como a Seduc, o Cefapro e a Assessoria. É uma FD que denota os sentidos que perpassam o discurso destes sujeitos; por estarem na escola, sentem-se na condição de enunciar que precisam daqueles que os orientam, na posição que ocupam, não podem deixar de dizer que as outras instituições educativas são as que de fato encaminham e devem encaminhar as ações dos educadores das escolas.

O que dizem os sujeitos constitui, segundo Meirieu (2002), o discurso pedagógico, o qual não pode ser interpretado como homogêneo, pois é formado por outros discursos, que são heterogêneos. Assim, ao enunciar, pela linguagem, o sujeito deixa transparecer marcas de outros sujeitos, sendo seu discurso fruto de um contexto; o

que enuncia é o discurso que foi possível enunciar naquele determinado momento e assim devem ser compreendidos, analisados.

O sujeito/ator do Sindicato também reconhece que foi a Seduc quem propôs a elaboração das OCs, mas se coloca como corresponsável pela decisão, nela se inclui, como se observa na fala do Sindicato, ao dizer que não tem “dúvida que foi a própria comissão da SEDUC”, mas que tal decisão não foi apenas desta, ela se deu com base em “diagnósticos”, inclusive de conferências realizadas pelo sindicato. Os sentidos, a ideologia, ou seja, a FD aqui tem outra constituição, uma vez que o sujeito pertence a outro espaço educativo, fala de outro lugar, do lugar de que participa de lutas pela melhoria da educação, de quem entende que a Seduc sozinha não pode encaminhar todas as decisões educativas, é a ideologia do sindicato que transparece, o discurso de participação, de luta, de sujeitos que não almejam nem aceitam que a educação seja conduzida por uma única instituição, no sentido de que a escola não pode apenas ser receptora das decisões, mas participar delas.

Os discursos dos representantes da assessoria pedagógica e dos Cefapros se aproximam, se assemelham. Talvez pelo fato de estarem mais próximos da Seduc que as escolas, por orientarem estas a partir de orientações daquela. São discursos que podem ser interpretados como pertencentes a uma mesma FD, o que significa dizer que se aproximam, pertencem a um mesmo universo discursivo, que a produção de sentidos e a ideologia são atravessadas por discursos que fazem parte do lugar que estes sujeitos enunciam, ou seja, do lugar que ocupam no governo, do cargo que exercem. Tanto servidores que estão (porque originalmente não o são) nos Cefapros ou nas assessorias pedagógicas, são ligados diretamente à Seduc, fazem valer as propostas e os discursos, zelam pelo cumprimento das normas e normativas desta, pois isto faz parte das atribuições e funções tanto do centro de formação quanto da Assessoria. Assim sendo, sentem-se mais Seduc que as escolas, diretamente por ela coordenados. No caso da política pública educacional em foco, estas duas instituições, uma formadora e a outra administrativa, têm o dever de zelar por sua implantação e implementação. Assim, os discursos dos sujeitos dos Cefapros e da Assessoria em análise e nos aspectos relativos à influência local, se sustentam numa mesma FD, construída a partir da ideologia e do sentimento de pertença, se sentem os sujeitos pertencentes à Seduc e o são, assim como as escolas, mas estas, em sua maioria, não se sentem representantes diretos do governo. Ao se colocarem como Seduc, deixam transparecer formações ideológicas, por meio das posições, das palavras enunciadas de acordo com o contexto de produção, que denotam

uma FD ligada ao discurso do governo. Assim, enlaçam e valorizam a decisão da secretaria de estado, mas fazem questão de dizer que tal decisão (de se elaborar as OCs) tem o respaldo dos professores, que o estado está à frente em relação às discussões ligadas à educação, como se observa em “sempre à frente em relação à educação”; “a tua secretaria está pensando, está orientando”; “ouviu o clamor das escolas, dos Cefapros”; “foi um momento em que a Seduc se via mais, se sentia, vamos dizer assim, pelo menos os gestores, uma equipe mais coesa e que dava conta de encabeçar um projeto deste tamanho”. Como se constata, os discursos enaltecem a decisão do governo, por meio da secretaria, e a coesão do grupo que lidera a mesma, o preparo deste grupo para encaminhar a elaboração e a implementação de uma proposta de tamanha grandeza, que “Mato Grosso faz”, que o estado tem proposta escrita, não apenas no discurso.

Ao encerrar esta seção, compreendi que falar de fatores que influenciaram a elaboração das OCs é falar, também, dos motivos que levaram os gestores públicos educacionais à proposição da política pública, digo isto porque inicialmente havia pensando em tratar de itens separados, um que versasse sobre as influências e outro sobre a decisão em relação à política, mas não há como separar estes aspectos, uma vez que são interligados, que a decisão de colocar a elaboração das OCs na agenda governamental foi influenciada por fatores globais, estaduais e locais e que, embora a Seduc tenha se colocado à frente dos trabalhos, que é o que lhe cabe enquanto órgão gestor, a decisão, pode-se dizer, foi respaldada em discussões, textos, teorias, discursos outros que não apenas a vontade política.

Sobre a colocação na agenda, recorro à Capella (2006), no intuito de compreender a formação de uma agenda política governamental. A autora, como já exposto no referencial teórico, desenvolve dois modelos na área de políticas públicas, sendo um deles, o qual considero aqui, o de múltiplos fluxos (*Multiple Streams Model*), desenvolvido por John Kingdon. O autor, segundo Capella, busca responder à questão: “por que alguns problemas se tornam importantes para um governo?”. Em se tratando da política em estudo, creio ser possível dizer que a eleição da elaboração das orientações curriculares para a educação básica do estado de MT para compor a agenda governamental se deu em função dos fatos, textos e discursos referidos nesta seção acerca das influências, sejam globais/internacionais, estaduais ou locais. Para esta decisão, corroboraram, então, fatores de ordens diversas e lutas foram travadas entre os

grupos representativos. Fato ainda é que, embora existam as influências, a decisão final ficou a cargo dos gestores da Seduc.

Considerando os três fluxos apresentados por Kingdon que indicam grande probabilidade de que um problema público chegue à “agenda decisional” – problemas, soluções ou alternativas e política ou humor político –, entendo que a temática referente ao currículo escolar no estado foi entendida como um problema relevante e merecedor de destaque, tendo em vista que, como afirmam os sujeitos/atores desta pesquisa, se fazia necessária a proposição de documentos que pudessem nortear as ações didático-pedagógicas de toda a educação básica e não apenas do ensino fundamental, uma vez que este, em função da escola organizada por ciclos de formação humana, já contava com orientações específicas. No segundo fluxo, que compreende um conjunto de alternativas e soluções, entendo que, ao pensar e propor a elaboração das OCs, o governo, por meio da Seduc e dos órgãos que compõem a educação do estado, vislumbraram a possibilidade de minimizar um quantitativo considerável de problemas enfrentados pelos educadores quando do fazer pedagógico, seja na própria Seduc, nas assessorias pedagógicas, nos Cefapros ou nas escolas. Nesse aspecto, que trata das soluções para dado problema, atores de comunidades diversas foram convocados, como servidores públicos, instituições de formação (universidades) e outros profissionais que aparecem como partícipes no decorrer da elaboração dos documentos. O terceiro fluxo, que diz respeito à política de fato, é aquele em que ocorrem os acordos políticos, em que as influências são exercidas por atores de arenas diversas. Aqui, houve, durante a elaboração da política, a efetivação de acordos variados, no que tange a fatores diversos, como: quem participaria das formações, das discussões, da produção dos textos de cada volume das OCs, como seria a publicação, a divulgação, a chegada dos materiais até os educadores, o trabalho direto com estes e como fariam uso no planejamento das atividades escolares. Creio que em se tratando deste último fluxo, embora a política já esteja em andamento, sendo implementada, acordos ainda são negociados e travados entre atores diferentes e de diferentes arenas.

Dito o que disse, tendo dado mais um passo dentre tantos dados e alguns ainda a caminhar, encerro este item, anunciando que o subsequente tratará dos processos de elaboração e implementação das OCs como documentos/textos e discursos.

5.2 O TEXTO DA POLÍTICA: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Após tratar dos fatores que, na minha leitura, influenciaram a colocação da temática educacional relativa às orientações curriculares para a educação básica na agenda governamental, caminho para a presente seção, que tem como objetivo apresentar e discutir os dados referentes à elaboração e à implementação das orientações curriculares como política pública educacional e como discurso. Desse modo, para sustentar minha análise, o meu texto recorre tanto aos documentos das OCs, quanto ao discurso dos sujeito/atores, o dispositivo analítico e o dispositivo teórico que embasa a esta tese.

5.2.1 Quais Sujeito/atores Participaram/am da Produção da Política Educacional e Como se Deu Esta Participação: As Vozes que Tiveram Eco

A análise de uma política pública e, neste caso, uma política pública educacional curricular, pode seguir caminhos diversos, dependendo da escolha do referencial teórico-metodológico do analista e, assim sendo, como já afirmei, a análise da OCs tem como dispositivo teórico que a sustenta, a análise de políticas públicas, o ciclo de políticas e os pressupostos da AD, de linha francesa. Como sugestão da professora Regina Mutti, trato, inicialmente, neste item, do título dado à política curricular de Mato Grosso “Orientações Curriculares para a Educação básica”. A opção pelo termo “orientações” já revela um posicionamento da Seduc e dos elaboradores da política, pois ao denominar de “orientações curriculares” os documentos que deverão nortear as ações didático-pedagógicas de toda a educação básica, pretender dizer que não se trata de documentos que dever ser seguidos à risca e unicamente, como se nenhum outro referencial pudesse ser consultado e utilizado pelos educadores.

Nesta perspectiva, as orientações pretendem se constituir como um referencial que oriente, que norteie, que conduza, mas que não seja único, que não seja inquestionável e/ou complementado. Feliz a opção dos produtores do texto da política, o que torna, inclusive, sua propagação e implementação mais aceitável por parte dos

sujeitos/atores que fazem uso direto do referencial, de modo que a recontextualização por parte destes sujeitos também ocorra de acordo com a realidade de cada localidade do estado, tendo em vista que, na qualidade de “orientações curriculares”, suscitam a adequação às necessidades de cada unidade escolar. Não poderia deixar de registrar que a escolha da palavra “orientações” não é aleatória, mas é carregada de sentido, de intencionalidade, pois foi escolhida e dita por sujeitos históricos, num contexto social, histórico e cultural. Então, posso dizer que, ao optar por “orientações” em detrimento de outra palavra, por exemplo, com uma carga semântica mais normativa ou de imposição, os elaboradores da política poderiam desencadear, por meio da escolha semântica, um processo de resistência aos referenciais curriculares, ao passo que, ao instarem um processo de elaboração de documentos intitulados de “orientações curriculares para a educação básica”, os interlocutores da política a viram com ‘bons olhos’, como um documento que contemplava os anseios dos educadores de instituições diversas, inclusive do sindicato dos profissionais da educação. Esta opção revela, ainda, a ideologia daqueles que elaboraram a política, que negociaram o título da versão final, uma ideologia que reflete a postura destes sujeitos e dos grupos que representam e que denota que a educação do estado não carece, neste momento histórico-social e cultural, de normas e regras e também que os sujeitos/atores das instituições escolares são capazes de tomar os documentos como orientativos e, a partir deles, elaborarem as propostas de cada unidade escolar.

Feita essa breve observação, caminho o texto um passo adiante para tratar da gestação da política em si. Desse modo, faço um resgate do processo de elaboração do texto, na voz dos sujeitos/atores de todas as instituições.

A elaboração do documento das OCs, após sua colocação na agenda governamental, teve início no ano de 2008, conforme o documento que comporta as orientações teóricas e metodológicas, denominado “orientações curriculares para a educação básica”, que assim registra: “A elaboração da presente proposta começou em 2008, como forma de constituir parâmetros para uma discussão mais aprofundada [...]” (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 04).

Entendo importante recordar que a elaboração das OCs no estado não ocorreu de modo aleatório, mas inserida nos contextos global, estadual e local, de modo que a proposição e a elaboração das orientações curriculares foi fortemente influenciada por fatores aqui já descritos, dentre outros que podem fugir ao meu conhecimento. É sabido que, dentre as influências locais, destaca-se a vontade política do governo em

disponibilizar aos educadores uma proposta didático-pedagógica para toda a educação básica e não apenas para o ensino fundamental, pois esse, que é organizado em ciclos de formação humana, no estado, já conta, desde de 2000, com orientações específicas. Além desse fator, Andrade (2013, p. 81), em sua dissertação de mestrado, destaca que no

[...] fluxo de proposição de políticas educacionais, Mato Grosso em 1998 também propõe a produção de textos curriculares. Primeiro com a publicação do livro para o Ensino Médio: *Novas perspectivas para o Ensino Médio em Mato Grosso*, coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo e Acácia Zeneida Kuenzer. Documento que de certa forma não obteve tanto impacto na rede, pois os produtores dos documentos eram todos do Estado do Paraná, fato que provocou certo distanciamento das realidades sociais, culturais, econômicas, políticas do Estado do Mato Grosso (Entrevista com GST).

De fato, em meio às discussões e aos estudos que deram origem à proposta para os ciclos, com a publicação do conhecido “livrinho branco”, a Seduc também encaminhou estudos e discussões relativas ao ensino médio, numa tentativa de ampliar o atendimento à educação básica, contudo e, como assinala Andrade, a proposta não teve impacto no meio educacional, mas não pode ser desconsiderada, tendo em vista que debates já existiam no sentido de ampliar e qualificar o atendimento a esta etapa da educação básica.

Neste contexto de estudos, discussões e proposições de documentos orientativos (para a escola organizada por ciclos e para o ensino médio), a Seduc, por meio da nova gestão da Superintendência da Educação Básica, em meados de 2007, entendeu que se fazia necessária a construção de uma proposta única que integrasse toda a educação básica e que envolvesse os educadores no processo de construção da mesma. Desse modo, no ano de 2008, o processo de fato teve início, com a participação de atores da Seduc, das assessorias pedagógicas, dos Cefapros, do Sindicato e das escolas, além dos consultores contratados para encaminhar os estudos e as discussões junto aos representantes destas instituições.

O processo de elaboração das OCs foi constituído por um movimento que pode não ter sido o desejável por todos os sujeitos/atores que dele participaram ou almejaram participar, mas que, entendo, pode ser visto como um avanço quando se trata da construção políticas públicas educacionais curriculares, tendo em conta que a literatura que trata do assunto, em sua maioria, embora recomende a construção de propostas que

atendam às realidades para as quais se destinam, geralmente são produzidas apenas por um grupo de intelectuais, como é o caso dos próprios PCNs. Sobre a teorização acerca do currículo, lembro que Pacheco (2005) diz que esta deve atender e estar de acordo com a prática curricular, pois as propostas pautadas somente em aspectos teóricos podem não acordar com a prática curricular, com o cotidiano da escola e que tal teorização deve servir para a análise e a reflexão das práticas, de forma que estas possam ser ressignificadas.

Sobre as OCs, a teorização em torno do currículo buscou o diálogo com os educadores que o praticam, sendo assim, passo a tratar dos sujeitos/atores que participaram deste processo e como se deu tal participação e, para que o texto possa melhor ser compreendido, descrevo a participação por setor/segmento da educação do estado.

a) Os sujeitos/atores da Seduc: como o processo de elaboração foi encaminhado

Conforme já descrito nesta tese, ao passar a fazer parte da agenda governamental, a política pública educacional curricular para a educação básica passou a ser estudada e construída e, no comando deste processo, estiveram os gestores da secretaria de estado de educação. Foi em meados de 2007 que as primeiras discussões tiveram início dentro da Seduc, sendo a Superintendência de Educação Básica quem conduziu os primeiros estudos. Embora houvesse, de acordo com informação do sujeito/ator desta instituição, vontade por parte dos profissionais em encaminhar os estudos, havia, neste setor, uma divisão do trabalho que emperrava o andamento das atividades reativas às OCs, conforme relato do sujeito Seduc a:

Fui nomeada Superintendente da Educação Básica em maio de 2007 e, de início, analisei o Plano de Trabalho Anual das equipes (eram onze gerências). Observei que havia “departamentos”, é isso: setores que não se articulavam. Cada gerência tinha seu planejamento próprio e o executava. Assim, as gerências faziam formação continuada, orientação técnica “*in loco*” nas escolas do interior do estado, reuniões, organizavam grandes seminários em Cuiabá. Estas ações ocorriam de maneira isolada, ou seja, as temáticas das viagens e das formações eram estabelecidas no interior das equipes que decidiam o que, como e onde fazer.

Dessa análise, concluí que havia um problema a ser considerado na minha gestão: como promover ações mais articuladas compreendendo a educação básica como um todo e provocar uma compreensão do papel central da Sueb: a responsável pelas políticas sobre currículo da e para a educação básica.

Assegurar a participação dos integrantes das equipes exigiu negociação, e muitas vezes firmeza da minha parte nos encaminhamentos. Em muitos momentos, se percebia que a tendência era voltar a fazer o trabalho de “antigamente”: aquele das viagens constantes. Os textos eram distribuídos para releituras nas equipes e por lá ficavam por longos períodos

devido “à falta de tempo”. Convencer as equipes que aquele processo deveria se constituir na essência do trabalho da Sueb não foi fácil, e nem todos os integrantes de uma equipe participaram integralmente. Organizei seminários internos envolvendo todas as equipes para que estudássemos os documentos. Isso foi muito positivo.

O discurso deste sujeito bem retrata o que a teoria diz sobre a elaboração de políticas, no sentido de que este processo é complexo, envolve muitos atores, interesses e lutas, pois a participação dos atores é marcada por relações de poder, seja no contexto macro ou micro da política. Neste caso, macro, ocorrem os questionamentos teóricos, relativos à fundamentação teórica da política, como também ocorrem os acordos políticos, num jogo de interesse, em que o Estado e a administração precisam ter visibilidade, pois o Estado é, de acordo com Pacheco (2005, p. 106) “[...] uma estrutura complexa, que existe em função de processos que legitimam diferenças e opinião [...]”. Este também deixa transparecer o interdiscurso, os sentidos, a ideologia, a FD que perpassa as palavras de quem está à frente de um órgão do governo. Para este sujeito, sua gestão precisava ter um diferencial e, como é conhecedor da realidade educacional do estado e sabedor que a proposição de uma política curricular não seria bem vista aos olhos dos profissionais da educação, cuidou de articular, em primeira instância, o setor que estava sob sua responsabilidade. Suas palavras são repletas de sentido e significado para o contexto que ora analiso e, para falar das OCs, recorre ao interdiscurso, à memória discursiva, respaldando seu discurso em fatos, acontecimentos que já ocorreram, mas que se ligam à atualidade e que, como gestora, pode enunciar o que enunciou, está autorizada para tanto, a FD à qual se liga lhe possibilita o uso das palavras que usou.

No documento das OCs, intitulado “Orientações curriculares para a educação básica”, no item “agradecimentos”, este mesmo sujeito/ator, que é a professora Aidê Fátima de Campos, assina o documento e diz o seguinte:

O processo de sua construção se deu em três anos, em distintos momentos: inicialmente, a equipe da Superintendência de Educação Básica com os consultores; posteriormente, somaram-se novos atores: os formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, as escolas, os grupos de sistematização, etc. Somos gratos a estes autores que contribuíram significativamente na materialização do trabalho.

Devido ao seu escopo, densidade, metodologia de construção e trajetória, houve a contribuição de várias mãos e mentes. Esteve em primeiros passos, durante 2008, sob a coordenação da Prof^a. Ms. Ema Marta, depois pela

coordenação da Dr^a. Suely Castilho, e, em 2010, a Prof^a. Janaína Pereira finalizou os trabalhos. A construção foi coletiva, envolvendo um grande número de profissionais da educação, desde a elaboração dos primeiros escritos do texto base, das sugestões para as ideias centrais, à revisão e demais contribuições. Somos gratos a todos(as) os(as) colegas de trabalho da Superintendência de Educação Básica que não mediram esforços para que a realização deste trabalho, em especial aos que apoiaram o projeto inicial e participaram nas primeiras discussões: Ema Marta, Edilamar, Evanildes Bordalho, Sônia Baicere, Iza, Lúcia Sheneider, Marli, Izabella, Ceres, Leonir Boff, Erô, Elisabete Rosseto, Elizabeth Resende, Clarice, Marcos Amado e Jane. Nosso obrigado pela compreensão e apoio, aos colegas da equipe da Assessoria da Sueb; à Sílvia Matsuoka que fez a primeira revisão e a Dr^a Suely Castilho. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010a, p. 04).

Nas palavras da professora, se constata que o processo de elaboração das OCs contou com a participação dos membros da Seduc, de todos os setores ligados à educação básica. Os agradecimentos poderiam ser feitos de maneira global, por setor, mas a opção em referenciar as pessoas, nomeando quem participou do processo, sinaliza que a Seduc faz questão de evidenciar essas pessoas e que elas foram importantes para o processo educacional e, para além disso, reforça o discurso da secretaria de que as OCs foram construídas no coletivo. Há, contudo, no texto, um agradecimento especial "aos que apoiaram o projeto inicial e participaram nas primeiras discussões", o que pode ser lido, inversamente, como indício de resistências no início do processo.

No ano de 2012, ocorreu, em Cuiabá, no Hotel Fazenda Mato Grosso, no período de 09 a 12/07, uma formação para os membros dos Cefapros, das Assessorias Pedagógicas e da Seduc, com a finalidade principal de apresentar aos profissionais da educação as OCs em material impresso, bem como oferecer uma formação com base nos pressupostos teórico-metodológicos destes referenciais, no caso, uma formação sobre o Complexo Temático, com o professor Sílvio Rocha⁵³, do Rio Grande do Sul. Neste evento, outros professores de renome se fizeram presentes, como a própria Acácia Kuenzer, consultora da Seduc, sobre quem discorro mais adiante, e a professora Rosa Neide Sandes, atual secretária de estado de educação (dezembro/2013), que na época exercia o cargo de assessora do então secretário de estado Ságuas Moraes. Esta professora, que já havia exercido o cargo de secretária e de adjunta, fez uso da palavra e seu discurso é considerado, nesta tese, como um dos discursos da Seduc, tendo em vista que por vários momentos entrei em contato com a mesma, mas não foi possível a

⁵³ Em 2012, o prof. Silvio era diretor do Departamento Pedagógico da Seduc/RS. Esse professor atuou na administração pública municipal de Porto Alegre em períodos dos governos petistas (1989-2004) e foi protagonista na formulação da principal política curricular da rede pública municipal dessa cidade: a organização por ciclos de formação.

efetivação da entrevista, nem via e-mail. Desse modo, faço uso da informação verbal, por meio da gravação dos discursos proferidos naquele momento, considerando a importância que este sujeito teve e tem frente aos trabalhos da Seduc e especialmente no que tange à elaboração e implementação das OCs.

Relevante se faz registrar que a professora que hoje coordena os trabalhos da secretaria de estado de educação é, sem dúvidas, uma das grandes defensoras dos centros de formação, Cefapros, sendo que ela também, em tempos passados, fora professora formadora do Cefapro de Alta Floresta, sua cidade de origem. Foi a partir do reconhecimento deste trabalho que passou a integrar a equipe da secretaria, exercendo o mais alto cargo no governo dentro de uma secretaria de estado. Ainda se faz pertinente dizer que seu trabalho é bastante respeitado e reconhecido, por parte dos atores educacionais, não só de Mato Grosso, mas especialmente destes. Registros à parte, transcrevo abaixo, parte do discurso do sujeito/ator Seduc b que versa sobre a elaboração das OCs:

A gente pode, de forma não perfeita, mas com a melhor das intenções, dizer que fez um trabalho onde todas as mãos, na medida do possível, estiveram presentes [...]. Juntas, as instituições formadoras aqui do estado estiveram, penso que o estado de Mato Grosso dá nesse momento um grande exemplo, de juntas, as instituições formadoras do estado trabalharam, um exemplo que a gente dá [...].

Estou muito triste, professora Acássia, de ouvir em eventos nacionais que o órgão central substituiu a escola, o professor e a gente vê isso crescente no país, onde o professor perde a autonomia docente e o estado começa a dizer: na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta se trabalha isso e no final do semestre vamos fazer uma avaliação e a partir daí tornar público quem, naquela avaliação, conseguiu trabalhar mais ou menos com os alunos. Nos encontros nacionais, tanto do CNE quanto do MEC, Mato Grosso sempre se opõe a essa linha de trabalho. Mato Grosso quer afirmar cada vez mais a autonomia intelectual dos nossos profissionais e que o professor seja partícipe, agente ativo do seu fazer na escola, mas que também o estado não seja omissor no sentido de dizer qual é a orientação de conhecimento que o estado tem [...].

Todo mundo sabe que sempre optamos por resgatar, aproveitar e valorizar o trabalho já construído pelo estado, no sentido de que as OCs fossem uma marca não da pessoa que está no estado, mas uma marca do estado no trabalho que a gente faz. É nesse sentido que eu digo que esse trabalho tem a cara de todos nós.

Gostaria de dizer que a equipe atual, através da secretaria, da atual superintendência da área pedagógica, que foram parceiros nesse trabalho de construção, quero lembrar a presença da professora Aidê, que foi muito importante, que trabalhou fortemente na orientação dos grupos [...] quero estender essa fala a todas as equipes que de fato passaram noites debruçadas estudando esse material para que ele estivesse como está, que não ficasse perfeito, porque se ficasse nós não teríamos nosso papel, então esse documento está sempre em reconstrução e, inclusive, em encontros anteriores já detectamos problemas, então quando a gente vê problemas já pensa no passo seguinte, então, toda formação vai acontecer nesse sentido.

Nesse discurso, proferido num momento importante para os educadores do estado, num momento formativo e, ao mesmo tempo, de lançamento das OCs para os profissionais das Assessorias e dos Cefapros, algumas passagens merecem destaque, por tratarem da elaboração dos documentos e por expressarem a ideologia da Seduc, do governo, por revelar a visão e o posicionamento destes em relação às orientações e ao processo de elaboração das mesmas. O discurso deste sujeito/ator foi enunciado a partir da FD ao qual se filia, é um sujeito importante para a educação do estado, para a construção da política educacional curricular, é representante direto do governo e, como tal se posiciona, assumindo e fazendo ecoar a voz governamental.

Neste discurso, as palavras expressas remetem a outros discursos, ao interdiscurso, por meio da memória discursiva, de modo que os sentidos que vão sendo construídos, no momento em que foram enunciadas, buscam o convencimento dos presentes de que as OCs foram construídas de fato no coletivo, por “todas as mãos”, mãos da Seduc, das escolas, dos Cefapros e das instituições formadoras do estado, além dos consultores. É a ideologia de um governo que deseja ser compreendido como participativo, como um governo de todos, do coletivo, e que valoriza o que fora feito por outras administrações, dando continuidade a um trabalho que pretende ser reconhecido como uma ação estatal e não de pessoas ou do governo x ou y. Vistas sob esta ótica, as orientações curriculares podem vir a se deparar com menos resistências, pois eu não posso contrapor ao que por mim foi proposto, visto e autorizado. Ainda, o governo reconhece que as orientações não são documentos prontos e acabados, que não é perfeito, que problemas já foram detectados e que estes deverão ser tratados com atenção, especialmente nas formações oferecidos pela Seduc. Ao registrar esse reconhecimento, deixa aberto espaço para que os educadores questionem a proposta, revisem, recontextualizando-a.

Ao enunciar que o governo do estado prima pela construção da autonomia intelectual dos profissionais da educação, confere a estes o *status* de profissionais autônomos, intelectuais críticos e reflexivos e sabe que estes profissionais, em seus momentos de estudo, fazem leituras acerca desta temática. Para valorizar este discurso, seu enunciador cita um exemplo que ultrapassa os limites do estado, menciona órgãos de grande reconhecimento e que conduzem a educação nacional, o CNE e o MEC, os quais promovem eventos diversos em torno das temáticas educacionais. Nesses eventos, ao se fazer presente, o governo do estado de Mato Grosso defende que a administração não pode e não deve tomar o lugar do professor, não deve ditar o que ele deve ou não

fazer, mas e somente, disponibilizar formação e orientação, como tem feito nos últimos anos; e as OCs caminham nesse sentido. Esta é uma maneira de convidar os presentes a se identificarem com a proposta e a trabalharem *dentro* dela, mesmo ressignificando-a. As palavras ditas não o são fora do contexto, nem são desprovidas de significados, de intencionalidade e o momento se fazia extremamente propício para que o discurso enunciado tivesse o tom e o teor a ele dado.

Outro ponto importante deste discurso diz o seguinte: “[...] e no final do semestre vamos fazer uma avaliação e a partir daí tornar público quem, naquela avaliação, conseguiu trabalhar mais ou menos com os alunos.” A professora, ao falar da política pública educacional curricular de MT, por meio do interdiscurso, traz para sua fala o discurso das avaliações em larga escala e suas palavras marcam o posicionamento do governo em relação a tais avaliações. Ao que se percebe, pela linguagem, este governo se posiciona de maneira contrária a tais avaliações. Contudo, as orientações curriculares, como visto, não foram elaboradas desconsiderando-se fatores que influenciam a educação nacional e a estadual, a começar pelo fato de as OCs se pautarem nos PCNs que, embora sejam considerados como um grande avanço para a educação, também são alvo de críticas e pretendem, de certo modo, a implantação de um currículo comum. O currículo comum, único, é um dos pressupostos dos órgãos que ‘regulam’ a educação e fazem o ranqueamento das escolas, dos municípios, estados e países. Por ser um estado da federação brasileira e, pelo fato de o Brasil, por meio do MEC fazer parte dos países que aderem às avaliações em larga escala, MT não fica fora deste contexto.

As avaliações como o PISA, um dos instrumentos utilizados pela OCDE para agir no meio educacional com recomendações que influenciam a elaboração de propostas educacionais, estabelecem uma competitividade entre os participantes e direcionam o foco do currículo para o atendimento às necessidades de uma sociedade pautada na lógica do conhecimento e da economia. Embora o governo de MT se posicione de maneira contrária a tal avaliação, dela não pode escapar, mas a questão é que os educadores, em sua maioria, também são contrários a ela (avaliação em larga escala) e, ao enunciar que este também é o posicionamento do governo e que as OCs não foram construídas com vistas a atender a este propósito, o estado busca a adesão de seus educadores para a implementação de sua política pública, isto demonstra o quanto são carregadas de sentido as palavras que, ao pronunciá-las, as intenções se desvelam.

Neste contexto em que trato de avaliações grandiosas, não poderia deixar de mencionar que, para além do PISA, o Brasil também realiza suas avaliações, também se adéqua a padrões internacionais neste quesito, são avaliações que abrangem a educação básica: Provinha Brasil (alfabetização); as provas censitárias e amostrais do SAEB (em turmas de 3º, 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e, ainda, o ENEM que, embora tenha outros propósitos, diferentes das avaliações anteriores, é também uma avaliação das escolas, sejam públicas ou privadas. Estas avaliações ocorrem independente da vontade do governo do estado ou de suas instituições escolares, são nacionais, partem do MEC e, embora haja posicionamentos contrários, são realizadas. Mas, é como disse, a maioria dos educadores tece críticas a elas e, assim sendo, discursar também nessa perspectiva, aproxima o governo de seus educadores.

Destaco, ainda, neste discurso, o momento em que se faz menção à presença, no evento que transcorre, da professora Aidê, sujeito de grande importância para a construção das orientações curriculares. No ano de 2012, esta professora já não mais fazia parte da equipe da Seduc, pois integrada e ainda integra o Conselho Estadual de Educação (CEE). Ela se destacou durante a elaboração dos referenciais curriculares, coordenou grupos de estudo, encontros e formações em todo o estado. Enaltecer sua presença é uma forma de reconhecer seu trabalho e, ao mesmo tempo, de o governo dizer que valoriza seus profissionais e que a política educacional não foi pensada e elaborada por uma pessoa ou um grupo apenas, mas por muitas pessoas, por um coletivo e os presentes neste coletivo devem se sentir incluídos.

Ao que se pode visualizar, na Seduc, o processo de elaboração das orientações curriculares contou com a participação de vários sujeitos/atores, não sendo possível afirmar que tal participação tenha sido de todos os servidores, mas o foi de boa parte destes. Contudo, a voz que ecoa nos documentos e que se visualiza nos dados desta pesquisa, é de algumas pessoas e estas se encontram nomeadas nestes referenciais, seja nos agradecimentos ou como componente do governo, como se pode observar em todos os volumes das orientações. Seguindo o caminho da tese, passo a tratar da participação dos sujeitos dos Cefapros.

b) Os sujeitos/atores dos Cefapros: o elo entre as escolas e a Seduc

Os centros de formação, denominados de Cefapros, como já se sabe, são responsáveis tanto pela formação dos profissionais da educação do estado quanto da implantação e implementação das políticas públicas advindas do MEC e da própria

Seduc. Seus profissionais são servidores públicos concursados e, para atuarem neste centro, passam por seletivo, de acordo com a área de formação e atuação. São os professores deste centro que fazem a ligação entre a Seduc e as escolas, por meio do acompanhamento às escolas, ao Projeto Sala do Educador e das formações que ocorrem tanto nas unidades escolares quanto nos Cefapros. No que diz respeito à elaboração e implementação das OCs, estes tiveram papel fundamental, pois conduziram os estudos juntos aos professores, sistematizaram os dados, participaram das formações e encaminharam os estudos nas escolas.

Antes de proceder à interpretação dos discursos dos sujeitos dos Cefapros se faz pertinente, para a compreensão tanto do processo de elaboração das orientações quanto destes discursos, dizer um pouco sobre as etapas definidas pela Seduc para que os estudos relativos às OCs fossem encaminhados. Em um dos documentos disponibilizados pela Seduc, constatei que, embora os relatos de todos os sujeitos e outros documentos deem conta de que o processo de discussão propriamente dito relativo às orientações tenha começado em 2007, havia, por parte da secretaria de educação, uma organização prevendo o início do ano de 2006 como ponto de partida, com o envolvimento de todas as instituições que participariam do processo. Isso implica em dizer que a colocação na agenda, por parte do governo, deve ter ocorrido no ano de 2005 e que havia a intenção de iniciar os estudos antes do que de fato ocorreu e disso pode-se apreender que alguns motivos contribuíram para este ‘atraso’, o que não é estranho quando se trata da elaboração de políticas públicas.

Desse modo, o início dos estudos sobre a política curricular deu-se no ano de 2007, com as primeiras discussões internas, na Seduc, entre os responsáveis pelas superintendências, seguidas, em 2008, de discussões entre membros da Seduc e os consultores (sobre os quais trato adiante) e, no ano de 2010, se estenderam às escolas, às assessorias e aos Cefapros. Para a condução deste processo, os gestores do governo organizaram uma sistemática de estudo, da seguinte forma:

1 – Estratégia de elaboração das Orientações Curriculares: a contribuição dos profissionais da educação.

O presente texto de Orientações Curriculares é um documento preliminar, que foi construído em conjunto por profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e professores das universidades. Seu objetivo é estimular a reflexão, suscitando sua reelaboração por toda a comunidade escolar, agente fundamental desta proposta. A metodologia sugerida para este processo, apresentada a seguir, propõe três etapas:

1ª Etapa: Leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar.

Nesta etapa realizar-se-á a leitura, discussão e síntese das contribuições dos profissionais da educação de cada unidade escolar. Esta etapa ocorrerá em dois momentos: primeiro com o texto preliminar que refere às concepções e posteriormente com a segunda parte do texto que se concentra nas áreas de conhecimento. A organização desta etapa ficará sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, que deverá:

- organizar o momento de estudo, envolvendo todos os profissionais da educação que compõem a escola;
- garantir a participação da comunidade escolar;
- convidar as lideranças comunitárias para a discussão: sindicato, presidente de Associação de Bairros, líderes religiosos, movimentos sociais, etc.;
- acolher as sugestões e sistematizá-las para as discussões integradas no município. Seguem algumas orientações para leitura, reflexão e apresentação de contribuições para o texto das Orientações Curriculares. Além das sugestões apresentadas, cada professor, coordenador ou assessor poderá incluir novos aspectos não contemplados a seguir:

- Todos os professores que compõem a escola deverão ter acesso ao texto preliminar das Orientações Curriculares;
- É importante que todos os professores e demais profissionais participem do processo de leitura, discussão e análise do texto base por completo;
- No mês de abril, os professores devem se reunir por grupo de atuação profissional - por área de conhecimento e por disciplina (Linguagem, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática); por etapas de ensino (fundamental e médio); por modalidades e especificidades (Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo; Educação Especial etc).

Os grupos organizados, conforme a sugestão descrita acima, farão a leitura, procederão a análise e darão suas contribuições observando os seguintes aspectos:

- Clareza do texto: – Observar e apontar trechos que apresentem dificuldades de compreensão, termos ou conceitos que careçam de melhor definição ou explicação;
- Conteúdo do documento: – Observar se o texto atende e esclarece os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Básica, dos ciclos, áreas e modalidades de ensino.
- As propostas de eixos temáticos e conhecimentos: – observar se contemplam a necessidade dos alunos de sua escola. São conhecimentos significativos? São conhecimentos relevantes para o desenvolvimento cognitivo e/ou vida prática dos alunos? Sugerir inclusão de novos eixos ou conhecimento ou exclusão, se for o caso. Importante lembrar que o documento após aprovação, pretende orientar a educação básica para o Estado de Mato Grosso e que por si só não dará conta em responder às especificidades de cada localidade e de cada escola.
- A metodologia e o processo de avaliação: – observar se atendem às necessidades do processo ensino aprendizagem; são adequadas ao tempo e ao espaço de produção de conhecimento dos professores e alunos? Comente. 4

- O documento, em termos gerais, contempla identidades e culturas de Mato Grosso? (história, geografia, manifestações culturais, diversidade étnico-raciais, literatura etc.) Comente e sugira eixos temáticos (área) e conteúdos (disciplinas). A comunidade escolar deverá eleger um professor, que, junto com o coordenador pedagógico, representará a escola no encontro municipal, levando as contribuições anteriormente sistematizadas por sua escola.

2ª Etapa: Discussão e Síntese por Município

O objetivo principal desta etapa nos municípios é socializar, discutir e sistematizar as contribuições de cada unidade escolar. Para tanto, serão realizados Encontros Municipais Integrados, coordenados pelos Assessores Pedagógicos do Município, em parceria com os Cefapros. Caberá ao Assessor Pedagógico do Município, em articulação com os Cefapros:

- coordenar a discussão e sistematização da síntese das contribuições trazidas pelos representantes de cada escola, gerando a síntese do município.
- coordenar a eleição do professor e do coordenador que representará o Município para participar do Seminário Regional. O número de

representantes por município dependerá da quantidade de escolas de cada município. É imprescindível que todos os professores dos Cefapros participem do Encontro Municipal. A Sueb enviará documento orientativo estabelecendo os critérios para a escolha e participação nos encontros regionais. No Município onde não há Assessoria Pedagógica, ou seja, em que só há uma unidade escolar, não há necessidade desta segunda etapa. O professor e o coordenador pedagógico, eleitos na primeira etapa, participarão automaticamente do Seminário Regional. As contribuições dos municípios serão sistematizadas e enviadas para a Coordenação das Orientações Curriculares da Sueb/Seduc, para análise e elaboração do texto final.

3ª Etapa: Seminários Regionais

Os Seminários Regionais terão a finalidade de promover a discussão das concepções e dos novos rumos que a proposta de Orientações Curriculares deve oferecer para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. (Documento enviado, via e-mail e, posteriormente impresso, às escolas, às Assessorias e aos Cefapros no início do ano de 2010).

A citação é longa, mas se faz pertinente para compreensão da dinâmica da organização dos estudos e da elaboração das orientações curriculares e de como se deu a participação dos sujeitos em cada etapa. Os primeiros documentos referentes à política foram enviados às instituições educacionais via e-mail, como forma de dinamizar e tornar menos oneroso o processo. O tempo entre as etapas e o envio dos textos, entretanto, foi considerado exíguo pelos educadores, especialmente a primeira versão, que continha a base das OCs. Ainda assim, todos se organizaram para a efetivação de tal etapa, com o surgimento, obviamente, de alguns entraves, algumas dificuldades, o que é considerado como normal quando se trata da elaboração de políticas públicas.

Vejamos o que os sujeitos dos centros de formação disseram a respeito desse processo:

Após o documento preliminar já construído, foi encaminhado às escolas estaduais juntamente com uma carta explicativa e orientativa [...]. Assim foram definidas as etapas para estudos e contribuições de todos os educadores no processo de elaboração da proposta educacional do Estado de Mato Grosso, possibilitando traçar um perfil claro da educação que queremos e estamos construindo.

Neste primeiro movimento, o Cefapro com seus professores formadores e equipe gestora mobilizaram e acompanharam as escolas em suas organizações e depararam com variadas situações. Primeiro, a dificuldade de se organizarem, na escola, para esta tarefa, a visão da dimensão e importância da proposta e o interesse das pessoas; segundo, a necessidade de compreensão do que fazer e das concepções teóricas para o desenvolvimento das discussões com princípios lógicos para contribuir com o já proposto e não menos, o terceiro, a dificuldade dos professores formadores em contribuir com as unidades escolares em função do quantitativo de escolas para o até então número de formadores. Mesmo assim, houve sugestões para o documento tanto das escolas quanto do Cefapro, mas é importante ressaltar que a reação dos educadores nas escolas revelava que não havia uma interação, mas sim um distanciamento de alguma maneira que aparentava revelada em algumas falas como:

“sabemos da importância, mas não nos envolvemos como deveríamos”.

É evidente que, sendo o Cefapro uma unidade formadora e extensão da SEDUC- MT nos municípios, não poderia deixar de estudar, analisar e contribuir neste processo importante e a possibilidade de adentrar a este universo aliando à realidade de cada escola com suas experiências e práticas educativas, e necessariamente evolver-se para ajudá-las mudando este olhar de até então [...]. Ainda no que se refere ao Cefapro, houve momentos de leitura individual, coletiva e posteriormente por área do conhecimento para socialização com o grupo no seminário realizado durante o “Sala do Professor Formador”, um momento formativo específico entre os professores formadores. Sentimos também as nossas limitações e o caminho proposto foi a busca de outros referenciais que levasse ao progresso intelectual na sua autoformação, *uma propositura individual, mas que reveladora dos que mais se empenham nela* e percebida durante o acompanhamento enquanto coordenadora de formação. No transcorrer da organização dos grupos na SEDUC/MT que dariam o formato final para a publicação do documento alguns professores que fazem parte deste Cefapro foram convidados na composição da equipe compartilhando conhecimentos e fazendo as correções textuais e alguns participaram no primeiro encontro e não foram mais convidados e outros retornaram até os trabalhos finais do grupo de sistematização.

Cefapro 1b

O discurso deste sujeito/ator é de uma riqueza (não diferente de outros) que me sinto angustiada, querendo aproveitar tudo o que enuncia, mas sei que esta não é a proposta de uma tese, nem de meu estudo, como também sei que uma análise do dispositivo analítico jamais se esgota, pois este é sempre passível de novos olhares, novas interpretações, estão abertos, como afirma Orlandi (1997, p. 64), a novas análises e “[...] uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição”. Nesse prisma, destaco alguns pontos no discurso deste sujeito. O primeiro deles confirma que a Seduc efetivou o que havia estabelecido em relação às etapas de elaboração das OCs, encaminhou os documentos às instituições educativas, mas dificuldades se fizeram presentes. Nem todas as escolas se organizaram como o desejado. Os centros de formação contavam e ainda contam com um número de professores formadores insuficiente para atender à demanda e esse fator foi um dos grandes entraves durante as etapas, pois todas as escolas atendidas pelo polo desejavam contar com a presença de um professor do Cefapro, mas isto foi e ainda é inviável, em função do número de escolas e de professores formadores. Ademais, estes professores não dispuseram de tempo suficiente para realizar os estudos nos centros e depois organizar os encontros nas escolas, foi um processo considerado fundamental, mas que carecia de mais tempo.

Merece ainda destaque o discurso como um todo em relação à FD que o estrutura, aos sentidos produzidos e à ideologia que perpassa o discurso de um coordenador de Cefapro. A ideologia é a de que o professor formador está a serviço da

Seduc, que deve, por suas obrigações, cumprir com o estabelecido, independentemente do tempo disponível e de sua disponibilidade de deslocamento. Também deixa o discurso transparecer que as OCs são mesmos documentos que possibilitaram a construção de uma identidade para a educação do estado, a construção de uma “educação que queremos”, como afirma o sujeito, incorporando o discurso do governo. Em “É evidente que, sendo o Cefapro uma unidade formadora e extensão da SEDUC-MT nos municípios, **não** poderia deixar de estudar, analisar e contribuir neste processo [...] de adentrar a este universo aliando à realidade de cada escola [...] envolver-se para ajudá-las **mudando** este olhar de até então”, as palavras que destaco sugerem que este professor, representante direto e legal do governo, jamais pode negar-se a cumprir suas determinações e que, pela função que exerce, a ele é conferida autonomia e competência para mudar a visão da escola. Este discurso também é construído a partir do não-dito, o sujeito se coloca numa posição em que não pode dizer “não” para a Seduc, mas ao mesmo tempo deixa transparecer, embora não tenha dito, que, se pudesse, não conduziria seu trabalho do modo como conduziu, que poderia fazer o percurso que fez de outro modo, com mais tempo, por exemplo para acompanhar e estudar com a escola.

O discurso revela ainda, por meio do não-dito, uma fragilidade dos centros de formação, por meio de seus formadores, que estes carecem de uma base teórica mais consistente, e que o texto das OCs tornou esta fragilidade visível, obrigou os professores a estudarem, a se apropriarem de alguns conceitos que embasavam/embasam a proposta curricular.

Quando nós, professores formadores aprovados no seletivo para o CEFAPRO em 2009, fomos participar da nossa primeira formação como profissionais desse centro, recebemos a notícia de que as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso estavam com sua construção em andamento e que chegariam a nós, antes de chegarem às escolas, a fim de que colaborássemos com adições, substituições e supressões aos textos. Além disso, a Professora Aidê Fátima de Campos, à época superintendente da Educação Básica da SEDUC, contou-nos que havia um grupo elaborando as OCs desde 2007 e que o mesmo era composto por profissionais da SEDUC e professores consultores de universidades públicas, de MT e de outros estados.

Minha participação foi com o grupo interno do Cefapro de Rondonópolis. Lemos e escrevemos sugestões ao texto das concepções das OCs, coletiva e participativamente. Depois nos dividimos e fomos às escolas num estabelecido dia "D" e discutimos o texto das concepções das OCs com os profissionais lá presentes. Então, houve posteriormente, quando contamos que as escolas já haviam estudado coletivamente todos os textos-bases das OCs, conferências intermunicipais para redigirmos a partir de representantes das escolas, adições, substituições e supressões aos textos. Houve ainda uma revisão dos textos com a participação de alguns professores formadores dos Cefapros, profissionais da SEDUC e os consultores, em

Cuiabá.
Cefapro 1 c

A participação dos professores, como eu disse, foi mais intensa no momento em que o documento voltou das conferências intermunicipais, regionais, voltou pra SEDUC e eles tinham que organizar o texto de acordo com todos os apontamentos que foram feitos pelos professores, então os professores formadores foram chamados nesse momento e junto aos consultores, ou ao texto que os consultores já tinham escrito, eles ajudaram a dar uma cara mais de escola, eu imagino que o pedido principal da SEDUC por essa colaboração dos professores formadores é isso, porque a falta de cara de escola que ficou no final do documento, porque como ele foi feito por diversos consultores, ele realmente tem uma falta de coesão, não tá redondo como poderia se tivesse partido dos professores, mas enfim... [...]. Já nesse sentido também, a gente já ouviu diversas vezes de diversos professores formadores e os CEFAPROS mesmo, não só de Rondonópolis, uma reclamação neste sentido, de que o texto é difícil de trabalhar com os professores, por conta disso, porque falta uma coesão, que o texto apresenta muitos recortes e que fica difícil colocar na prática mesmo né, de fazer uma transposição didática do conteúdo, em cima disso.

Cefapro 1 a

Estes sujeitos também confirmam que a dinâmica pensada pela Seduc foi efetivada e que os professores formadores dos centros de fato se organizaram para estudar, primeiramente entre eles e, após, junto com as escolas. Numa mesma formação discursiva, estes se colocam como extensão da secretaria de educação nos municípios, corresponsável pela produção do documento curricular e que esta produção foi coletiva, de responsabilidade de todos, especialmente dos Cefapros. O discurso traz ainda, a referência à professora Aidê (sujeito/ator Cefapro 1c), reafirmando sua importância no processo de construção da política, como também, nas palavras deste identifico a menção ao que ficou denominado e conhecido como o “Dia D”, um acontecimento e sobre o qual trato ao final desta seção.

O interdiscurso, por meio da memória discursiva, traz para estes discursos a realização das conferências municipais, regionais e estaduais. Este evento ocorreu no estado durante a elaboração das OCs e foi organizado pela Seduc e pelos Cefapros, contando com a participação das assessorias das escolas e do sindicato. Nas municipais e regionais, os Cefapros, principalmente, e as Assessorias conduziram os trabalhos, cuidaram da parte logística e pedagógica, pois em função da localização das escolas atendidas por cada polo de Cefapro, foi preciso garantir a presença dos representantes das escolas (nas municipais) e dos municípios (nas regionais). Tais ações, financiáveis ou não, contaram com o apoio dos profissionais da Seduc. Já as conferências estaduais

foram realizadas na capital, Cuiabá, sendo que a organização logística e pedagógica ficou sob a responsabilidade maior dos sujeitos do órgão central da secretaria de educação estadual, mas contou também com o auxílio dos Cefapros e das Assessorias, além da presença de alguns consultores, por área do conhecimento. Estes eventos, denominados de conferências, estavam previstos pelo governo e foram de fundamental importância para a elaboração do texto da política. Contudo, devido ao estado possuir um número muito grande de escolas e, conseqüentemente, de professores, muitos destes não puderam participar dos encontros, pois, para cada um, se elegiam representantes por categorias. Apenas os professores dos Cefapros e os assessores pedagógicos tiveram a oportunidade de se fazerem presentes em todos.

Sobre a realização destes estudos, nomeando-os de “seminários”, Andrade (2013), em sua dissertação de mestrado, afirma que as escolas selecionaram seus representantes para participar dos seminários municipais e que todos os municípios do estado organizaram seus encontros, com o auxílio das Assessorias, sendo que tais representantes levavam consigo as sugestões, acréscimos ou supressões da escola de origem. De acordo com o pesquisador, em julho de 2010 foram realizados os seminários municipais, quando foram elaborados os documentos de cada município. O processo de sistematização ficou sob a responsabilidade dos formadores dos Cefapros e, para este processo, a Seduc encaminhou formulários de sistematização padronizados (Anexo V). Os encontros, de acordo com Andrade (2013, p. 88)

[...] foram conturbados, conflituosos e profícuos. Muitos Seminários Municipais tiveram uma discussão muito distante do esperado para a construção da proposta da política de currículo em construção. Discussões em torno de salários, infraestrutura, eram evidenciadas a todo o momento. Não que isso não fosse importante, mas a propositura a ser debatida e refletida girava em torno de questões curriculares. O inverso também é verdadeiro. Boas discussões em torno de questões curriculares pertinentes foram travadas, principalmente em torno de temáticas como diversidade e as tecnologias da informação e comunicação, que não estavam presentes diretamente nos textos curriculares.

Os relatos dos sujeitos/atores desta pesquisa dão conta de que os relatórios municipais foram encaminhados para os encontros regionais, que ocorreram no início do segundo semestre de 2010. Para o encontro estadual, foram selecionados representantes dos Cefapros por área de conhecimento para compor os GTs que debateram,

junto aos consultores, os relatórios municipais. Os GTs também contaram com participação dos membros da Seduc e foram responsáveis pela sistematização final das OCs.

O sujeito/ator Cefapro 1 a faz ainda referência à dificuldade que sentiram professores das escolas e dos centros de formação no que tange aos textos por área de conhecimento. Ocorre que, assim como enuncia este sujeito, os textos da política foram elaborados por mais de um consultor, sendo que, em algumas áreas, de modo separado, ou seja, cada consultor ficou responsável por uma parte do texto e depois houve a compilação. Este fato gerou certo desconforto entre os profissionais das escolas e dos centros de formação que estavam envolvidos no processo e os consultores e os profissionais da Seduc, pois aqueles não concordavam com esta sistemática de produção do texto, mas não puderam mudar esta realidade. Fato é que, se realizada cuidadosas leitura e análise das OCs que circulam hoje, alguns problemas podem ser detectados em relação à coesão do texto, seja de escrita ou de concepções, mas este não é meu objetivo primeiro neste caminhar. Também é fato que a elaboração de uma política pública, como a em estudo, que é uma proposta pedagógica, por centrar as discussões no fazer pedagógico, nas atividades curriculares desenvolvidas nas escolas, nas salas de aula e por contar com a participação de atores pertencentes a arenas diferenciadas, suscita discussões, embates, enfrentamentos, pois não é um processo simples e representativo apenas de uma ideia ou ideal, mas de várias e vários. É assim como diz Pacheco (2003, p. 16) “[...] as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças [...]”.

Lembro-me que as primeiras discussões sobre as orientações curriculares iniciaram durante nossas discussões no sindicato ainda na década de 1990. Era um momento que sonhávamos construir um documento curricular que representasse o Mato Grosso e suas diversidades. A partir de então as discussões foram intensificadas com a SEDUC, as universidades até a materialização de fato das OCs propriamente ditas.

Minha participação efetiva no processo de discussão das OCs iniciou em 2010 quando a versão preliminar das concepções que fundamentam as OCs chegou aos CEFAPROS. Era início do ano letivo e, portanto como não havia iniciado o projeto Sala de Educador nas escolas todos os formadores do CEFAPRO se debruçaram nos estudos e debate do documento conforme recomendação da professora Emma a fim de que pudessemos após as leituras fazermos contribuições no texto do referido documento.

Naquele momento foi elaborado um documento e enviado por e-mail a SUFP apontando nossa contribuição. Participei ainda das discussões em alguns municípios do polo discutindo em seminários da etapa municipal das OCS fazendo um contexto das principais mudanças históricas no cenário mundial e que culminaram também em mudanças em vários setores incluindo a educação. Estive nas discussões do polo etapa municipal dos municípios de

Canarana, Barra do Garças e Pontal do Araguaia; na etapa regional do polo de Barra do Garças também auxiliando nas discussões da área de Ciências Humanas. Em relação a participação dos meus pares no CEFAPRO o processo foi similar e duas formadoras do CEFAPRO de Barra do Garças (Sociologia e Biologia) estiveram presentes nas discussões até a finalização do documento com a SEDUC e outros formadores dos demais CEFAPROS.

Cefapro 2 c

Ao enunciar que “[...] as primeiras discussões sobre as orientações curriculares iniciaram durante nossas discussões no sindicato ainda na década de 1990. Era um momento que **sonhávamos** construir um documento curricular que representasse o Mato Grosso e suas diversidades.”, este sujeito traz à memória o fato de que as OCs, embora tenham sido coladas na agenda governamental por volta do ano de 2005, já se constituíam como preocupação por parte dos educadores em anos anteriores, o que evidencia que vários encontros para estudar e debater as orientações foram realizados ainda na década de 1990. A palavra que destaquei “sonhávamos” evidencia que os educadores almejavam por uma proposta curricular que atendessem educação básica como um todo e não apenas o ensino fundamental que, como já dito, já possuía orientações específicas para os Ciclos de Formação Humana.

As OCs, aqui no estado e no nosso Cefapro especificamente, ela chegaram em fevereiro de 2010 e quando chegou esse documento, foi pedido para que todos os formadores, que o Cafapro focasse todas as suas ações em torno das OCs, da análise, do estudo desses documentos, para contribuir, para melhorar.

Então, num primeiro momento, foram todos os formadores de todas as áreas, todo mundo junto, tentando entender a primeira parte do documento, tentando entender quais as concepções que permeavam todas as orientações curriculares e a gente precisou dar uma parada para entender qual a concepção materialista-histórico-dialética, o positivismo... nós tivemos que parar vários momentos e isso foi um momento muito importante pra gente, até pra gente retomar essas concepções psicológicas, filosóficas e pedagógicas da educação.

Então a gente ficou em torno de uns vinte dias estudando essa proposta, a primeira parte e depois fomos para as áreas. Aqui no Cefapro de Barra, na condição de diretora, a gente disponibilizou uma cópia para cada formador, cada professor tinha seu material impresso, pra estudar, fazer anotações. Aqui em Barra a gente ficou voltado pra esse trabalho. Tanto é que Barra do Garças teve todo um diferencial no momento em que foi para Cuiabá, porque 100% dos professores estavam preparados, contribuíram na elaboração do documento, participaram ativamente das discussões.

Cefapro 2 a

Eu tenho visto as orientações como um momento ímpar no estado, porque foi um momento em que nós paramos para pensar como deve ser esta educação, que deve ter a nossa cara, a nossa perspectiva colocada ali.

Como todo documento que é elaborado por muitos, pelo coletivo, é difícil você chegar a um consenso, a gente teve vários momentos desse ir e vir, ir a Cuiabá, elaborar o primeiro documento, esse documento; vir para o Cefapro pra gente reelaborar, pra pensar, voltar pra Cuiabá, vai para os consultores. Então, faz parte do processo esse ir e vir, que é produtivo, democrático, participativo, coletivo, mas não foi um momento tranquilo, porque algumas coisas que nós do Cefapro de Barra gostaríamos que tivesse no documento, alguns pontos não foram contemplados, porque no coletivo observou-se que aquilo não era relevante.
Cefapro 2 b

Estes sujeitos, ao falarem da política curricular, enunciam o que a FD à qual estão ligados lhes possibilita enunciar e que não é diferente de outros formadores do Cefapro, independente da função que exercem/exerciam dentro dos centros de formação. Essa formação discursiva evidencia o que pensam esses profissionais a respeito de suas obrigações em relação às OCs, ou seja, que a responsabilidade pela condução dos processos nas escolas e nos municípios lhes cabia, que esse movimento de ir e vir da proposta, inclusive com a realização das conferências, faz com que as orientações sejam entendidas como um documento construído pelo coletivo, que o processo foi democrático e participativo, mesmo com o surgimento de algumas discordâncias conceituais. Em “[...] mas não foi um momento tranquilo, porque algumas coisas que nós do Cefapro de Barra gostaríamos que tivesse no documento, alguns pontos não foram contemplados, porque no coletivo observou-se que aquilo não era relevante.” (Cefapro 2b), a linguagem dita revela o discurso não-dito, um dizer no não-dizer, pois segundo Orlandi (1997, p 82) “Quando se diz ‘x’, o não-dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra”. O não-dito a que me refiro trata do fato de que algumas das alterações propostas pelos professores das escolas e dos Cefapros não tiveram eco junto aos consultores e que estes foram quem, no final das contas, decidiram ‘o que ficava e o que não ficava’ no texto das OCs.

Os dados permitem afirmar que foi intensa e produtiva a participação dos formadores dos centros de formação no processo de elaboração da política pública educacional curricular e que, embora tenha havido algumas discordâncias, o que é compreensível diante da grandeza da proposta, estes profissionais se fizeram presentes nesta etapa da produção da política. Realizada esta leitura, passo à interpretação dos discursos dos representantes das assessorias pedagógicas.

c) A participação das Assessorias Pedagógicas

As assessorias pedagógicas são órgãos administrativos do estado e atuam junto às escolas estaduais, sob a coordenação da Seduc e, em alguns municípios, em parceria com os Cefapros. Digo em alguns porque estas instituições são em maior número que os centros de formação, enquanto esses somam um total de 15 e atendem a municípios por polo, aquelas estão presentes em quase todos os municípios, uma vez que são responsáveis pela orientação e condução dos aspectos administrativos referentes às unidades escolares. Ainda que assim o sejam, buscam integrar as atividades efetivadas junto às escolas com os centros de formação, na tentativa de unificar do discurso da Seduc e de realizar um trabalho em parceria.

As Assessorias Pedagógicas foram criadas para dar suporte às unidades escolares, por meio da Portaria nº 956/95-SEDUC/MT, de 1º de junho de 1995, com o objetivo de que estas passassem a ter a responsabilidade de acompanhar o processo pedagógico das unidades escolares e também orientar tecnicamente as escolas.

Assim, em relação ao processo de elaboração do texto das OCs, representantes deste órgãos foram convidados/convocados a participar em vários momentos.

Sobre esse processo, então, assim expressam os sujeitos/atores:

Do processo de produção de texto em nenhum momento, participamos somente das Etapas (1, 2, 3), que iniciou com o dia “D” em 2009, em nossas escolas.

Assessoria 1

Antes de as OCs se tornarem um livreto, nós acompanhamos o processo de construção, nós vivenciamos aquele momento, depois eles passaram por uma revisão, por toda uma sistematização e nós acompanhamos as etapas do estado e depois este ano a gente já teve uma formação com os colegas professores representantes das escolas, de cada área do conhecimento da educação básica. Acompanhamos todo o polo, foi no município, mas para o polo, somente uma escola nossa não participou [...].

Participamos ativamente das discussões, já em 2009 e em 2010, primeiro veio umas coisas por e-mail, depois chegaram os impressos e nós já tínhamos muita coisa lida e aí nós pudemos perguntar o que era aquilo porque num primeiro momento a gente não estava entendendo. As informações não chegavam todas de uma vez, elas foram chegando aos poucos, até que chegaram o documento completo e nós tínhamos que fazer os encontros escolares, os encontros municipais e os regionais, participamos de todos os momentos. Aqui em Barra a gente está muito próximo ao Cefapro, realizamos um trabalho em parceria, pra ter um acompanhamento das escolas, porque o diálogo com as escolas se torna mais fácil.

Assessoria 2

As assessorias pedagógicas, ao que se vê nos discursos de seus representantes, também participaram da elaboração do texto das OCs, mas esta participação não se deu da mesma maneira que a dos professores do Cefapro. Observa-se, nas poucas palavras do primeiro sujeito/ator, que este e seus pares (assessores) participaram dos seminários e do “Dia D”, mas diz muito pouco sobre esta participação. Mais uma vez, a formação discursiva destes sujeitos, por meio do interdiscurso se faz presente, pelo não-dito. Dizer em poucas palavras que participou da primeira, segunda e terceira etapa é também dizer que a participação da assessoria não foi tão efetiva quanto a desejada, nesta etapa da política.

Já o outro sujeito, ao contrário, relata que a participação do órgão de que faz parte foi efetiva, afirmando que o mesmo esteve presente em todos os momentos de discussão das OCs, inclusive em um trabalho conjunto com os professores do centro de formação do município. A parceria entre os dois órgãos, segundo a assessora, facilita o diálogo com as escolas, no sentido de que falem uma mesma língua. Para quem conhece a realidade da educação estadual, este discurso é muito claro, as escolas, por vezes, ao serem orientadas tanto pela Seduc quanto pelo Cefapro, ambos representantes diretos do governo, deparam-se com informações desencontradas, que as deixam em dúvidas sobre algumas ações que devem encaminhar e aí também reside o não-dito. A formação discursiva dos assessores não permite que estes expressem claramente que este desencontro de informações fizera realidade nas escolas; ainda que não seja a realidade de todos os municípios atendidos pelas duas instituições. Este sujeito confirma, ainda, o período em as discussões acerca das OCs tiveram início efetivamente e que, de um modo ou de outro, envolveu as instituições educacionais do estado. Outro aspecto observado é que, assim como os professores dos centros de formação, os assessores também sentiram dificuldades, tanto na organização para os estudos quanto em relação aos conceitos expressos nas OCs.

Ao que se constata, as assessorias pedagógicas se fizeram presentes no processo de elaboração da política pública. Discorrido sobre estes sujeitos, passo a tratar da participação do SINTEP.

d) O sindicato dos profissionais da educação – SINTEP e a elaboração das OCs

O sindicato dos trabalhadores da educação pública do estado, tanto em suas palavras, quanto do sujeito/ator Seduc 2 participou de forma ativa da elaboração do texto da política. Estado e sindicato mantém diálogo constante, não apenas em relação

às orientações, mas em todos os momentos em que se discutem temáticas relativas à educação e seus profissionais. Este diálogo está registrado nos documentos oficiais das OCs, como se observa:

A gestão compartilhada da educação, articulando as redes municipal e estadual, fomentou discussões com a base na escola, gerando documentos de referência para o sistema único de ensino, acordado com o Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública (SINTEP) e demais instituições representativas.

Foram construídas propostas educacionais para o ensino fundamental na intenção de superar a escola seriada [...].

.....
O governo do estado, através da Secretaria de Educação, estabelece diálogo com [...]. Constrói com as universidades públicas, SINTEP, Conselho Estadual de Educação, (CEE), Centro de Educação Federal Técnica (CEFETs/INFETs), entre outras entidades, plano de formação de professores e avança na organização das Orientações Curriculares para a Educação Básica [...]. (MATO GROSSO/SEDUC, 2009, p. 8-9).

No cenário nacional, o SINTEP tem merecido destaque, uma função da ativa participação nos debates educacionais e nas lutas tanto pela melhoria da qualidade do ensino público quanto nas temáticas salariais e de carreira. O sujeito/ator que fez parte desta pesquisa já fora presidente do sindicato e assim se pronuncia sobre a produção do texto das OCs:

Participamos sim do processo de elaboração das diretrizes curriculares, através de nossa militância nas escolas e nos eventos coletivos realizados pelos Cefapros e pela Seduc.

Em nossas próprias instâncias sindicais, orientamos debates acerca das organizações curriculares em MT. Pelas imensas demandas que temos, mobilizações, disputas de espaços em Conselhos Sociais, necessidade de correr atrás do prejuízo na luta por manter direitos imediatos da categoria, não temos uma atuação direta enquanto sindicatos, pelo motivo de que não dispomos de pessoal liberado em número suficiente para atender as demandas da rede estadual de mais de 100 redes municipais. Participamos sim das comissões, quando somos convocados; exigimos sempre a realização de conferências para uma participação coletiva dos/as trabalhadores/as da educação; estamos em comissões na Seduc (se convocados); também nos Cefapros e nas Assessorias (quando somos convocados). Avalio que temos uma boa relação do ponto de vista de debate a proposição de políticas educacionais neste momento junto a Seduc, embora a própria Seduc seja esvaziada da potencialidade financeira para poder tocar os projetos curriculares que tornariam nossas escolas atrativas do ponto de vista do conhecimento. Entretanto, nossa maior participação é sem dúvida no espaço das escolas onde todo o nosso debate coletivo se faz presente na pessoa dos nossos militantes. Sindicato

O discurso deste sujeito confirma o dito acima, como também afirma que o sindicato desenvolve ações em conjunto com instituições educacionais do estado e que não apenas participa, mas também promove espaços para que as temáticas educacionais possam ser debatidas. De outro modo, a FD a que se liga o discurso de um sindicalista lhe autoriza, lhe possibilita, tecer críticas ao governo, revelando a ideologia que permeia este discurso. Os sentidos das palavras são construídos por esta ideologia, pelas palavras ditas e pelas não-ditas, isto porque ao dizer “se convocados” e “quando convocados”, também está dizendo que o sindicato não é convidado pelas instituições do estado a participar de todos os eventos relativos à educação e não está falando apenas da elaboração das OCs, mas de muitos outros e que gostaria de participar, pois, sempre que convidado, se faz presente. Também afirma que faltam recursos e investimentos por parte do governo para melhor conduzir as atividades, os debates e as formações dos profissionais da educação e a FD à qual se filia possibilita a ele dizer o que diz. Afirma ainda que é nas escolas que o Sindicato encontra maior espaço para estabelecer o diálogo, para se fazer presente, talvez porque os profissionais destas, ou pelo menos os militantes, se entendam como integrantes do sindicato.

Caminhando com a escrita e com a análise do dispositivo analítico, busco interpretar o discurso dos sujeitos/atores das escolas.

- e) Os sujeitos/atores das escolas: como se deu a participação destes no processo de elaboração do texto da política

Como se sabe, o estado de Mato Grosso possui considerável extensão territorial, o que faz com que tenha muitos municípios e, automaticamente, muitas unidades de ensino, sejam públicas ou privadas. A Seduc, com o apoio das assessorias pedagógicas e dos Cefapros é responsável para conduzir, nos municípios, o processo educacional. Conforme informado no primeiro Capítulo desta tese, para a coleta de dados contei com a participação representativa de duas escolas estaduais, com dois sujeitos de cada escola, sendo um professor e outro coordenador. Estes, em seus discursos, se posicionaram acerca da participação dos educadores na elaboração da política. Entendi ser pertinente chegar a até estes porque são eles diretamente que estão em contato com as propostas curriculares, a ele cabe organizar as situações de aprendizagem do cotidiano escolar. Estes, sobre a elaboração das OCs, assim se posicionam:

Eu tenho vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs desde o seu início, quando as escolas receberam alguns textos para leitura, reflexão e a possibilidade de fazer algumas proposições, dentre eles, lembro-me bem do texto da Profa. Dra. Acácia Kuenzer. Em 2009 foi enviada às escolas a primeira parte do documento, o caderno amarelo. Em 2010 aconteceram os estudos internos nas escolas, seminários municipais e regionais e, por fim, os grupos de sistematizações.

Os professores participaram através dos estudos feitos nas escolas, através dos seminários, estes sempre sob a orientação dos Cefapros. Não posso responder pelas outras unidades de ensino, mas onde trabalho pais e alunos não participaram do processo.

Em abril de 2009, foi enviado às escolas um documento, o Caderno Amarelo, que seria a primeira parte das OCs. E, ainda neste ano, foi feito estudos nas escolas (o dia D), participei, como professora, da leitura e da discussão do documento, lembro-me, porém, que ficamos todos meio perdidos, pois não tínhamos clareza do que realmente devia ser feito e tempo reservado para que pudéssemos trabalhar foi insuficiente. Depois dessa etapa, a produção das Orientações Curriculares dirigem as atenções para a elaboração documentos por Área do Conhecimento, que se estenderia todo o ano de 2009. Um movimento articulado com as escolas só retornaria a acontecer em 2010, elas receberam os documentos das Áreas do Conhecimento no final de maio e tiveram todo o mês de junho para a realização destes primeiro estudos. Após essa fase cada unidade deveria organizar um Seminário para mobilização de toda comunidade escolar: 30 de junho a 02 de julho, porém, na nossa escola, pouco se fez, era difícil reunir todos já que a escola funciona os três períodos e os contratados, na maioria das vezes, possuem outro emprego.

Escola 1 a

No ano de 2009, estudamos a primeira parte das Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso na Escola Marechal Eurico Gaspar Dutra durante a formação continuada na época intitulada "Sala de Professor" juntamente com os professores formadores do CEFAPRO que orientaram como deveria ser feito o estudo que foi sugerido pela Secretaria de Estado da Educação. Participamos do estudo por meio de reuniões, debates e apresentação das pesquisas em data show.

Todos os profissionais da escola participaram das discussões, pois as mudanças ocorridas na sociedade são refletidas na educação e deveriam ser pensadas para propor e acompanhar as inovações e intervenções necessárias para promover o acesso ao conhecimento de todos, sem exclusão.

Escola 2 a

Na minha escola a gente tem se reunido para formação continuada, tem estudado nas reuniões pedagógicas, às vezes por área, mas nem sempre, a gente se reúne e monta estratégia dentro do grupo de estudo e depois estuda no coletivo.

A comunidade foi envolvida, pais, alunos, funcionários, coordenadores, diretor todos. A partir do material, discutimos, comentamos, depois estudamos por área e a gente depois se reunia por grupo. Fizemos colaborações em um documento, que foi enviado à Seduc. Penso que não acataram tudo, pois são muitas escolas, mas alguma coisa acataram sim.

Escola 2 b

Os sujeitos/atores das escolas, pelo que se constata em seus discursos, participaram das discussões, dos estudos sobre as orientações curriculares, tanto nas unidades escolares quanto nos encontros previstos e realizados pela Seduc e Cefapros, confirmando o período em que tais estudos ocorreram, como também o envolvimento dos professores na elaboração da política educacional. Tendo em vista a formação discursiva a que pertencem estes educadores, é possível identificar os sentidos e a ideologia que permeiam suas palavras, pois, na condição de professores atuando nas escolas e não em outra instituição, falam do lugar que ocupam, do contexto de que fazem parte e de acordo com o que este lugar e este contexto lhes possibilita falar.

O sujeito Escola 1 afirma que sua participação no processo de elaboração das OCs ocorreu desde que este teve início e se estendeu às escolas e, como professora, fala de sua participação individualmente “Eu tenho vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs desde o seu início” e do coletivo de sua escola “Os professores participaram através dos estudos”, mas ao mesmo tempo diz não saber sobre outras unidades escolares “Não posso responder pelas outras unidades de ensino”. O que diz a professora é que só pode responder por sua escola, por seus colegas, mas também denuncia que possivelmente nem todas as escolas realizaram os estudos de acordo com as determinações da Seduc e, embora isto esteja no interdiscurso, no não-dito, pelos discursos que circulam entre os educadores, estes têm conhecimento sobre as escolas que se envolvem mais ou menos em debates como os que ocorreram em torno das orientações. Contudo, em função de sua postura, evita dizer sobre os outros. Ainda é possível visualizar no discurso deste sujeito que a comunidade escolar se fez presente quando da realização dos estudos e que em todas as etapas os formadores do Cefapro se fizeram presentes. O sujeito diz também que todo o processo previsto foi realizado, mas que houve dificuldades para tanto e o professor se entende e é autorizado, por sua formação discursiva, a tornar evidentes tais dificuldades. Em: “lembro-me, porém, que ficamos todos meio perdidos, pois não tínhamos clareza do que realmente devia ser feito e tempo reservado para que pudéssemos trabalhar foi insuficiente”, se reporta a dois fatores muito importantes que se concretizaram não em uma escola apenas, mas em várias, se não em todas, e digo isto porque também vivenciei, como professora formadora, este processo. Um desses fatores diz respeito às orientações sobre os procedimentos a serem realizados pelas escolas, as quais não eram claras no sentido do que cabia a estes fazer e, assim, os docentes tiveram que buscar esclarecimentos junto aos Cefapros, às Assessorias e até à Seduc. Isto levou algum tempo, que se constituiu

como outro entrave, pois às unidades educativas (não só às escolas), foi destinado um tempo considerado como insuficiente para a efetivação dos estudos relativos às concepções que norteiam as orientações. O estudo sobre estas concepções e, mais especificamente, a dificuldade em compreendê-las, se constituiu, creio, em um item que, para mim, merece atenção especial, tendo em vista que tal dificuldade se faz presente não apenas na fala deste sujeito, mas também dos formadores dos Cefapros; mas este não é o foco desta tese.

Este sujeito revela também que, embora tenha participado de todas as etapas junto a seus pares, a escola em que atua poderia ter se dedicado mais às reflexões “Após essa fase cada unidade deveria organizar um Seminário para mobilização de toda comunidade escolar: 30 de junho a 02 de julho, porém, na nossa escola, pouco se fez, era difícil reunir todos já que a escola funciona os três períodos e os contratados, na maioria das vezes, possuem outro emprego”. Aqui, é possível identificar alguns problemas enfrentados pelas escolas, os quais não são isolados, mas que não apareceram no discurso dos sujeitos das outras instituições e isso se deve à FD que regula o discurso pedagógico de cada sujeito/ator, o que permite que enunciem x ou y. Estes problemas estão nos ditos e não-ditos. Os ditos: a) nesta escola pouco se fez; b) dificuldade em reunir todos os professores e c) a existência de muitos contratados que, na maioria das vezes, possuem outro emprego. Os não-ditos: a) a escola cumpriu todas as etapas, mas poderia ter se dedicado mais a elas, estudado mais, envolvido mais a comunidade escolar e um número maior de funcionários, não apenas professores; b) não são todos os funcionários que empreendem esforços no sentido de participar de momentos de estudos nas escolas, por motivos diversos e por falta de profissionalismo também; c) o estado conta com significativo quantitativo de contratados, em todas as funções, e isso se configura como um problema para todas as entidades educativas e denota que o governo deveria agir para que isso fosse minimizado, mas o problema se arrasta por anos e por administrações; d) o salário dos professores os obriga a se desdobrarem para aumentar a renda mensal, atuando em mais de uma escola, mais de uma rede e às vezes, mais de uma função, o que impossibilita que estejam à disposição da escola por mais tempo. Estas denúncias são recorrentes nos discursos cotidianos dos educadores e são os professores que a verbalizam, porque não se intimidam em dizer o que dizem e, com certeza, afetaram, de certo modo, tanto o estudo da política pública em foco como a produção do texto da mesma.

Os sujeitos Escola 2 a e 2 b também falam sobre as etapas das quais participaram, do envolvimento de seus pares e da colaboração do Cefapro e das Assessorias durante a realização das mesmas. O primeiro sujeito se recorda das reuniões pedagógicas que ocorrem nas escolas e que estes momentos foram dedicados à reflexão sobre os pressupostos das orientações curriculares, como também os momentos de estudos que ocorrem no Sala do Educador, demonstrando que em todos os momentos destinados aos estudos, a prioridade foram as OCs. O outro sujeito fala também desses estudos, de que o processo se efetivou envolvendo o coletivo da escola, inclusive com a participação toda a comunidade escolar e lembra sobre as contribuições feitas pela escola em relação aos documentos, dizendo que elaboraram as mesmas “em um documento, que foi enviado à Seduc. Penso que não acataram tudo, pois são muitas escolas, mas alguma coisa acataram sim.” Isso reafirma o que dizem os autores sobre a produção do texto de uma política pública, sobre os jogos de interesse, as disputas que ocorrem entre os grupos representativos e a consciência do sujeito de que, tendo em vista o número de escolas estaduais, e a possibilidade de todas enviarem sugestões, seria quase impossível considerar todas, e mais, a certeza de que o fato de tecer comentários e sugestões não garantia que seriam acatadas.

Ao que se constata, os professores participaram da etapa de elaboração da política, foram envolvidos nesse processo e se dedicaram ao mesmo, ainda que conscientes de que as colaborações por eles escritas pudessem ou não ser aceitas. Concluído este passo, encaminho a escrita para o seguinte, que versa sobre o que denomino de acontecimento: o “Dia D”.

5.2.2 “Dia D”: o Acontecimento

Nesta seção trato de um dos momentos mais marcantes do processo de elaboração da política educacional curricular, o “Dia D”; a verdade, foram momentos, pois o “Dia D” foi realizado por duas vezes. Tomo o evento por acontecimento discursivo baseada nos pressupostos da AD, em Pêcheux (2008) e Orlandi (2012). Acontecimento, de acordo com os autores, se caracteriza por ser um gesto de interpretação, que não para de produzir sentidos, sobre eles são produzidos discursos

que se entrecruzam, sendo o discurso entendido como a produção de sentidos. À luz desse dispositivo teórico entendo o “Dia D” como um acontecimento discursivo situado no tempo e na história, um objeto memorial, um fato que foi, é e será lembrado por muitos sujeitos por muito tempo, pois fez e faz parte do processo de construção de uma política pública curricular importante, já faz parte da história da educação do estado. É, como diz Orlandi (2012, p. 57), o “[...] ponto de encontro de uma atualidade e uma memória.”

O “Dia D” foi pensado e proposto pela Seduc como uma das estratégias para envolver atores diversos, em um único momento e local, para debaterem sobre as temáticas referentes à educação. No site da Seduc, www.seduc.mt.gov.br, dentre as notícias do dia 09 de abril de 2009, a que recebe o título de “Seduc distribui primeira parte das Orientações Curriculares para as escolas”, destaco a seguinte informação:

A Superintendente de Educação Básica da SEDUC, Aidê Fátima de Campos, ressalta a importância do trabalho que será efetuado pelas escolas a partir do material recebido, discussões que deverão refletir a proposta para o Dia “D”, a ser realizado no próximo dia 20 de abril. Essa mobilização objetiva: ressaltar a construção curricular, as capacidades que o estudante precisa desenvolver em cada fase de desenvolvimento humano, como será a metodologia de ensino e quais conteúdos devem ser abordados.

A data de 20 de abril de 2009 foi estabelecida e proposta pela Seduc com antecedência, sendo que cada escola deveria organizar suas atividades de modo a buscar a participação dos membros da comunidade escolar. Para dar suporte a estas, professores, tanto da secretaria de educação quanto das Assessorias (municípios que contam com o órgão) e dos Cefapros (de acordo com cronograma previamente construído), foram convocados, no intuito de que acompanhassem, sistematizassem e auxiliassem os educadores nesta etapa. Ocorre que, principalmente os professores dos centros de formação, em função do quantitativo de profissionais que possuem e do número de escolas que atendem, não puderam se fazer presentes em todas as escolas e este fator foi avaliado de forma negativa por todos os envolvidos no evento.

A partir de Pêcheux (2008), entendo o dia 20 de abril de 2009, o “Dia D” se caracteriza como um acontecimento por apresentar a possibilidade de reflexão de sua discursividade, por entrecruzar proposições de aparência lógica estável, suscetíveis de resposta unívoca (é isto e não aquilo, ou neste dia se deve discutir isto e não outra coisa)

e formulações equívocas (isto e aquilo ao mesmo tempo, ou é pra se discutir isto, mas pode ocorrer que outras discussões suscitem). Desse modo, o “Dia D” se constitui como um enunciado de dupla perspectiva enunciativa: foi instituído para que os sujeitos/atores debatesses as bases teórico-metodológicas das OCs e não outros aspectos relativos à educação, o que faz parte da formação discursiva da Seduc, mas, ao mesmo tempo, outros assuntos poderiam vir à tona, os quais, ainda que relativos à educação, poderiam não ser sobre as OCs e seus fundamentos. Este (“Dia D”) foi um fato novo, parte de uma sistemática de organização por parte do governo que ficou no registro e na memória e esta evoca os fundamentos da educação básica do estado. O acontecimento das OCs em 2009 configurou-se como o tempo e o espaço que abriu a possibilidade da sociedade participar da elaboração do texto da política pública educacional curricular, como também propagou a ideia de que a educação poderia/pode mudar, com a possibilidade da concretização do sonho de muitos: a qualidade da educação.

O “Dia D” ficou registrado na memória dos sujeitos que participaram do evento, pois foi um dia em que toda a educação do estado ‘parou’ para estudar, todas as ações de todos os segmentos da educação se voltaram para, teoricamente, um único alvo, as OCs. Assessorias, Cefapros e escolas se mobilizaram para cumprir a determinação do governo e empreenderam esforços no sentido de ‘trazer’ a comunidade para a escola, numa tentativa de, por este meio, tornar democrático, coletivo e participativo o processo de elaboração das orientações. Para o governo, este evento se configurou como uma ação que deu visibilidade à política pública, a tornou conhecida por todos. Isso porque a imprensa noticiou o fato, foi a algumas escolas para registrar alguns momentos e a proposta circulou por todas as instituições educativas do estado, pelas mãos de todos os servidores e ainda das comunidades.

A proposta da Seduc atingiu o objetivo de forma parcial, pois os sentidos são construídos de modo diferente por sujeitos diferentes, a interpretação de um texto não é única, ao contrário, são tantas as interpretações quanto são os leitores de uma política. A política curricular, nesse momento, foi recontextualizada, de acordo com a formação discursiva dos sujeitos/atores que a estudaram. Sobre a recontextualização, Lopes (2005), respaldada em Bernstein (1996), diz que é a interpretação do texto da política pelos atores que com ela possuem contato, tendo em vista as esferas da educação pela qual circula e, nesse interpretar, alguns fragmentos são mais ou menos valorizados. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico é o princípio da recontextualização. Bernstein fala em campos recontextualizadores, o campo oficial e o campo pedagógico o primeiro

pertencendo ao governo e o segundo aos educadores e estudiosos envolvidos, no caso, com a elaboração das OCs. São como as formações discursivas, que também regulam os discursos dos sujeitos. O “Dia D”, entendido como acontecimento, é um evento que desencadeou a produção de discursos, discursos anteriores e posteriores à realização do mesmo. Neste dia, proposto para o estudo das orientações curriculares, a política foi recontextualizada e sobre o documento enviado para ser debatido, sentidos diversos foram produzidos, ideologias permearam esses sentidos e a política foi reinterpretada.

Nesse prisma, enquanto acontecimento, o “Dia D” se configurou como rico espaço para o entendimento, o reconhecimento e a interpretação da política educacional curricular. Houve, neste dia, ao mesmo tempo, um grande número de sujeitos/atores que tiveram contato com o texto oficial, dito com preliminar, pois justamente foi estabelecido este dia histórico para que o texto fosse ressignificado, que os interlocutores propusessem adições, supressões e tecessem comentários, ou, em outras palavras, foi o momento proposto para que muitos sujeitos, de esferas de atividade humana diversas, recontextualizassem a política, de acordo com a formação discursiva de cada um. Esse dia, em que a Seduc previa que se debatessem as OCs, se caracterizou, também, como o momento e o espaço encontrado por alguns para trazer à tona outros aspectos concernentes à educação, como: infraestrutura das escolas, insatisfação com os salários, em todas as categorias da educação, condições de trabalho dos educadores, ausência dos pais na escola, acompanhamento dos Cefapros, indisciplina dos alunos. Desse modo, enquanto acontecimento, havia o discurso do governo que direcionava o encontro, o que nele deveria ser debatido, mas havia também o discurso pedagógico, o discurso dos pais, dos alunos e dos funcionários ligado, à administração e a condições de oferta da educação estadual e das escolas. Foram estes discursos e não apenas o da Seduc que conduziram as reflexões.

Sobre o “Dia D”, constata-se, no discurso dos sujeitos/atores, que todos participaram do mesmo e, enquanto acontecimento, a memória discursiva o faz vivo ainda hoje. O sujeito/ator Cefapro 1 c muito bem relata o que foi feito neste dia 20 de abril de 2009 pelos Cefapros e pelas escolas:

No dia 20 de abril de 2009 foi realizado o que ficou conhecido como o dia D, quando as escolas pararam para estudar a primeira parte das OCs, escrito pela Dra. Acácia Kuenzer, em que apresenta a concepção teórico-metodológica das OCs. Cada professor formador foi destinado para acompanhar pelo menos duas escolas da sede nesse dia. [...]

No dia 20 de abril de 2009, em uma ação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, o Centro de Formação e Atualização de Professores da Educação Básica – CEFAPRO acompanhou, nas escolas, uma reunião com toda a comunidade escolar a fim de se discutir sobre a proposta curricular que apresenta, nessa primeira etapa, uma concepção de Educação Básica baseada em uma escola organizada por ciclos de formação humana.

Cada escola ficou responsável por convidar todos os representantes da comunidade (professores, alunos, pais, líder de bairro, sindicato, etc.) para a leitura e a análise de um texto em que se encontram as concepções que subsidiam a base educacional das escolas da rede estadual de Mato Grosso. Essa proposta foi construída por profissionais da SEDUC e Consultores contratados por seus estudos e investigações na área da educação.

[...]As escolas acompanhadas por mim foram (a e b). A primeira reuniu-se no dia 20/03 com todo o corpo docente, não houve a presença do diretor, nem de representantes do bairro, somente alguns alunos do 8º e 9º anos. A leitura e discussão foram realizadas no período matutino, pois os professores alegaram que já haviam utilizado outros momentos para a leitura do material e todos já cumpriram a carga horária de 30 horas de serviço e não se dispunham a ficar mais um período para discutir uma proposta em que não acreditavam.

Na escola x os professores foram distribuídos em grupos para a leitura do material e depois se abriu um plenário para cada grupo expor suas conclusões. Os grupos colocaram, em síntese, que a escola organizada por ciclos obstrui o processo de ensino-aprendizagem à medida que não permite a avaliação quantitativa para a retenção dos alunos. O que foi contra-argumentado a importância de se garantir a todos os alunos o direito de aprender e o respeito aos tempo e espaços escolares de acordo com o desenvolvimento humano e não de acordo com o sistema educacional que privilegie uma avaliação punitiva, um instrumento de coação da voz e da ação dos alunos. Outro item mencionado é a negligência dos pais em relação a vida educacional dos alunos, a falta de compromisso da educação pela sociedade. Foi lembrado que não é uma consequência do sistema de ensino, mas das realidades sociais que a escola também ajudou a criar.

Alguns professores preferiram abandonar a plenária por não conseguir sustentar seus argumentos e outros permaneceram prometendo que continuariam a discussão em outro momento para declarar seus descontentamentos com a proposta, pois a todo momento foi lembrado que o texto era uma proposta que estava aberto para alterações, desde que estas bem fundamentadas.

Na escola y, a metodologia foi a da leitura coletiva e discussões dos pontos de discordância, fizeram essa dinâmica em três dias nos momentos de estudos dos grupos. Houve a participação de toda a equipe gestora, mas não de representantes da comunidade. Os professores relataram suas dificuldades, mas não atribuíram à organização por ciclos como um fator desencadeador dos problemas educacionais, estão conscientes de que há a necessidade de mudanças que já estão ocorrendo e também percebem a coerência da proposta curricular com as ações da SEDUC, acerca do projeto Sala de Professor.

Diante do acompanhamento dessas duas escolas, foi possível concluir que há ainda muitos profissionais que carecem de leituras e de formação a respeito das epistemologias educacionais, porque a falta desses conhecimentos não permite uma discussão da proposta sem o entrecruzamento de fatores que fogem às questões da organização da escola por ciclos de formação humana.

Cefapro 1 c

Sobre este dia, em sua dissertação de mestrado, Andrade (2013, p. 87), destaca que:

Esse movimento foi repleto de confusões e conflitos. Muitas escolas não realizaram os encontros. Outras acharam um dia extremamente ilusório para as discussões. Algumas encaminharam até mesmo resumos para a SEDUC/MT. Comungamos com as escolas que se puseram contra o movimento de um dia apenas para um documento tão importante para as práticas pedagógicas dos professores e professoras.

As unidades escolares receberam uma carta da SEDUC/MT com orientação para que houvesse uma articulação com toda a Comunidade Escolar para a leitura e debate do texto preliminar. Contudo, cada escola teve suas formas de organização. Em alguns casos, as escolas convocaram apenas os professores, dispensando a presença dos demais profissionais e alunos, realizaram uma divisão do número de professores pelo número de páginas do texto, e cada um deveria fazer um resumo de sua parte, cabendo posteriormente ao Coordenador da escola encaminhar o resumo completo à Secretaria. Em outros casos as unidades escolares conseguiram travar uma discussão ampla com a sua Comunidade Escolar, realizando um debate sobre como o texto curricular poderia colaborar com a formação dos sujeitos da escola. Em suma, podemos dizer que foi um movimento com poucos dias, limitando-se em alguns casos a uma discussão mais ampla, pois com o tempo reduzido muitas escolas não conseguiram terminar a leitura e nem fazer o debate de todo o texto.

O acontecimento, sem dúvida, foi um momento ímpar, ainda que não concretizado do modo como fora pensado, isto porque a elaboração da política é um processo de fato complexo, especialmente quando evolue a participação de tantos sujeitos.

Os conflitos, as lutas, os embates são próprios das políticas públicas e a maneira de organizar o evento, particular a cada unidade de ensino, também pode ser entendida como parte do processo da elaboração do texto da proposta curricular, pois, como já dito, a recontextualização desta ocorre sempre que entre em contato com seus interlocutores e, ainda, não há a possibilidade de que os sentidos sejam únicos, as palavras enunciada pela Seduc jamais serão interpretadas do mesmo modo pelas instituições e seus atores, são sujeitos que se filiam a formações discursivas diferenciadas e atuam em contextos também diferenciados. Já em sua proposição, o “Dia D” se constitui como um enunciado vago, possibilitando questionamentos do tipo: Dia “D” de quê? Fazer o quê neste dia? É um enunciado aparentemente sem conteúdo e sem significado, principalmente para quem ainda não tinha conhecimento sobre o processo de elaboração das orientações e, nesse sentido, muitos discursos circularam por entre os educadores acerca da representatividade deste enunciado. Contudo, a palavras não são vazias de significado, não são ditas ao acaso, são, de outro modo, repletas de sentidos, de significados, são responsivas e, assim, cada enunciado responde

a outro ou outros, como diz Bakhtin (1979/2003, p. 272) “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

Passados mais de quatro anos, o “Dia D” reaparece no meio educacional, agora com um enunciado que possui complemento e com uma organização diferenciada, mas proposta também pelo governo, por meio da Seduc, e aos mesmos sujeitos, às mesmas instituições de ensino e à sociedade. O objetivo deste evento fora expandido, tendo em vista que o momento social, histórico e cultural era outro, o contexto era outro, as orientações já foram elaboradas, publicadas, divulgadas e estão sendo implementadas, ainda recontextualizadas. O currículo escolar, nessa realidade, continua sendo o currículo escolar, mas não o mesmo, pois é dinâmico e vivo e, como tal, sempre se renova, seja no papel ou na prática e de modo especial, nessa. Este currículo, sempre em desenvolvimento, precisa ser repensado e, nesse sentido, as ações educativas se diferenciam ao longo do tempo e a nova proposição do “Dia D” buscou a discussão de atividades, ações que permeiam o currículo escolar. No ano de 2013 foi realizado no dia 09 de agosto e teve o seguinte enunciado “09 de Agosto: Dia de (re)pensar em direitos de aprendizagem”, sendo que esta ação se alinha com a proposta do MEC no que tange à garantia dos direitos de aprendizagem. No site da Seduc www.seduc.mt.gov.br, uma notícia do dia 05 de agosto de 2013 diz o seguinte:

Escolas Estaduais preparam programação para o Dia D da Educação Básica
As Escolas Estaduais de Mato Grosso realizarão no próximo dia 09 de agosto o dia D da Educação Básica. Professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral de cada uma das 739 unidades de ensino passarão o dia, em estudos e debates sobre a qualidade da educação ofertada visando à apresentação de propostas de melhorias.

De acordo com a secretária adjunta de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), Ema Marta Dunck Cintra, o dia D trata-se de um momento de reflexão e discussão interna dos pontos positivos de cada Escola, bem como da identificação das deficiências e proposição de metas para solução, “tendo como foco principal a busca da qualidade social do ensino”.

Para dar suporte às unidades, a Seduc elaborou uma ‘carta com orientações’ sobre os temas que deverão ser tratados no dia 09. O orientativo contém sete pontos. Entre eles ‘a necessidade das comunidades escolares socializarem dados sobre alfabetização dos alunos de cada Ciclo (infância, pré-adolescência e adolescência), do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)’.

.....
“O dia 09 de agosto tem que ser um dia de destaque para o que as Escolas realizam de bom, de estudos com definição de metas para superação dos problemas e também um dia de assumir compromissos”, disse Ema Marta ao lembrar que no final das atividades, as unidades devem elaborar uma ‘carta de responsabilidades’.

.....
A secretária destaca ainda que durante o dia D os educadores dos 15 Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros), assim como os assessores pedagógicos estarão mobilizados no apoio às Escolas. Profissionais da área pedagógica da Seduc também visitarão as unidades de Cuiabá e Várzea Grande para auxiliar o trabalho coletivo junto com as comunidades. (www.seduc.gov.mt.br, acesso em 02/01/2014).

A proposta do evento foi ampliada, com um enunciado que contém uma estrutura léxico-semântica que possibilita maior compreensão por parte dos interlocutores na atribuição de sentidos. No entanto, a formação discursiva do governo é a mesma, a ideologia se mantém, ainda que os sentidos da propositura sejam diferenciados, inclusive o grupo político que administra a Seduc é o mesmo, o partido político à frente desta continua sendo o PT, inclusive alguns servidores permanecem desde 2007. Embora o enunciado tenha sido complementado, permanece o entrecruzamento das proposições de aparência lógica estável, suscetíveis de resposta unívoca (é isto e não aquilo, ou neste dia se deve discutir isto e não outra coisa), mas agora com muitos itens a serem debatidos e formulações equívocas (isto e aquilo ao mesmo tempo, ou é pra se discutir isto, mas pode ocorrer que outras discussões suscitem). Em função da natureza do acontecimento o “Dia D” ainda se constitui como um enunciado de dupla perspectiva enunciativa, ou seja, foi pensado para determinado(s) fim ou fins, de acordo com o discurso da Seduc, com a formação discursiva desta, mas, novamente, como os interlocutores da proposta foram muitos e diversificados sujeitos, a proposta também foi recontextualizada, a partir das formações discursivas dos sujeitos/atores.

5.2.3 A Implementação da Política Curricular: As OCs e o Fazer Pedagógico

No contexto da prática, a proposta pedagógica curricular, a política, é colocada *em ato*, no sentido de que passa a ser utilizada pelos educadores como orientações para a condução das ações pedagógicas, seja na Seduc, nas assessorias pedagógicas, nos Cefapros ou nas escolas. Entendo ainda que a compreensão da política, da proposta, já teve início ainda quando estava sendo elaborada, isto porque, ao ser vista lida, estudada,

comentada, já começa, de certo modo, a fazer parte do universo discursivo dos educadores, provocando nestes, reações que podem conduzir à reflexão da prática. Desde o contato com os primeiros textos, que foram denominados de “caderno amarelo”, por ter a capa amarela, a política já começou a fazer parte do cotidiano dos educadores.

De outro modo, é no contexto da prática que, após o texto final ser publicado e colocado à disposição de seus interlocutores, a política começa a ser implementada, colocada em prática. Aqui os textos finais que compõem o kit das OCs são interpretados, reinterpretados e recontextualizados e os discursos pedagógicos continuam sendo produzidos, ditos ou não; sentidos são atribuídos pelos diferentes atores, de acordo com suas formações discursivas, com o contexto em que atuam.

A implementação das OCs, como proposta escrita, no momento da coleta de dados estava tendo início, em 2012, quando fora disponibilizada (escrita, pois já se encontrava no *site* da Seduc) para todas as unidades educativas. Os sujeitos/atores se mostraram receptivos às orientações e afirmaram que esta muito contribuiria para com o planejamento das atividades pedagógicas, sendo que a cada um, em sua função e instituição, cabe a utilização de uma maneira diferente. A Seduc, por meios de seus educadores, cabe a promoção de encontros para debater a utilização das orientações pelos educadores, as formações dos Cefapros, das Assessorias e dos gestores das escolas sobre as concepções teórico-metodológicas; às assessorias cabe o acompanhamento das ações nas escolas e a participação em atividades junto a estas e aos Cefapros; a estes, nesse processo, em parceria com as escolas, é atribuída a função de efetivamente colocar a política em prática, pois são os profissionais deste centro os responsáveis pela formação junto aos professores das escolas, pelo acompanhamento das atividades cotidianas destas e pelo repasse de orientações de formações advindas da Seduc. As escolas, por meio de seus educadores, em seu fazer diário, são responsáveis pela utilização das orientações curriculares no planejamento escolar, nos debates das reuniões pedagógicas e nos encontros do Sala do Educador.

É desse modo que as OCs têm sido implementada na rede estadual de ensino e, assim como no processo de elaboração do texto da política, cada ator, individual ou coletivo, delineou sua participação, também na implementação das orientações os discursos sobre os textos estão sendo diferenciados, no sentido de que a utilização das orientações depende de cada educador, independente das orientações, das informações, das formações e do acompanhamento por parte das instâncias responsáveis. Neste início

de implementação, assim se pronunciaram os sujeitos/atores que participaram desta pesquisa.

Ainda acreditamos que a implementação das Orientações Curriculares possam acontecer de forma efetiva, promovendo realmente as mudanças que se fazem necessárias na educação, não só em Mato Grosso, mas, em todo o país.

Escola 2 b

Na escola, onde trabalho, tenho observado uma total falta de interesse por parte dos gestores, especialmente do diretor. Assim a política de currículo proposta pela Seduc/MT, através das OCs, corre o risco de não ser implantada como deseja a secretaria. Acredito que deveria ocorrer uma formação, desenvolvida em cada unidade escolar, pelo Cefapros juntamente com as Assessorias, desta forma, creio que a participação de todos os docentes seria mais eficaz.

Escola 1 a

Enquanto proposta curricular, a escola tenta fazer as aplicações possíveis e necessárias quantos às OCs.

Encontro muitas dificuldades durante esse processo e sinto muita angústia, pois por mais que tento melhorar meu trabalho não consigo atingir a maioria dos educandos, ou apenas não consigo visualizar. Faço várias tentativas: busco jogos pedagógicos, objetos educacionais multimídia, filmes correlacionados ao assunto, exercícios, momentos de leitura, entre outros, mas sou ciente que há muitas variáveis que interferem em todo o processo ensino e aprendizagem: situação familiar, cultural, social, econômica, emocional, genética e psicológica dos educandos, as condições de trabalho, entre outros. Tudo isso me faz entender que minhas tentativas não são em vão em sua totalidade, pois procuro dinamizar, sou aberta a novas estratégias de ensino, além de utilizar OCs além dos PCNs que são documentos norteadores para o meu trabalho junto aos educandos.

Escola 1 b

E a tarefa de todos Cefapro, Assessoria e SEDUC agora é semear este processo, é fomentar nas escolas a importância das Orientações Curriculares e contribuir na sua efetivação na prática de sala de aula.

[...] Hoje temos unidades escolares que já conseguem realizar seu trabalho mediado pela proposta das orientações curriculares com base nos eixos norteadores enquanto há outras que ainda estão na fase de leituras e estudos.

Cefapro 1 b

Vejo que, com o tempo, os professores formadores e mesmo nós, membros da equipe gestora do Cefapro de Rondonópolis, vimos trabalhando a importância de se utilizar as OCs no cotidiano do trabalho escolar. Fazemos formações em momentos de realização do Projeto Sala do Educador das escolas levando as OCs, e, sobretudo, os descritores nelas contidos,

para serem realizados coletiva e participativamente os planejamentos de ensino, de aulas e de atividades inovadoras a partir desses documentos. Além disso, realizamos formações (encontros, palestras, seminários) de acordo com a demanda solicitada pelos municípios e escolas, abordando esse trabalho com as OCs cotidianamente.

Cefapro 1 a

Mesmo sem ter a versão final entregue as escolas, os professores-formadores CEFAPRO de Barra do Garças têm introduzido as OCs na articulação das formativas do Sala de Educador. As orientações encaminhadas pelos professores-formadores ao articular a ação-reflexão-ação que se parta dos eixos contidos nas OCs e isso tem possibilitado que os professores das escolas pensem na materialização por meio do planejamento dessas orientações na sala de aula. Nesse sentido o papel dos professores-formadores têm sido o de subsidiar as discussões e a materialização da proposta em consonância com os professores das escolas.

As OCs enquanto proposta curricular representam um avanço, a materialização de um desejo da categoria, mas dentro do que ela se propõe que é a construção do currículo dentro da perspectiva dialética ainda teremos alguns conflitos e muitas contradições como: há professores nas escolas que perguntam, mas não deveria vir com recomendação de conteúdo? Outros dizem, mas isso é utopia, já outros tem se empenhado em pensar no Sala de Educador como isso pode ocorrer. Entre o currículo posto com toda a sua base teórica no positivismo temos que entender que a mudança é possível, mas que o processo não é tão simples e sem conflitos.

Cefapro 2 c

O papel da assessoria pedagógica no aspecto pedagógico é mais in loco no momento de fazermos o monitoramento nas escolas, aí, se surgem problemas, orientamos as escolas, através de sua equipe gestora a para quem implementem às OCs. Com as escolas que acompanho não tenho aparecido grandes problemas.

Assessoria 1

Estou afastada da Seduc desde maio de 2012. Sei que a Superintendência de Formação da Seduc realizou um encontro com os formadores dos Cefapros aqui em Cuiabá, neste ano, com o intuito de “treiná-los” para a formação nas escolas sobre as OCs. O mote dessa formação foi “complexo temático”.

As OCs foram lançadas no dia 27 de setembro de 2010 e publicadas somente em março de 2012. Veja o período considerável em que a Seduc não se posicionou em relação aos Cefapros para a implementação das OCs. Depois da publicação e envio às escolas e Cefapros, a SUFP realizou um encontro, neste ano, em Cuiabá, com os Cefapros, para tratar da implementação das OCs. Mas, ainda falta a Seduc dizer à comunidade escolar qual o seu PLANO DE GESTÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES. Ainda não se tem notícia disso.

Seduc 1

O Texto das OCs foi debatido de forma até demorada em todos os espaços do Sistema estadual de Ensino de MT. Embora, fruto inicial do pensamento de consultores, as escolas puderam debater o texto inicialmente proposto. Importa destacar que o fato de que o texto foi colocado a disposição das unidades escolares, não quer dizer que o mesmo teve a real

inserção e representa o real pensamento do que deveria ser um currículo sob determinada realidade em que as escolas estão inseridas. Temos um considerável documento das OCs. Mas o que não temos são as condições de que os profissionais possam se debruçar sobre ele; arrancá-lo das letras e torná-lo prática, viável na colaboração da aprendizagem e socialização do conhecimento. Os problemas dão conta que em nossas escolas não sustenta uma realidade de aparelhamento e estrutura física adequada, de pessoal dedicado exclusivamente em uma única escola, de dedicação integral dos próprios estudantes. Tudo isso, inviabiliza qualquer proposta curricular, por mais bem construída e maravilhosa que seja.

Sindicato

Cada sujeito constrói seu discurso de acordo com a formação discursiva que sustenta e autoriza tal discurso, mas todos falam que as OCs, ainda que com alguns problemas e dificuldades, estão sendo implementadas, embora careçam de ações que fomentem esta implementação. Como disse, cada sujeito estrutura o discurso pedagógico de acordo com o seu contexto de atuação e sua responsabilidade nesse processo. Dos sujeitos das escolas, destaco o fato que, em uma delas, um diz acreditar na implementação e acredita em mudanças na educação por meio das OCs. Os dois outros acima citados já falam em dificuldades, em entraves, na falta de participação da direção da escola no acompanhamento aos educadores e também da necessidade de formação por parte dos órgãos responsáveis e que esta é condição para o sucesso da política. Os sujeitos dos Cefapros se colocam como responsáveis pelo acompanhamento das escolas, pelas formações e pela condução da implementação da política curricular no fazer pedagógico. Assumem, assim, o discurso de quem representa a Seduc, demonstrando a ideologia de seus discursos. Reconhecem que algumas escolas caminham de modo diferenciado em relação a este processo, umas avançam mais, outras menos, e o papel dos centros de formação é imprescindível neste caminhar de cada unidade e para auxiliá-las oferecem formação continuada, acompanham o Sala do Educador, e realizam visitas constantes às escolas.

As assessorias pedagógicas e o Sindicato possuem um papel diferente dos Cefapros no processo de implementação da política. O sindicato não pode se fazer presente no cotidiano escolar, mas ainda assim, pelo conhecimento que possui acerca da realidade das instituições, e, autorizado por sua formação discursiva, se reporta às condições de formação e, especialmente, de estrutura das escolas e afirma que estes problemas podem dificultar a efetivação do que contém o documento, de "arrancá-lo das letras". Na visão deste sujeito, o fato das orientações estarem à disposição dos educadores não significa que o currículo expresso represente efetivamente a realidade

das escolas. Contudo, mesmo com esta afirmação, reconhece que a elaboração das orientações se deu de maneira democrática e participativa e que foi bem elaborada e mais, é “maravilhosa”. Um discurso que apresenta uma contradição, mas que não foge às formações discursivas do sindicato. Já as assessorias, por serem órgãos que se dedicam mais aos aspectos administrativos das escolas, e embora trabalhem em parceria com os centros de formação, não são responsáveis diretamente pela parte pedagógica das unidades, mas auxiliam e orientam quando são solicitadas.

Quanto ao sujeito/ator da Seduc, se faz relevante lembrar que a mesma, selecionada como tal por ter participado efetivamente de todo o processo de elaboração da política, desde sua colocação na agenda, não faz mais parte da equipe deste órgão. Isso pode justificar seu discurso, que apresenta mais de uma formação discursiva. Num momento seu discurso, por meio do interdiscurso, da memória discursiva, a posiciona como membro do governo e, em outro momento, critica esse mesmo governo e suas ações e diz que falta um plano para que a implementação seja efetivada. Usa o argumento de que, desde o lançamento das OCs até sua publicação impressa e envio às escolas, muito tempo se passou e isso, em sua visão, é um problema. Sobre as ações da Seduc, cabe registrar que esta promoveu alguns encontros formativos aos professores formadores dos Cefapros no sentido de fomentar a implementação da proposta pedagógica.

5.2.4 O Papel dos Consultores nos Processos de Elaboração e Implementação das OCs

Para conduzir os estudos, as reflexões, a elaboração e a implementação das orientações curriculares, o governo do estado, por meio da Seduc contratou uma equipe de consultores. Numa primeira etapa, foram contratados consultores para a elaboração da primeira versão da proposta, do primeiro texto que seria enviado às unidades escolares e apenas estes consultores e representantes da Seduc participaram desta etapa. Posteriormente, outros professores consultores foram contratados e passaram a compor os grupos de trabalho que encaminharam as discussões e a produção do texto das áreas

do conhecimento. Sobre este processo, Andrade (2013, p. 84), com base em documentos da Seduc, assim informa:

Na intenção de promover uma proposta articulada com as escolas, a SEDUC/MT promoveu um primeiro encontro com os consultores contratados para a produção, acompanhamento e assessoramento das disciplinas, eram Professores da Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade do Estado de Mato Grosso e Professores da SEDUC/MT sede e dos Cefapros. Esse encontro foi realizado em Cuiabá-MT em abril de 2008 e teve como ponto fundamental a discussão das linhas gerais de orientação do processo de construção das concepções de educação para todas as etapas e modalidades, bem como as orientações das consultoras que iriam coordenar inicialmente todo o processo: Profa. Dra. Acácia Kuenzer e Profa. Dra. Jorcelina E. Fernandes.

Neste primeiro momento, previa-se a produção do documento com concepções teórico-metodológicas que contemplassem a educação básica e suas etapas, numa tentativa de articular o discurso e o texto que sustentariam, as orientações de modo global, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio. Contudo, as orientações deixaram de contemplar a educação infantil. Sobre as primeiras consultoras contratadas, de acordo com relatos do sujeito/ator Seduc 1, em função de compromissos já firmados em outra consultoria, a professora Jorcelina Fernandes deixou de compor o grupo das OCs e, assim a professora Acácia Kuenzer encaminhou os trabalhos relativos à produção da proposta curricular. Entendendo a necessidade de um profissional da educação que se dedicasse ao estudo dos primeiros anos de escolaridade, a Seduc contratou também a professora Martha Lourenço Vieira, da UFMG. Desse modo, a professora Acácia Kuenzer escreveu o documento considerado preliminar e que foi enviado às unidades educativas do estado para que estudassem e fizessem as contribuições pertinentes ao mesmo. Posteriormente, os consultores das áreas do conhecimento “Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática” se responsabilizaram pela escrita dos documentos das disciplinas que compõem tais áreas. Estes professores atuavam tanto na Universidade do Estado de Mato Grosso quanto na UFMT. As modalidades e especificidades da educação básica também tiveram atenção especial na produção da política curricular e, então, foram escritos textos específicos para a educação de jovens a adultos, educação escolar indígena, educação especial, diversidade e educação do campo.

Considerando que a escrita do texto da política foi feita por consultores de entidades diferentes, por níveis, etapas e modalidades da educação básica, esta escrita trilhou caminhos diferenciados e sobre estes textos também foram produzidos discursos e interpretação diversos. Por exemplo, os textos relativos às áreas do conhecimento, às especificidades e modalidades da educação, apresentavam incoerência tanto em relação à escrita quanto às concepções epistemológicas que as norteiam e este fato foi intensamente debatido quando dos estudos realizados pelos diferentes sujeitos da educação.

No ano de 2010, de 22 a 27 de março, a Seduc promoveu uma formação para os professores formadores, quando estiveram presentes, além destes, os professores da Seduc, a consultora geral das OCs, Acácia Kuenzer, e os consultores das disciplinas, os quais ficaram responsáveis pela formação por área do conhecimento. Eu participei deste momento, estive presente nesta formação, que foi produtiva. No entanto, não apenas com base em minha visão acerca do mesmo, mas nos discursos dos professores dos Cefapros, especialmente na área de Linguagens, sentimos uma desarticulação muito grande entre os consultores, o que se viu foi uma formação totalmente disciplinar e, de área, apenas a nomenclatura. Esta constatação também ocorreu com as outras áreas e, de acordo com os professores que ali se fizeram presentes, o grupo que discutiu a alfabetização foi o que mais satisfez aos professores.

Passado este momento, os textos da política por área foram encaminhados às escolas, aos Cefapros e às Assessorias, para que realizassem os estudos e as contribuições fossem encaminhadas à Seduc, por meio dos Cefapros, que ficaram responsáveis, como já dito, por auxiliar as escolas em todo o processo, sistematizar os documentos destas, encaminhar à secretaria de educação e, em outro momento, participar, juntamente com representantes da Seduc e com os consultores dos Grupos de Trabalho, constituídos por área e por modalidade e especificidade da educação básica, da finalização do texto das OCs. Desse último processo de elaboração das orientações, não foram todos os professores dos centros de formação que participaram, pois foram eleitos representantes por grupos e também alguns formadores foram convidados pela Seduc para compor o GT. Ainda assim, foram vários os professores que se fizeram presentes nesta etapa de elaboração do texto da política, tanto dos centros de formação quanto da secretaria de educação e, em todos os volumes do kit das OCs, pode-se visualizar quem foram estas pessoas, assim como os consultores e os responsáveis pela coordenação geral de cada grupo.

Em relação a participações dos consultores no processo de elaboração do texto da política curricular, constatam-se duas que foram mais efetivas: a da professora Acássia Kuenzer, responsável pela produção inicial do documento preliminar com as bases teórico-metodológicas que alicerçam as OCs; a dos componentes dos GTs que escreveram os textos das disciplinas que compõem as áreas e das modalidades e especificidades da educação básica, sendo estes oriundos da UNEMAT e da UFMT. No que tange ao envolvimento destes, é possível afirmar que se deu no momento da realização da formação dos professores da Seduc, dos Cefapros e das assessorias pedagógicas, tendo ocorrido um encontro em 2012 e outro em 2013.

Finalizado este passo, caminho para o seguinte, para o próximo item da análise, no qual discuto as concepções que norteiam o documento base das orientações curriculares e a articulação destas com os ciclos de formação humana.

5.3 O TEXTO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: CONCEPÇÕES E DISCURSOS DOS SUJEITOS/ATORES

Como parte do caminho que busque trilhar, entendi pertinente, para melhor compreensão por parte dos interlocutores, apresentar algumas das concepções epistemológicas e metodológicas que embasam as orientações curriculares como proposta pedagógica curricular. Desse modo, discorro sobre algumas dessas concepções, as quais se encontram no volume denominado “Orientações Curriculares para a Educação Básica”, que, no item “Agradecimentos”, apresenta o seguinte enunciado:

A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Educação Básica, encaminha às escolas a coleção Orientações Curriculares para a Educação Básica, trazendo ao conhecimento de todos(as), a concepção de educação que norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 03).

Os agradecimentos são assinados pela então superintendente de educação básica, Aidê Fátima de Campos, e podem ser encontrados apenas neste volume da coleção. Lembro que a produção do texto desta parte da política foi escrita inicialmente pela professora Dra. Acácia Kuenzer, consultora que coordenou todo o processo de elaboração da política educacional curricular e que se responsabilizou, junto com outros atores, por este texto em especial. Foi também este texto o primeiro a ser enviado às escolas, às assessorias e aos Cefapros, para que fosse debatido e realizadas as considerações que os interlocutores julgasse necessárias, como já registrado nos itens anteriores. Acredita-se então que este foi lido, senão por todos, pela maioria dos envolvidos com a educação do estado, tendo em vista tanto o fato de ter sido a primeira produção quanto o fato de ser este que contém as concepções epistemológicas e metodológicas que alicerçam a educação básica como um todo.

Passo, então, a tratar de tais concepções, a partir dos dispositivos teóricos e analíticos dos quais disponho nesta tese.

5.3.1 As Concepções Epistemológicas e Metodológicas que Sustentam as OCs

Entendo pertinente apresentar, no Anexo V deste trabalho, o sumário do volume das OCs que se destina ao tratamento das concepções epistemológicas e metodológicas para a educação básica, pois aqui, de acordo com o passo que tenho condições de efetivar, não conseguirei evidenciar todos os itens abordados neste texto. Dito isso, passo a discorrer sobre as concepções já mencionadas e que alicerçam ou pretendem alicerçar as ações pedagógicas curriculares das unidades de ensino. Como meio de organizar meu texto, busco seguir a sequência do texto das orientações, salientando o que considero relevante para esta análise, numa tentativa de descrever e compreender não apenas a organização do documento, mas o texto, na sua qualidade de política educacional curricular.

Após os agradecimentos tecidos no início e assinados pela superintendente de educação básica de 2010, encontra-se a apresentação das orientações, assinada pela professora Rosa Neide Sandes de Almeida (PT), que na época era secretária de estado educação, deixou o cargo por um período, quando assumiu Ságuas Moraes (PT), e o

reassumiu em 2013, sendo que hoje, em 2014, é a professora Rosa Neide quem comanda os trabalhos na Seduc, conforme já descrito.

Neste item são apresentadas orientações como sendo documentos que surgem a partir de uma “[...] 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 visão inequívoca de homem e da sociedade que se quer formar.” (*Op. Cit.*, p. 07). Este enunciado diz o que governo pensa e espera das orientações. Num primeiro momento fala que a decisão foi política, que pode ser entendido que o governo quis elaborar este documento, é como afirmam Ball e Mainardes (2011, p. 17): “Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos [...]. Discursos são sobre o que se pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade.” Para a AD, os discursos são enunciados a partir do que a FD permite ao sujeito enunciar e, nesse sentido a secretária de educação do estado estava autorizada, tanto com dizem Ball e Mainardes, como de acordo com os pressupostos da AD, a dizer o que disse. Ela representava governo, falava por ele e por isso também disse que o texto das OCs são claros e concisos e atendem à realidade das escolas. Este é o discurso do governo sobre os documentos orientativos, o que não significa que este seja o discurso e o pensamento de quem está na escola, como diz sujeito/ator Escola 1 b “[...] teoricamente, as OCs correspondem ao que é necessário para uma boa aprendizagem caso estivéssemos em uma sociedade igualitária.” E continua “[...] O impacto para o ensino e aprendizagem seria positivo se conseguíssemos atingir mais de 60% das orientações e com a maioria dos educandos [...]”

O discurso deste sujeito retrata boa parte do pensamento dos educadores a respeito das OCs, ou seja, “teoricamente” expressa a concepção de aprendizagem e ainda, para uma sociedade igualitária, homogênea, diferente da nossa, que é desigual e heterogênea e, talvez por esse motivo, ainda não atingiu maior número de educadores e educandos. O discurso que se produz sobre a política é o que ela representa, o que ela significa para seus interlocutores, é a forma como eles a entendem e esta maneira de entendê-la influencia sobremaneira no modo como ela está sendo e continuará a ser colocada em prática.

Ainda na apresentação das orientações, no discurso da Seduc, estas surgem em meio a um contexto histórico, cultural e social no qual se encontra a educação, que anseia por mudanças, e essas requerem uma nova organização do trabalho, “exigindo um novo trabalhador.” Assim, a escola precisa estar preparada para preparar o sujeito

para os desafios do século XXI e o governo do estado, por meio das orientações curriculares, visa oferecer a esta escola e aos educadores, referenciais teóricos e metodológicos que lhes possibilitem a efetivação de ações educativas capazes de fazer com que os alunos se apropriem dos conhecimentos exigidos por esta nova realidade, de modo “a não permitir a exclusão por falta de conhecimento.” A educação, então, na concepção das OCs é “[...] como o elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana.” (MATO GROSSO/SEDUC, 2010, p. 09). De acordo com esta concepção, o trabalho é entendido como princípio formativo e, com base em Frigotto (2005), o texto das OCs enfatiza que desde a educação infantil os educando devem entender-se como seres da natureza e, como tal, devem cuidar de sua subsistência.

É ainda tarefa da educação, na visão das orientações curriculares, “pensar numa sociedade altruísta, solidária e humanizada, onde a inclusão social, política e econômica é condição essencial para a existência humana [...]” (*Op. Cit.*, p.10). Partindo dessa premissa, o governo se diz ciente de sua responsabilidade e convida a todos, que nomeia de “parceiros”, a estudarem as OCs, que se destinam ao ensino fundamental, lembrando que este é organizado em ciclos de formação humana, e ao ensino médio e suas modalidades e especificidades. Faz um chamado especial ao professor, atribuindo a este o protagonismo da ação de estudar o documento e, ao mesmo tempo, dizendo que este é o convidado principal. Este discurso, a partir de onde e por quem é enunciado, ao passo que menciona que todos são responsáveis pela conquista de uma educação de qualidade e humanizada, coloca sobre o professor o papel e a responsabilidade de conduzir as ações que visam ao alcance desta educação que se almeja.

Com este discurso, o texto segue para a exposição e explanação de seu primeiro item, que aborda aspectos relativos à educação do estado de Mato Grosso. No início deste, o texto é alicerçado em pressupostos da LDBEN 9.394/96 e na Constituição Federal, cujo propósito reside em justificar a oferta da educação do estado, bem como a elaboração de orientações curriculares, com a descrição das etapas e modalidades a que estas se destinam. Ainda informa a organização das orientações, ressaltando que este volume destina-se às concepções para toda a educação básica, mas que as áreas e a diversidade são contempladas em textos específicos. O discurso enfatiza que estes orientativos não representam apenas a vontade do governo, mas das escolas e da comunidade. Lê-se, no dito, o não-dito, ou, o governo dizendo que ele desejava sim a elaboração das OCs, mas que os educadores e a sociedade também assim queriam e

então, o governo, sabedor de sua responsabilidade e cumpridor de suas obrigações, ouviu aos anseios de todos e encaminhou, junto com este mesmo grupo, a elaboração da política pública, num movimento democrático e coletivo, um documento feito pelas mãos de muitos atores, não apenas do governo. Nesse prisma, todos são responsáveis pela implementação da política curricular e esta política atende ao que se esperava de um currículo para a educação básica.

O texto situa então a educação básica no estado de Mato Grosso e fala dos desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que trabalham com esta quando da implementação das OCs, as quais objetivam a manutenção da qualidade da educação para todos os sujeitos, de todas as classes sociais. Esta qualidade tem na escola o espaço para que seja alcançada e, ainda, é entendida como uma importante estratégia para a transformação da sociedade que, por sua vez, não se dá sem o conhecimento. O conhecimento, então, deve ser adquirido na escola. É neste sentido que as OCs foram elaboradas e é com esta finalidade que devem ser trabalhadas pelos educadores.

Nesta perspectiva, as orientações, nos espaços educativos, devem considerar, no ensino fundamental, os ciclos de formação humana e, no ensino médio, o caráter integrador, as modalidades e especificidades, conforme o Decreto nº 5.154/04, de 23/07/2004, que trata da educação profissional. Com esta visão, são apresentados os eixos que estruturam as OCs, a saber: conhecimento, trabalho e cultura.

A concepção de educação considerada pela Seduc tem o trabalho como base estruturante das políticas, projetos e práticas pedagógicas, como princípio educativo que deve nortear o currículo da educação básica. De acordo com o texto das orientações curriculares,

Trata-se de reconhecer que **cada sociedade, cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que corresponde às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho.** O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais. (Grifo do autor).⁵⁴

⁵⁴ MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 19-20.

De acordo com o texto das OCs, o que se espera é que a escola elabore, a partir destes referenciais, sua proposta pedagógica, de modo a considerar a realidade em que se encontra inserida e, especialmente, as “demandas de cada grupo”, ou seja, a escola deve desenvolver suas ações, pensar seu currículo, visando atender à sua comunidade no sentido da mão-de-obra que esta carece, às necessidades técnicas de trabalho. Contudo, este currículo não pode ser centrado apenas nesta formação técnica, mas abranger todas as dimensões formativas do sujeito. Enquanto documento curricular que tem por objetivo nortear as atividades educativas de toda a educação básica, as orientações, a partir de proposições como esta, direciona tais atividades, conduz a um currículo voltado quase que exclusivamente para a formação técnica para o trabalho, sendo que a formação que considere as potencialidades e possibilidades de cada sujeito, a formação humana, cidadã e crítica, fica em segundo plano. Cabem, então, alguns questionamentos: Qual a visão de currículo que tem o governo? O que de fato se espera da escola? Qual currículo a sociedade espera que a escola desenvolva? E a escola, qual currículo deve priorizar?

O discurso da Seduc é o de que a escola deve elaborar seu currículo, sua proposta pedagógica, tendo por base as orientações curriculares, contudo, embora esta recomendação se faça presente no texto e no discurso do governo, não encontrei, nos discursos dos sujeitos/atores, nenhuma referência ao fato de que cada unidade escolar deve elaborar sua proposta curricular. A compreensão que circula e que permeia os discursos dos educadores é a de que as OCs são o currículo e que a partir delas devem ser conduzidas as ações pedagógicas, mas sem a recomendação de que estas ações estejam articuladas com uma proposta que seja específica e própria de cada realidade. Visualizo este entendimento como um complicador no contexto da prática da política, pois neste processo, cada escola, e cada sujeito, recontextualiza esta política de acordo com o seu ponto de vista, com a sua compreensão, com as informações e formações que possui, com o seu ponto de vista, a sua ideologia, a sua formação discursiva. A implementação da política não vai ocorrer, de forma alguma, e não está ocorrendo, de modo único, uniforme, nem é isto que se espera quando se propõe uma política pública, muito menos uma política educacional curricular, mas ela poder ser colocada em prática com maior eficiência e eficácia, e de modo mais significativo, se melhor for compreendida, melhor estudada, se aos atores que a colocarão em cena forem formados para tanto.

Nesse prisma, creio, cabe aos gestores a proposição de ações que visem à efetivação de tais formações e o estado de Mato Grosso, por meio dos centros de formação, tem condições para tanto. Cabe, também, às escolas, aos Cefapros e às Assessorias, efetivação de encontros entre os educadores para que possam estudar e conhecer com profundidade as OCs, para que possam compreender os discursos que permeiam os textos da política e interpretarem estes textos de modo que a condução e a efetivação do currículo de cada unidade escolar atenda aos anseios destas.

O trabalho como princípio educativo, nas orientações curriculares, tem como base teórica os estudos de Gramsci e Kuenzer (consultora da Seduc) e visa, de acordo com o texto, a superação de um currículo taylorista/fordista e do pensamento hegemônico, que por muitos anos se fez presentes nas escolas do mundo, assim como nas do Brasil. Nesse sentido, as escolas devem, segundo as OCs, construir “[...] projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho, o que implica buscar o enfrentamento da escola dual mediante a construção de uma educação básica que articule conhecimento, cultura e trabalho.” (*Op. Cit.*, p. 21). O trabalho, nesta perspectiva, segundo o texto das orientações, não deve ser visto como prática produtiva, e sim como *práxis* humana. Assim, as ações educativas devem buscar a articulação entre as dimensões teórica e prática “[...] em todos os momentos de formação, contemplando ao mesmo tempo sólida formação científica, cultural e tecnológica, sustentadas em um consciente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos.” (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 23). Este é o discurso do governo, mas e as ações das escolas, como estão sendo conduzidas?

Conhecimento e cultura são os outros eixos estruturantes das orientações curriculares, diz este texto que o conhecimento deve ser acesso a todos os cidadãos e que a escola tem o papel e a função de disseminá-lo e garantir seu acesso a todos. A escola deve, assim, em seu projeto político-pedagógico, primar pela formação humana integral e ao mesmo tempo preparar o cidadão para os desafios da vida social e produtiva, integrando trabalho, conhecimento e cultura.

Os princípios metodológicos apresentados nas orientações enfatizam que a pedagogia deve possibilitar ao aluno a compreensão dos conteúdos, de modo “[...] a aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora.” (*Op. Cit.*, p. 29). Assim considerando, faz-se necessário discutir o método, no sentido de que este deve estabelecer a relação do conhecimento com o aluno, por meio de atividades planejadas, diz o texto das OCs. O método é então entendido como

movimento que possibilita o transitar do pensamento entre o conhecimento abstrato e o concreto, entre forma e conteúdo, entre o simples e o complexo, imediato e mediato; o ponto de partida para a produção do conhecimento é o homem e sua atividade prática, suas relações com o mundo e com o próprio homem e que estas relações são mediadas pela linguagem.

Como parte dos princípios metodológicos, o texto apresenta a transdisciplinaridade como fator fundamental na organização das atividades pedagógicas. Ressalto que na primeira versão deste texto, no início da produção da política, como procedimentos metodológicos, havia a sugestão de que as atividades pedagógicas fossem planejadas considerando os princípios da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade, sendo que este foi um dos pontos mais discutidos pelos educadores, tendo em vista a dificuldade para se organizar atividades curriculares com base nesses fundamentos, devido a vários fatores, dentre eles a falta de formação dos educadores a esse respeito e a realização do trabalho coletivo, elemento essencial quando da adoção desses princípios. No primeiro texto, havia apenas um parágrafo que falava de atividades interdisciplinares e nenhuma menção ao trabalho multi e transdisciplinar. Como o processo de elaboração da política contou com a participação dos educadores, com base em suas sugestões foi incluída a necessidade de maiores esclarecimentos quanto à realização de ações com base nestes princípios. Ocorre que, no texto final, a redação não menciona os outros dois, apenas a transdisciplinaridade como elemento que deve nortear as práticas pedagógicas, o que não pode ser considerado como uma recomendação tranquila nem fácil de ser colocada em prática. Se as atividades interdisciplinares já são complicadas de serem realizadas nas escolas e nos Cefapros também, imagine-se as transdisciplinares. Sobre este termo, as OCs assim o se posicionam:

A transdisciplinaridade implica na construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para construir um novo campo do conhecimento.

.....
A transdisciplinaridade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 36).

A construção de um novo objeto, a integração entre as disciplinas, conforme o proposto, é o objetivo também das escolas, dos centros de formação e dos educadores, em sua maioria, mas é sabido que são processos complexos, que carecem de certas pré-condições e condições, fatores que ultrapassam os limites do texto das OCs e da vontade de cada educador. A esse respeito, dizem os sujeitos:

[...] em relação à transdisciplinaridade alguns professores têm se dado conta na releitura e discussão na Sala de Educador que acreditavam que realizavam a interdisciplinaridade, mas que se descobriram fazendo multidisciplinaridade. Então penso que temos que ir construindo uma mudança de pequenos passos para que a interdisciplinaridade seja entendida e praticada antes de incorrerem em um a mudança para a transdisciplinaridade sem que essa seja sequer entendida por todos os educadores. E o que não é compreendido não será bem feito.
Cefapro 2 c

A organização curricular na perspectiva do método dialético requer o trato pedagógico para além da disciplinaridade. As questões metodológicas, nas OCs, são tomadas como sugestões às escolas; apenas há a defesa da necessidade de organizar o plano pedagógico partindo da realidade concreta dos estudantes, e com o apoio das ciências provocar a releitura dessa realidade, ou seja: a reconstrução daquela realidade no pensamento. Para compreender a realidade concreta, num movimento de ir e vir (pensamento e realidade) para reinterpretá-la são necessários os conhecimentos (articulados ou integrados) de todas as disciplinas. Não é demais lembrar que o texto das OCs teve o cuidado de ser orientativo ou de apontar sugestão às escolas. Não se trata de Diretrizes obrigatórias.
Seduc 1

Nós chegamos a estudar essa parte, mas ainda vamos discutir mais. Essa proposta é importante, principalmente na sala de aula, você vai integrando o currículo.
Escola 2 b

Já a transdisciplinaridade implica na construção de um novo objeto, com metodologia particular, partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais.
Escola 1 a

Como já havia dito, muito ainda terá que ser feito por todos para as atividades pedagógicas possam ser consideradas transdisciplinares, sendo que uma das ações corresponde a estudar, estudar a proposta, estudar a teoria que embasa o ensino na perspectiva de um currículo emancipador, democrático, participativo e reflexivo, em que o aluno é sujeito de sua aprendizagem. Os educadores são e estão cientes do que

precisam fazer, mas também têm ciência de que algumas condições precisam ser garantidas a eles e às escolas.

Considerar a organização de atividades pedagógicas conforme propõe o texto das OCs, supõe também considerar que os processos pedagógicos visam à promoção do conhecimento, em contextos culturais de relações significativas entre o aprendiz e esse almejado conhecimento. De acordo com o texto da política, o percurso pedagógico então, envolve o conhecimento da realidade do aluno, como também o percurso do método científico, entendido a partir das seguintes etapas: problematização, teorização, formulação de hipóteses e intervenção na realidade.

As propostas curriculares, em seus textos, podem expressar o desejo do governo apenas, ou, como no caso das OCs, representam, de certo modo, o anseio dos educadores, estes ajudaram, participaram, por meio de representantes, de sua elaboração, mas ainda assim, o fazer desta política, o colocar em prática, fica sob a responsabilidade e, digo, até sob a vontade, o desejo, do professor, pois este é, ao final de todo o processo, quem efetivará ou não a proposta, quem determinará o tipo de currículo que será praticado, qual currículo entrará em ação, independente do prescrito, do formal. A recontextualização da política, nesta perspectiva, ocorre nas várias esferas pelas quais circula e pelos vários sujeitos com os quais dialoga.

Avançando um passo à frente no texto das OCs, caminho para tratar da relação destas com os ciclos de formação humana. O ensino fundamental, na rede estadual, é organizado por ciclos de formação humana e estes possuem, desde 2000, uma proposta curricular específica, inclusive esta foi uma das influências que culminaram na elaboração das orientações curriculares, orientações que visam ao atendimento tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, com suas modalidades e especificidades. Assim sendo, considere pertinente interpretar o dispositivo analítico do qual disponho para visualizar possíveis relações entre as duas propostas curriculares.

O documento que apresenta as concepções epistemológicas e metodológicas para a educação básica faz referência, em vários momentos, aos ciclos de formação humana, desde a apresentação do documento, sempre que pauta o ensino fundamental, o que, entendo, não poderia ser diferente, em função das ações que o estado vem empreendendo nos últimos anos para fortalecer o ensino por ciclos, embora ainda hoje existam resistências quanto a esta organização. O ensino fundamental em Mato Grosso é organizado em três ciclos, sendo que cada ciclo possui três anos, totalizando os nove anos de ensino fundamental, o que ocorreu mesmo antes da exigência legal da duração

de nove anos dessa etapa da educação básica. Para atender aos alunos dos ciclos, existe nas escolas uma organização um pouco diferenciada da que existia no ensino seriado, como por exemplo a presença de um número maior de coordenadores, o professor articulador, responsável pelas aulas de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, o estabelecimento de normativas que versam sobre o número de alunos em sala de aula e outros aspectos relativos ao andamento das atividades administrativas e pedagógicas das escolas. Há, ainda, para os ciclos, uma proposta específica, conhecida como “livrinho branco”, mas que tem como título “Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer”. Esta proposta curricular norteia o ensino fundamental desde 2000 e, com o passar do tempo, os profissionais da educação sentiram necessidade de rever a mesma, de que esta fosse reestruturada. Nesse sentido, a Seduc contratou uma professora da UFMT para conduzir o processo de reestruturação da proposta curricular, contudo, por motivos que desconheço, este processo ainda não foi concluído.

Ainda hoje esta proposta se faz presente nas escolas e é utilizada por parte de alguns educadores quando de seus planejamentos didático-pedagógicos, mas não são todos que dela fazem uso, deixando-a muitas vezes abandonada, talvez esperando uma nova versão do texto. Fato é que esta proposta curricular existe e, no processo de elaboração das orientações curriculares para a educação básica, ela não foi desconsiderada, foi utilizada nas discussões ocorridas nos espaços escolares e no texto da política. A exemplo, pode ser consultado o volume das OCs que trata das concepções para a educação básica, como também o fato de os textos estarem organizados em áreas do conhecimento, assim como nos ciclos. É fato também que as áreas são formadas por disciplinas e que por vezes visualiza-se pouca conexão entre estas dentro da mesma área, mas ainda assim, as recomendações de organização e planejamento das atividades educativas são no sentido de se considerar as áreas, visando a efetivação de um trabalho mais significativo e menos fragmentado junto aos alunos. No texto que trata das concepções, encontra-se a seguinte afirmativa:

Uma educação que se pretende democrática, emancipatória não trabalha com conteúdos sem significado, definidos a priori, com uma lista de conteúdos aleatória, sem nexos com a realidade social, mas preocupa-se em buscar referências para organizar o currículo a partir das fontes filosóficas, epistemológicas e sociopsicopedagógica que identifiquem o conteúdo formativo com o sujeito do educando. Essas devem contribuir para a

organização de um currículo voltado para a formação humana. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 50-51).

Os conteúdos do discurso do governo são tecidos no sentido de que os ciclos de formação humana e os pressupostos que os sustentam sejam considerados pelos educadores e pelas escolas quando da elaboração de suas propostas curriculares específicas, a partir das OCs. Mas e os sujeitos/atores da educação, qual o discurso destes a respeito da consideração dos ciclos na política curricular para a educação básica? Vejamos alguns posicionamentos:

Quanto às Orientações para o Ciclo de Formação Humana a proposta de superação do tecnicismo na prática pedagógica ficou muito evidenciada e deveria ser aplicada em todas as modalidades de ensino, assim como o processo avaliativo deveria acontecer realmente de forma processual (diagnóstica, mas também, formativa).

Escola 2 d

As Ocs se articulam com a organização da escola em ciclos de formação humana se pensarmos que, em ambas as formas o que se quer é a inclusão com qualidade social no ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Cefapro 2 c

Visualizo que as OCs estão articuladas com a proposta do ciclo no aspecto da valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, quanto às etapas da formação humana e suas particularidades e quanto ao trabalho interdisciplinar e transdisciplinar que deve ser realizado na escola.

Escola 1 b

Nas OC's a Seduc oficializa e assume a organização curricular do ensino fundamental pautado na concepção de Ciclos de Formação Humana para todas as escolas da rede estadual.

Seduc 1

Os Ciclos de Formação Humana são a base do currículo desde o ano de 2000 embora a prática seja outra na maioria das escolas e maioria das mentes dos profissionais da educação. Defendemos os Ciclos de Formação Humana como a melhor opção de currículo para atender os desafios de aprender no contexto atual. Entretanto, as dificuldades de se estabelecer a prática desta concepção é resultado da forma equivocada como foi implantado, não respeitando a necessidade de considerar outras condições de tempo, espaço e condições materiais e de pessoal em nossas escolas. O resultado já apurado em conferência específica

do tema é de que temos muito, ainda, de experiência de Ciclos de Formação Humana. O que temos são escolas de fase “em séries”. Disso resulta um processo dramático no interior das nossas unidades escolares: a conformação de um indivíduo analfabeto funcional, ao menos em uma parte percentual.

Sindicato

A gente pode fazer a relação do ciclo com os documentos, mas aquela parte mesmo de organizar... É possível discutir os ciclos nas orientações, ver a relação, mas fica implicitamente, é preciso fazer a discussão. Se você vir, por exemplo, aquela parte que dá os descritores por eixos, em cada área, você é obrigado a fazer a relação do tempo da escola, mas que tenha isso lá... que tenha um enunciado dizendo olha professor, o que você vai fazer agora com isso, isso e isso, uma coisa que talvez pudesse ter, talvez tornasse mais didático, uma conversa com o professor, oh, e agora, tem isso e isso de eixo pra você trabalhar, e agora, como você vai juntar isso com isso...

Cefapro 1 a

Ao que se observa, os sujeitos/atores responsáveis pela efetivação das atividades educativas e também do sindicato, compreendem que os ciclos de formação humana foram contemplados no texto das OCs e que estes documentos dialogam com a proposta já existem para o ensino fundamental. Destaco, destes discursos, dois aspectos em especial, sendo o primeiro do sujeito Escola 2 d “[...] deveria ser aplicada em todas as modalidades de ensino, assim como o processo avaliativo deveria acontecer realmente de forma processual (diagnóstica, mas também, formativa)” e o segundo, do Cefapro 1, a “[...] que tenha um enunciado dizendo olha professor, o que você vai fazer agora com isso, isso e isso, uma coisa que talvez pudesse ter, talvez tornasse mais didático, uma conversa com o professor, oh, e agora, tem isso e isso de eixo pra você trabalhar, e agora, como você vai juntar isso com isso...”.

O discurso do sujeito Escola 2 d diz que a forma como se organiza e se compreende os ciclos de formação humana deveria também nortear as ações relativas ao ensino médio, especialmente no que tange aos processos avaliativos deste. Este discurso, dito por quem pode dizê-lo, por quem é autorizado por sua formação discursiva, o professor que está em sala de aula e que, com certeza, conhece tanto a realidade do ensino fundamental quanto do ensino médio, pode ser interpretado como uma denúncia ou um pedido de atenção dos gestores públicos da educação em relação ao que acontece com o ensino médio, especialmente com os processos avaliativos, os quais ainda são, em grande parte, excludentes, seletivos, classificadores e com os quais o sujeito não concorda. Diz ele que deveria ser este ensino pensado como é o

fundamental e que a avaliação deveria ser formativa e diagnóstica. Não digo que nos ciclos não há exclusão e classificação na avaliação escolar, mas não deveria haver, pois esta prática não é própria da concepção que fundamenta o ensino por ciclos.

A avaliação, de acordo com o texto da política curricular é assim concebida:

Na concepção de formação humana, a avaliação é um processo dinâmico, um permanente aprendizado do educador sobre o aluno aprendiz. É a investigação de como o aluno está construindo o seu pensamento, quais os processos e imagens que constrói, que estratégias são necessárias para que as mediações dos educadores compatibilizem desenvolvimento humano e aprendizagem. (Grifo do autor). (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 61).

E acrescenta o texto,

A avaliação nos ciclos de formação humana deve ocorrer nas dimensões diagnóstica, processual e cumulativa, entendendo-se que todas essas dimensões são necessárias para dar sustentação à avaliação formativa. Nessa perspectiva de avaliação, cada aluno tem um dossiê individual no qual são feitos os registros de sua produção e seu relatório de desempenho. (Grifo do autor). (*Op. Cit.*, p. 61).

A concepção de avaliação expressa nas OCs está alicerçada nos pressupostos teóricos dos seguintes estudiosos: Hoffmann (2003); Krug (2001) e Azevedo (2007) e o sujeito acima mencionado demonstra ter conhecimento acerca dos estudos desses autores, que também são considerados nos estudos realizados pelas escolas, no Projeto Sala do Educador e nos centros de formação. Em relação ao ensino médio, sobre a avaliação, assim expressam as OCs:

A avaliação tem como finalidade, além de prestar contas à sociedade, fornecer elementos para o Sistema de Ensino e para a escola, de forma a poderem tomar decisões que cada vez mais aproximem os resultados alcançados das metas pretendidas, através da melhor utilização possível dos recursos disponíveis.

Para tanto, a avaliação estará presente em todos os momentos da planificação e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico, desde a identificação das necessidades até a obtenção de resultados, contemplando todas as dimensões do trabalho pedagógico [...]. Grifo do autor. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 77).

A avaliação assim entendida demonstra uma preocupação em cumprir metas estabelecidas previamente e que servem para a tomada de decisões; o que sinaliza uma compreensão de avaliação voltada para a aproximação dos índices e das metas estabelecidas pelos governos, seja federal ou estadual, quando da realização das avaliações em larga escala, como o ENEM, o PISA e o SAEB/ANEB, diferentemente da concepção de avaliação expressa quando se trata dos ciclos de formação humana. Ainda assim, esta avaliação não deixa de considerar o sujeito aprendiz, pois os documentos remetem ao projeto político-pedagógico da escola e este, em sua concepção, deve contemplar a formação humana do cidadão.

O discurso do sujeito Cefapro 2 também expressa a relação existente entre o texto das OCs e a proposta para os ciclos, contudo, entende que este texto deveria ser mais claro no sentido de dizer com mais detalhes ao professor como proceder em relação os processos pedagógicos. Por fazer parte do centro de formação e também ser um professor formador, este sujeito, em seu discurso, torna clara uma realidade que permeia os espaços escolares e que ele, devido ao lugar que ocupa, ao conhecimento que possui da realidade, pode tornar aparente. Esta realidade diz respeito ao fato de que alguns educadores e digo, infelizmente, se aterem a fazer somente aquilo que está dito, que está escrito, não se ocuparem de outras leituras que complementem os textos, as propostas oficiais, a fazerem apenas o que se expressa, demonstrando que não desejam ler nas entrelinhas, ler o não-dito, estabelecer o sentido das palavras. Entendo que o sujeito fala que a proposta das orientações deveria ser melhor detalhada e talvez este fosse mesmo o caso.

O texto das orientações busca relacionar as concepções propostas como norteadoras da educação básica com as concepções que embasam os ciclos de formação humana, como também apresenta coerência entre estas bases teóricas. Por certo, há ainda, e sempre haverá, pontos que merecem maior atenção, mais estudos e até a revisão do texto da política, pois uma política não é pronta e acabada, ela segue um constante movimento de recontextualização. Ademais, algumas bases teóricas e a relação destas com a prática pedagógica no cotidiano escolar, no efetivar do currículo, depende em grande parte dos educadores, daqueles que de fato colocam e colocaram em prática o texto da política, o que ficou evidenciado nas falas dos sujeitos/atores desta pesquisa, uma vez que todos visualizam a relação entre as duas propostas curriculares que, em se tratando do ensino fundamental, têm o mesmo público alvo. Esta é uma leitura subjetiva

do texto da política e dos dados que tenho, mas é apenas “uma” leitura, tantas outras são possíveis.

Andrade (2013, p. 83), em sua dissertação de mestrado, assim nos informa sobre o processo de elaboração das OCs e a relação destas com os ciclos:

[...] nas primeiras fases de produção da política curricular não há uma preocupação em discutir as questões referentes à Escola Organizada por Ciclos de Formação. Embora houvesse alguns discursos proferidos pelos consultores e por gestores da SEDUC/MT circulando nos meandros do processo, pouco de fato se discutiu acerca da articulação entre as concepções de Ciclos de Formação e a propositura da política de currículo. A preocupação foi dada principalmente aos conhecimentos disciplinares e suas possíveis integrações em áreas de conhecimento.

E diz ainda,

De todo esse movimento, consideramos que a falta de discussões acerca dos significados de construção do currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação foi um dos pontos mais problemáticos, pois isso diminuiu a possibilidade de efetivação de uma política de currículo que atendesse aos princípios de produção autônoma das escolas, tentando enquadrar o movimento que a construção curricular necessita.

Acreditamos que o processo de construção da política curricular para a Escola Organizada por Ciclos de Formação, embora tenha passado por várias fases, não se propõe como um processo democrático radical como defendemos nessa dissertação. Como podemos ver os dias para o debate foram poucos e os embates em torno do currículo para a escola em Ciclos não foram promovidos, pois o texto que se refere às perspectivas foi encomendado. (*Op. Cit.*, p. 91).

O pesquisador entende que, ao encaminhar a discussão das orientações curriculares por áreas do conhecimento, as temáticas relativas aos ciclos se perderam e acabaram por não receber o destaque e a atenção que mereciam neste processo de elaboração do texto da política. O discurso deste pesquisador transparece seu posicionamento em relação à política curricular, de acordo com sua FD e com o contexto em que foi produzido.

A avaliação de uma política pública ocorre desde o contexto de influência, desde que começa a ser produzida, de modo que a todo o momento é avaliada, de acordo com a etapa em que se encontra e, como são os contextos de uma política contínuos e

interligados, os discursos neles produzidos pelos atores envolvidos em cada contexto, em cada etapa, são também avaliações da política. Ao propor o ciclo de políticas e os contextos, inicialmente Ball e Bowe (1994) pensaram em cinco contextos, sendo o quarto destinado à avaliação da política, contudo, de acordo com Mainardes *et. al.* (2011), os dois últimos contextos têm sido repensados, de modo que contexto dos resultados e efeitos, que trata dos impactos da política junto à sociedade seria uma continuidade do contexto da prática e o contexto de estratégia política integraria o contexto de influência. Posso dizer, ao estudar a política curricular do estado de Mato Grosso, que os discursos dos sujeitos/atores, avaliam, emitem julgamento de apreciação, de valor a respeito da proposta curricular o todo tempo, sempre que com ela mantém contato, e que uma avaliação dos resultados e efeitos das OCs junto às unidades educativas do estado e à sociedade se constitui como um trabalho de extrema relevância, inclusive na pesquisa acadêmica, contudo, essa perspectiva não integra o escopo desta tese.

5.3.2 O Texto das OCs no Discurso dos Sujeitos/atores

O texto da política educacional curricular para a educação básica do estado de Mato Grosso, pelo que se observou até então, passou por várias etapas, desde a colocação na agenda, a produção do texto em seus vários processos de discussão e, por fim, neste momento, a implementação do mesmo, ou, o colocar a política em prática, o currículo em ação, com suas configurações e reconfigurações, recontextualizações. Durante estas etapas, discursos foram, estão sendo e ainda serão produzidos em torno da proposta pedagógica curricular e são estes discursos que contribuem para a implementação e avaliação da política, pois são discursos produzidos por sujeitos que lidam diretamente com a mesma e que delineiam sua configuração, pois o texto oficial da política foi publicado e está registrado nos documentos das OCs, mas os discursos sobre os textos são muitos e produzidos em contextos e por atores diferenciados. Por entender a relevância destes discursos sobre a política curricular, analiso alguns deles, enunciados pelos sujeitos/atores desta pesquisa, seja durante as entrevistas ou nas narrativas por eles produzidas. Para melhor compreensão destes discursos, farei a

interpretação dos dados a partir da consideração dos seguintes aspectos: concepções de currículo, vozes ouvidas e resistências.

a) Sobre as vozes ouvidas

A elaboração de uma política pública, especialmente educacional curricular, em suas diferentes etapas, constitui processos complexos em meio “[...] a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. A relação entre controle dos sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação.” (BALL e MAINARDES, 2011, p. 258). Desse modo, o sentido do texto não é dado, estabelecido por seu autor, pois os sentidos são produzidos a partir do texto da política pelos diferentes interlocutores com os quais o texto tem contato. No caso das OCs, ainda que a elaboração do texto tenha buscado a participação de muitos atores e o processo tenha sido entendido, não apenas pelo governo, mas também pelos sujeitos/atores, como democrático e participativo, não foram todas as vozes ouvidas, até mesmo em função da grandeza e da complexidade do processo. Assim, por mais que vozes tenham sido ouvidas, outras foram silenciadas, deixaram de fazer parte do processo, de serem representadas. Sobre este aspecto, assim se posicionaram os sujeitos/atores desta pesquisa:

Quase que impossível ouvir todas as vozes. Faltaram vozes importantes com as da educação infantil, as dos deficientes, as dos estudantes, as dos pais. Talvez, devido, a complexidade que envolve a educação básica, ou ainda, aos silenciamentos, posicionamentos e ou receios de determinados grupos de interesse. No caso específico da educação infantil o grupo responsável pela produção do texto base tinha a concepção de que criança é uma “sementinha”... etc. assim, não foi possível avançar. Ficamos sem o texto.

Apesar da orientação às escolas para que estimulassem a participação dos estudantes e pais, foram poucas escolas que conseguiram envolvê-los no processo de discussão do texto base. Entretanto, nos 15 seminários regionais e em Cuiabá tivemos a participação de estudantes e pais.

Seduc 1

Este sujeito participou de todas as etapas de elaboração do texto da política, sendo um dos responsáveis pela condução no processo junto à Seduc, e reconhece que vozes foram silenciadas, como as da educação infantil, dos deficientes, dos estudantes e a dos pais. Sobre as vozes destes sujeitos, lembro que a educação infantil, nos primeiros momentos de debate acerca da elaboração das orientações, fazia parte do processo, mas

no decorrer do mesmo acabou por ser desconsiderada. Os outros sujeitos, sendo membros da sociedade e da comunidade escolar, poderiam ter participado nos momentos de discussão nas escolas e eu diria que alguns destes participaram sim, mas não foram todos, pois cada escola, como já dito, encaminhou os estudos de uma maneira, envolvendo mais ou menos a comunidade externa. Mesmo nas escolas em que foi incentivada a participação de pais e estudantes, essa não foi de todas as pessoas, mas de representantes.

[...] mas eu acho no momento principal, que é a voz do professor, sobretudo que tinha que estar presente, não estava, o professor da educação básica. Desde o início, na construção do texto base, pelo menos por representatividade, acho tinha que ter profissional da rede. Mas assim, os PCNs também foram escritos pelos consultores que também não foram professores de sala de aula. A questão era justamente regionalizar os PCNs, entre aspas, e chamando a Acácia Kuenzer do Paraná pra regionalizar os PCNs do Mato Grosso, já é uma contradição em si, né?

[...]

Bom, talvez na questão de não incluir todos os profissionais da educação de não ter os funcionários presentes, a questão que vai bater na mesma tecla, como não partiu da escola, como não teve esse triângulo todo de discussão conceitual faltou discutir a própria escola né, porque é uma coisa fazendo falta que você vê muito dividido essa questão do que é a escola afinal, do que é o educador, é quem são os educadores, que dividido você um número muito grande de professores que rejeitam os outros funcionários na carreira se isso não é discutido fica capenga [...].

Cefapro 1 a

Nos momentos em que estávamos acompanhando as escolas, nós pudemos ver, de alguma forma, os professores, por resistirem ao sistema por ciclos [...] e as orientações curriculares estarem ligadas aos ciclos, alguns professores acreditam que as orientações não os contempla, que suas vozes foram silenciadas, eles não acreditam que as orientações refletem a realidade das escolas.

Cefapro 1 c

Os discursos destes dois sujeitos remetem ao silenciamento da voz do professor, no sentido de que este deveria ter feito parte de todo o processo de elaboração da política e não apenas dos estudos realizados nos encontros promovidos pelas escolas ou pelos centros de formação. O primeiro sujeito demonstra preocupação com o fato de que, por não ter feito parte de todo o processo, e sendo a política construída, em grande medida, pelos consultores, podem ocorrer, no momento da implementação da mesma, resistências por parte dos professores, por não se sentirem sujeitos da política, responsáveis por ela. O segundo sujeito faz referência ao fato de que alguns professores

ainda hoje apresentam resistências à escola organizada por ciclos de formação humana e, como as OCs também contemplam as concepções dos ciclos e a eles se destinam, estes professores deixaram de participar da elaboração da política, resistindo a ela também, e então sentem que suas vozes foram silenciadas, mas tiveram oportunidade de participar. Discurso semelhante a estes é o do sujeito de uma das escolas, que lamenta a não participação de alguns de seus pares:

Teve oportunidade para todos falarem, só que nós temos problemas de participação, todos tiveram oportunidade de falar, mas não foram todos que quiseram participar. O problema é expressar, mas houve sim a oportunidade de participação.
Escola 2 b

Já outro sujeito do Cefapro remete a outras vozes que não foram ouvidas:

Creio que para se elaborar uma política tão importante como a nossa, grandiosa, que considero um avanço, principalmente para o estado de Mato Grosso, não é um processo fácil, então nem todas as vozes foram ouvidas, as pessoas, a coletividade da escola, a própria população, em se tratando da diversidade, eu creio que deveria ser ouvida; os Quilombolas, a questão dos negros, a questão do indígena, a questão da diversidade de gênero. As pessoas que elaboraram são pessoas estudiosas, mas não foram elaboradas pelos próprios sujeitos da situação. Não foram ouvidas todas as vozes, a meu ver as pessoas deveriam ser chamadas para construir o documento, partir das respostas, da compreensão que elas têm da temática, da situação, da vivência delas [...].
Cefapro 1 d

Os grupos aos quais remete este discurso estão contemplados nas OCs como texto, uma vez que há um volume específico destinado às diversidades e que o texto das concepções também reserva um espaço da escrita para tratar da educação destes grupos. O que diz o sujeito é que, embora o texto os contemple, não foram estes convidados a participar da produção do texto da política, que suas visões, suas experiências e seus conhecimentos não foram considerados. Isto implica em dizer que, embora o texto das OCs caminhe na perspectiva de um currículo intercultural, houve o silenciamento de muitos grupos. Entendo a interculturalidade como a expressão que retrata o tratamento dado aos diferentes grupos culturais e étnicos, como o entrelaçamento entre várias culturas, o diálogo estabelecido entre estas. As orientações curriculares contemplam,

sob meu ponto de vista, a interculturalidade, por abarcarem a diversidade cultural existente no estado e também por tratarem de orientações específicas para as diversidades e promoverem o diálogo entre estas e o currículo escolar, numa tentativa de que este currículo seja intercultural.

b) De que currículo tratam as OCs

São muitas as concepções de currículo que orientam as propostas curriculares em todas as esferas e que se revelam nos discursos de educadores e estudiosos de modo geral, assim com também são várias as aceções dadas ao termo “currículo”. Estas concepções norteiam as políticas curriculares e as práticas pedagógicas e se fazem revelar no fazer destas. Desse modo, há teorizações e práticas curriculares diversas, que ora comungam perspectivas semelhantes, ora apresentam divergências. Isso implica em dizer que o currículo proposto, formal, nem sempre é o currículo colocado em ação. Ainda assim, o escrito, de acordo com Goodson (2012, p. 21) “[...] promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”.

Já foi extensamente referido nesta tese o fato de que no currículo coexistem, conflituosamente, teorias diferentes, as quais transformam e modificam as práticas escolares. Desse modo, entendo, a partir das leituras realizadas, currículo como um instrumento existente para nortear as ações escolares de modo que sejam estas dinâmicas, ativas, que se constitua de ações que possibilitem o desenvolvimento pleno do sujeito aprendiz e que estas sejam vivam e estejam sempre em construção e reconstrução.

As teorizações em torno do currículo se fazem presentes também nos textos das políticas curriculares e deixam transparecer a/as concepção/concepções que fundamentam e permeiam os discursos destas políticas, uma vez que as teorias do currículo, em conformidade com Silva (2009), revelam o tipo de sujeito que se pretende formar em cada sociedade e tempo histórico. Entendendo a relevância da concepção de currículo e que esta permeia os escritos curriculares de uma política pública educacional curricular, busquei, tanto nas OCs quanto nos discursos dos sujeitos/atores, identificar a maneira como estes significam o currículo escolar.

O sujeito/ator Seduc 1, em seu discurso, enfatiza o fatos de as OCs se constituírem como proposta curricular elaborada por vários sujeitos, por vários grupos e, assim sendo, apresentarem um consenso “possível” na perspectiva de uma proposta

integralizadora e que visa à articulação das áreas de conhecimento. Salienta o sujeito que as teorias em torno do currículo são diversificadas e, por este motivo, o consenso se faz dispensável, tendo em vista que são os embates que enriquecem as discussões em torno da temática. O discurso deste sujeito, a partir de sua formação discursiva, reflete o discurso da administração, do governo, quando da propositura de uma política curricular que norteie as ações educativas da rede estadual, mas também faz menção a condições que poderiam ser oferecidas aos educadores para que as OCs fossem melhor compreendidas e colocadas em ação, como pode ser observado:

O texto é o resultado de contribuições de vários grupos. Os cinco cadernos pretendem organizar a educação básica do estado de Mato Grosso, portanto, representam o consenso possível. A organização do documento por áreas do conhecimento assegurando a totalidade da educação básica: uma proposta curricular que se inicia no primeiro ano do ensino fundamental e se conclui no último ano do ensino médio, na perspectiva de proposta unitária, integralizadora e articuladora das áreas de conhecimento já representa a tentativa de busca de coerência.

[...] O terreno em que se discute currículo é muito diversificado e sempre revelará prós e contras. A ausência de consenso deve ser analisada com muita tranquilidade; cabe aos gestores das políticas educacionais garantirem condições estruturais e pedagógicas para que as OCs sejam reconhecidas como um documento a orientar qualitativamente os projetos político pedagógicos das escolas. Devemos desconfiar dos consensos. Como foi dito anteriormente, a publicação de um Plano de Gestão das OCs com metas a garantir questões estruturais como a articulação com as Universidades Públicas para se discutir formação inicial; a questão da dedicação exclusiva dos professores; a formação continuada desenvolvida pelos Cefapros; os laboratórios, bibliotecas, a implantação da educação em tempo integral; a questão do ensino médio, etc., ajudaria muito na condução ou esclareceria aqueles que se manifestam no sentido contrários as OCs.

Seduc 1

A concepção do governo acerca de currículo encontra-se expressa nos documentos oficiais das OCs, explicitada por meio das concepções de escola, de sujeito, de sociedade, de educação e de avaliação, numa perspectiva de que a educação básica, por meio de sua proposta pedagógica curricular, deve contemplar:

- os princípios científicos gerais sobre o quais se fundamentam os processos sociais, culturais e produtivos;
- as habilidades tecnológicas;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;

- as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 28).

A partir dessa concepção, o currículo expresso nas orientações curriculares, como já dito, tem sua base estruturante em três eixos estruturantes: trabalho, conhecimento e cultura e busca, teoricamente, a superação da ideia de fragmentação, do tecnicismo e da disciplinarização do ensino que orientou currículos escolares com base no taylorismo/fordismo. Nesse prisma, as OCs orientam que o trabalho pedagógico seja pautado por concepções que devem fazer parte do projeto político-pedagógico de cada unidade de ensino e enfatiza que os textos das orientações devem servir de parâmetro para que a escola realize seu planejamento tendo em vista a realidade em que se encontra inserida e as necessidades formativas dos educandos. Assim, assume relevante destaque a formação humana do sujeito que, no texto das orientações, é assim compreendida:

[...] é, portanto, antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Desempenhos padronizados, repetição e treinamento, quando precedem a formação humana geral, embotam a criatividade, suprimem a liberdade e conduzem o ser humano à passividade. Treinar para um comportamento e um objetivo específicos pode ser uma necessidade e determinadas circunstâncias, mas isso não dispensa e não se confunde com a necessidade de formação integral [...]. **À Educação Básica cabe desenvolver uma sólida formação que possibilite aos sujeitos educandos responder aos desafios da vida.** (Grifo do autor) (*Op. Cit.*, p. 45).

No texto das OCs não se encontra um enunciado que defina a concepção de currículo adotada nos documento, que diga, de modo expresso, o currículo é isto ou aquilo, mas o texto, lido de maneira global, em seu contexto, permite o entendimento de uma concepção de currículo que busca a consideração do sujeito, numa perspectiva que revela uma proposta que não está voltada para a uniformização, para a fragmentação nem para a generalização, mas de outro modo, uma proposta curricular que, ao ser colocada em ação, deve ser adequada à realidade de cada localidade, de cada escola e do contexto em que esta se encontra inserida.

Ao buscar a participação de atores diversos, o processo de elaboração das orientações curriculares possibilitou também a compreensão destes atores acerca das temáticas curriculares, bem como a produção de discursos sobre e a partir destas. Na visão do representante sindical, as OCs são documentos densos, complexos, e por este motivo correm o risco de não serem colocadas em ação, pois, segundo seu discurso, que é alicerçado por uma FD que expressa a visão de sindicalista, os educadores não estão acostumados nem são formados para pensar o currículo, mas para colocá-lo em prática sem fazer reflexões. O currículo, nesta visão, segundo seu discurso, distancia-se da realidade da comunidade escolar. Este sujeito não diz que esta é a proposta das OCs, apenas retrata uma realidade dos profissionais da educação e das escolas e que estes referenciais correm o risco de assim serem compreendidos. O não-dito deste discurso pode ser lido como um alerta feito pelo sindicalista, no sentido de que o governo carece de tomar iniciativas para que as orientações curriculares não se tornem apenas mais um documento escolar, como por exemplo, intensificar a formação continuada dos profissionais da educação.

Diria que a densidade do mesmo oferece riscos: não ser prática no interior de nossas unidades escolares, justamente por não encontrar as condições de engajamento pessoal necessário para torná-lo dinâmico a fácil de ser colocado em prática. Nossos profissionais da educação, principalmente os/as professores/as estão submetidos a um sistema de informação estéril que tem a única função de fazer com que os mesmos não tenham condições de pensar o currículo e sua aplicação cotidiana numa relação dialógica com os estudantes e a comunidade escolar. Nossas escolas têm dificuldades de oferecer “luzes” ao entorno da escola. Isto significa que a existência da escola tem passado despercebida pela própria população. Também que o currículo pouco afeta a vida da comunidade. Isto na verdade demonstra uma tragédia para o papel do currículo na vida social.

Sindicato

A escola, por meio dos seus sujeitos, ao que se percebe, tem visto as orientações curriculares como uma proposta pedagógica que auxilia o professor, que o ajuda a pensar em suas ações, a planejar situações didáticas que atendam às necessidades dos alunos, conforme o discurso do sujeito/ator abaixo:

Esse currículo, como não está pronto, é o momento de gente parar para pensar nesse currículo. As orientações colaboram muito para pensar nesse currículo. Agora todas as vezes que você vai planejar, pensa no currículo, pensa no aluno, em como esse currículo vai atender a esse aluno,

em como trabalhar para a formação deste.
Escola 2 b

Visão semelhante é apresentada também pelos professores formadores dos Cefapros, que mantêm contato direto com as escolas e entendem os OCs como uma possibilidade de rever e repensar a prática, como orientações de fato, e não como determinações prontas e acabadas, que tratam de um currículo vivo e participativo e facilitador do trabalho docente.

Trabalhamos as orientações numa relação de prática, teoria e prática. Esses documentos têm refletido sim a realidade da escola, o que traz é a possibilidade de mudança, de ver o currículo de outra maneira, mais vivo, e que não seja reprodução. Como ele é um orientativo, ele já traz esse processo de orientação, como os PCNs já traziam. As orientações tratam do currículo vivo, do currículo participativo e ideia de que o professor não é o centro do processo, trazem a possibilidade de um currículo vivo mesmo.
Cefapro 2 a

Um currículo que vai ser mais fácil trabalhar em sala de aula, o que há é a falta de compreensão de como levar o que está escrito para a sala de aula [...]. O professor precisa pensar no que ele vai ensinar, saber o aluno que ele tem, a origem desse aluno, o meio social em que ele vive, para que ele possa partir do conhecimento do aluno, é isso que dizem as orientações. Percebe-se que não há um propósito de ensinar o aluno numa sequência rígida de conhecimento que ele trabalhe e que agora o professor tem autonomia para trabalhar com o aluno de acordo com suas especificidades. A política é para o trabalho com o aluno de acordo com seu nível de aprendizagem [...].
Cefapro 1 b

Os discursos dos sujeito/atores dos centros de formação são construídos com palavras cujos sentidos podem ser encontrados também no texto das OCs, são discursos oriundos de uma formação discursiva própria dos professores formadores, que dão credibilidade às orientações curriculares e demonstram que leram e entendem as mesmas e ao mesmo tempo sabem e reconhecem que a efetivação da proposta depende do trabalho docente e este deve ser planejado, então, a partir dos documentos orientativos.

c) Resistências

O processo de elaboração de uma política pública passa por várias etapas, das quais participam vários sujeitos/atores. O texto da política, ao entrar em contato com seus interlocutores, ganha novos sentidos, novas interpretações, sendo assim, recontextualizada a cada leitura. Durante as etapas de uma política, não são todos os sujeitos que acordam com os pressupostos nela expressos, provocando movimentos de resistências, em função do jogo de poder, das lutas que são travadas no percurso de elaboração da política e em seu processo de implementação.

Por resistência entendo o processo de recusa, de não aceitação, de oposição à vontade do outro, assim como expresso por Ferreira (1986, citado por ARAÚJO, 2006). A resistência pode ser então concebida como uma forma de negativa à proposta educacional curricular, às OCs, no sentido de que podem os sujeitos/atores se posicionarem contrariamente aos aspectos teóricos e/ou metodológicos expressos nesses documentos, como também podem manifestar posicionamentos contrários aos processos pelos quais a política passou ao ser elaborada e implementada. Na tentativa de visualizar a existência ou não de resistências em relação aos documentos que orientam a educação básica do estado, busquei em alguns discursos dos sujeitos/atores o respaldo para tanto. Desse modo, apresento alguns enunciados.

Devemos desconfiar dos consensos. Como foi dito anteriormente, a publicação de um Plano de Gestão das OC's com metas a garantir questões estruturais como a articulação com as Universidades Públicas para se discutir formação inicial; a questão da dedicação exclusiva dos professores; a formação continuada desenvolvida pelos Cefapros; os laboratórios, bibliotecas, a implantação da educação em tempo integral; a questão do ensino médio, etc., ajudaria muito na condução ou esclareceria aqueles que se manifestam no sentido contrário às OC's.
Seduc 1

Resistências, não! Há uma leitura de inviabilidade da prática curricular pretendida nas escolas, sob determinadas condições de tempo, espaço e pessoal. Sobre autonomia, os profissionais da educação podem até ter. O que não tem são as condições como relatadas acima. As condições de submissão a um sistema de informações dos estudantes e processos e também a submissão a processos avaliativos engessados pelos resultados do desenvolvimento da Educação (IDEB, PROVA BRASIL E OUTROS), impedem a consecução na prática das OCs no sistema.
(Sindicato)

Interessante observar que tanto Seduc quanto sindicato admitem a existência de resistências em relação às OCs por parte dos educadores, o que seria próprio do discurso

sindical, não do governo. Os dois sujeitos sinalizam ainda possíveis motivos destas resistências, que se resumem à falta de condições de trabalho e de formação dos professores, sendo que o discurso do sindicalista acrescenta e alerta para o fato de que as avaliações em larga escala podem atrapalhar ou até impedir a implantação das orientações, tendo em vista que tais avaliações são padronizadas, exigem habilidades que podem não se coadunar com a proposta curricular das OCs.

Em relação aos fatores que podem desencadear processos de resistência, Araújo (2006), ao estudar a temática, afirma que se faz necessário buscar possíveis causas que motivam o sujeito a se constituir como um opositor. Esta oposição pode ser alicerçada tanto pelo desejo de emancipação, de contestação, que visa à melhoria de um estado ou processo, ou simplesmente pela negação de um projeto novo, por motivos diversos. Fato é que a implantação de políticas públicas educacionais não ocorre sem que posicionamentos contrários permeiem o processo, ainda que a elaboração da política tenha buscado a participação de atores de esferas diferenciadas, como as OCs. Ocorre que, como já visto, não são todos os atores educativos que participam das etapas de elaboração de uma política pública, de modo que não são os sujeitos que se sentem responsáveis pela mesma e isto desencadeia, também, processos de resistência. Em relação às orientações curriculares, foi possível observar que todos os grupos envolvidos admitem a existência desses processos, mas, em sua maioria, por parte dos professores da escola, não dos educadores da Seduc, das Assessorias ou dos Cefapros. Tal constatação, que se verifica nos discursos dos sujeitos/atores desta pesquisa, pode ser compreendida à luz dos pressupostos teóricos da AD, especificamente da FD a que cada sujeito está filiado ou estava no momento em que foram enunciados tais discursos. A FD que sustenta o discurso dos sujeitos da Seduc, das Assessorias e dos Cefapros, neste caso, é a de que as OCs se constituem como uma proposta viável, possível de ser colocada em prática e que objetiva auxiliar, ajudar o professor em seu fazer diário, em seu planejamento e, além disso, esta proposta foi elaborada de modo participativo, coletivo, democrático, e contou com a participação de todos aqueles que se dispuseram a colaborar. Ademais, estes sujeitos são, na configuração do estado, representantes diretos deste e, especialmente no caso das orientações, devem alinhar o discurso no sentido de defender e implementar a política de modo a convencer os educadores, a conseguirem a adesão destes e não de provocar resistências.

Para exemplificar e legitimar o que ora afirmei, apresento os discursos dos sujeitos/atores das escolas e dos centros de formação dos dois municípios que compuseram esta pesquisa:

Com certeza. Para mim falta interesse por parte da maioria dos professores em conhecer com profundidade o documento até mesmo para rejeitá-lo. O Cefapro fez seu papel, porém tem pecado no acompanhamento.

Escola 1 a

Algumas, como por exemplo, a dificuldade em tentar aplicar alguns métodos como o uso de jogos pedagógicos, onde uma das maiores barreiras é o controle disciplinar e o pouco esforço por parte de muitos educandos. Os professores tem autonomia sim até certo limite, onde às vezes as condições para o trabalho interferem ou impedem.

Escola 1 b

No início, várias leituras, vários encontros, foi ficando cansativo. Depois que a proposta foi ficando mais clara, melhorou e agora temos que retomar para construir estudando [...].

Escola 2 b

Estes discursos possibilitam compreender que a resistência dos professores que atuam nas escolas relaciona-se especialmente a três fatores: o desconhecimento da política; a falta de estudo, de leituras; e a dificuldade em aplicar a teoria na prática. Estes fatores se relacionam e podem ser resolvidos ou minimizados seus efeitos por meio da formação continuada que acontece tanto nas escolas quanto nos centros de formação, algo que parece simples, mas não é, pois depende de ações tanto de sujeitos das escolas quanto dos Cefapros e, ainda, da vontade do professor em estudar, em aprimorar seus conhecimentos, como também da disponibilidade dos professores formadores para acompanharem e orientarem as escolas, uma vez que o quantitativo destes não corresponde ao quantitativo de escolas estaduais e apenas a Seduc pode cuidar desta situação.

Abaixo apresento os discursos de dois sujeitos/atores dos centros de formação, que evidenciam a existência e resistência por parte dos professores que atuam nas escolas, sendo que o sujeito/ator Cefapro 2 a, por meio do interdiscurso, da memória discursiva, recorda que resistências também fizeram parte do processo de

implementação da política dos ciclos de formação humana, o que pode ser constatado no estudo realizado por Araújo (2006), na obra “Resistência docente à escola ciclada”.

As resistências, no Cefapro, não existem, todos têm trabalhado, se envolvido, participado das discussões. Em relação às escolas, há resistências por conta dessa proposta de mudança, ela vem em outra perspectiva, acho que um pouco da resistência é aquilo que a gente vê em relação aos ciclos, que é uma possibilidade de mudança [...].

Cefapro 2 a

As orientações estão postas, elas existem e para os professores dos Cefapros, não vejo que há resistência, ao contrário, todos têm se empenhado em implementar e houve muita participação no processo de elaboração [...] e vem tentando fazer da melhor forma possível o atendimento às escolas. Agora, quanto às escolas, sempre há um grupo que resiste, talvez por não compreender ainda o processo, talvez por motivos pessoais, práticas que não possibilitam compreender o processo, mas alimenta a resistência por parte de um grupo que às vezes não se posiciona e não diz o porquê da resistência.

Cefapro 1 b

As políticas educacionais circulam por espaços diversos e este circular possibilita que entrem em contato com diferentes sujeitos, que produzem diferentes discursos, que compreendem o discurso pedagógico, desencadeado por uma relação dialógica estabelecida entre os sujeitos e o texto da política. Como estes sujeitos se inserem em contextos e realidades diferentes, são os discursos sobre o texto da política também diferentes, são releituras, reinterpretações, recontextualizações da política. A recontextualização, em conformidade com Bernstein (1996) ocorre de acordo com os campos recontextualizadores, criados pelos discursos pedagógicos, seja no campo oficial ou no campo pedagógico. Ao que se observou, por meio dos discursos dos sujeitos/atores envolvidos diretamente com as OCs, os textos que compõem estes documentos estão, provavelmente continuarão, sendo recontextualizados em todas as esferas de atividade humana pelas quais circulam ou venham a circular.

Passos dados, caminhos percorridos, reta final se aproximando, assim o percurso vai se delineando e, nesse caminhar, finalizo esta parte do texto, a qual considero complexa, extensa talvez, mas gratificante e que escrevi com muito zelo e gosto. Assim, encaminho o texto da tese para as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos. (ORLANDI, 1997, p. 64).

Compartilho das palavras de Orlandi ao escrever este texto, pois é assim que estou compreendendo esta tese neste fim de escrita. Denomino de “considerações finais” esta seção, mas poderia ser “considerações provisórias e/ou possíveis”, no sentido de que os dados e as informações não estão finalizados, continuam a existir e muitos deles não foram considerados em minha interpretação, que procurou ser objetiva, mas carrega as marcas da subjetividade, de minha subjetividade. Não esgotei, no recorte que fiz, nem poderia esgotar, a potencialidade do dispositivo analítico do qual disponho, estando este passível de novas leituras, de novos entendimentos, como também pode ser complementado e ressignificado, recontextualizado, ganhando novas formas e novos sentidos. Ainda assim, careço tecer as considerações que considero pertinentes e possíveis para o momento, este passo precisa ser dado e se faz extremamente relevante para a finalização de um trabalho acadêmico. Então, caminho neste sentido.

Devo iniciar dizendo da satisfação em realizar este estudo e chegar ao final do doutoramento e que a escrita desta tese não poderia ter ocorrido de maneira mais tranquila e satisfatória, em todos os sentidos possíveis. Dito isso, volto meu olhar para a compreensão do caminho percorrido e a leitura dos passos dados. Realizar um estudo que se proponha a analisar, estudar uma política pública é, como dizem os autores que discutem a temática, algo complexo, é “[...] lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro da gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 11). Voltar o olhar para as orientações curriculares da educação básica do estado de Mato Grosso é olhar o modo como a educação do estado

tem se estruturado, tem se organizado, e como ela tem sido vista por diferentes atores em diferentes esferas, é também me entender como uma profissional da educação do estado que trabalha num centro de formação de educadores, é reafirmar meu compromisso com esta educação e com estes profissionais.

Neste sentido, posso dizer que a pesquisa realizada, por meio dos passos que culminaram nesta escrita, atingiu aos objetivos estabelecidos ainda quando da elaboração do projeto de tese e depois revistos com cuidado, na tentativa de que o caminho a ser percorrido por mim pudesse ser mais bem delineado e os passos viessem a se tornar mais firmes. Meu objetivo consistiu em estudar os processos pelos quais passou a política pública educacional desde a colocação na agenda governamental até sua implementação e, neste caminhar, visualizar quais sujeitos/atores participaram de quais etapas e que discursos foram produzidos, tendo como referência os contextos do ciclo de política: de influência, da produção do texto e da prática. Desse modo, o foco do estudo centrou-se nas orientações curriculares para a educação básica e, a partir dele, busquei conduzir meus passos. Nesse prisma, apresento então as considerações acerca do estudo.

Sobre a colocação em pauta de uma política pública educacional na agenda governamental, posso dizer que foi a Seduc, por meio de seus profissionais, quem tomou a decisão de elaborar documentos que contemplassem orientações curriculares para a educação básica, compreendendo desde o ensino fundamental ao ensino médio, com suas modalidades e especificidades. A princípio, havia a intenção de inclusão da educação infantil neste processo, mas fatos internos influenciaram na decisão da não consideração desta etapa da escolaridade e, talvez pelo fato de a educação infantil não ser, de acordo com a LDB 9394/96, de responsabilidade direta do estado em termos de oferta, não houve, por parte de sujeitos ou de grupos, argumentação e força política para tanto, uma vez que são as políticas curriculares resultado da luta de forças e do jogo de poder, pois “[...] são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças [...]”. (PACHECO, 2003, p. 16). Embora a decisão tenha sido do governo, esta não ocorreu simplesmente porque o estado entendeu que seria pertinente a proposta, mas se deu em função de estudos e discussões que já estavam acontecendo entre os educadores da rede estadual, o sindicato e os membros da Seduc, de forma que a iniciativa de se elaborar a proposta curricular é uma decisão do governo, mas alicerçada também em aspectos relativos ao contexto da educação no estado. Isso significa dizer que eleger a produção de uma proposta pedagógica curricular como

prioridade foi também atender, por parte do governo, reivindicações de sujeitos/atores de vários segmentos da educação.

A interpretação dos dados me permitiu compreender, ou melhor, verificar, na prática de pesquisa, o que entendia com base na teoria: ao fazer análise do ciclo de política, considerando os três primeiros contextos, de acordo com o dispositivo teórico escolhido, não é possível separá-los como se fossem independentes, aleatórios, e com ocorrência em momentos estanques de uma política pública, pois são, ao contrário, interdependentes no sentido que dialogam, que se complementam, de maneira que as influências, por exemplo, estão presentes na produção do texto, aparecem nos discursos dos sujeitos/atores em todos os contextos, pois como afirma Ball e Mainardes (2011, p. 157):

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são contexto de influência, de produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos são interligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.

Neste prisma, posso afirmar que o processo de produção de textos foi influenciado por fatores globais/internacionais, nacionais e locais, tendo em vista que o currículo é tema de debates por parte de estudiosos e educadores do mundo como um todo e que as políticas públicas educacionais são afetadas pelo processo de globalização e por políticas públicas e determinações nacionais. Dentre as influências nacionais, destacam-se os parâmetros curriculares nacionais e a LDBEN nº 9.394/96; dentre as locais, principalmente a existência de uma proposta curricular que orienta, desde 2000, o ensino fundamental, que é organizado por ciclos de formação humana, mas também, como já disse, são decorrentes de estudos e debates estabelecidos entre os profissionais da educação de segmentos diversos, inclusive com a participação do sindicato da categoria, o que ficou evidenciado nos discursos dos sujeitos/atores, como também ficou evidente que estes almejavam por uma proposta curricular que contribuísse com o planejamento escolar não apenas do ensino fundamental.

A elaboração do texto da política passou por várias etapas, num movimento de ir e vir, ir para as escolas, para os Cefapros, as assessorias e, de certo modo, para a

sociedade, e vir para a Seduc, que coordenou o processo. As OCs são compostas por textos diversos, são cinco volumes que formam o Kit e estes, em suas elaborações, passaram por momentos diferenciados. Inicialmente, foi elaborado o texto que culminou no volume “Orientações curriculares para a educação básica”, o qual contém as bases epistemológicas e metodológicas que devem nortear as ações do ensino fundamental, médio e das modalidades e especificidade. Para a elaboração deste documento, foi contratada, inicialmente, a professora Cássia Kuenzer, que ficou responsável por coordenar a elaboração das orientações como um todo. O documento preliminar foi enviado às instituições de educação estadual para que os educadores pudessem ler, debater e tecer sugestões de acréscimo ou supressão, juntamente com a comunidade escolar. Foi então estabelecido o “Dia D”, que considerei, com base na AD, como um acontecimento. Neste dia a educação do estado *parou* em função das OCs, a comunidade foi para a escola e os Cefapros e as assessorias auxiliaram o fazer desta. Ocorre que neste dia, embora a Seduc tenha encaminhado uma carta aos educadores orientando a organização do evento, cada unidade escolar agiu conforme lhe convinha no momento e os formadores dos Cefapros não conseguiram, em função do quantitativo de seus professores formadores ser desproporcional ao número de escolas, acompanhar escola por escola e isto, na época, foi sinalizado pelos sujeitos/atores como um fator negativo. Outro item dito como negativo foi o tempo destinado às leituras que deveriam ocorrer nas escolas e nos centros de formação e que antecederiam o “Dia D”, uma vez que o texto foi enviado via e-mail em data muito próxima a este dia.

Após a discussão acerca deste primeiro documento e do “Dia D”, foram realizados seminários municipais, regionais e estadual, com vistas tanto à disseminação das OCs entre os educadores como também à participação destes na produção dos textos. A realização destes seminários culminou na escrita de documentos sobre as orientações enviados à Seduc e aos consultores para possíveis alterações no texto das OCs. Este movimento foi coordenado pela Seduc, em parceria com os Cefapros e as assessorias pedagógicas, sendo que as escolas participaram com representantes por elas eleitos. Nestes momentos, as reflexões foram feitas tendo como referências o documento com as bases teóricas e os textos por área do conhecimento, sendo que para a escrita destes foram contratados consultores da UFMT e UNEMAT, que coordenaram os GTs por área. Pelos discursos dos sujeitos/atores verifica-se que a proposta foi de articulação por área do conhecimento, mas os professores foram contratados por disciplinas e, em alguns casos, não houve o diálogo entre estes, o que fez com que

alguns textos das áreas apresentem algumas incoerências, mas nesta tese não foi possível o estudo de todos os volumes das OCs.

Os dados permitem afirmar também que a etapa da produção do texto das orientações curriculares buscou o envolvimento de diversos sujeitos/atores, algo que entendo como positivo e assim também alguns destes sujeitos entendem, principalmente os que participaram das discussões. Contudo, ao analisar se houve/há processos de resistências em relação às OCs, constatei que, principalmente por parte dos professores que atuam nas escolas, há algumas resistências. Estas são relatadas como decorrentes da falta de leitura e desconhecimento da proposta; do não envolvimento dos sujeitos nas discussões, seja por recusa pessoal ou por falta de oportunidade; e ainda o fato de resistir por resistir à proposta, assim como aconteceu quando da implantação dos ciclos de formação humana, como bem assinala Araújo (2006). Os discursos dos sujeitos/atores são produzidos e enunciados a partir da formação discursiva a que estão filiados e esta FD é quem determina o que podem e devem dizer, a partir do contexto em que se encontram inseridos e, neste sentido, entendo que a existência de resistência por parte dos professores das escolas apenas está ligado a esta formação discursiva, tendo em vista que Seduc, Cefapros e assessorias são, mais que as escolas, de acordo com os discursos dos sujeitos/atores, representantes do governo e com ele devem, ideologicamente, concordar.

No que tange à relação existente entre as OCs e os ciclos de formação humana, a interpretação do dispositivo analítico dá conta de que, tanto no texto das orientações curriculares quanto nos discursos sobre estas, houve o estabelecimento deste diálogo, desta relação, ou seja, os pressupostos que fundamentam os ciclos de formação humana estão presentes no texto da política curricular em pauta e nos discursos dos sujeitos/atores desta pesquisa. Estes entendem que as orientações curriculares, por também compreenderem o ensino fundamental e este ser organizado por ciclos, remetem à proposta deste e não destoam da mesma, sendo que as atividades pedagógicas, ao serem elaboradas para o ensino fundamental, podem e devem pautar-se nas OCs. O que alguns sujeitos relatam é que o processo de produção da política, as discussões estabelecidas, poderiam ter envolvido mais os professores que atuam nos ciclos, que gostariam de ter tido mais espaço, direito a voz.

A concepção de currículo expressa nas orientações é de um currículo que supere as ideias e as concepções tayloristas/fordistas, o ensino fragmento e voltado apenas para a formação de mão-de-obra, cabendo à escola “[...] projetar-se para as futuras

transformações, preparando os jovens para enfrentar a exclusão e ao mesmo tempo, através da organização coletiva, superá-la”. (MATO GROSSO/SEDUC, 2010 a, p. 27). Então, sugere que as atividades pedagógicas sejam planejadas considerando-se três eixos: trabalho, cultura e conhecimento e, com base nestes eixos estruturantes que sustentam as orientações metodológicas, as escolas devem rever seus projetos político-pedagógicos para então reescrevê-los e assim pensarem numa proposta curricular que atenda às necessidades e anseios dos respectivos contextos. Esta recomendação que consta das OCs é um dos pontos que devem ser considerados pelos educadores nos momentos de estudo que acontecem tanto nas escolas (Projeto Sala do Educador) e nas reuniões pedagógicas como nos centros de formação, pois os discursos dos sujeitos/atores evidenciam certo desconhecimento da proposta curricular neste aspecto, assim como em outros, e isto pode se tornar um entrave para a implementação da política.

As orientações curriculares podem ser entendidas, no meu ponto de vista, como uma proposta que apresenta fundamentos do interculturalismo, que expressa o posicionamento das OCs no tratamento dispensado aos aspectos culturais e às diversidades. Ainda que possam apresentar alguns problemas conceituais ou terminológicos, estas orientações consideram e procuram dar um tratamento especial para às diversidades, à regionalidade e à cultura, buscando valorizá-las, incentivá-las e fazer com que se façam presentes nos currículos escolares e nas ações cotidianas das escolas. São textos que podem apresentar, sim, marcas que remetem ao currículo comum, único, à homogeneidade, mas vão além disso, pois são textos que foram elaborados por muitos sujeitos, que estão em contato direto com os sujeitos/atores responsáveis por implementar a proposta curricular e, desse modo, ao serem implementadas e circularem por arenas diversas e serem então recontextualizadas, ainda que apresentem traços simultâneos de homogeneidade e heterogeneidade que, como dizem Ball e Mainardes (2011), estão em constante tensão, adquirem novas formas e formatos, novos sentidos e significados.

Sobre a implementação, o contexto da prática, o texto da política vem sendo utilizado pelos educadores desde que foram disponibilizadas *on line* no *site* da Seduc, de maneira que pode ser qualificada como parcial ou gradativa, uma vez que, como já disse, por motivos diversos existem algumas resistências em relação às orientações e estas resistências impedem que parte dos educadores utilizem os documentos no momento de pensarem e elaborarem as atividades pedagógicas. Esta constatação

permeia os discursos dos sujeitos/atores, mas apenas de uma parte deles, sendo que outra parte, a maioria, afirma que tanto os professores dos Cefapros quanto das escolas têm se empenhado em fazer com que as OCs se tornem constantes no cotidiano dos professores, para que estes, gradativamente, possam estudar com mais propriedade os referenciais curriculares, conhecendo-os e tomando-os como orientativos das atividades pedagógicas. Colocar em ato as OCs, como propõe a Seduc, requer a efetivação de outras ações por parte desta, juntamente com os centros de formação e as assessorias pedagógicas e das escolas, é como uma rede de ideias, de estudos e de acompanhamento que precisa ser implantada. À Seduc cabe a formação dos professores formadores e assessores, a estes cabe a orientação, a formação e o acompanhamento das ações e atividades das escolas e a estas cabe efetivamente a colocação da proposta em prática, pois são os professores que atuam nas escolas, seja na função de diretor, coordenador ou professor de sala de aula, os responsáveis diretos pelo sucesso da proposta curricular.

O acompanhamento, o suporte necessário para a implementação da política na escola, tem se realizado, assim como dizem os sujeitos/atores “de acordo com o possível”, tendo em vista que os professores dos Cefapros se deslocam até as escolas quando é possível, pois, como já dito, os centros de formação atendem a muitas escolas, muitos professores e, além disso, a distância de um centro a uma escola chega, em alguns casos, a mais de 200 km e, ainda que a distância seja menor, a saída do professor da cidade *polo* só se concretiza com a autorização da Seduc. Mesmo as escolas que estão localizadas nas cidades dos centros de formação, como por exemplo, Barra do Garças e Rondonópolis, não podem contar com a presença constante dos formadores, não por falta de compromisso destes, mas justamente pelas atividades que lhes cabem. Ainda assim, estas escolas contam com acompanhamento mais próximo.

A interpretação dos dados à luz dos pressupostos teóricos da AD e da análise de políticas públicas, ciclo de políticas, possibilitou tanto a compreensão dos processos de elaboração da política pública educacional curricular, desde a colocação na agenda, até a implementação, de uma maneira que estes pressupostos não foram utilizados (ao menos assim busquei fazer) de maneira separada, desconexa. Trabalhei no sentido de estabelecer o diálogo entre os contextos de influência, de produção do texto e da prática, relacionando estes com os discursos produzidos pelos sujeitos/atores em cada contexto, em cada etapa pela qual passou a política. Assim, conduzi meus passos, realizei meu percurso na condição de pesquisadora e, digo mais uma vez, visualizo como alcançados os objetivos propostos e respondida a questão de pesquisa.

O trilhar pelos caminhos que culminaram nesta tese, de passo em passo, me autorizam a dizer que a efetiva utilização das orientações curriculares pelos professores, se não todos, mas sua maioria, depende ainda de alguns fatores, de algumas ações, seja por parte da Seduc, dos Cefapros, das Assessorias ou das escolas, por meios dos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores de sala de aula, além é claro, do sindicato. Estes sujeitos/atores são os que lidam diretamente com as OCs, são os responsáveis por sua implementação, sua avaliação, recontextualização e possível reelaboração, revisão, uma vez que os textos não são prontos e acabados.

Nesse sentido, ações que tenham as OCs como norte podem ser realizadas, como formação dos educadores, maior acompanhamentos das escolas por parte dos órgãos responsáveis, realização de estudos, encontros entre educadores de escolas, de municípios e de Cefapros, com vistas ao debate, à disseminação de ações positivas e entraves relativos à implementação das orientações. A escola, por sua vez, também pode planejar ações que caminhem neste sentido, pois tem autonomia para tanto, buscando junto à Seduc as condições que lhe faltam, caso necessário. A revisão do projeto político pedagógico, por exemplo, tanto se faz viável quanto urgente (àquelas escolas que ainda não o fizeram), uma vez que, por meio deste projeto, os profissionais da escola, juntamente com a comunidade escolar e todos os seus segmentos, têm condições de pensar, de planejar, um currículo que realmente atenda as necessidades dos educandos. Uma vez que o currículo é singular em cada instituição, lembro que as OCs objetivam *orientar* e não *determinar* e entendo que assim devem ser compreendidas. Digo isto respaldada tanto nas próprias recomendações expressas no texto da política quanto nos discursos dos sujeitos/atores.

A interpretação do dispositivo analítico à luz do dispositivo teórico que teve como fio condutor os pressupostos teóricos do ciclo de políticas e da análise de discurso possibilitaram uma visão das orientações curriculares para a educação básica para o estado de Mato Grosso como texto e como discurso, em suas diferentes etapas de elaboração, desde a colocação na agenda ao momento da implementação. Entendo que outros olhares eu poderia ter dado para as informações das quais dispunha e ainda disponho, o que poderia ter conduzido a interpretação por outro caminho, mas no decorrer do percurso fui delineando os meus passos, fazendo as minhas escolhas, as possíveis para cada momento e, assim, cheguei a esta escrita e me encaminho para o ponto final.

Esta escrita, este texto, ora se esgota, minha análise é dada por concluída, mas não a dos dados como um todo, assim como diz Orlandi (1997), eles estão sempre abertos a novos e novos olhares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Éderson. **Política de Currículo para a Escola Organizada por Ciclo de Formação:** articulações, discursos e significantes nas orientações curriculares para a rede estadual de Mato Grosso. Cuiabá, UFMT, 2013. 172. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

ARAÚJO, Marisa I. B. **Resistência Docente à Escola Ciclada.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006. Coleção Políticas Educacionais m Mato Grosso. Vol. 5.

_____ e CARLSON, Dennis. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. *In:* HYPOLITO, Álvaro M. e GANDIN, Luís, A. **Educação em tempos de incertezas.** Bel Horizonte: Autêntica, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras. V. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

_____. 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.

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

_____ e MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. *In:* BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARREIROS, Cláudia H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. *In:* CANDAU, Vera M. (org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BEECH, Jason. A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. *In:* Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.9, n. 2, pp. 32-50, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 18/04/12.

BERNSTEIN, Basil. **A Pedagogização do Conhecimento:** estudos sobre recontextualização. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro, 2003.

BERTICELLI, Ireno A. Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica. *In: EDUCAÇÃO & REALIDADE*. v. 30. n. 1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2005.

BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ver. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.º 9394/96. Brasília: 1996.

CANDAU, Vera M. **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *In: Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro: RJ, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.br>, acesso em 03/04/12.

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

CARVALHO, Luís M. **Governando a Educação pelo Espelho do Perito**: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educ. Sed. Campinas*, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009. Disponível em www.cedes.uicamp.br, acesso em 03/05/2013.

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.

CAPUTO, Stela G. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Žižek e Rusel Jacoby. *In: CANDAU, Vera M. (org.). Cultura(s) e educação*: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. *Texto, contexto, enfermagem*, Florianópolis, n. 15, v. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto *et. al.* **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. *Políticas Públicas: Acompanhamento e Análise*. Volume 2. Número especial Vinte Anos da Constituição Federal. Brasília, IPEA, n. 17, p. 17-84, 2009.

COSTA, Estela e AFONSO, Natércio. **Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento**: o caso do programme for international student assessment (pisa). *Educ.*

Sed. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009. Disponível em www.cedes.uicamp.br, acesso em 03/05/2013.

DALE, Roger. A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. In: PEREIRA, Maria Z. da Costa *et. al.* (Ogs.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DARSIE, M. M. P. **A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em cursos de formação inicial**. (Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo (FE). São Paulo, 1998.

DEUBEL, André-Noël Roth. Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? In: *Estudios Políticos*, 33, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, Julio/diciembre de 2008, pp. 67-91.

_____. **Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana V. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ERNST-PEREIRA, Aracy e MUTTI, Regina M. V. O analista do discurso em formação: apontamentos à prática analítica. In: **EDUCAÇÃO & REALIDADE**. v. 36, n. 3 (set./dez.). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2011.

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.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. ed. 7. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. 2000.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. Trabalho apresentado no COEB 2013 – Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis, 2013.

GALIAN, Cláudia V. A recontextualização e o nível de exigência conceitual do conhecimento escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 04, p. 763-77, dez. 2011.

GATTI, Bernardete A. *et. al.* **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Luiz A. O. (Org.) **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

_____. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M. e GANDIN, Luís, A. **Educação em tempos de incertezas**. Bel Horizonte: Autêntica, 2000.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *In*: MOREIRA, Antonio. F. B.(Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2008.

LENADRO FERREIRA, Maria C. **Os desafios de fazer avançar a análise do discurso no Brasil com singularidade e liberdade**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uiversiade de Passo Fundo – RS, v. 4, n. 2, p. 241-249, jul./dez., 2008.

LIBÂNEO, José C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *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.

LIMA, Elvira S. **Indagações Sobre Currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Currículo, Cultura e Conhecimento**. São Paulo: Editora Inter Alia. Coleção Fundamentos para a Educação, 2007.

LOPES, Alice C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para ensino médio. *In*: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. da. (Orgs.). **Políticas organizativa e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: PD & A, 2002.

_____. **Relações Macro/micro na Pesquisa em Currículo**. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro: RJ, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez., 2006.

_____. **Política de Currículo**: recontextualização e hibridismo. *In*: Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.5, n. 2, pp. 50-64, Jul/Dez, 2005. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 18/04/12.

_____. **Discursos nas Políticas de Currículo.** *In:* Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.6, n. 2, pp. 35-52, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 18/04/12.

_____. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. Série cultura, memória e currículo, v. 7.

_____. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. *In:* MOREIRA, Antonio F. Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 10 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2008.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In:* BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, José de Souza Miguel e SANTOS, Lucíola Licínio de C.P., Globalização, multiculturalismo e currículo. *In:* MOREIRA, A. Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** 17 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Cultura e Poder.** *In:* Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.6, n. 2, pp. 98-113, Jul/Dez, 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 02/03/12.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In:* MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** 10 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2008.

_____ e PEREIRA, Maria Z. C. **Currículo e Diferença no Contexto Global.** *In:* PEREIRA, Maria Z. da Costa *et. al.* (Orgs.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____ e ARAÚJO, Flavia M. de B. Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares. *In:* Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.9, n. 2, pp. 51-67, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 18/04/12.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *In:* Revista Educação e Sociedade, Campinas: SP, v. 27, n. 94, pp. 47-69, 2006. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acesso em 20/03/2011.

_____. **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.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MATO GROSSO/SEDUC. **Centro de Formação e Atualização do Professor**. Cuiabá, fevereiro de 1998.

_____. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2000.

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

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Concepções para a educação básica**. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010 a.

_____. **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. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010 b.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. . Área das Ciências da Natureza e Matemática. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010 c.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Ciências Humanas. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010 d.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso**. Diversidades Educacionais. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010 d.

MAXIMO, Antonio C. e CARVALHO, Rosinei Bairros de F. **Formação de Professores e Qualidade do Ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília. Líber Livro Editora, 2009. Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso. Vol. 7.

_____ e NOGUEIRA, Genialda S. **Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília. Líber Livro Editora, 2009. Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso. Vol. 06.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MERIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. **O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. *In*: Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro: RJ, v.1, n. 01, pp. 35-49 Jan/Jun., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em 18/04/12.

_____. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. *In*: MOREIRA, Antonio F. B. *et. al.* (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____.(Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2008.

_____. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2010.

_____. **Os Princípios Norteadores de Políticas e Decisões Curriculares**. Trabalho publicado na RBPAAE, v. 8, n. 01, p. 186-194, jan/abr, 2012. Disponível em www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view, acesso em 03/04/2013.

_____ e MACEDO, Elizabeth F. de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? *In*: MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2008.

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.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. *IN*: MUSSALIN & BENTES, (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2006. P. 101-142.

MUTTI, Regina M. V. **O primado do outro sobre o mesmo...** Texto apresentado no I SEAD – Anais do Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, RS, 2003.

OLIVEIRA Inês B.de. Currículo em Tempos de Globalização. *In*: PEREIRA, Maria Z. da Costa *et. al.* (Ogs.). **Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Pontes Editoras, 1997.

_____. **O Próprio da Análise de Discurso**. *In*: Escritos: Discurso e Política, n. 03. Campinas, São Paulo: UNICAMP. LABEURB, 1998.

_____. **Discurso e Leitura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2012.

PADILHA, Paulo R. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **Educar em todos os cantos**: Reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

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.

_____. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. *In*: MOREIRA, Antonio F. B. *et al.* (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 371-398, maio/ago., 2007.

_____. **Currículo e Gestão Escolar no Contexto das Políticas Educacionais**. *In*: RBPAE, v. 27, n. 3, p. 361-588, se./dez, 2011. Disponível em www.seer.ufrgs.br/rbpaec/article/download/26410/15402, acesso em 18/05/2013.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP, 3 ed. Pontes Editoras, 2012.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas, São Paulo. Pontes Editoras, 2008.

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.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – Da Autonomia Professoral à Prescrição da Política Estatal**. Tese Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/São Paulo. 2004.

SACRISTÁN, José G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In*: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artimed. 2003.

SANTOS, Eloisa H. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. *In*: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Ademir A. da. **Política Social e Cooperativas Habitacionais**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WERLE, Flávia, O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Trabalho publicado em: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-92, out./dez.2011.

Sites

<http://www.curriculosemfronteiras.org>

<http://www.cedes.unicamp.br>

http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON198813.07.2010/art_6.shtm

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

<http://www.brasilrepublica.com/matogrosso.htm>

<http://www.brasilecola.com/brasil/economia-mato-grosso.htm>

<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>

<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26410/15402>

ANEXOS

ANEXO I – PROPOSTA DE NARRATIVA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Linha de Pesquisa: Política e Gestão de Processos Educacionais

Doutorado em Educação

**Projeto de Tese: Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso:
caminhos percorridos e discursos produzidos**

Doutoranda: Roseli Batista de Jesus

Orientadora: Dra. Nalú Farenzena

Caro(a) Professor(a),

Solicito que escreva uma narrativa que aborde aspectos relativos à sua experiência com relação às Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Para orientar a escrita, apresento alguns tópicos que podem ser considerados. Contudo, ressalto que a narrativa é sua autoria, sendo que o texto compreenderá as suas vivências, as suas experiências e, assim sendo, sinta-se à vontade para escrever o que para você deve ser registrado.

- Quando surgiram os primeiros discursos sobre a elaboração das OCs.
- De que maneira você foi convidado a participar das discussões sobre a elaboração dos documentos e como vivenciou isto.
- De acordo com a função que ocupa e/ou ocupava em seu local de trabalho, fale sobre sua participação e de seus pares no processo de discussão, produção do texto e implementação das OCs.
- Ao serem lançados os documentos pela Seduc, como você visualiza que estes estão sendo utilizados pelos Centros de Formação e pelas escolas e qual o papel dos professores formadores do Cefapro e dos gestores escolares nesta etapa.
- Enquanto proposta política curricular, o que você tem a dizer sobre as OCs, considerando a realidade das escolas públicas estaduais, o currículo efetivado por estas e o proposto pela presente política.
- As OCs estão articuladas com a proposta de ensino organizado por Ciclos de Formação Humana? De que maneira isso pode ser visualizado?
- Por fim, registre o que considerar pertinente sobre sua vivência e de seus pares em todo o caminho percorrido que diga respeito às OCs e que discursos têm sido produzidos nesse caminhar.

Agradeço sua disposição e colaboração para que esta pesquisa possa ser realizada.

Roseli Batista de Jesus

ANEXO II – PROTOCOLOS DE ENTREVISTA

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 1 – PROFESSORES DOS CEFAPROS

1 – Caro(a) Professor(a), enquanto professor(a) formador(a) de uma instituição responsável pela formação dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

2 – De acordo com o seu conhecimento, o que levou os gestores da SEDUC a decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão?

3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

4 – Como os professores do Cefapro participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs nos próprios Centros e nas escolas atendidas que fazem parte do polo?

5 – Quais grupos de interesse estão representados no processo de produção das orientações curriculares? Quais grupos você diria que foram excluídos?

6 – Você diria que no processo de elaboração das orientações curriculares todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

7 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

8 – Em sua opinião, a quem se destinam, de fato, as OCs?

9 – Pra você, o texto das OCs apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?

10 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas e pela comunidade em geral? Como está nas escolas e no Cefapro o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar?

11 – Há evidências de resistências em relação às OCs no Cefapro e nas escolas? Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs? Os professores do Centro têm conseguido atender à demanda das escolas do polo?

12 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais? De que currículo tratam as OCs? Enquanto professor(a) formador(a), como você realiza esse acompanhamento tendo em vista o número de escolas que atende e as especificidades das OCs?

13 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? O que muda no currículo escolar?

14 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores do Cefapro e das escolas a partir das OCs?

15 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

16 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão? Como são abordadas as questões relativas à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade de que tratam os documentos?

17 – Enquanto diretrizes curriculares, as OCs propõem mudanças para o trabalho do Cefapro e das escolas? Caso proponham, essas mudanças já podem ser observadas? Em que espaços e situações?

18 – Quais documentos referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados no Cefapro e nas escolas?

19 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares e a comunidade escolar sobre as OCs?

20 – Enquanto professor(a) formador(a), como conduz o estudo e a utilização das OCs?

21 – Que discursos permeiam as OCs nos espaços que você circula?

22 – O que você tem a dizer sobre as formações da Seduc acerca das OCs?

23 – As OCs compõem a política curricular para a educação básica do Estado e a organização em Ciclos de Formação também diz respeito a uma forma de organizar o currículo escolar. Assim, qual a relação das OCs com a organização por Ciclos de Formação Humana?

24 – Se desejar faça suas considerações sobre as OCs.

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 2 – PROFESSORES DAS ESCOLAS

1 – Caro(a) Professor(a), como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

2 – De acordo com o seu conhecimento, o que levou os gestores da Seduc e decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão?

3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

4 – Como os professores participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs nos Centros de Formação e nas escolas atendidas que fazem parte do polo? A comunidade escolar foi envolvida? Em que medida?

5 – Quais grupos de interesse estão representados no processo de elaboração das orientações curriculares? Quais grupos você diria que foram excluídos?

6 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

7 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

8 – Em sua opinião, a quem se destinam, de fato, as OCs?

9 – Pra você, o texto apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?

10 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas e pela comunidade em geral? Como está nas escolas o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar?

11 – Há evidências de resistências em relação às OCs nas escolas? Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs? Os professores do Centro de Formação têm conseguido atender à demanda das escolas do polo? Como ocorre esse atendimento/acompanhamento?

12 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais? De que currículo tratam as OCs?

13 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? O que muda no currículo escolar? E no seu trabalho, alguma coisa mudou?

14 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores e das escolas a partir das OCs?

15 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

16 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão? Como são abordadas as questões relativas à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade de que tratam os documentos?

17 – Enquanto diretrizes curriculares, as OCs propõem mudanças para o trabalho das escolas? Caso proponham, essas mudanças já podem ser observadas? Em que espaços e situações?

18 – Quais documentos referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados na escola?

19 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares e a comunidade escolar sobre as OCs?

20 – Enquanto professor(a), faz uso das OCs em seu planejamento didático?

21 – Que discursos permeiam as OCs nos espaços que você circula?

22 – Você participou de alguma formação oferecida pela Seduc ou Cefapro sobre as OCs?

23 – As OCs compõem a política curricular para a educação básica do Estado e a organização em Ciclos de Formação também diz respeito a uma forma de organizar o currículo escolar. Assim, qual a relação das OCs com a organização por Ciclos de Formação Humana?

24 – Se desejar faça suas considerações sobre as OCs.

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 3 – DIRETORES E COORDENADORES DOS CEFAPROS

- 1 – Caro(a) diretor(a)/coordenador(a), enquanto gestor de uma instituição responsável pela formação dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?
- 2 – Em sua opinião, o que levou os gestores da Seduc e decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão?
- 3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?
- 4 – Como os profissionais do Cefapro participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs nos próprios Centros e nas escolas?
- 5 – Quais grupos de interesse estão representados no processo de elaboração do texto das orientações curriculares? Quais grupos você diria que foram excluídos?
- 6 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?
- 7 – Quais discursos predominam no texto das OCs?
- 8 – Em sua opinião, a quem se destinam, de fato, as OCs?
- 9 – Para você, o texto apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?
- 10 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas e pela comunidade em geral? Como está nas escolas e no Cefapro o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar?
- 11 – De que maneira os Cefapros têm garantido o atendimento às escolas que fazem parte deste pólo? O que você tem a dizer sobre a estrutura deste Cefapro?
- 12 – Há evidências de resistências em relação às OCs no Cefapro e nas escolas? Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs?
- 13 – Tendo em vista que o atendimento deste centro é realizado em escolas do município sede e dos que compõem o polo, o que você tem a dizer sobre a forma como estas diferentes escolas tem trabalhado com as OCs?
- 14 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais? De que currículo tratam as OCs? As OCs estão organizadas por área do conhecimento, como isso tem sido visto e trabalhado nas escolas e neste centro?
- 15 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? O que muda no currículo escolar?
- 16 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores do Cefapro e das escolas a partir das OCs?
- 17 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?
- 18 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão? O que dizem os educadores sobre os termos disciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade?

19 – Enquanto diretrizes curriculares, as OCs propõem mudanças para o trabalho do Cefapro e das escolas? Caso proponham, essas mudanças já podem ser observadas? Em que espaços e situações?

20 – Quais documentos referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados no Cefapro e nas escolas?

21 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares e a comunidade escolar sobre as OCs?

22 – Enquanto gestor(a), como conduz no CEFAPRO o estudo e a utilização das OCs?

23 – Se desejar, faça suas considerações sobre as OCs.

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 4 – DIRETORES E COORDENADORES DAS ESCOLAS

1 – Caro(a) diretor(a)/coordenador(a), enquanto gestor de uma instituição de ensino da rede estadual de MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

2 – Em sua opinião, o que levou os gestores da Seduc a decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão?

3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

4 – Como os profissionais desta escola e a comunidade escolar participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs?

5 – Quais grupos de interesse estão representados no processo de produção de texto das orientações curriculares? Quais grupos você diria que foram excluídos?

6 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

7 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

8 – Em sua opinião, a quem se destinam, de fato, as OCs?

9 – Pra você, o texto apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?

10 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas e pela comunidade em geral? Como está nas escolas o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar? Como tem se dado o atendimento dos Cefapros para que as OCs sejam implementadas?

11 – Há evidências de resistências em relação às OCs na escola. Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs?

12 – Considerando o Projeto Sala de Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais? De que currículo tratam as OCs? As OCs são organizadas por áreas do conhecimento, como isso tem sido visto por você que é gestor(a)?

13 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? O que muda no currículo escolar?

14 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos coordenadores e professores a partir das OCs?

15 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

16 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão?

17 – Enquanto diretrizes curriculares, as OCs propõem mudanças para o trabalho das escolas? Caso proponham, essas mudanças já podem ser observadas? Em que espaços e situações?

18 – Quais documentos referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados na escola?

19 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares e a comunidade escolar sobre as OCs?

20 – Enquanto gestor(a), como conduz na escola o estudo e a utilização das OCs?

21 – Que discursos permeiam as OCs neste espaço?

22 – Em que medida as OCs consideram a organização do ensino em Ciclos de Formação Humana?

23 – Os profissionais desta escola e a comunidade participaram de alguma formação oferecida pela Seduc e Cefapro sobre as OCs?

24 – Faça as suas considerações.

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 5 – PROFESSORES/GESTORES DA SEDUC

1 – Caro(a) professor(a), enquanto gestor de uma instituição responsável pela educação básica do estado MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

2 – O que levou/influenciou os gestores da Seduc e decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão? Quais setores/departamentos da Seduc foram consultados diretamente?

3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

4 – Como os profissionais da Seduc participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs na Seduc, nos Cefapros e nas escolas?

5 – Em sua visão, quais grupos de interesse estão representados no processo de produção de texto dessa política? Quais grupos você diria que foram excluídos?

6 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

7 – É sabido que a Seduc contratou alguns consultores para que auxiliassem no processo de elaboração dos textos das OCs. Como foi esse processo? Quem foram tais consultores e qual a participação dos mesmos nos diferentes textos?

8 – Além dos consultores, que outros atores participaram direta ou indiretamente da produção do texto das OCs? Em que momentos?

9 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

10 – No texto das OCs e no discurso da Seduc, qual a relação desses documentos com a organização do ensino por Ciclos de Formação Humana?

11 – Pra você, o texto apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?

12 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas e pela comunidade em geral? Como está nas escolas, nos Cefapros e na Seduc o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar?

13 – Como tem se dado o acompanhamento da Seduc para com os Cefapros a partir da publicação das OCs?

14 – Há evidências de resistências em relação às OCs no Cefapro e nas escolas? Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs?

15 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais?

16 – De que currículo, em sua visão, tratam as OCs?

17 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho dos profissionais da Seduc responsáveis pelos Cefapros e pelas escolas a partir das OCs? O que muda no currículo escolar?

18 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores da Seduc, do Cefapro e das escolas a partir das OCs?

19 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

20 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão?

21 – Como são tratadas, nos documentos curriculares, temáticas como: disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade?

22 – Quais documentos/registros referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados na Seduc? É possível ter acesso aos mesmos?

23 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares, os professores e gestores do Cefapro e a comunidade escolar sobre as OCs?

24 – Enquanto gestor(a), como conduz, na Seduc, o estudo e a utilização das OCs?

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 6 - GESTORES/PROFESSORES DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA

1 – Caro(a) professor(a), enquanto gestor de uma instituição responsável pela educação básica do estado MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

2 – Em sua opinião, o que levou/influenciou os gestores da Seduc e decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão? Quais setores/departamentos da Seduc foram consultados diretamente?

3 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

4 – Como os profissionais da Assessoria Pedagógica participaram/participam do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs na Seduc, nos Cefapro e nas escolas?

5 – Em sua visão, quais grupos de interesse estão representados no processo de produção de texto dessa política? Quais grupos você diria que foram excluídos?

6 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

7 – É sabido que a SEDUC contratou alguns consultores para que auxiliassem no processo de elaboração dos textos das OCs. Como foi esse processo? Quem foram tais consultores e qual a participação dos mesmos nos diferentes textos? A Assessoria Pedagógica também foi convidada a participar desta etapa?

8 – Caso tenha conhecimento, responda: Além dos consultores, que outros atores participaram direta ou indiretamente da produção do texto das OCs? Em que momentos?

9 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

10 – No texto das OCs e no discurso da Seduc, qual a relação desses documentos com a organização do ensino por Ciclos de Formação Humana?

11 – Pra você, o texto apresenta alguma ambigüidade ou incoerência?

12 – Como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas, assessores pedagógicos e pela comunidade em geral? Como está nas escolas e no Cefapro o trabalho a partir das OCs, tendo em vista que tratam do currículo escolar?

13 – Como tem se dado o acompanhamento das escolas, pela Assessoria Pedagógica, a partir da publicação das OCs?

14 – Há evidências de resistências em relação às OCs no Cefapro, na Assessoria e nas escolas? Os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs?

15 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais?

16 – De que currículo, em sua visão, tratam as OCs?

17 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? O que muda no currículo escolar?

18 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores da Seduc, do Cefapro, da Assessoria Pedagógica e das escolas a partir das OCs?

19 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

20 – O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão?

21 – Como são tratadas, nos documentos curriculares, temáticas como: disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade?

22 – Quais documentos/registros referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados na Assessoria Pedagógica. É possível ter acesso aos mesmos?

23 – O que dizem os professores, os coordenadores, os diretores escolares, os assessores pedagógicos, os professores e gestores do Cefapro e a comunidade escolar sobre as OCs?

24 – Enquanto gestor(a), como conduz, na Assessoria Pedagógica, o estudo e a utilização das OCs?

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

PROTOCOLO DE ENTREVISTA 7 – REPRESENTANTE DO SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE MT

1 – Enquanto política pública educacional, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do estado Mato Grosso, em algum momento, se constituíram como uma temática que deveria compor a agenda governamental; o Sindicato dos trabalhadores da educação participou desta decisão? Se participou, de que maneira?

2 – Enquanto representante sindical da educação do estado de MT, como você tem visto e vivenciado o processo de elaboração e implementação da OCs para a Educação Básica?

3 – Em sua opinião, o que levou/influenciou os gestores da Seduc e decidirem pela elaboração da OCs? Quem participou dessa decisão?

4 – Na sua visão, o que fundamenta o discurso dessa política curricular? Que fatores foram considerados para que ela fosse produzida?

5 – Como o Sindicato dos trabalhadores da educação participou/participa do processo de produção do texto, da implementação e do acompanhamento das OCs, seja na Seduc, nos Cefapros, Assessorias Pedagógicas ou nas escolas?

6 – Em sua visão, quais grupos de interesse estão representados no processo de produção de texto dessa política? Quais grupos você diria que foram excluídos?

7 – Você diria que no processo de elaboração do texto das OCs todas as vozes foram ouvidas? Por quê?

8 – É sabido que a Seduc contratou alguns consultores para que auxiliassem no processo de elaboração dos textos das OCs. O Sindicato participou de alguma forma desse processo?

9 – Caso tenha conhecimento, responda: Além dos consultores, que outros atores participaram direta ou indiretamente da produção do texto das OCs? Em que momentos?

10 – Quais discursos predominam no texto das OCs?

11 – No texto das OCs e no discurso da Seduc, qual a relação desses documentos com a organização do ensino por Ciclos de Formação Humana? Como o Sindicato entende essa questão?

12 – Pra você, o texto apresenta alguma ambiguidade ou incoerência?

13 – Enquanto representante sindical, você saberia dizer como as OCs foram/estão sendo recebidas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas, assessores pedagógicos e pela comunidade em geral?

14 – Há evidências de resistências em relação às OCs no Sindicato? O Sindicato visualiza se os profissionais envolvidos têm autonomia, no processo de implementação, para a manifestação de discursos que versem sobre o conteúdo das OCs?

15 – Considerando o Projeto Sala do Educador, como as OCs têm sido trabalhadas/estudadas e consideradas na elaboração das atividades didático-pedagógicas pelos coordenadores pedagógicos e professores? Têm esses documentos refletido as necessidades e realidades curriculares das escolas estaduais? Isso é do conhecimento do Sindicato?

16 – De que currículo, em sua visão, tratam as OCs?

17 – Quais as vantagens e as dificuldades de se organizar o trabalho docente a partir das OCs? Para o Sindicato, o que muda no currículo escolar?

18 – Qual o impacto das OCs para os processos de ensino e aprendizagem? É possível visualizar mudanças no trabalho dos professores da Seduc, do Cefapro, da Assessoria Pedagógica e das escolas a partir das OCs?

19 – Há desigualdades criadas pela política? Se há, como isso pode ser percebido?

20 - O discurso presente nas OCs apresenta alguma forma de discriminação, exclusão, desrespeito a direitos fundamentais, formas de injustiça e de opressão?

21 – Há e, caso haja, quais documentos/registros referentes aos processos de elaboração e implementação das OCs podem ser encontrados no Sindicato?

22 – O Sindicato, de alguma maneira, promoveu ou promove estudos sobre as OCs que envolveram/envolvem os profissionais da educação? Como isso acontece/aconteceram? (caso tenha ocorrências do fato).

23 - Caso deseje, registre o discurso que ainda considera pertinente sobre as OCs e seus processos de elaboração e implementação de acordo com a visão do Sindicato.

Agradeço pela colaboração.

Roseli Batista de Jesus

ANEXO IV – POPULAÇÃO INDÍGENA DE MT

POVO INDÍGENA	POPULAÇÃO	GRUPO LINGUÍSTICO	LOCALIZAÇÃO
Apiaká	167	Tupi Guarani	Rio dos Peixes, em Juara
Arara	160	Tupi-Rama-Rama	Aripuanã e Colniza
Aweti	114	Tupi-Rama-Rama	Gaúcha do Norte
Bakairi	900 pessoas, distribuídas em 11 aldeias	Karib	Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra
Bororo	1.030	Macro-Jê	General Carneiro, Rondonópolis, Santo Antonio do Leverger e Barão do Melgaço
Chiquitano	270	Aruak	Cáceres
Cinta-Larga	982	Tupi-Mondé	Aripuanã e Juína
Eawenê-Nawê	315	Aruak	Sapezal, Comodoro e Juína
Guató	38		Barão de Melgaço
Ikpeng	281	Karib	Feliz Natal
Irantxe	280	Língua isolada	Brasnorte
Kayapó (Mebengôkre)	800	Jê	Peixoto de Azevedo, São José do Xingu.
Kalapato	362	Karib	Querência
Kamayurá	317	Tupi Guarani	Gaúcha do Norte
Karajá	1.624	Macro-Jê	O território Karajá se estende por todas as regiões do Vale do Araguaia, entre os Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, concentrando-se principalmente no Parque Indígena da Ilha do Bananal (TO).
Kayabi	892	Tupi Guarani	Rio dos Peixes, Juara.
Kuikuro	404	Karib	Gaúcha do Norte
Matipu	98	Karib	Gaúcha do Norte
Mehinaku	183	Aruak	Gaúcha do Norte
Myky	69	Língua isolada	Brasnorte
Munduruku	89	Tupi	Rio dos Peixes, Juara.
Nahukwá	92	Karib	Gaúcha do Norte
Nambikwara	1.511 pessoas, em 17 aldeias São vários subgrupos, com dialetos próprios.	Língua não classificada.	Comodoro, Pontes Lacerda, Nova Lacerda e Sapezal.
Panará	285	Macro-Jê	São Félix do Xingu e Guarantã do Norte.
Paresi	1.189	Aruak	Tangará da Serra, Diamantino, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Comodoro e Sapezal.
Rikbaktsa	910 pessoas, em 34 aldeias	Macro-Jê	Brasnorte, Juara e Cotriguaçu.
Suyá	245	Macro-Jê	Querência
Surui	218	Tupi Mondé	Arupuanã
Tapayuna	45	Macro-Jê	São José do Xingu
Tapirapé	475	Tupi Guarani	Santa Terezinha
Terena	285	Aruak	Rondonópolis
Trumai	102	Isolada	Feliz Natal
Umutina	280	Macro-Jê	Barra do Bugres
Waurá	280	Aruak	Gaúcha do Norte
Xavante	12.480 pessoas, em 104 aldeias	Macro-Jê	Água Boa, Paranatinga, Nova Xavantina, Barra do Graças, Campinápolis, Novo São Joaquim, Canarana, Ribeirão Cascalheira e General Carneiro.

Yawalapiti	212	Aruak	Gaúcha do Norte
Yudjá (Juruna)	225	Tupi	Marcelândia
Zoró	340	Tupi-Mondé	Rondolândia.
POPULAÇÃO TOTAL	28.510		

Fontes: CIMI, ISA e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

ANEXO V – FORMULÁRIO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS OCs





ROTEIRO - SISTEMATIZAÇÃO – SEMINÁRIOS - OCs- ORIENTAÇÕES CURRICULARES

ESCOLA: _____

MUNICÍPIO: _____ ÁREA: _____

Nº Pág. Parágr.	SUBSTITUTIVA	ADITIVA	SUPRESSIVA	OBSERVAÇÕES
67 4º parág.				

LEGENDAS:

-  Substitutiva: substitui o texto referenciado pela a alteração proposta;
-  Aditiva: Adiciona parágrafo, texto, parte de texto ou palavra ao excerto referenciado;
-  Supressiva: Suprime parágrafo, texto, parte de texto ou palavra, propondo nova redação;
-  Observações: Comentários em relação a conceitos, termos, palavras, teorias que necessitam de maiores fundamentações e/ou esclarecimentos;

OBS.: 1º - Os quadros devem ser preenchidos somente de acordo com a necessidade.

2º - Os representantes eleitos, por área do conhecimento e também onde houver, um da Educação do Campo, um da EJA, um Indígena (um por etnia), um Quilombola, em cada unidade escolar, ficarão responsáveis pelo preenchimento deste quadro no processo da sistematização da escola e a apresentação do mesmo nos SMs - Seminários Municipais.

3º - Os representantes eleitos, *um de cada disciplina das áreas: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática* e também onde houver, um da Educação do Campo, um da EJA, um Indígena (um por etnia), um Quilombola, nos SMs - ficarão responsáveis pelo preenchimento deste quadro no processo da sistematização dos SMs, e a apresentação do mesmo nos SRs- Seminários Regionais.

4º - Os Cefapros ficarão responsáveis pelo preenchimento deste quadro no processo da sistematização dos SRs e encaminhamento dos mesmos para a Coordenadora das OCs – Profª Janaína Pereira Monteiro.

ANEXO VI – SUMÁRIO DAS OCs

<p>CARTA ÀS ESCOLAS Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso Apresentação A EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE MATO GROSSO 1. A Educação Básica no Estado de Mato Grosso 1.1 Breve Contexto da Educação de Mato Grosso 1.2 Os desafios a serem enfrentados na proposição de Orientações Curriculares para a Educação Básica 2. Orientações Curriculares para a Educação Básica: concepções epistemológicas e metodológicas 2.1 Os eixos estruturantes: conhecimento, trabalho e cultura 2.2 Do taylorismo/fordismo às novas formas de organização do trabalho na sociedade contemporânea: novas exigências para a educação básica 2.3 Os princípios metodológicos 2.4 O princípio da transdisciplinaridade 2.5 Os processos pedagógicos 3. Educação Básica: as etapas 3.1 Ensino Fundamental: a organização dos Ciclos de Formação Humana 3.1.2 Fundamentos para uma educação comprometida com a formação humana 3.1.2.1 O Educador e a formação humana 3.1.2.2 O Tecnicismo como contraponto à formação humana 3.1.3 O contexto sociocultural e os ciclos de formação 3.1.3.1 Os fundamentos do pensamento e a educação 3.1.3.2 Os ciclos de formação e as fontes do conhecimento 3.1.3.3 A investigação sócio-antropológica e o complexo temático 3.1.4 Aprender nos ciclos da vida 3.1.4.1 Os espaços e os tempos no ciclo de formação 3.1.4.2 A avaliação como práxis emancipatória 4. O ENSINO MÉDIO 4.1 Finalidades e Objetivos 4.2 A função social do ensino médio 4.3 Princípios 4.3.1 Universalização 4.3.2 Unidade de orientação 4.3.3 Diversificação de modalidades 4.3.4 Integração entre ciência, trabalho e cultura 4.3.5 Identidade 4.3.6 Autonomia 4.3.7 Avaliação 4.3.8 A estrutura</p>	<p>5. Ensino Médio de Educação Geral 5.1 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) 5.2 Ensino Médio Integrado à modalidade EJA/PROEJA 6. As modalidades/especificidades atendendo às diversidades 6.1 A Educação do Campo 6.1.1 A Construção de uma Educação do Campo no Estado de Mato Grosso 6.2 A Educação Indígena 6.2.1 Breve retrospectiva histórica da educação escolar indígena em Mato Grosso 6.2.2 A escola indígena desejada 6.2.3 A educação escolar indígena e os ciclos de formação humana 6.2.4 Eixos temáticos a) Diversidade étnica e cultural b) O Planeta Terra, ambiente e biodiversidade c) Terras indígenas, organizações e direitos indígenas d) Segurança alimentar, trabalho e auto-sustentação e) Educação para a saúde f) Ética, justiça, solidariedade e paz 6.2.5 Conteúdos Curriculares 6.3 A Educação Especial 6.3.1 Finalidades da Educação Especial 6.3.2 Contextualização da educação especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso 6.3.3 Concepção 7. A Educação de Jovens e Adultos 7.1 Bases legais e Concepção 7.2 Orientações Curriculares 7.2.1 Os conteúdos: critérios de seleção e organização 7.2.2 As práticas e a normatização possível e desejável 8. A Temática para a Educação Étnico-Racial em Mato Grosso 8.1 Permeando todas as etapas, especificidades e modalidades REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>
---	--