

POLÍTICAS PÚBLICAS E O CICLO DE POLÍTICAS: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE MATO GROSSO

JESUS, Roseli Batista de

Doutora em Educação pela UFRGS
Professora da educação básica do estado de Mato Grosso
Professora da rede municipal de Rondonópolis
Professora da Faculdade EDUVALE.
Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa INOVAEDUCA
roselibjesus@hotmail.com

RESUMO

O artigo visa contribuir com a discussão sobre análise de políticas públicas e apresenta o resultado de um estudo da política pública curricular de Mato Grosso: “Orientações Curriculares para a Educação Básica de MT”. A base teórica fundamenta-se nos estudos sobre política educacional e análise de política pública, tendo como metodologia a análise de política pública: ciclo de política, proposto por Ball, Bowe e Mainardes. Por meio do ciclo de políticas foi possível compreender a política educacional do estado de MT, nos contextos de influência e da produção do texto.

Palavras – chave: Política Pública, Orientações Curriculares, Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The paper aims to contribute to the discussion of public policy analysis and presents the results of a study of curriculum policy of Mato Grosso: "Curriculum Guidelines for Primary Education MT". The theoretical foundation is based on studies educational policy analysis and public policy, and methodology as the analysis of public policy: the policy cycle, proposed by Ball, Bowe and Mainardes. Through the policy cycle was possible to understand the educational policy of the state of MT, in the contexts of influence and text production.

Keywords - Keywords: Public Policy, Curriculum Guidelines, Policies cycle.

1 – INTRODUÇÃO

As políticas públicas são pensadas, implantadas e implementadas visando corresponder, ou, pelo menos, aparentar corresponder, às demandas da sociedade e se efetivam em diversos setores desta. Inserem-se no âmbito das políticas públicas as políticas educacionais, que dizem respeito especificamente à educação escolar e circunscrevem-se em contextos em que temáticas educativas se fazem presentes, capazes de exercer de maneira plena a cidadania.



Desse modo, muitos gestores públicos têm empreendido ações com o objetivo de subsidiar escolas, professores, alunos e comunidade em geral para que juntos possam trabalhar no sentido de garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade, como é o caso do governo do estado de Mato Grosso que, recentemente, propôs a elaboração e implementação das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso – OCs.

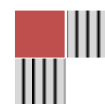
A elaboração das OCs teve início no ano de 2008, com as primeiras discussões encaminhadas por membros da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT junto aos Cefapros, às assessorias pedagógicas estaduais, às unidades escolares e instituições de ensino superior do estado, como a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT.

A partir destas orientações curriculares propus um estudo que analisasse a política em suas diferentes etapas, desde a elaboração à implementação, de acordo com o modelo de análise de política pública desenvolvido por Ball, Bowe e estudado por Mainardes. Neste artigo, apresto parte da pesquisa e discuto o modo como se deu a análise da proposta curricular por meio do ciclo de políticas, do qual fiz uso dos contextos de influência e da produção do texto.

2 – P OLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

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

De acordo com Muller e Surel (2002) o analista de políticas públicas encontra dificuldade para definir “política pública”, devido à polissemia da palavra “política”. Dizem eles que “[...] este termo cobre ao mesmo tempo, a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)”. (MULLER e SUREL, 2002, p.11). A compreensão dos termos pode se realizar da seguinte maneira: a) *polity* distingue o mundo da política e a sociedade civil, sendo que tal distinção pode apresentar variação de acordo com o lugar e o tempo; b) *politics* diz respeito à atividade política em geral e c) por *policy* (*policies*



no plural) compreende-se o processo de elaboração e implementação de programas de ação pública, os quais são propostos tendo-se objetivos explícitos já elaborados.

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

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

As políticas educacionais se caracterizam como a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal. De acordo com o *Dictionnaire suisse de politique sociale* uma política educacional pode ser compreendida em três dimensões: a) “política educacional como política cultura”; b) “política educacional como atribuição de posições, *status* sociais” e, c) “política educacional e política econômica”.

Pacheco (2003, p. 16) diz que

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

Nesse prisma, a política curricular *em ação* não pode ser definida no âmbito da macropolítica, envolve a micropolítica, ou seja, os sujeitos/atores diretamente ligados com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os sujeitos/atores,



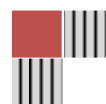
sejam estes indivíduos ou instituições. Dessa forma, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. (GATTI *et. al.*, 2011, p. 36).

4 – ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

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

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

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



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

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

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

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



A abordagem do ciclo de política possibilita ao analista uma visão não linear e fragmentada da política em estudo, pois a própria ideia de contextos oferece uma possibilidade de leitura não unilateral, mas multidisciplinar e global, sendo que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam.

5 – OCs: BREVE ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DO TEXTO

5.1 – Contexto de Influência

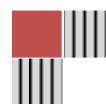
Já nos primeiros textos, no documento intitulado “Orientações curriculares para a educação básica”, num dos volumes do kit das OCs, a Seduc enfatiza que estas orientações,

[...] 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 reforça a ideia de que a elaboração de uma política pública sofre algumas influências, sejam globais, nacionais ou locais. Desse modo, podem ser visualizadas algumas influências globais/internacionais, nacionais e locais.

a) Influências Globais e/ou internacionais:

A elaboração de uma política pública apresenta, 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). 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.

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 orientações, 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.

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. Tais influências se fazem presentes em todos os volumes que compõem o kit das orientações, mencionando 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. 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.

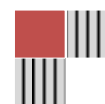
Há, ainda, outros que influenciaram na produção do texto, como o Relatório da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizado em Beijing e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT.

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 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.

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 [...]”.

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. 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.

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).

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, Ságua 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).

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. 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 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.



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. 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 três ciclos de três anos cada.

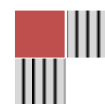
Ainda sobre as influências locais, destaco o fato de a própria Seduc desejar a proposição de uma política que não apenas contemplasse o ensino fundamental, mas a educação básica. Tal influência não se deu ao acaso, mas num contexto em que as outras influências a fortaleceram, de modo a evidenciar que as ações/atitudes/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.

5.2 – Contexto de Produção do texto

5.2.1 – Orientações Curriculares: o porquê da elaboração

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

As OCs estão assim organizadas: no primeiro momento, são abordados aspectos conceituais, epistemológicos e metodológicos que visam à orientação das práticas pedagógicas, então, são apresentadas as concepções por etapas e modalidades da educação



básica. Na segunda parte, são apresentadas as orientações curriculares por área do conhecimento, também para todas as áreas e modalidades e especificidades da educação básica. e, de acordo com o texto denominado “Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso” (2009).

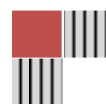
Neste texto, é apresentado um retrospecto da situação educacional brasileira, bem como são apontados avanços pelos quais passa a sociedade, com o intuito de situar a educação no estado e dizer que esta não pode ficar alheio ao que acontece no mundo e, especialmente, às mudanças que ocorrem no Brasil em termos educacionais. O que se observa é que a SEDUC buscou contextualizar a educação do estado, relacionando-a aos fatos ocorridos no Brasil como um todo e buscando se destacar dentre os outros estados. Assim, o discurso da política é aquele que busca responder aos desafios postos à educação, com uma política curricular que, no texto, busca sanar muitas das dificuldades dos profissionais da educação e nortear a educação básica do estado.

5.2.2 – Atores participantes da produção do texto das OCs

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

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

Os dados dão conta de que esta etapa ocorreu conforme o previsto, em termos de texto, uma vez que a SEDUC determinou, no ano de 2009, que a educação estadual teria um

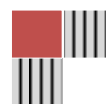


dia “D”, destinado aos estudos das OCs, em que as escolas seriam orientadas pelos professores dos Cefapros na condução dos trabalhos, convocaria toda comunidade para se fazer presente na escola. Alguns fatos ocorreram nesses dois momentos: a) todas as escolas estaduais pararam para estudar neste dia; b) nem todas as escolas contaram com representantes dos Cefapros (devido ao número de escolas e de professores); c) apenas algumas escolas conseguiram o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar e, d) era previsto que os profissionais da educação (escolas, Cefapros e Assessorias Pedagógicas) estudassem os documentos em momentos anteriores e isso não aconteceu de maneira geral.

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

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

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



A 3ª Etapa – *Seminários Regionais*. De acordo com o documento enviado às escolas, tinha essa etapa a finalidade de promover a discussão das concepções das OCs, de maneira a subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares para a educação básica do estado. Esta etapa também aconteceu, contudo, muito mais como cumprimento de agenda, uma vez que os seminários foram marcados e realizados e contaram com a participação dos atores previstos (SEDUC, UFMT, UNEMAT, Cefapros, escolas, assessorias pedagógicas e representantes dos sindicatos dos profissionais da educação – SINTEP e SIPROS, em alguns *pólos*).

5.2.3 – Bases teóricas da proposta curricular

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

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

5.2.4 – Concepções dos Documentos

O texto das OCs foi dividido em duas partes. Uma delas trata de aspectos relativos às concepções epistemológicas e metodológicas que deverão nortear as práticas pedagógicas da educação básica como um todo, aspectos esses apresentados por etapas e modalidades. Por etapas os documentos contemplam o ensino fundamental, que é organizado por ciclos de



formação humana e o ensino médio de educação geral; já as especificidades e modalidades objetivam atender ao ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP), à educação do campo, à educação escolar indígena, à educação especial e à educação de jovens e adultos. A segunda parte do texto destina-se às áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza e matemática e ciências humanas. Esclareço que para descrever as OCs, neste momento, estou considerando a primeira parte do texto, ou seja, a que trata das concepções epistemológicas e metodológicas de maneira geral, pois entendo que não cabe, aqui, o tratamento por áreas do conhecimento.

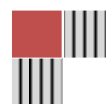
Conhecimento, trabalho e cultura são os eixos estruturantes das OCs, os quais embasam a concepção teórico-metodológica do currículo apresentada nos documentos, sempre buscando, de acordo com o discurso do texto oficial, a “[...] superação da pedagogia taylorista/fordista, cujos princípios são a separação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

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

Após as considerações sobre as concepções epistemológicas e metodológicas, o texto das orientações curriculares, no item 3, aborda especificamente aspectos que dizem respeito às etapas da educação básica e é assim denominado: 3. “Educação Básica: as etapas”.

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

Para atender à demanda do ensino médio, as orientações curriculares consideram suas especificidades, que são o ensino médio integrado à educação profissional, como já descrito



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

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

6 – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O estudo das orientações curriculares para a educação básica de MT evidencia como foram elaborados estes documentos, bem como as influências que se fazem presentes no texto da política e o modo como foi elaborada. Os dados denotam que a SEDUC buscou disseminar entre todos os atores da educação estadual os preceitos das OCs, buscou, de maneiras diferentes, a participação de atores diversos na produção do texto que se encontra à disposição de todos os educadores.

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

Esperamos, com este texto, ter demonstrado a efetividade do uso da abordagem do ciclo de políticas para o estudo de uma política pública, especificamente dos contextos de influência e produção do texto, tendo como objeto as OCs para o estado de Mato Grosso.



6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO *et. al.* A CF/88 e as Políticas Sociais Brasileiras. In: CARDOSO JR., José Celso. *A Constituição Brasileira de 1988 Revisitada: Recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social*. Brasília: Ipea, 2009. v. 1.

CASTRO, Jorge Abrahão de e RIBEIRO, José Aparecido Carlos. *As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. Políticas Públicas: Acompanhamento e Análise Introdução*. Número especial Vinte Anos da Constituição Federal. Brasília, IPEA, n. 17, p. 17-97, 2009.

DEUBEL, André-Noël R. *Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora, 2002.

FREY, Klaus. *Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. 2000.

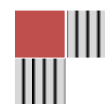
GATTI, Bernardete A. *et. al. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortes, 2007.

_____ *et al.* Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MULLER, Pierre. *Las Políticas Públicas*. 3 ed. Colombia: Universidad Externado de Colombia. Traductores: Jean-François e Carlos Salazar Vargas. 2010.



_____ e SUREL, Ives. *Análise das políticas públicas*. Pelotas, EDUCAT, 2002.

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.

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

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

