



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LEIDIANE GOMES DE SOUZA

**POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO
GROSSO: UM ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO
TEXTO E O CONTEXTO DA PRÁTICA**

**RONDONÓPOLIS- MT
2015**

LEIDIANE GOMES DE SOUZA

POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO: UM ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO E O CONTEXTO DA PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT Campus de Rondonópolis, na linha de pesquisa Formação de Professores -, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lindalva Maria Novaes Garske

**RONDONÓPOLIS- MT
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729p Souza, Leidiane Gomes de.
Política Curricular para o ensino de História em Mato Grosso : um estudo sobre o Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática / Leidiane Gomes de Souza. -
- 2015
83 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Política Curricular. 2. Discurso. 3. Ciclo de Políticas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM MATO GROSSO:
UM ESTUDO SOBRE O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO E O CONTEXTO DA
PRÁTICA"**

AUTOR : Mestranda Leidiane Gomes de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 14/09/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	
Examinador Interno	Doutor(a)	Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor(a)	Maritza Maciel Castrillon Maldonado
Instituição :	UNEMAT	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 14/09/2015.

Agradecimentos

À Deus por me proporcionar condições de aproveitar as chances que me permitiram chegar até aqui;

Aos meus pais por me incentivarem a desafiar a vida;

Aos meus professores da educação básica em São José do Povo-MT, na escola Ludovico Vieira de Camargo;

À minha família pelo apoio e presença tão rica;

Ao meu tio Aroldo pela torcida;

À professora Valéria Filgueiras pela oportunidade de Estágio;

Aos meus colegas do mestrado, de um modo especial às minhas amigas Aline e Solange pela companhia;

Aos meus amigos do IFMT, pela amizade e incentivo, de modo especial à Edna, Vinicius, Adélia, Chris e Josimar;

A todos do PPGEduc pela confiança e compreensão;

Aos sujeitos da pesquisa pela partilha e disponibilização dos dados desse trabalho;

A professora Érika, a professora Maritza e o professor Ademar por aceitar gentilmente em participar da banca de Qualificação e da banca de Defesa;

À minha professora orientadora Lindalva Maria Novaes Garske pela dedicação.

Dedico esse momento aos meus pais, meu irmão,
meu esposo e minha filha - meus amores.

RESUMO

A política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – área de Ciências Humanas no discurso de professoras da disciplina de História acerca dessa política, é o objeto de estudo desta dissertação de mestrado. Seu objetivo foi de analisar as possibilidades e dificuldades de implementação da política curricular proposta pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (2012), por meio da análise do texto oficial e do discurso de professoras da disciplina de História, do ensino fundamental e ensino médio, de escolas públicas estaduais localizadas no município de Rondonópolis. Do ponto de vista teórico/metodológico foi utilizado o Ciclo de Política de Stephen J. Ball e Richard Bowe, bem como os escritos de Jefferson Mainardes, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, além de Eni Orlandi. O corpus da pesquisa foi constituído pela transcrição de entrevistas gravadas em áudio e analisadas sob a interpretação do objetivo. O que se observou é que embora tal política se constitua como instrumento orientativo para o planejamento das ações docentes e se apresente como resultado das discussões com professores da rede básica, as entrevistas demonstram sob a ótica da pesquisadora, estranheza, distanciamento e dificuldades em relação à implementação de tal política por parte das professoras entrevistadas.

Palavras-chave: 1 Política Curricular; 2. Discurso; 3. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The policy of Curricular Orientations from Mato Grosso State - Human Science area and History teachers speech about this policy is the object of this master dissertation study. The aim of this study is to analyze the possibilities and difficulties of the implementation of the Curricular Policy proposed by the Education Secretary (2012), through the analysis of the official text and the History teachers' discourse, on elementary and high public schools in Rondonópolis, Mato Grosso. From the theoretical-methodological viewpoint applied in this study, the reference was the Policy Cycle from Stephen J. Ball and Richard Bowe, as well as the writers Jefferson Mainardes, Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo and Eni Orlandi. The corpus of this study was made through the transcription of audio recorded interviews and analyzed based on the interpretation of the aim. It was possible to see that although this policy consists as a guidance tool for the planning of teachers' actions and it is a result of teachers' discussions, the interviews, based on the researcher's view, showed weirdness, detachment and difficulties in relation to the implementation of this policy.

Key words: 1 Curricular Policy; 2. Discourse; 3. Policy Cycle.

LISTA DE FIGURAS

1. Mapa elaborado pela autora através de consulta ao banco do Google earth.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso
CNE	Conselho Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
MEC	Ministério da Educação do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OC	Orientações Curriculares de Estado de Mato Grosso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação do Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO - POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÃO CONCEITUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	21
1.1 Políticas Públicas: noções básicas	21
1.2 Estado: bases conceituais.....	24
1.3 A Reforma da década de 1990 do Estado brasileiro: implicações na implementação das políticas no campo da educação	29
2 CAPÍTULO - SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO	36
2.1 Currículo: conceptualizações.....	36
3 CAPÍTULO - POLÍTICA DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM MATO GROSSO	45
3.1 Estado do Conhecimento: breve balanço das produções das orientações curriculares.....	45
3.1 A Política Curricular do Estado de Mato Grosso – 2008 a 2012: o contexto da produção do texto.....	47
3.2 A estrutura do texto na área de Ciências Humanas	51
4 CAPÍTULO - POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: AS OC no CONTEXTO DA PRÁTICA.....	56
4.1 Currículo: um conceito a ser interpretado	57
4.2 Política de Orientações Curriculares	59
4.3 Possibilidades e dificuldades na implementação da política de orientações curriculares.....	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXOS	77

INTRODUÇÃO

Trata o presente trabalho de uma discussão dos resultados da pesquisa inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *Campus* de Rondonópolis, para fins de concretização do Mestrado em Educação. Seu objetivo foi de analisar o discurso de professores da disciplina de História, do ensino fundamental e ensino médio, de 03 (três) escolas públicas estaduais localizadas no município de Rondonópolis, acerca do documento de Orientações Curriculares (OC), implementado pela Secretaria de Estado de Educação na área de Ciências Humanas, mais especificamente, da disciplina de História, com o intuito de analisar de que modo os (as) professores (as) concebem a implementação dessa política curricular.

É um trabalho que responde as indagações que se apresentam a partir do momento em que ingressei como aluna no curso de Licenciatura em História, especialmente durante a disciplina de Estágio Supervisionado, atuando nas turmas de Ensino Fundamental. Foi desenvolvendo as atividades de estágio que senti uma lacuna em relação à formação acadêmica, uma vez que é nesse espaço em específico que se dá a transposição didática¹ do saber acadêmico, além de inúmeras questões que se apresentavam no cotidiano da escola e dentro da sala de aula. Foi exatamente nesse contexto que me senti, de fato, como professora e que as primeiras questões começaram a surgir e a inquietar-me, sendo os pontos centrais as questões relacionadas ao “o que ensinar”.

Sentia, nessa experiência, que a sala de aula exige por parte do professor investimento na sua capacitação. No meu caso, por exemplo, como até então atuava em empresas da iniciativa privada, a única experiência em sala de aula foi o estágio supervisionado e, nesse sentido, precisava não só de mais experiência, mas também investimentos nos estudos. Por tal razão, me matriculei no Curso de “Especialização em História da América Latina Contemporânea: novas perspectivas de ensino”, com a proposta de trabalhar a partir de novos olhares metodológicos. Analisei no trabalho monográfico, apresentado no final do curso, aspectos relacionados a como as Orientações Curriculares têm sugerido as questões ligadas à identidade no que diz respeito ao conteúdo sobre a América Latina. O curso foi oferecido pelo

¹ O termo “transposição didática” segundo Chevallard, é a transposição (enquanto movimento, transformação) do saber científico para o campo escolar. Ver POLIDORO, Lurdes de Fatima; STIGAR. A transposição didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. *Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura – NOVI*, n. 27. Paulinas, 2009. Disponível em < <http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/wp-content/uploads/2009/12/02A-transposicao-didatica.pdf>> Acessado em 13.08.2015.

Departamento de História/ICHS/CUR/UFMT.

Embora o resultado tenha sido satisfatório e acrescentado muito ao meu olhar sobre os conteúdos de História, algumas questões ainda me incomodavam, tal qual a hipótese de que a falta de concepções claras de ensino torna ainda mais nocivos os problemas da escola, inclusive os de infraestrutura que estão presentes em nossas instituições educacionais de caráter público, interferindo diretamente na prática do professor. Sabemos do quão difícil é transformar em prática as muitas teorias educacionais que conhecemos em nossos cursos de graduação.

Outra experiência importante que gerou preocupação foi quando fui contratada como professora em uma escola estadual e não tive qualquer tipo de orientação quanto aos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, que somada à falta de experiência na profissão, gerou um grande problema no meu planejamento enquanto docente, carregando as mesmas perguntas do início do estágio, acerca “do que ensinar e de como ensinar”.

As experiências como professora na disciplina de Estágio e como professora contratada em uma escola pública estadual me fizeram refletir sobre até que ponto alguns documentos oficiais do Estado, que se apresentam como propostas de melhoria da qualidade do ensino, têm de fato influenciado o trabalho do professor. Será que este investimento do Estado tem dado, de fato, o retorno esperado?

Assim, almejando adquirir maior condição de atuar como docente me candidatei e fui selecionada como aluna-especial para a disciplina “Teorias da Educação Moderna e Contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR e, em seguida, fui aprovada no mesmo programa com o projeto intitulado “Estágio Supervisionado e o Exercício da Docência: Reflexões Acerca da Experiência e das Políticas de Valorização das Licenciaturas”, me propondo a analisar como o Estágio Supervisionado tem influenciado na formação do professor de História. No entanto, acabamos alterando o tema da pesquisa e foi nesse momento que, juntamente com minha orientadora, comecei a desenvolver o presente estudo buscando responder a um questionamento a respeito da Política de Orientações Curriculares para a Educação Básica, direcionada às escolas públicas de Mato Grosso, tendo como referência as escolas de Rondonópolis, a fim de compreender como tal política é reinterpretada pelos professores da rede pública estadual.

O desejo em realizar essa pesquisa ampliou-se ao passo que me deparei com o estudo acerca das políticas educacionais durante o mestrado, em especial, na disciplina de Políticas Educacionais, que fez uma grande provocação de como a educação contemporânea está pautada num modelo de quase mercado, gerando a competitividade e o acúmulo de tarefas

baseado na busca de resultados, o que influencia, inclusive, na postura do professor que se vê parte de um modelo contraditório, que embora tenha essas características apresenta o discurso da formação integral que implica investimento na educação de modo geral.

A partir dos contextos acima elencados, constituí como elemento problematizador desta pesquisa a seguinte questão: Qual a reinterpretação dos professores de História acerca da Política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e o que é estabelecido por essa política do ponto de vista teórico e metodológico? Desta questão decorreram outras questões mais pontuais as quais foram:

- Os professores têm trabalhado o ensino de História com base em orientações apresentadas pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC?
- Quais são essas orientações?
- Quais os seus fundamentos teóricos e parâmetros metodológicos?
- Quais as possibilidades e dificuldades de implementação das Orientações Curriculares.

Para dar corpo ao estudo estabeleci, como disse acima, como objetivo analisar o discurso de professores da disciplina História, do ensino fundamental e ensino médio, das escolas públicas estaduais localizadas no município de Rondonópolis, acerca da política de Orientações Curriculares, implementada pela Secretaria de Estado de Educação, na área de Ciências Humanas, mais especificamente, na disciplina de História através da análise do contexto da produção e o contexto da prática. Para isso utilizo como aporte teórico metodológico os escritos de Stephen Ball com a problematização em torno das políticas educacionais. Para garantir a consecução deste objetivo geral e responder à questão central da pesquisa enumerei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar na política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso aspectos históricos, teóricos e metodológicos;
- Identificar na política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso os aspectos teóricos, metodológicos da área de Ciências Humanas com foco em História;
- Verificar se os professores de História das unidades escolares têm conhecimento acerca dessa política;
- Interpretar o discurso das professoras participantes da pesquisa acerca dessa política;
- Identificar se as professoras de História têm utilizado as Orientações Curriculares na organização de sua prática docente.

Considerando que as Orientações Curriculares se constituem como uma política

educacional, busco em Azevedo (2003, p. 38) a fundamentação, para compreender que “as políticas educacionais se constituem um desdobramento das políticas públicas que, por sua vez, são todas as ações que o governo faz ou deixa de fazer com os impactos respectivamente sobre suas ações e omissões”. A política de orientação curricular sugere um trabalho pautado na transformação do currículo com o uso dos debates criados a partir do “chão da escola” com o coletivo de professores, para suprir as demandas que o mundo contemporâneo propõe, tanto a nível de formação humana quanto para atender as exigências que a sociedade neoliberal² apresenta, o que de certo modo implica atender dois aspectos distintos. Daí o meu interesse em realizar um estudo acerca do que os professores de História têm interpretado sobre essa política curricular.

Trajetória Metodológica: referencial básico

Como suporte teórico e metodológico, a opção foi pela abordagem do Ciclo de Políticas, considerada como método pesquisa de políticas proposto por Stephen J. Ball e Richard Bowe, (MAINARDES, 2007), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, que entendem o processo de formulação de políticas como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas dentro de cinco contextos. Sendo que os três contextos principais do ciclo de políticas são o contexto da influência, o de produção de texto e o contexto da prática. “São contextos intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal sequencial e constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES et al. 2011, p. 157)

[...] o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. [...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e

² Podemos definir o neoliberalismo como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman, como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo.

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (BOWE, 2002 apud MAINARDES, p.29).

Posteriormente foi incorporado mais duas facetas à análise das políticas, o contexto dos resultados, voltado à análise dos impactos e o contexto da estratégia responsável por criar mecanismos para atuar nas desigualdades impostas pelas políticas.

As agendas políticas são feitas por meio de planejamento e de disputas, representando aqui o contexto da influência, e podem levar muito tempo para ganhar corpo teórico e força a ponto de ser transformado em programa que possa ser implantado nos contextos – produção de texto e da prática. Tais programas são pensados sob a lógica da implementação definindo, portanto no que tange às questões orçamentárias, os recursos e a área responsável pelo processo de execução. A partir daí ocorre a implementação, que deve estar ligada e acompanhada da avaliação e monitoramento a fim acompanhar o modo adequado de execução de tal programa.

É importante também acompanhar os resultados e efeitos das políticas implementadas por meio da avaliação de seus impactos, que dão conta dos aspectos gerais (mudanças e impactos) da política e conseqüentemente dos seus investimentos. No Ciclo de Políticas existem ainda um quarto e um quinto contexto responsáveis pela avaliação do processo anterior,

O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (BALL apud MAINARDES, p. 31, 2007).

Esta proposta de estudo estabelece o documento oficial das OC e o contexto da prática como foco, por entender a necessidade e o compromisso de investigar de que forma a política é recebida, no que se refere a tomar conhecimento, e reinterpretada pelas professoras entrevistadas. Além disso, utilizo também como embasamento a discussão de currículo na ótica de Lopes e Macedo (2011) para compreender o conceito de currículo, sobretudo àquele abordado nas Orientações Curriculares de Mato Grosso. As OC foram, portanto, o principal documento oficial analisado.

As Orientações Curriculares foram elaboradas, conforme mencionado em seu texto,

levando em conta as atividades desempenhadas pelo professor dentro da sala de aula, espaço onde este tem autonomia sobre o “currículo real”, aquele praticado na vida cotidiana de uma escola. Para Lopes e Macedo (2011) não é fácil definir o que é currículo, mas várias definições permeiam a concepção de currículo como as ações praticadas no cotidiano da escola. Não há, segundo as autoras uma definição de currículo, mas sim alguns acordos sobre o termo. “[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 41).

Com referência a discurso, Mainardes (2006, p. 53-54), citando Ball (1993a) explica que discursos “incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas.” Ainda, segundo Mainardes (2006):

Política como texto e política como discurso são conceituações complementares. Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses. (MAINARDES, 2006, p. 54).

A interpretação dos discursos aqui apresentados pelas professoras entrevistadas está circundada na compreensão de que a análise do discurso, “como o próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem” (ORLANDI, 1999).

Como enfatiza a autora,

“Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, e percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando [...] Na análise do discurso, procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 1999, p. 15).

Ainda segundo a autora,

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. [...] O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 1999, p. 15).

Como aponta Orlandi, o “discurso é efeito de sentidos entre locutores. Dessa forma, não se trabalha na análise do discurso com o entendimento da língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do e no mundo, com formas de significar, homens falando e produzindo sentidos”. (1999, p.15). É a interpretação pelo receptor do discurso dentro do contexto social e político onde está inserido seu autor.

Com relação aos instrumentos de coletas de dados, foram utilizadas duas técnicas: entrevistas semi-estruturadas e a pesquisa documental.

A entrevista, como observa Gil (2010), é certamente, a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõe as ciências sociais. Em se tratando da entrevista semi-estruturada, estas são desenvolvidas de forma mais espontâneas, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

Diz ainda o autor sobre a entrevista,

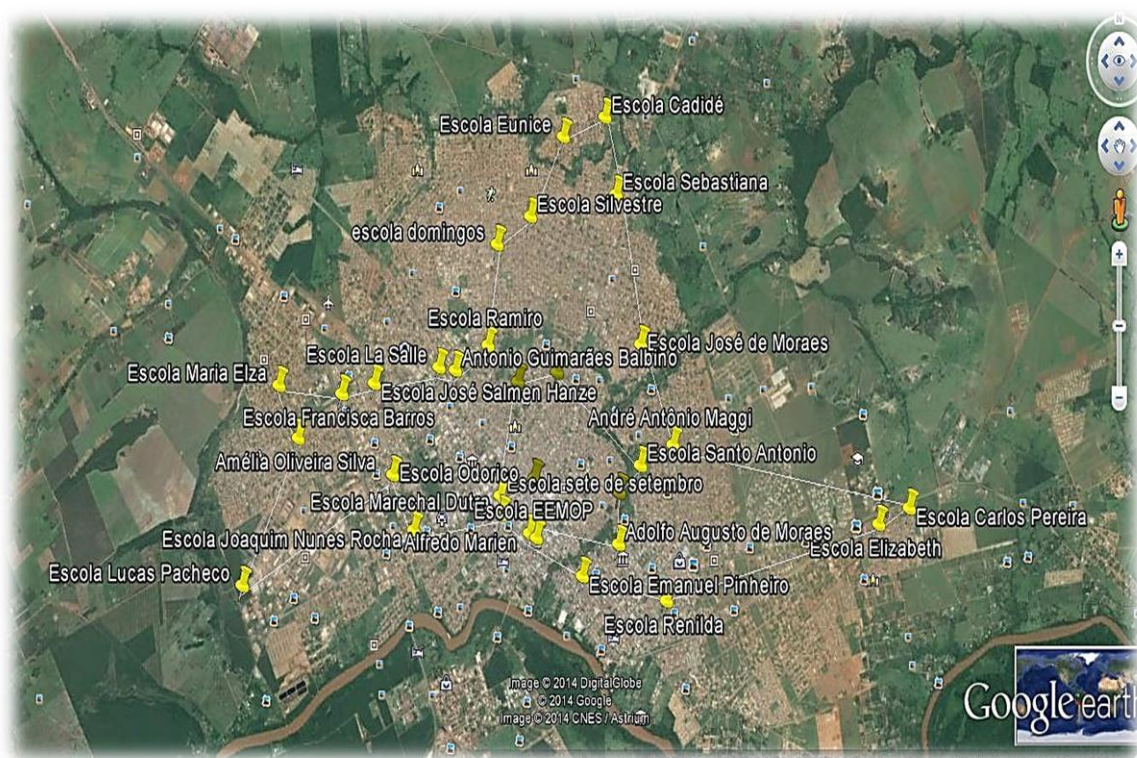
É bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (GIL, 2010, p. 109).

Sobre a pesquisa documental entendemos ser aquela que se realiza a partir de documentos contemporâneos e retrospectivos considerados cientificamente autênticos, como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes etc. Como enfatizam Ludke e André (1986), a pesquisa documental se constitui uma técnica na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Em se tratando da definição das escolas onde se realizou a pesquisa, a decisão foi por uma amostra de escolas representativas, em função da disposição por regiões dentro do município a ser estudado, no caso, a cidade de Rondonópolis.

Fig. 1 – Mapa das escolas estaduais de Rondonópolis.

Fonte: Mapa elaborado pela autora através de consulta ao banco do Google earth



A idéia inicial era entrevistar nove professores de História, um representante por escola de cada região do mapa, fig.1. No entanto, as duas primeiras tentativas de entrevistas foram mal sucedidas, pois os professores afirmaram desconhecer as Orientações Curriculares de Mato Grosso e, portanto, não dariam entrevistas. No terceiro caso, a professora se recusou a falar sobre o tema e alegou falta de disponibilidade. Houve ainda uma nova tentativa, na qual a professora não deu previsão para realização da entrevista, justificando falta de tempo para tal. Esse processo foi bastante delicado, afinal a fala desses profissionais é que deu corpo à esse trabalho conforme o projeto inicial.

Percebe-se com a recusa e alegação de desconhecimento tanto de professores efetivos quanto contratados, que embora as OC se assumam enquanto resultado do próprio anseio dos professores, há um estranhamento e uma sensação de indeferença quanto ao documento, demonstrando talvez a falta de identificação com o texto.

Diante disso, optei por direcionar a entrevista para um professor formador do CEFAPRO³, para que este, além de contribuir com seu olhar sobre as OC, também pudesse

³ O Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) foi criado no Estado de Mato Grosso por meio dos decretos nº 2007/97, 2.319/1998, 53/1999 e 6.824/2005, nos municípios de: Rondonópolis, Cuiabá, Diamantino, Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara, Cáceres, Juína, Barra do Garças, Confresa e Tangará

falar sobre os espaços onde atuou como formador e, desse modo, direcionar as entrevistas para essas escolas, alterando, de certo modo, minha proposta metodológica inicial, na qual trabalharia com uma escola por região de Rondonópolis. A entrevista com o professor formador aconteceu após contato com o mesmo, que foi solícito e contribuiu com a discussão.

Escolhi, portanto, para esse trabalho, a partir da fala do professor do CEFAPRO, três escolas, sendo que em uma delas o professor de História sugerido pela sua direção não compareceu no encontro que marcamos via telefone. Desse modo direcionei a entrevista para uma escola próxima à minha residência.

As entrevistas realizadas com as três professoras aconteceram após contato prévio com a direção das escolas para indicação de professores da disciplina de História. De posse dessa informação as professoras foram convidadas a participar da entrevista, e pelo menos uma professora em cada escola se dispôs a participar. Foi entregue então, um documento para a coordenação, em anexo, e, posteriormente, a indicação do melhor horário e ambiente para a entrevista. Em seguida foi solicitado o consentimento por escrito, conforme anexo, sobre a gravação cedida. As falas foram gravadas e transcritas para análise. É interessante salientar que para análise dos dados dessa pesquisa, os entrevistados são chamados por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos envolvidos.

O texto dissertativo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “Políticas públicas: reflexão conceitual no campo da educação”, a discussão se dá em torno do tema políticas públicas, que discute inicialmente o conceito de política, em seguida o conceito de Estado e, por último, a reforma do Estado brasileiro, tendo como foco o momento de implementação de um modelo gerencialista.

O segundo capítulo denominado “Sobre o conceito de currículo”, trata do que mais próximo pode-se chegar com relação ao conceito de Currículo e política curricular, para então iniciarmos nossa análise sobre o documento de Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso e posteriormente discutir o que os professores dizem sobre a proposta de Currículo que o governo apresenta, como orientativo de uma política curricular, permeada de influências e intencionalidades.

da Serra. No ano de 2008 foram instituídos outros dois centros de formação, o de Primavera do Leste e de Pontes e Lacerda. Os centros de formação devem acompanhar o professor, no seu ambiente de trabalho, no sentido de mantê-lo permanentemente atualizado. Os programas e/ou projetos de formação devem estar articulados com as necessidades e dificuldades que se apresentam no cotidiano da prática docente. Então, os centros devem chegar à sala de aula, estabelecendo parcerias com os coordenadores dos ciclos de formação humana e coordenadores pedagógicos das escolas, aos quais cabe a implementação do Projeto Sala do Educador (JESUS, 2012, p.8).

No terceiro capítulo intitulado “Política de Orientações Curriculares em Mato Grosso”, a explanação se dá em torno da Política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, estabelecendo como parte inicial a apresentação de um breve levantamento sobre a produção existente acerca do tema de pesquisa e a análise documental das Orientações Curriculares.

O quarto e último capítulo, “Política curricular do estado de Mato Grosso: as OC no contexto da prática” versa sobre a análise da reinterpretação dos professores acerca da Política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, com base na organização de três unidades de análise: Concepção de Currículo; Política de Orientações curriculares; Possibilidades e dificuldades de implementação das Orientações Curriculares.

1 CAPÍTULO - POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÃO CONCEITUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir o significado das políticas públicas, rastreando, mesmo que de forma sucinta suas raízes, acompanhando o seu desenvolvimento e sua aproximação com o campo da educação. Assim, na primeira parte a tentativa é de discutir a ideia do que se constitui como política pública. Na segunda é de situar o Estado como ente político constituído a partir da necessidade da organização social e política. Na terceira e última parte a discussão segue em torno da reforma do Estado, tendo como foco sua organização com base no modelo gerencialista e a implicação nas políticas educacionais, a fim de que se possa entender a reestruturação das políticas curriculares a partir da gestão gerencial.

1.1 Políticas Públicas: noções básicas

O tema “política” é um assunto complexo, que divide opiniões na sociedade, sendo que parte desta prefere não se envolver nessa reflexão lançando mão do direito de participação ativa dentro das decisões que envolvem o país, restringindo a política às questões partidárias e eleitorais, traduzindo-a em descrédito, enquanto outra parte da sociedade se manifesta direta ou indiretamente enxergando aí um espaço de lutas e conquistas, passível de intervenção.

Mas afinal o que mais é a política? Qual o conceito de política? Retomando sua definição clássica, para Aristóteles (1985) a política está a serviço da coletividade e, portanto, coloca o bem comum acima daquilo que é particular. É um conjunto de ações relacionadas à *polis* para o bem comum, “o que convém à pluralidade”. A política pode ser entendida como decisões públicas que têm impacto direto em toda a sociedade. “A meta da “política” é descobrir primeiro a maneira de viver que leva à felicidade humana, e depois a forma de governo e as instituições sociais capazes de assegurar aquela maneira de viver” (ARISTOTELES, 1985, p.8). É entendida também como a “arte da ciência de governar, de cuidar dos negócios públicos”⁴,

⁴ Conforme significado no dicionário Aurélio 2011.

Nesse sentido, então, é pertinente que a sociedade veja a política como a possibilidade de melhoria da própria sociedade, com o bem comum como instrumento que se põe a atender o todo. A política está presente em nosso cotidiano, nas mais variadas relações, sejam elas em casa, no trabalho, na escola, no lazer e principalmente nas relações sociais, as quais carecem, cada dia mais, de bases consolidadas que permitam uma sociedade “harmoniosa”. Ou seja, todos nós fazemos política, todos em vários momentos da vida buscamos formas de atender a necessidade do meio onde estamos. A política é para o bem comum e ausentar-se desse processo é interferir negativamente, transferindo para outro o seu poder decisório.

A política pública, por sua vez, diz respeito a procedimentos. É uma ação pública exercida pelo Estado e pelo Governo e destina-se especialmente a vida coletiva e a tudo que diz respeito a ela, ação essa que está repleta de embates e disputas, pois o público atende ao coletivo e a sociedade é composta por diversos grupos com desejos diferentes e ideias de como o Estado deve agir para si e para os demais, composta por pessoas com interesses diversos, ainda que componham um mesmo grupo. Sennett (1998 pg. 319) afirma que “a procura pelos interesses comuns é destruída pela busca de uma identidade comum”.

As políticas públicas se constituem, portanto como ação do Estado. Segundo Molina (2012), elas traduzem a forma de agir do Estado, por meio de programas que dão materialidade aos direitos constitucionais. Referindo como direitos constitucionais os que se materializam através das políticas públicas, também denominadas de direitos sociais e definidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, como educação, saúde, segurança, lazer, moradia, previdência social, dentre outros.

Nesse sentido, como enfatiza Souza (2006),

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (p.20-45)

As políticas públicas acontecem nos mais variados âmbitos, seja na educação, saúde, assistência, habitação entre outra série de espaços que interferem diretamente na vida particular das pessoas, tais ações são desenvolvidas para o coletivo e para o interesse do bem comum. A política pública, enquanto ação do Estado, dentro de um determinado espaço tem a função de regular os comportamentos dos atores que o compõem e, portanto, há nesse momento uma negociação das partes em prol de um objetivo específico.

Isso implica na criação de agendas políticas, para definir as prioridades e garantir recursos públicos.

A construção da agenda é o processo através do qual as demandas dos diversos grupos da população são transformadas em assuntos que disputam a atenção das autoridades públicas. Em outras palavras, estamos nos referindo ao processo de definição de problemas públicos que por natureza é altamente complexo diante de tantos grupos existentes na sociedade e de interesses diversos (MELO, 2007, p. 3-4).

Desse modo, políticas públicas constituem normas gerais que podem ser transformadas em projetos que, por sua vez, podem ser transformados em programas. Há, no entanto diferenças entre Políticas de Estado e políticas de Governo: a política de Estado acontece independente da autoridade governante (ocorre quando um determinado programa não está vinculado a mandatos) enquanto a política de governo acontece geralmente ligada a questões de poder dos governantes atuais, podendo ou não ter continuidade.

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se a política oficial. Relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, p. 49, 2006).

Há teóricos que explicam a formulação da política pública pelo método Racional Compreensivo que entende a política como uma análise profunda dos problemas sociais por parte do Estado, que estabelece então metas para atender a essas necessidades. Nesse processo os atores não necessariamente são ouvidos. É, portanto, o estado que dá a solução sem levar em conta a demanda dos indivíduos (BARCELOS, 2013). Outros teóricos entendem as políticas públicas como incrementalistas, considerando que as políticas são apenas incrementos de políticas anteriores (SOUZA, 2006).

Após a promulgação da Constituição de 1988 o cenário político, de certo modo, se apresentava favorável à abertura democrática, sugestivo à inclusão da população aos processos democráticos e, portanto, propício às conquistas de novos direitos, sobretudo sociais. Nesse cenário Souza (2002, p. 89) depõe sobre as questões das políticas educacionais

diante da reforma de Estado em diferentes países orientada pelos organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial, ao enfatizar “as velhas teses educacionais centradas na ideia de educação como capital técnico, associada ao novo paradigma econômico, o que pressupõe e requer novos enfoques, novos modelos de gestão, novas prioridades”.

A discussão em torno de políticas públicas é algo que só se consolidou nas últimas décadas no Brasil em função de fatores como a adoção de políticas restritivas de gastos, conseqüentemente novas formas de gestão e a restrição da intervenção do Estado na economia. Segundo Souza (2003),

As últimas décadas registraram o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implemento e avaliação. Vários fatores contribuíram para a maior visibilidade dessa área em países como o Brasil, o primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. A partir dessas políticas, o conhecimento sobre o desenho, a implementação e o processo decisório das políticas públicas ganhou maior importância e visibilidade. O segundo fator, que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto (p. 65).

Essa reestruturação é fruto da adequação das políticas àquelas do âmbito internacional objetivando o desenvolvimento do país com influência do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e Fundo Monetário Internacional - FMI, responsáveis pela elaboração de diretrizes orientativas para a Reforma do Estado, alicerçando as mudanças em quatro pilares: “Melhoria da eficácia das atividades administrativas; melhoria da qualidade da prestação de serviços públicos; diminuição das despesas públicas e aumento da produtividade na Administração do Estado”. (SOUZA, 2002, p. 90).

1.2 Estado: bases conceituais

O conceito de Estado implica no entendimento de que são várias as formas de defini-lo, embora como enfatiza Mendonça (2012 p.347), “ (...) no senso comum ele seja identificado ora a uma agência burocrática ora a uma figura ligada à administração pública”.

Ainda segundo Mendonça,

Tais identificações respondem pela “coisificação” do conceito de Estado, fruto de operações teóricas implícitas que não permitem compreender, de fato no que ele consiste em sua dinâmica mais profunda. O pensamento

social e político contemporâneo é desse tipo de simplificações, mesmo que suas raízes estejam fincadas nos séculos XVII e XVIII, quando da elaboração de sua matriz mais tradicional e difundida: a liberal (originada de Hobbes, Locke e Rousseau) (MENDONÇA, 2012, p.347-348).

A Abordagem Ciclo de Política, utilizada nessa pesquisa, possui em sua estrutura o objetivo de estabelecer “uma ligação entre duas posições - Estado e processos micro políticos ou entre macro e microanálise” (MAINARDES, 2007, p. 33), o que corresponde, do ponto de vista macro e micro, compreender o Estado e o processo de implementação das políticas respectivamente. Nesse sentido, a compreensão do conceito de Estado e o seu funcionamento é vista, portanto, como fundamental para caminhar pela discussão sobre políticas educacionais. É o que farei a seguir.

Os pensadores Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau, configurados como contratualistas clássicos ou jusnaturalistas, defendem a ideia do direito natural e do contrato como forma de regulação das relações entre governantes e governados. Apesar de defenderem tais doutrinas, esses teóricos são divergentes em alguns pontos na defesa de suas teses, quando estabelecem uma visão de Estado.

Locke, defensor do empirismo, afirmava que o homem é produto da sociedade e todo seu conhecimento e personalidade se constitui pelas experiências ao longo da vida. Para Locke, a soberania está no povo, defendendo a tese de que homens viviam em um estado de natureza onde a vida, a liberdade e os bens eram direitos naturais do homem. Só a partir desse estado é que surge a sociedade civil por meio do consentimento unânime dos indivíduos, onde a maioria opta pela forma de governo mais adequada. Para Locke, a finalidade do governo é a conservação da propriedade (MELLO, 2000).

Thomas Hobbes defende a tese de que, como fundador da sociedade e do Estado, o contrato social é composto por regras de convívio e de subordinação política. Hobbes é conhecido por ser um autor da nobreza e do Estado absoluto, por entender que o “homem é lobo do homem” e, sendo assim, para que houvesse paz entre os indivíduos era necessário legitimar uma sociedade disciplinada através de um pacto social⁵ (RIBEIRO, 2000).

Para Jean Jacques Rousseau, filósofo do século XVIII, considerado o primeiro revolucionário a definir o povo como a melhor forma de governo, o homem nasce livre, mas, encontra-se aprisionado em função da sua vaidade e pensamento racionalista. Nessa perspectiva, deparou-se com a seguinte questão: como assegurar a liberdade do homem e, ao mesmo tempo, garantir-lhe uma vida com segurança em sociedade? (NASCIMENTO, 2000)

⁵ O Contrato Social é um tratado político publicado em 1762, criticando o absolutismo e o feudalismo.

Fazendo um paralelo (mesmo que simplificado) entre esses autores, podemos dizer que: em Hobbes – há um Estado que deve dar proteção à vida; em Locke – a proteção da propriedade; em Rousseau – há o Estado assegurando a Liberdade.

A passagem do Estado de Natureza à sociedade civil ocorre por meio de um contrato social pelo qual os indivíduos renunciam à liberdade e à posse natural de bens, riqueza e armas, concordando em transferir a um terceiro – o Estado Soberano – o poder para criar e aplicar leis tornando-se autoridade política. O contrato social funda a soberania. A propriedade privada passa a ser, portanto, um efeito do contrato social e um decreto do soberano. Essa teoria, entretanto, era suficiente para a burguesia em ascensão no século XVII (CHAUI, 2000, p. 220 -223). O Estado, ainda segundo Chauí (2000), passa a existir a partir do contrato social, tem funções que Hobbes lhe atribui, mas sua principal finalidade é garantir o direito natural da propriedade.

A teoria liberal, inicialmente com Locke e posteriormente com idealizadores da Independência norte-americana e da Revolução Francesa no século XVIII, e nos séculos XIX e XX com os pensadores Max Weber, dirá que a função do Estado é tríplice:

1) Por meio das leis e do uso legal da violência (exército e polícia), garantir o direito natural de propriedade sem interferir na vida econômica, pois não tendo instituído a propriedade, o Estado não tem poder para nela interferir. 2) visto que as propriedades privadas são capazes de estabelecer as regras e as normas da vida econômica ou do mercado entre o Estado e o indivíduo intercala-se uma esfera, a sociedade civil, sobre a qual o estado não tem poder instituinte, mas apenas a função de garantidor e árbitro dos conflitos nela existentes. 3) O Estado tem direito de legislar, permitir e proibir tudo na vida pública, mas não tem o direito de intervir sobre a consciência dos governados (CHAUI, 2000, p. 220 – 223).

No começo do século XIX surgem as primeiras críticas a essa concepção liberal de Estado. Para Mendonça (2012), havia uma discordância do seu caráter a-histórico, bem como ao “contrato social”, que transferia poder dos governantes sobre a sociedade.

A obra de Marx e Engel situa-se abertamente na polêmica do liberalismo desde seus fundamentos econômicos até suas derivações históricas e políticas. Nessa nova matriz teórica a sociedade não pode ser tomada como mero somatório de indivíduos como supunham os pensadores liberais, fosse para o momento denominado de “estado (de sociedade) civil” derivado do contrato social (MENDONÇA, 2012. p. 349).

A concepção de Estado na matriz teórica marxista é de que este ente político está ligado às relações de poder constituídas entre as classes sociais. Como disse no início dessa seção, definir conceitualmente o Estado pressupõe o entendimento de que são várias as formas de concebê-lo e, em função disso, de organizá-lo. Há em Foucault (1979), por exemplo, uma definição para o Estado moderno a partir do século XIII, que ele chama de estado de polícia quando o olhar deste ente político sobre a população passa, fundamentalmente, ser de disciplina com a célebre frase de Luís XV “o estado sou eu”, depois do século XVII e XVIII, com o Estado liberal, chamando o cidadão como copartícipe da política.

Na definição moderna de Estado, no contexto da reforma política do Estado e das políticas educacionais em meio à crise do Estado-nação e o estado regulador, Afonso (2001) enfatiza que genericamente o Estado é entendido,

[...] como uma organização política que a partir de um determinado momento histórico conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território aí exercendo entre outras funções de regulação coerção e controle social. Funções essas também mutáveis e com configurações específicas e tornando-se, já na sua transição para a modernidade gradualmente indispensáveis à expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p.17).

A Nação, por sua vez, como destaca o autor, é representada pela cultura, pela língua, pelas tradições e pela história comum a um povo, assim o Estado-nação contribui de certo modo com a socialização de identidades dispersas, constituindo uma identidade nacional.

As concepções de Estado e nação tornaram-se um termo – Estado-nação - capaz de explicar as razões e motivações das políticas públicas, inclusive as políticas públicas educacionais. Afonso (2001) aponta para uma perda relativa da autonomia de decisão do Estado, repensando o papel e o lugar do Estado-nação em tempo de globalização⁶ e transnacionalização do capitalismo⁷.

⁶ Cenário a partir do século XX de ordem política e econômica a nível mundial objetivando uma interligação dos mercados de diferentes países, por meio da quebra de fronteiras resultando na consolidação do capitalismo (SANTOS, 2000) A Globalização é também explicada em “Dimensões Culturais da Globalização: a modernidade sem peias”, de Arjun Appadurai, como um processo histórico.

⁷ Definido pelo historiador Jacob Gorender “como modo de produção em que operários assalariados, despossuídos de meios de produção e juridicamente livres, produzem mais-valia; em que a força de trabalho se converte em mercadoria, cuja oferta e demanda se processam nas condições da existência de um exército industrial de reserva; em que os bens de produção assumem a forma de capital, isto é, não de mero patrimônio mas de capital, de propriedade privada destinada a reprodução ampliada sob a forma de valor, não de valor de uso, mas de valor que se destina ao mercado. (1999, p.04)

Nota-se que há aqui uma crise ideologicamente construída do Estado-nação. Para Afonso (2001), essa crise é ideologicamente construída “na medida em que nem todos os Estados nacionais são igualmente afetados pela globalização e nem todos cumprem os mesmos papéis no processo de transnacionalização do capitalismo”. (AFONSO, 2001, p. 19).

Dentre os países latino-americanos, o Brasil tem desempenhado um importante papel na fase atual de transnacionalização do capitalismo em nome da necessidade de reforma do Estado, quando, na realidade, essa reforma, que na década de 1990 objetivava “reduzir os custos do Brasil”, segundo Gandini e Riscal (2010, p. 46), “foi em grande medida provocada por fatores exógenos e determinada pelas mudanças no cenário político e econômico internacional”.

A finalidade básica, desta reforma era tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental em nome de se proporcionar serviços de qualidade para os cidadãos por meio de uma gestão denominada de gerencialista, com uma capacidade de atendimento às demandas de forma diferente da administração pública estatal anterior à reforma, a chamada gestão de resultados.

Segundo Gandini e Riscal (2010),

Uma das diferenças entre a concepção de administração pública e gestão gerencial por resultados seria o fato de a primeira caracterizar-se pelo aparato burocrático governamental hierarquizado, meritocrático, baseado teoricamente em uma concepção técnica, racional e neutra. Já a gestão gerencial por resultados visou a administração dos conflitos e tensões sociais tendo como finalidade o estabelecimento de um consenso entre Estado e Sociedade (GANDINI e RISCAL, 2010, p.55).

A educação por essa ótica, de gestão gerencial, passa a ser entendida como um serviço e, sua gestão passa a ser pautada pela administração de resultados, sendo aberto esse espaço para maior incorporação de agentes privados em nome da ineficiência dos serviços públicos.

É interessante observar que os projetos da educação apresentados para essa reforma deveriam estar de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial. Assim a tão proclamada, a partir dos anos de 1980, democratização das ações públicas estatais, apresentadas inclusive nos discursos oficiais passa, no meu entendimento, a se configurar como desconcentração de serviços e responsabilidade, sobretudo ao tocante as gerenciais administrativas e financeiras no campo da educação nas décadas seguintes.

Tendo como base um discurso que enfatiza a necessidade de realizar mudanças

substanciais, inclusive no campo da educação, o Estado promove um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional, nas esferas federal, estadual e municipal em nome da melhoria da qualidade do ensino. No caso específico do Estado de Mato Grosso, a secretaria do Estado de Educação/SEDUC promove uma mudança, do ponto de vista teórico e metodológico de sua política curricular, sobre a qual desenvolvo esta pesquisa.

1.3 A Reforma da década de 1990 do Estado brasileiro: implicações na implementação das políticas no campo da educação

Nas décadas de 1980 e 1990, com o advento das políticas com configurações neoliberais, há profundas rupturas com relação às funções do Estado, portanto, com as políticas públicas, inclusive a educativa. Nesse contexto, é possível visualizar o Estado como um instrumento para satisfazer o mercado globalizado, capitalista, ausentando-se de sua função social que é a de provedor de bens e serviços, para se transformar em agente regulador da economia de mercado. Verifica-se, portanto que a discussão em torno da crise do Estado diante das exigências do mercado, a globalização econômica, é, na verdade, um processo de remodelamento de suas funções.

No que tange ao desenvolvimento econômico e suas implicações na educação é importante salientar que entre 1980 e 1990 houve uma série de reformas políticas na educação. Quase que simultaneamente, em vários países da América Latina, caracterizando-se como uma consequência da globalização econômica, ocorreram também tentativas de reelaborar a imagem do Estado no momento em que novos governos sucederam os regimes ditatoriais na América Latina, com políticas e agendas alicerçadas na descentralização e no orçamento participativo (SOUZA, 2001).

No que diz respeito à educação, o impacto das reformas políticas teve reflexo na regulamentação curricular que até então priorizava conteúdos relacionados com a transmissão de informações, sendo substituído por um currículo baseado em habilidades e competências, pois a visão era de que o antigo currículo formal não conseguia preparar os jovens para as tarefas impostas pelo novo perfil do mercado.

No início do século XX, em consequência das mudanças iniciadas pelos movimentos de redemocratização, os sistemas educativos latino americanos foram adquirindo um formato semelhante em relação a sua estrutura: níveis primário, secundário e superior, sendo o nível primário de caráter obrigatório e gratuito. Em função da demanda que surge com o processo de globalização econômica, no final da década de 1990, ocorreu uma série de reformas e leis

relacionadas à regulamentação dos sistemas educativos na América Latina, com a característica de valorizar as competências do estudante, diferentemente do que se tinha com o sistema anterior – o enciclopédico.

Neste período países latino-americanos, como a Argentina, o Chile e o Brasil, instauraram as reformas educativas com princípios muito parecidos, levantando a bandeira da descentralização; autonomia escolar; profissionalização docente (graduação), currículo baseado nas competências e um sistema centralizado de avaliação de rendimentos (tais políticas mantêm o Estado como controlador tendo sob sua tutela por meio de verificação de desempenho). Porém, em função de fatores culturais e estatísticos (taxas de escolarização) os resultados são diferentes em cada país, o que representa problemas diante da adoção de uma política semelhante para casos tão distintos e específicos (BEECH, 1999).

Nas décadas finais do século XX, pode-se observar que o mercado é tido como regulador no campo da educação, em função da influência neoliberal na economia e, conseqüentemente, no tipo de mão-de-obra exigida. Dentro desse panorama, a educação estaria orientada a atender o mercado, o que sugere uma reflexão sobre a educação pautada nos princípios neoliberais.

Quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai ficando menor, e até mesmo a vontade de se tornar cidadão por inteiro se reduz. (SANTOS, 1997, p.127)

Portanto, é interessante notar que a reforma educacional da década de 1990 exhibe dois princípios básicos: a inserção em um determinado modelo de mercado, impactando diretamente nos currículos; a performatividade, ou seja, a avaliação e mensuração da performance da educação e seus agentes e atores e dos recursos humanos, caracterizando assim uma educação que atende predominantemente aos interesses do mercado.

Desde então o que se tem posto é uma política que se preocupa em atender o que pede a nova ordem mundial promovendo, assim, a competitividade econômica enquanto a função da política é atender os problemas de igualdade e oportunidade no mercado de trabalho. Na realidade, as políticas educacionais nunca estiveram imunes à “ordem capitalista mundial”. Foram reduzidas às conveniências da lógica do mercado internacional e, desta forma, a escola pública, instrumento do regime capitalista, teve que ser moldada à essência do capital

(BEECH 1999), o que significa que em determinados momentos a escola está subordinada à política econômica vigente.

É nesse contexto que as agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam propostas para a educação voltada a atender, diga-se de passagem, o futuro definido como da “era da informação”. O problema está no padrão universal dessas propostas, que não contemplam obviamente a diversidade das nações, como mencionado anteriormente no caso das reformas educacionais ocorridas na América Latina. Pensa-se a educação de um modo geral, a partir de um *checklist* traçado pelas agências: autonomia escolar; currículo baseado em competências; sistema centralizado de avaliação e profissionalização docente.

As agências multilaterais definem as regras de mercado e, ao mesmo tempo, promovem seu modelo universal de educação, ao estabelecerem uma agenda de políticas pré-existentes. Desta forma, o critério de uma sociedade solidária tem como contraponto o sistema gerencial defendido por elas – uma contradição, que enfatiza a expressão das iniciativas individuais e o desenvolvimento do seu potencial a serviço da produtividade e do resultado.

As agências multilaterais controlam, com consentimento do Estado, através do que se pode chamar “descentralização controlada”, pensada para tornar o ambiente escolar mais flexível às mudanças que podem vir a serem impostas. Ao mesmo tempo, têm controle sobre a implantação, através dos indicadores de desempenho. Uma maneira clara de observar isso é através dos financiamentos, ao impor aos estados a concessão de verbas diante da adesão a determinados projetos, ou seja, é o poder de barganha. Além disso, a descentralização inclui em sua proposta a autonomia dos profissionais da educação.

Diante disso, qual é então o papel da escola na nossa sociedade? Sabemos que a escola é um espaço de formação e interação sociocultural e, ao mesmo tempo cumpre o papel de instrumento político do qual o Estado se utiliza para legitimar uma sociedade. No entanto, permanece na maior parte das vezes utilizando padrões de exclusão, se escondendo atrás de uma igualdade meramente formal, trabalhando a igualdade de modo pragmático.

No que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada

tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social. (AFONSO, 2001, p. 20)

Vemos uma tentativa de hegemonização das políticas a fim de adaptar-se ao mercado. Desse modo, as agências multilaterais como o Banco Mundial e UNESCO acabam propondo políticas que, embora anunciem uma preocupação em atender as demandas sociais, são, na verdade, estratégias de nivelção para o mercado de trabalho, em função das exigências dos financiamentos, no caso do Banco Mundial. Como exemplo disso, está a proposta de reduzir as taxas de reprovação, apresentadas pela UNESCO ao indicar a promoção automática como solução para as altas taxas de reprovação, o que prova a influência internacional na política do currículo da escola. (MAINARDES 2007).

Outro ponto que podemos observar a influência internacional após a reforma do estado é a noção de cidadania, que nesse contexto deixa de representar um conceito que caracteriza o sujeito num momento de transformação social e conquista de direitos e ganha uma conotação adequada aos interesses do Estado.

É o reconhecimento da cidadania que nas sociedades capitalistas permite que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres - o que, aliás, sendo uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração não se destina, obviamente a resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e econômicas. (AFONSO, 2001, p. 21).

Isso pode ser observado na implantação da Escola por ciclos, por exemplo, que surge com a proposta de reduzir a exclusão, se contrapondo ao modelo seriado. No entanto, a proposta não pareceu estar de fato vinculada à preocupação de atender uma demanda social, pois da forma como ocorreu sua implementação, surgiram uma série de problemas que podem, de certo modo, serem configurados, como consequência da falta de compreensão aprofundada por parte dos profissionais da educação acerca da proposta. “Embora muitos trabalhos indiquem problemas e dificuldades na implementação dos ciclos, a maioria dos autores mostra-se favorável”. (MAINARDES, 2007, p. 88)

Todos as entrevistadas nesse trabalho, em algum momento da conversa traziam à tona questionamentos a respeito do Ciclo de Formação Humana de forma crítica em relação à sua implantação, mas, sobretudo, a falta de suporte para funcionamento da proposta.

O Estado brasileiro, dentro do qual a política educacional continua sendo pensada em função do cenário de globalização, trabalha com uma crescente postura de descaracterização

das políticas em função das questões econômicas, focando também no modelo de gestão pública de acordo com as características de mercado, voltado ao desempenho e a performatividade, “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudanças” (BALL, 2005, p. 543). A performatividade resulta da adoção de mecanismos da lógica do mercado privado na esfera da administração pública.

Ball (2005) tem feito sistematicamente uma crítica à performatividade, em função de que ela exige, por meio de imposições “perversas” à sociedade, uma busca constante de superações, se utilizando de parâmetros que desencadeiam competitividade, disputas, relações sociais conflituosas, em nome do sucesso das instituições. O autor lembra o quanto há investimentos nos últimos vinte anos, com a implantação das reformas políticas e implantação de novas formas de poder.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. [...]. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial (BALL, 2005, p. 544).

Trata-se, no caso da educação, de pensar o resultado do trabalho como produto, uma mercadoria, causando um profundo desgaste nas pessoas que trabalham o tempo todo em busca de resultados, dentro de prazos e metas e assumindo responsabilidades que, na maioria das vezes, não têm estrutura e condições adequadas para tal. Esta lógica educacional molda o professor como um profissional. Dentro das expectativas dessas mudanças, o professor é levado a trabalhar ainda mais, maximizando suas atividades a ponto de abandonar os compromissos sociais e posicionamentos políticos e ideológicos. Todavia, capacidade de crítica é cobrada no discurso de outros documentos oficiais, como no caso das Orientações Curriculares em Mato Grosso.

Para legitimar esse quadro, uma professora, que embora não tenha participado da pesquisa, afirmou em uma das minhas visitas à escola, “ter que participar” de determinada formação, que ocorria no período noturno, obrigando-a a permanecer na escola por três turnos, sob pena de não compor o quadro de docentes no ano seguinte a trabalhar na modalidade Ensino Médio Inovador, o que a impedia de preparar a aula do dia seguinte.

Assim como observa Tardif e Lessard (2008), a escola foi ocupada pelo modelo de administração no contexto industrial posto no controle burocrático, tarefas e conteúdos

prescritivos e controle do tempo na forma de hora/aula. Nesse sentido, o professor que trabalha dentro de uma cultura performativa enfrenta grandes problemas, dado que recai sobre este profissional as maiores responsabilidades de “bom desempenho” na implantação das políticas pedagógicas (e também o peso dos fracassos).

Assim como no Brasil, a Argentina e Chile sofreram interferências das agências multilaterais na regulação curricular, mas na prática existem muitas diferenças em como estes princípios foram implementados em cada país.

No Brasil, a nova política curricular estabelecida pela LDB 1996 deu ao Governo Federal a responsabilidade de planejar as orientações curriculares para os distintos níveis Educativos [...]. No caso da Argentina, a partir de 1993, a Lei Federal de Educação definiu que o nível central (federal) deveria definir os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que serviriam de guia para todas as jurisdições do país. Por sua vez, cada província definiria, dentro deste quadro, os conteúdos curriculares específicos, adaptando os CBC à realidade de cada jurisdição. [...]. Algo semelhante aconteceu no Chile, apesar de, neste caso, haver maior continuidade com o estabelecido por força do regime militar. A Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), de 1990, permitiu às escolas definir seus próprios planos e programas de estudos. (BEECH, 2009, p.42).

Todos os três países sofreram interferências das agências multilaterais na criação e implementação de suas reformas. Elas aconteceram por pressão do mercado internacional que exigia um novo tipo de trabalhador, ou seja, o operador de sistema eficiente centrado nos resultados e, nesse sentido, a educação atende o mercado através da formação com ensino técnico ou baseado na definição dos conteúdos por competências. Esses países também se assemelham no quesito descentralização do poder. Segundo Marquesi e Martín (2003), princípios definidos pelas agências multilaterais foram elaborados sob o regime de governos neoliberais, dando ênfase na busca de melhorias na gestão, na valorização da qualidade, no desenvolvimento de sistemas de avaliação, além da ampliação da oferta da escola privada.

É importante salientar que, no Brasil, as políticas educacionais sofreram interferência das agências multilaterais por meio de implementação de programas como o da Qualidade Total, Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA, Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, que foram financiados pelo FMI e o Banco Mundial.

Há hoje no cenário político o que se pode chamar de “internacionalização das políticas” (BEECH, 1999), que significa o abarcamento de uma concepção de política universal, relevando a identidade do Estado a um modelo único de educação norteados pelos resultados numéricos. Entre os pontos comuns desses conceitos, há o fato de que as políticas

adotadas num determinado local seguem a seguinte lógica: inicialmente há a identificação do problema: em seguida as soluções são buscadas em sistemas educacionais estrangeiros e então adaptadas e implementadas ao novo contexto, seguindo essa linearidade. Isso, é claro, em troca de investimentos do Banco Mundial.

A internacionalização das políticas muitas vezes encontra atores que resistem ao modelo pronto, e isso é percebido a partir da implementação, espaço em que a política pode ser revisada e modificada. A ideia inicial não permanece a mesma. O embate é contra a importação de modelos de educação implantados de modo a desconsiderar a realidade, defendendo uma política comprometida com os problemas de âmbito local dentro das possibilidades e que de fato atenda às necessidades desse ambiente.

É evidente que as agências multilaterais tentam adequar os sistemas de ensino aos padrões dos ideais neoliberais, onde a meta é preparar as pessoas para competir no mercado. Isso significa pouca ou nenhuma atenção à formação integral. A educação parece estar assentada sobre padrões que atendem a economia de mercado. Daí a necessidade de compreensão do significado de currículo, de política curricular e de sua importância na organização e implementação das práticas educativas.

2 CAPÍTULO - SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO

Inicialmente trago algumas reflexões em torno da temática currículo, como ponto indispensável para uma discussão sobre a política de Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso e interpretar o que os professores dizem sobre essa política, organizada em forma de um documento orientativo, e o que tem de fato sido implantado no cotidiano das escolas. Tem sido o mesmo? Se não, onde estão os entraves?

2.1 Currículo: conceptualizações

Discorrer sobre o que é currículo é algo bastante complexo diante das várias conceptualizações encontradas na literatura acerca de currículo e de política curricular. Além disso, o sociólogo inglês Michael Young (2000) afirma que sobre o tema, não existe um consenso no meio acadêmico, o que para ele representa a impossibilidade dos intelectuais e especialistas sobre Currículo serem ouvidos pelo Governo na proposição de tais políticas. Como disse acima, o campo do currículo é permeado por diversas interpretações e, nesse sentido, discorro aqui sobre algumas delas.

Entre as várias interpretações Lopes e Macedo (2011) trabalham com a ideia de que não é possível definir o que é currículo, embora afirmem existir acordos localizados historicamente. As autoras enfatizam que, sob a ótica de Tanner (1975, *apud* LOPES E MACEDO),

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Já Sacristán define currículo como

[...] Um texto que representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos que são afetados pelas opções políticas gerais, as econômicas, o pertencimento a diferentes meios culturais (2010, p. 12).

O autor entende o currículo como um importante fragmento de delimitação da totalidade do ensino, agindo como um medidor de tempo e espaço, normatizando e estruturando o processo ensino e aprendizagem e permitindo que tanto alunos como professores trabalhem dentro da lógica de que “não é permitido fazer qualquer coisa, fazer de uma maneira qualquer ou fazê-la de modo variável”. Faz uma interessante interpretação em torno do Currículo e do seu desenvolvimento, nomeando-os como partitura e música, sendo que de uma partitura é possível desenvolver músicas diferentes e isso retoma a ideia do Ciclo de Política de Ball, pois a política curricular, nesse sentido, nasce de um projeto, é reinterpretada pelos professores transformando-se em prática a partir da recontextualização.

Para Sacristán,

O conceito de currículo, desde seu uso inicial representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõe; é uma espécie da ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Lopes e Macedo (2011) apontam que uma definição para o termo é a de que currículo significa a organização da experiência escolar de um determinado grupo de pessoas inseridas em um curso. Essa se configura como a base de uma definição que incorpora conteúdos, a trajetória que se pretende seguir para atingir um objetivo, como também está a serviço da sociedade que está posta, abrangendo a questão cultural.

Currículo representa, no discurso oficial, desde as matérias de um determinado curso aliadas às expectativas de aprendizagem e, nesse sentido, se refere àquilo que os estudantes devem apreender, até às questões de ordem política e econômica. Essas são proposições assentadas, por exemplo, nos parâmetros curriculares nacionais⁸, que embora tenham a intencionalidade de apresentar um novo perfil para o currículo, trabalham com uma abordagem pragmática que busca basicamente dar suporte às normatizações de cada área de conhecimento, cabendo aos profissionais da educação usar de outros suportes teóricos e metodológicos para complementar a sua própria reflexão sobre as áreas.

⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é uma coleção de documentos que compõe o trabalho cotidiano de uma instituição educativa. Constitui-se num documento orientativo quanto ao cotidiano escolar, com relação aos principais conteúdos que devem ser trabalhados, subsidiando os professores (as) para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica.

Para Cunha (2015), a leitura pós-estruturalista tem questionado as conceptualizações produzidas historicamente no campo do currículo, tendo em vista que

Tais conceptualizações passam a ser vistas não como expressão da verdade, no sentido de uma visão incontestável do que é a realidade educativa e do que é o currículo, mas, antes, como significações contingenciais de currículo e de educação definidas por um fundamento (emancipação social, transformação, conhecimentos etc.), princípio ou centro configurador de práticas/discursos suposto capaz de realizar a verdade que profere a estrutura (CUNHA, 2015, p. 114).

É importante observar, contudo, que a complexidade do conceito, haja visto que currículo é um significante em disputa por distintos projetos sociais, pode, de certo modo, dificultar a reflexão acerca do currículo, mas, que é preciso que os professores entendam sobre qual concepção de currículo organiza o seu trabalho docente, por envolver a prática que acontece na escola englobando os profissionais da educação como atores da produção desse currículo, por meio inclusive da escolha do que ensinar e do que aprender, sempre tendo em vista que identidade se pretende construir, o que representa uma prática intimamente interligada com o que é externo à escola, sofrendo influência principalmente enquanto texto, com o que interessa à política vigente.

Cabe aqui salientar a importância do estudo em torno do currículo, sobretudo quando se pensa em participação nas discussões acerca de políticas curriculares, a fim de que essa discussão não esteja pautada em torno de um assunto sem o entendimento da sua devida complexidade e seriedade. Nesse sentido, a necessidade de compreensão e discussão ligadas a essa temática é fundamental, uma vez que a falta de compreensão sobre o que é currículo tende a representar como uma das dificuldades nas discussões tanto no campo pedagógico, como no campo político.

Lopes e Macedo (2011) retomam algumas teorias curriculares para se compreender melhor a trajetória dessa temática. Segundo as autoras, as principais linhas surgem nos Estados Unidos da América (EUA), dentre as quais citam: o eficientismo, movimento em função da industrialização com destaque para o setor produtivo com o taylorismo no início do século XX, e o progressivismo. “Ainda que o eficientismo seja um movimento com muitas nuances pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 22).

Enquanto o progressivismo, tendo como seu precursor John Dewey, via no processo

de industrialização um espaço de construção de desigualdade, dada a má distribuição do poder, a educação era entendida por essa perspectiva como possibilidade de atuação nesse cenário.

Se no eficientismo se pensa que a escola deva preparar o aluno para a vida adulta, no progressismo defende-se que há uma aprendizagem contínua valorizando, portanto, as experiências presentes, experiências essas semelhantes àquelas vividas na sociedade, no intuito de motivar nas crianças ações/soluções criativas durante suas experiências cotidianas.

Influenciado por Dewey, o educador Anísio Teixeira, um dos pensadores do movimento “Escola Nova” na década de 1930 no Brasil, propõe a educação para o povo, a escola pública como instrumento de democracia, criticando inclusive a submissão imposta pelas escolas. No entanto, o cenário do Regime Militar no Brasil cessa essa tendência pedagógica, que só foi retomada com Paulo Freire e a Educação Libertadora. Paulo Freire, nas décadas de 1960 e 1970, defendeu a educação como meio de libertação da condição de oprimido, igualdade social e consciência de si no meio em que vive.

É com Paulo Freire que se retoma a discussão sobre o currículo, sobretudo o currículo que respeite as diferenças culturais de cada região do Brasil, dada as dimensões do país e consequentemente as diferenças existentes.

Lopes e Macedo (2010) argumentam que, a partir da década de 1990 o currículo no contexto brasileiro teve influência do pensamento sociológico, tornando-se um espaço permeado de relações de poder e, passa-se a compreender o currículo imbricado com a política, a economia e as questões sociais. Essas autoras visualizam também uma série de influências, a que chamam de “hibridismo”, apontando essa influência como uma marca do currículo no Brasil, nomeando o currículo sob três perspectivas: a pós-estruturalista; o currículo em rede e a história do currículo e constituição do conhecimento escolar.

Um das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica. Nesse sentido, são associadas a perspectiva teleológica de um futuro de mudanças, fundamentada na filosofia do sujeito, na filosofia da consciência e na valorização do conhecimento como produtor dos sujeitos críticos e autônomos, como o descentramento do sujeito, a constituição discursiva da realidade e a vinculação constitutiva entre saber e poder. (LOPES e MACEDO, 2010, p. 47).

Para Sacristán (2013) no campo de conceptualizações do currículo, há dois enfoques: o prescritivo e o crítico. O prescritivo implica uso de poder, ao determinar o que deve ser

ensinado e quais os objetivos e competências a se adquirir. Possivelmente os documentos atuais se apresentem como orientações, a fim de não assumir essa denominação, uma vez que o currículo prescritivo refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas.

O currículo crítico, por sua vez, pode se colocar na contramão do prescritivo, na medida em que, com base nas proposições da teoria crítica, é visto como espaço de lutas, sendo uma construção social. Prioriza a problematização, o diálogo, instigando o próprio aluno na sua relação com a realidade. O professor não reproduz meramente saberes prontos, sistematizados, mas caminha com o aluno numa relação com as experiências vivenciadas. Nesse sentido, nega as políticas prescritivas que sufocam o processo criativo de professores e alunos e que ignoram a diversidade de condições em que a educação se realiza.

Por fim, é preciso que a escola entenda que o currículo vai muito além da prática prescritiva, na medida em que ele é dinâmico e implica construção de identidade, requer movimento e maleabilidade, e está associado ao contexto na qual os professores estão atuando e, portanto, inseridos, de maneira que está aberto às críticas e interferências como instrumento de aprimoramento.

A sociedade contemporânea preza pelo acesso ao conhecimento para atender a seus padrões de desenvolvimento, logo a educação é vista como o *locus* desse processo. A educação em suas fases deve, portanto, preparar/capacitar o sujeito de modo a compreender o mundo do trabalho que se apresenta. Nesse sentido, a educação é, sobretudo, “um investimento rentável para o desenvolvimento econômico.” (SACRISTÁN, 2013, p.159).

A construção da política curricular é permeada de embates por conta da concepção de educação que cada sujeito possui, seja política ou ideológica, além dos aspectos presentes em função da realidade escolar ou da comunidade. Dentro dessa perspectiva, a ideia é de que o currículo contemporâneo precisa dialogar com a realidade em que estamos vivendo, levando em conta toda transformação e mudança social que vem ocorrendo desde a casa dos alunos ao cenário global.

No entanto, o cenário político vigente influencia fortemente no currículo, fazendo com que esse se modifique na medida que esse quadro também se alterna. Nesse sentido, as discussões sobre currículo partem do pressuposto de que ele esteja alicerçado na estrutura política e econômica:

Nesse contexto, as políticas de currículo são analisadas como submetidas a uma guinada para a direita a partir dos anos de 1980 [...] podemos situar

como principais delineamentos dessas políticas: tentativas de estabelecimentos de currículos nacionais, implementação de processos avaliativos centralizados em resultados instrucionais de alunos e competências docentes, políticas centralizadas e dirigidas á avaliação e distribuição dos livros didáticos e adequação do currículo ao modelo pós-fordista por meio de sua organização em competências. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 237).

Um ponto importante de divergência no campo curricular está na proposição de uma base comum ou não do currículo nacional. O que temos hoje são orientações gerais de currículo que dão autonomia ao professor, fazendo com que ele esteja dentro dos limites e delineamentos das Diretrizes Nacionais, e saberes considerados universais, levando em conta as características de cada região e a realidade dos alunos por meio da parte diversificada. É importante que o currículo tenha espaços para adequações, por parte dos professores, a fim de lidarem com o que lhe é próprio, dando-lhe autonomia de construção e organização da estrutura do currículo com os conteúdos diversificados e que o professor considere fundamental para a formação do aluno.

O currículo não se restringe a conteúdos que devem ser ministrados, como critica Freire (1970) na concepção bancária, nem tampouco à imposição política e economia do que é preciso para qualificar mão-de-obra, mas abrange toda a proposta de formação do aluno. Por isso é tão importante que o professor compreenda a dimensão do currículo para avançar no tocante ao que é proposto no planejamento de curso, livro didático ou outras formas de estruturas de conteúdo, uma vez que este tem se constituído como um dos únicos recursos da sala de aula, que requer muito mais reflexão para fundamentar a prática docente.

2.2 O Currículo de História: breve discussão

No Brasil, a disciplina de história enquanto ciência surgiu no século XIX. É nesse contexto de afirmação do Estado Nacional, durante o século XIX, que essa disciplina passa a ser obrigatória e caracterizada pela sua organização dualista marcada por um lado, pela história sagrada e, por outro, pela história profana, definida historicamente pelo Estado. O princípio da história era basicamente europeu e sua função até então voltada a questão cívica.

Guimaraes (2012) afirma que a história do Brasil acabou ficando, durante muitos anos, restrita a um pequeno apêndice da história universal, inserido inclusive na compreensão de que quanto mais próximo da história europeia mais notoriedade o país apresentava.

O ensino de história na escola fundamental brasileira esteve desde sua

inclusão nos programas escolares do século XIX, fortemente articulado a tradição europeia, sobretudo francesa. Durante o século XIX e início do século XX, privilegiava-se o ensino da história universal seguindo o esquema quadripartite: história Antiga, história da Idade Média, história Moderna e história Contemporânea. O ensino de história do Brasil era visto em conjunto com a história universal numa posição secundária. A partir de 1940 durante o Estado Novo, o ministério da educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma. (GUIMARÃES, 2012, p. 51).

Conforme afirma Magalhães (2010), “cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para pensar o passado, o presente e o futuro do país”. No entanto, em 1929 com a Escola dos Annales⁹, a história etnocêntrica e nacionalista passa a ser questionada, enquanto no Brasil o questionamento era em torno do estudo do passado em detrimento das sociedades contemporâneas, além da metodologia centrada na memorização.

No século XX, como enfatiza Bittencourt (2004),

[...] o ensino de história foi substituído em detrimento da disciplina de Estudos Sociais, e ainda, na historiografia brasileira, prevaleceu a abordagem marxista, com observações determinantes sobre a estrutura econômica do país. Durante o período militar, as disciplinas de: Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Educação Moral e Cívica misturaram-se com os estudos da História e com isso os conteúdos de História e Geografia ficaram descaracterizados.

Na realidade, com a criação de cursos universitários surgem as primeiras mudanças no currículo da disciplina de história que seguem até o início da Ditadura militar, momento em que esta disciplina desaparece do currículo do ensino fundamental dando espaço aos Estudos Sociais, em função do “ideal do Conselho de Segurança Nacional, que agia no sentido de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (GUIMARÃES, 2012, p. 25).

Apenas em 1980 é que a disciplina de história ganha novamente novas propostas curriculares, embora, com carga horária menor em relação às outras disciplinas. Nesse período é que surge a história do Brasil predominantemente baseada nos acontecimentos ligados à nacionalidade e aos grandes personagens brasileiros. Na década seguinte foi incorporada aos objetivos do ensino de História a formação voltada à cidadania. “As novas propostas curriculares ousam no sentido de apontar a necessidade histórica de

⁹ Revista francesa “Annales d’histoire économique et social” que almejava difundir uma nova abordagem na história, fazendo uma crítica ao método das ciências sociais. (BURKE, 1997).

redimensionamento do papel das instituições escolares nos diversos níveis de ensino” (GUIMARÃES, 2012, p. 94). Isso representa a necessidade de alterar a prática docente, o processo de ensino-aprendizagem e a metodologia, de tal modo a superar o ensino como informação e fazer desse processo produção de conhecimento.

O professor de história precisa entrar em sala de aula tendo como responsabilidade trabalhar os fatos cotidianos, transformando-os em conhecimento, contextualizando o que é próprio da vida dos alunos, ao mesmo tempo dando legitimidade aos conceitos utilizados. Isso porque História constitui processo e constante transformação na sociedade, o que implica proporcionar ao aluno subsídios para compreender o mundo, compreender, sobretudo, o mundo do trabalho, de modo a ir além de estar capacitado para ele.

É função da educação, também, o compromisso para com o aluno, de tal maneira que ele saiba lidar com a sequência de sua formação, ou seja, o crivo não estaria no conteúdo em si como fim, mas desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer, respeitar e conviver na diversidade do mundo e de suas múltiplas identidades. Daí é necessário ressaltar, mesmo que sucintamente, a pertinência de propostas metodológicas como as de projetos e estudo de caso, contido nas OC de História, pois dá possibilidade de dinamizar o ensino e envolver o aluno, através de metodologias que interligam a vivência do aluno a fatos globais, isso é um currículo crítico e articulado.

No contexto das reformas educacionais no Brasil, nos anos de 1990, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁰ Anos Iniciais e Anos Finais, acrescido das Orientações Educacionais Complementares ao PCN, em 2002¹¹. A elaboração de tais documentos oficiais se apresenta como uma resposta às exigências de organismos internacionais, no sentido de sintonizar as políticas curriculares com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais, configurando-se, com isso, uma maior sujeição das políticas educacionais brasileiras, ou mesmo, latino-americana, às diretrizes impostas por esses organismos.

Em se tratando da disciplina História, os documentos do PCN, por exemplo, estabelecem que,

¹⁰ BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

¹¹ BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar. Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo (BRASIL, 1997, p. 26).

Pinsky (2008) faz uma crítica à estrutura de currículo de História pautada apenas nos documentos. Preocupado com a ausência de reflexões permeadas de conteúdos argumenta que,

O grande desafio que se apresenta nesse novo milênio é adequar nosso olhar às exigências do mundo real, sem sermos sugados pela onda neoliberal que parece estar empolgando corações e mentes. É preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia. (p. 19).

O autor acena para um desenvolvimento de uma prática de ensino de história que ofereça ao aluno condições de entender e estabelecer as relações que existem entre o mundo no qual estão inseridos com as mudanças que ocorreram ao longo do tempo pela sociedade e culturas de determinado tempo e espaço. Assim, essas práticas devem oferecer suportes para que o aluno, através do sentimento de pertencimento, construa sua identidade social partindo do local para o global ou vice-versa, o que representa um grande desafio para o professor, exige profundo domínio de conteúdo e da metodologia a ser utilizada.

É importante ressaltar, com base na argumentação de Guimarães (2010), que acabou sendo consolidada no Brasil, no início do século XXI, uma rica diversidade de modos de pensar e ensinar História. A produção historiográfica e educacional, as publicações sobre ensino e aprendizagem de História, evidencia uma diversidade de temas, problemas, abordagens e fontes relevantes para o Ensino de História, produzidos por diferentes agentes (professores, historiadores, educadores, produtores de materiais) em vários espaços educativos. Em diálogo com experiências internacionais, movimentos de discussão no campo do ensino de História no Brasil demonstram avanços da área na busca de respostas às questões emergentes na sociedade.

3 CAPÍTULO - POLÍTICA DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM MATO GROSSO

Neste capítulo a tentativa é apresentar aspectos considerados importantes da Política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, como foco de estudo proposto nesse trabalho. Na primeira parte apresento um quadro das produções resultantes de estudos acerca de orientações curriculares a nível nacional, construído a partir da realização de uma pesquisa denominada estado do conhecimento, definida de caráter bibliográfico. Em seguida, a discussão se dá em torno da política curricular do Estado de Mato Grosso.

3.1 Estado do Conhecimento: breve balanço das produções das orientações curriculares

O mapeamento que ora apresento, feito por meio de um trabalho de pesquisa denominado estado do conhecimento, tem como finalidade a demonstração do que os pesquisadores em nível nacional têm estudado sobre orientações curriculares e quais são seus olhares para tais políticas. Ele se baseia na análise de teses e dissertações, através da leitura dos resumos disponibilizados em *sites* como banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹²; Biblioteca digital da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT¹³ e artigos científicos do site com o indexador *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*¹⁴, sobre a prática das Orientações Curriculares no estado de Mato Grosso, pelos professores de História.

Embora inicialmente o objeto da análise tivesse como foco as OC da Educação Básica de Mato Grosso e as Práticas Docentes dos Professores de História, foi necessário ampliar as palavras-chave para uma melhor compreensão sobre o contexto das produções entre os anos de 2008 a 2012.

As produções localizadas a partir da investigação permitiram-me decidir sobre a ênfase dessa pesquisa. Duas dissertações foram importantes nesse sentido: “Políticas de Currículo para a escola organizada por Ciclos de Formação da rede Estadual de Mato Grosso” de Ederson Andrade, na qual o autor faz uma análise do currículo da escola em

¹² www.capes.gov.br

¹³ www.ufmt.br

¹⁴ www.scielo.br

ciclos e “Política Curricular para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso: Um olhar sobre as Orientações Curriculares” de Roseli Batista de Jesus, na qual a autora estuda o texto da política das OC.

Na pesquisa de artigos no *site* Scielo, não houve resultados com o tema Orientações Curriculares para a Educação Básica. Nos bancos de dados de produções, também não foram encontrados trabalhos com os descritores Orientações Curriculares em Mato Grosso. As duas produções já citadas aqui não constam nos resultados da busca por se tratarem de produções recentes. Porém, foram localizados um total de 14 trabalhos entre teses e dissertações, no *site Capes*, que tratam do tema OC em outros estados e alguns trabalhos que trazem outros objetos de análise, mas que incluem leituras das Orientações Curriculares no seu referencial teórico.

Dentre as informações levantadas com a pesquisa, foi verificado que todas as produções estudadas trabalham com a pesquisa qualitativa. Essas produções dividem-se entre estudos de casos e pesquisas bibliográficas. Em sua maioria da área de Educação, sendo algumas delas de Letras e de Linguística. Até 60% dessas produções, são oriundas de instituições federais como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade de São Paulo – USP e a do Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A maior parte das produções discute temas distintos, porém inclui em seu conteúdo leituras sobre o currículo, com excessão de quatro produções que tinham expressas em seu títulos a investigação de Orientação Curricular:

- “O paradoxo da contribuição das orientações curriculares da Prefeitura do Município de São Paulo para a prática interdisciplinar” (tese), de Arlete Z. Soares do ano de 2011;
- “A Noção de História da Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: Uma Análise à Luz da Filosofia Deleuzeana” (dissertação), de Jéferson Luís de Azeredo, 2010;
- “A participação dos professores na construção dos documentos que compõem as “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem” da Rede Municipal de Educação de São Paulo: gestão 2005 a 2008” de Flávia R. da Silva, (dissertação) 2011;
- “Concepção de leitura das Orientações Curriculares do Ensino Médio” (dissertação) de Francisca Tarciclê P. Rodrigues, 2011;

Através dessa revisão realizada, a necessidade de embasarmos a investigação

estabelecendo relações entre política, currículo e Estado para compreender a proposta e implementação, uma vez que esse aspecto não está contemplado nos trabalhos localizados. Desse modo, foi dentro dessa perspectiva que inseri este trabalho.

É importante destacar também que há um trabalho na biblioteca da UFMT do ano de 1980, uma monografia de especialização, com o título “Posturas educacionais emanadas da Secretaria Estadual de Educação, através das orientações curriculares e suas implicações na prática docente, de Vera Lucia Marques Leite”.

Diante dos estudos realizados na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, foi verificada a existência de uma pequena produção em torno do tema Orientações Curriculares, sendo que nenhuma delas discute o tema no recorte de 2008 a 2012, observando o Contexto da Prática, o que sugere a importância de iniciarmos essa reflexão.

De posse dessas informações, o que faço nessa pesquisa é dar continuidade aos importantes trabalhos existentes, pois ao conhecer esta política curricular, busco compreender como é interpretada e implementada, no olhar dos professores licenciados em História.

3.1 A Política Curricular do Estado de Mato Grosso – 2008 a 2012: o contexto da produção do texto

A análise de políticas educacionais que se propõe a contribuir com a melhoria do trabalho educativo tem implicado a compreensão de que as mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, que têm ocorrido nas últimas décadas, se fazem presentes no campo da educação escolar, fazendo com que suas ações sejam repensadas e adequadas às novas realidades sociais. Isto tem exigido, por sua vez, a compreensão de que a educação se encontra diante de novos desafios, que têm sido alvo de estudos, pesquisas e implementação de políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 já apresenta, para o campo da educação, mudanças significativas no que diz respeito a sua estrutura e funcionamento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB)¹⁵, promulgada no ano de 1996, em cumprimento aos preceitos constitucionais, define uma base comum no currículo escolar, o que até então era definido pelos Estados da federação. Governos locais e escola deveriam organizar seus

¹⁵ BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > acessado em 08.05.2013

currículos de acordo com as características regionais e culturais. Assim, conforme título IV da LDB, Artigo 12, no que tange à organização da educação nacional: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

A LDB serviu de referência para a criação de outros documentos orientadores do processo da reforma educacional no Brasil. Do ponto de vista federal foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)¹⁶ e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mais conhecido como PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)¹⁷. Se não estava tão claro na LDB, nesses documentos oficiais busca-se realçar a prioridade à educação de qualidade, à formação de trabalhadores e cidadãos preparados para responder às novas demandas ensejadas pela revolução informacional e pela economia globalizada.

No Estado de Mato Grosso, as políticas e práticas educacionais têm buscado responder a essa nova realidade. Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), novas possibilidades para a organização da educação foram abertas. A Constituição Estadual passou a permitir a organização da educação na forma de gestão compartilhada, indicando um sistema único de ensino, no sentido de superar a dicotomia entre as redes, possibilitando uma abordagem sistêmica da educação. Nesta direção, a política educacional busca priorizar a formação da pessoa humana (MATO GROSSO, 2012a, p. 7). Assim, justifica-se que,

Diante dos vários problemas detectados pelo governo do Estado em 1997, tais com alto índice de evasão (14,9%) e repetência (19,5%) alcançando 34,4% de fracasso escolar e após a aprovação da Lei 9394/96 (LDBEN), foram elaboradas e executadas metas de curto, médio e longo prazo. Inicialmente são instituídas as Leis Complementares 49/98, e 50/98, que regulamentam, respectivamente, o Sistema de Ensino e a carreira dos profissionais da educação. Na esteira dessas medidas, outras foram criadas no sentido de implementar políticas que promovessem a expansão da oferta de vagas da educação básica e instalação de mecanismos de permanência da criança na escola, em todas as suas etapas e modalidades de ensino (MATO GROSSO, 2012a, p.15).

Assim, a organização da Educação Básica em Mato Grosso, para atender aos desafios

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999

¹⁷ BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007

apontados, passa a contemplar, no âmbito do Ensino Fundamental, os Ciclos de Formação Humana, e no âmbito do Ensino Médio, as distintas possibilidades propostas no Decreto nº 5154 de 2004, de modo a considerar as diferentes realidades dos jovens mato-grossenses, com vistas à sua inclusão social. Ao organizar o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, a intencionalidade era combater a evasão, superar a educação seriada e atender as demandas da atualidade, trabalhando as especificidades de cada fase de desenvolvimento humano: no primeiro Ciclo – infância; no segundo ciclo – pré-adolescência; terceiro ciclo – adolescência (MATO GROSSO, 2012a, p. 14).

O entendimento é que a escola é local de promoção, não de retenção. Entretanto, toda promoção deve ser acompanhada da qualidade necessária para a vida cidadã. Diante dessa perspectiva, o documento de Orientação Curricular afirma que, a escola disporá dos elementos necessários para promover a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, condição essencial para que a organização por ciclos de formação humana apresente os resultados esperados (MATO GROSSO, 2012a, p. 9).

Para Jesus (2012),

Dentre as medidas efetivadas pelo governo do estado de Mato Grosso, cita-se a implantação do ensino organizado por ciclos de formação humana, a partir de 1998, a criação e manutenção de quinze centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica – CEFAPROS e, recentemente, a elaboração e implementação das orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso – OCs. Estas visam além do cumprimento do exposto na lei nº. 9.394/96, diretrizes e bases da educação nacional (LDB), subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na educação básica estadual. (JESUS, 2012)

A Política de Orientações Curriculares para a Educação Básica em Mato Grosso consiste em uma produção situada em uma política educacional mais ampla, coloca como finalidade a proposta de oferecer suporte para o trabalho dos professores do ensino básico da rede estadual, oferecendo-lhes um texto que se propõe em atender as dimensões teórica e prática do ensino, com uma discussão em torno da finalidade da escola e da educação como meio de superar as desigualdades sociais. As OC são, um conjunto de propostas elaboradas pelo governo do Estado em articulação com as escolas, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB lei 9.394/96, e afirmam o compromisso de tornar os pressupostos da LDB próximos à realidade mato-grossense.

Tal política surge, conforme o seu texto base, “fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso [...] que ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar.” (MATO GROSSO, 2012, p.7).

Isso demonstra, como enfatiza o próprio texto, uma preocupação em encontrar um caminho para a educação mato-grossense que possa atender o interesse de todos os sujeitos envolvidos na elaboração das OC, que esteja de acordo com o período político e econômico em que vivemos. As OC se apresentam como um conjunto de propostas norteadoras para uma educação comprometida com a redução das desigualdades sociais, resultante do desejo das escolas e do Estado em criar mecanismos de melhoria da educação através de políticas educacionais específicas e que tenham como alvo o currículo.

As OC ressaltam a preocupação em fazer uso dos debates criados a partir do “chão da escola” para suprir as demandas que o mundo contemporâneo propõe, tanto em nível de formação humana quanto para atender as exigências que a sociedade neoliberal necessita. Nesse sentido, buscou envolver a escola apoiada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na composição do texto final aceitando propostas de modificações e sugestões na redação do texto, ou seja, trata-se de um projeto coletivo e aparentemente comprometido com sua implantação quando menciona a parceria com os CEFRAPOS-MT, com a formação continuada do professor.

Para a construção do documento houve três etapas, conforme aponta Jesus (2014, p. 158): “[...] a primeira etapa foi denominada - Leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar. [...] a 2ª etapa – Discussão e síntese por Município. [...] a 3ª etapa – Seminários Regionais”.

A elaboração do material Orientações Curriculares teve início em 2007, sendo concluído em 2010. “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.” (MATO GROSSO, 2012a, p.10). Houve também a participação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). O documento foi entregue às escolas de Mato Grosso em 2012.

As OC se constituem como uma coleção dividida em 05 livros, sendo eles:

- Orientações Curriculares para a Educação Básica;
- Área de Linguagem;
- Ciências da Natureza e Matemática;
- Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais;
- Ciências Humanas;

Como complemento a todas as áreas, o livro Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais aborda a Educação Ambiental em Mato Grosso; Direitos Humanos, Gênero e Diversidade Sexual; Educação do Campo no Estado de Mato Grosso,

Educação Escolar Quilombola em Mato Grosso; Educação das Relações Etnorraciais em Mato Grosso e Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. Aponta como objetivo “[...] contribuir com a redução das desigualdades educacionais, de forma a dar garantias das especificidades de aprendizagens e metodologias considerando a realidade e necessidade do povo mato-grossense” (p. 13).

Ao tratar das concepções epistemológicas e metodológicas, o documento das OC apresenta os eixos curriculares estruturantes: Conhecimento, Trabalho e Cultura. Do ponto de vista epistemológico, essa política se ampara na abordagem dialética e histórico-cultural, tendo como eixo basilar a teoria da *práxis* e o conceito de emancipação, o que é bastante interessante diante do cenário em que estamos inseridos. Discorre, ainda, sobre a finalidade da educação básica, suas etapas e modalidades, fazendo uma crítica ao tecnicismo, prezando pela formação integral e apresentando o conceito de Ciclo de Formação Humana como modalidade do ensino Fundamental na rede de ensino do Estado.

Na parte metodológica, as OC enfatizam que se faz necessário discutir o método, esclarecendo que não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a relação que o aluno estabelecerá com o conhecimento, a interação com este, com os demais alunos e com o professor. As situações metodológicas nas OC são compreendidas de maneira a considerar, no fazer 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 (JESUS, 2012).

O material de Ciências Humanas faz uma apresentação elucidando o objetivo das OC, que é “uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que currículo é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais” (MATO GROSSO, 2012b, p.7).

3.2 A estrutura do texto na área de Ciências Humanas

Como parte das OC as Ciências Humanas pressupõem uma ação política de caráter epistemológico que leva em consideração a ideia de que o currículo é uma produção que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais. Nesse sentido, entender o

papel das Ciências Humanas, como área de conhecimento no currículo escolar da Educação Básica, suscita refletir, primeiramente, o que entendemos por área do conhecimento, bem como sua incorporação na estrutura curricular da educação básica.

Como aponta o texto das OC,

Uma área de conhecimento caracteriza-se por reunir disciplinas que possuem em comum: princípios, conceitos e modelos interpretativos e explicativos sobre certos aspectos do mundo. Estes, ao se constituírem como focos de interesse e análise, transformam-se em objetos de estudo. As investigações em torno dos objetos de estudo de uma mesma área resultam numa rede de saberes e de tecnologias que se tangenciam ora por conceitos, ora por procedimentos, ora por seus produtos, permitindo, assim, organizá-los a partir de distinções e classificações comuns que transitam de uma disciplina para outra [...] Ao se optar pela organização curricular em áreas de conhecimento, pretende-se que cada campo do saber adquira dinamicidade e articulação, tanto entre suas disciplinas quanto entre as próprias áreas, possibilitando maior flexibilidade, pontos de interesse e metas comuns no que diz respeito à construção do conhecimento pelo estudante. (MATO GROSSO, 2012b, p.7).

Ao explicitar que uma área de conhecimento se constitui pela articulação das disciplinas que possuem em comum os princípios, conceitos, modelo interpretativo e explicativo acerca da realidade, as OC estão propondo, minimamente, a atenção aos pontos de contato que podem ser estabelecidos entre as diversas disciplinas, tendo como foco promoção, pelos professores, de uma prática intersubjetiva, superando-se a disposição artificial e fragmentada no trato com os objetos de estudo nas disciplinas.

Assim, circundado na compreensão de que o conhecimento é construção social e histórica na relação entre homens e destes com o contexto social, político, econômico, cultural, natural e tecnológico, em constante transformação, o estudo na área de Ciências Humanas busca fundamentação na concepção dialética, propondo para o currículo do ensino fundamental a organização de três ciclos de formação humana, objetivando “a formação de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, desenvolvendo a compreensão ampla da realidade no processo de formação/transformação histórica das sociedades humanas, possibilitando o exercício da cidadania” (MATO GROSSO, 2012b, p. 9).

Em se tratando do Ensino Médio a proposição constada nas OC é a de trabalhar a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, englobando, para tanto, as ciências que envolvem “a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura”. Essas ciências dizem respeito ao conhecimento da História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política, Psicologia e Filosofia. De modo geral, o objeto de estudo da área são os seres humanos em

suas relações espaciais, econômicas, sociais, culturais, políticas, ambientais e científico-tecnológicas nas diversas temporalidades (MATO GROSSO, 2012b)

As OC ressaltam que no processo de desenvolvimento da aprendizagem deva ser considerada a realidade do estudante e do professor, os conhecimentos já construídos por eles e suas percepções do como ocorrem as transformações históricas e geográficas, em diferentes contextos. Sendo assim, se expõe como uma proposta curricular inovadora e planejada a partir do cotidiano da escola, o que requer para concretização o levantamento de questões relacionadas ao aluno, suas expectativas com relação à própria aprendizagem, as atividades que estimulam a participação no processo de aprendizagem e diferentes maneiras de avaliação.

A intenção parece ser a de garantir a superação da concepção de ensino centrada na mera transmissão de conteúdo, buscando compreender e exercitar uma *práxis* pedagógica orientada pela investigação diagnóstica de suas ações e a construção de saberes de forma integrada entre as áreas de conhecimento, no espaço escolar e na comunidade.

A opção pela organização curricular em áreas de conhecimento, como é proposto nas OC, implica que cada área do saber adquira dinamicidade e articulação, tanto entre suas disciplinas quanto entre as próprias áreas, na perspectiva de garantir maior flexibilidade, pontos de interesse e metas comuns no que diz respeito à construção do conhecimento pelos estudantes. Isto requer esforço e compromisso por parte dos docentes, enquanto profissionais da educação responsáveis pela mediação entre conhecimento e aluno.

A disciplina de História é apresentada no documento das OC como disciplina de caráter interdisciplinar, podendo ser trabalhada com as demais disciplinas que possuem em comum “princípios, conceitos e modelos interpretativos e explicativos sobre certos aspectos do mundo” (MATO GROSSO, 2012b, p.7). No Ensino Fundamental seu objetivo é que, ao final do 3º ciclo, o estudante tenha capacidade de pensar de forma abstrata, interpretando, deduzindo, avaliando, levantando hipóteses e criticando os fenômenos históricos como processos sociais produzidos pelos seres humanos, no qual ele e o grupo social que faz parte são configurados na dinâmica histórica e social (MATO GROSSO, 2012, 37).

No Ensino Fundamental as capacidades a serem adquiridas pelos alunos na formação de História que constam no documento das OC são as seguintes:

- Reconhecer as diferentes manifestações humanas nas diversas temporalidades – sociais, políticas, econômicas e artísticas – como produtoras de cultura;
- Perceber as múltiplas formas de constituição cultural, nos processos de negociação e conflito entre diferentes grupos;
- Construir a noção de simultaneidades, mudanças, permanências, rupturas,

- continuidades, descontinuidades e transformações no tempo histórico;
- Discutir e analisar os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos lugares de memória socialmente instituídos;
 - Identificar e contextualizar o espaço social local, regional, nacional e mundial;
 - Reconhecer a formação e as características identitárias dos diversos grupos, identificando semelhanças e diferenças, de forma a perceber e entender as transformações sociais, espaciais, culturais, históricas e ambientais, incluindo-se especificamente esses conhecimentos concernentes à História de Mato Grosso;
 - Compreender a diversidade cultural, destacando os diferentes modos e as relações com o trabalho;
 - Compreender e problematizar os atuais conhecimentos históricos acerca dos processos, rupturas e as trajetórias dos diferentes modos de ser, viver e pensar de homens e mulheres em diferentes tempos e espaços;
 - Desenvolver/construir os conceitos e categorias da História pertinentes ao 3º ciclo.

A discussão feita nos documentos das OC sobre o ensino de História no Ensino Médio parte do pressuposto de que há necessidade de uma ampla reformulação nas práticas educativas vinculadas a essa disciplina, na perspectiva de superação de posturas pedagógicas homogeneizadoras e acríticas, sendo necessária a elaboração de procedimentos metodológicos diferenciados, a partir de concepções teóricas da área de História. Nesse sentido, é preciso ousar e constituir um conjunto ampliado de formas diferenciais de ensinar a disciplina em questão. A intenção é que o ensino de História deve assumir-se como processo de formação e desenvolvimento da cidadania, se comprometendo com a construção da consciência crítica e propositiva, objetivando a participação ativa e produtiva na sociedade e deve, ainda, configurar-se como condicionante para a formação humana (MATO GROSSO, 2012, p. 106).

Os principais objetivos da disciplina em questão, estabelecidos nas OC, estão relacionados diretamente à compreensão da importância da participação popular como fator de construção da cidadania; do entendimento dos discursos sociais e das mídias; da relação dos grupos entre si e com o meio ambiente; das formas de organização política; das relações de poder e de seu exercício no espaço e no tempo; das diferentes formas de trabalho; da existência de culturas hegemônicas e não-hegemônicas; das características identitárias dos grupos; das transformações advindas às inovações tecnológicas no processo de construção e reconstrução das identidades sociais.

Para a concretização das capacidades previstas para o Ensino Fundamental e dos objetivos do Ensino Médio, é estabelecida nos documentos das OC, uma série de sugestões para as práticas, propostas metodológicas na área das Ciências Humanas. Dentre os pontos

sugestivos se apresentam estratégias didáticas, sugestões temáticas, sugestões de trabalho interdisciplinar, orientação de avaliação e bibliografia específica. Orienta-se, ainda, a importância da pesquisa como opção metodológica de produção de conhecimento e como elemento essencial para a efetivação de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar em torno das disciplinas que compõem a área de ciências humanas.

Esses escritos é que darão sustentação para a análise, no próximo capítulo, das interpretações dos interlocutores dessa pesquisa sobre a Política de Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

4 CAPÍTULO - POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DE MATO GROSSO: AS OC NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Após discussão teórica e metodológica proposta para este estudo e a organização do conjunto de informações interpretadas dos discursos dos interlocutores da pesquisa, passarei à análise dos resultados nelas obtidos na pesquisa. O capítulo se estrutura com base na organização de três unidades de análise, quais sejam: Concepção de Currículo; Política Curricular; Contexto da prática: possibilidades e dificuldades a implementação das Orientações Curriculares.

Antes mesmo de iniciar a análise do discurso dos professores que participaram da pesquisa, é preciso ressaltar que a implementação da política das OC se deu por etapas organizadas pela Secretaria de Estado de Educação com o propósito de subsidiar a melhoria no trabalho dos professores, apresentando-lhes as “concepções para a Educação Básica”.

A condução do processo foi organizada por etapas e, conforme explanação, numa entrevista de um professor formador do CEFAPRO, pólo de Rondonópolis, participante do planejamento das Orientações Curriculares e responsável pela orientação no âmbito da escola do referido polo, a etapa referente às escolas tinha como propósito a efetuação da leitura do documento preliminar pela comunidade escolar, na perspectiva de promover, durante os Seminários Regionais, discussões acerca das concepções e de novos rumos para a proposta, de modo a garantir uma política consistente de subsídio à organização do trabalho pedagógico na escola.

Diz o professor:

Após o lançamento do “livro branco”¹⁸, a Secretaria de Estado de Educação lançou um projeto de capacitação e a possibilidade de ampliar discussão sobre as Orientações Curriculares, objetivando levar o texto às escolas que ampliariam o debate dando sugestões de como trabalhar, como ver o aluno, com o propósito de provocar no professor o trabalho com uma nova metodologia, passando de transmissor para provocador (Professor formador do CEFAPRO).

Logo após o lançamento das OC, os professores formadores visitavam as escolas para participar da formação durante as atividades desenvolvidas no projeto “Sala do Professor”. É interessante enfatizar que, concebido no Estado de Mato Grosso no ano de 2003, o projeto

¹⁸ MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar-aprender e sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2001.

Sala do Educador tinha como objetivo a garantia de uma proposta de formação continuada do professor, no “chão da escola”.

O projeto Sala do Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de 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, 2010, p. 23-24).

O processo de formação, uma preocupação da SEDUC, passa a se constituir como um projeto da unidade escolar, portanto, da comunidade escolar. Atualmente “o trabalho realizado com documentos de orientações curriculares nas escolas, parte de solicitações vindo delas, a partir de temáticas específicas” (Professor formador do CEFAPRO). Daí a importância de realizarmos essa pesquisa no contexto da prática, por proporcionar “ouvir” o que os professores dizem acerca dessa política.

Para Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas

Assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p.53)

Ao escrever essa parte do trabalho, o faço respaldada na compreensão de que ter o discurso como fonte de interpretação da realidade, implica, no entendimento que o movimento da própria realidade vai ganhando novas interpretações, novos significados, e, no caso das OC, vai ganhando significados distantes do texto tido como original, pois trata de um trabalho a ser implementado por sujeitos, dotados de valores, ideias, convicções que lhes são próprias, dotados, portanto, de modos diferenciados de conceber e fazer educação. A partir daqui passarei, então, à realização das análises.

Foram entrevistadas três professoras de escolas públicas estaduais do município de Rondonópolis. Duas professoras efetivas e uma contratada. Todas são professoras da disciplina de História, sendo duas de Ensino Fundamental e uma trabalhando com Ensino Médio.

4.1 Currículo: um conceito a ser interpretado

Início as análises a partir do que foi estabelecido nesse estudo como primeira unidade

de análise, a que se refere à concepção de currículo, expresso nos discursos dos entrevistados. Elegi essa unidade por entender que a compreensão das OC, pressupõe o entendimento que os sujeitos apresentam acerca do currículo. Vejamos como se configuram as respostas:

Professora A: Currículos são os conteúdos, as ementas.

Professora B: É como estão distribuídas as áreas.

Professora C: É assim, a maioria das escolas brasileiras o professor ele tem vontade, mas tem “n” coisas, um obstáculo invisível então sente isso, começa pelo sistema, o governo então lá de cima, a gente vem sentir aqui da base da escola todos os problemas. Você sente quem tá dentro que é aqueles chamados da linha de frente, não quem tá organizando, mas os soldados da linha de frente é que está sentindo o drama. (...) o professor tem vontade mas há um muro invisível, em todos os sentidos.

Ao serem questionadas sobre a compreensão de Currículo, as respostas, de certo modo, soaram aparentemente inseguras, sem a consistência esperada, uma vez que é fundamental que os professores entendam o que significa currículo e, mais, como o currículo está representado na escola e a relação com o que se o concebem nas OC. Grosso modo, pode-se dizer que as entrevistadas percebem que o currículo tem sido entendido como “fio condutor” na organização das ações pedagógicas.

A entrevista com Professora A revela a compreensão do currículo como rol de conteúdos. Já na fala da Professora C, é possível identificar a sua percepção do currículo como prescritivo e que, em função disso, o professor não se sente livre para criar de forma autônoma. Enxerga o currículo com algo imposto e distinto da realidade. Talvez por acreditar que as OC são idealizações de uma prática um tanto difícil diante das condições das escolas, afinal fazem parte dessa realidade e estão inseridas nesse espaço lidando com tudo àquilo que lhe é próprio. O que se constitui como uma concepção bem distante do que está estabelecido no documento das OC, uma vez que a discussão nas OC considera que o currículo tenha espaços para adequações, por parte dos professores, a fim de lidarem com o que lhe é próprio, dando-lhe autonomia de construção e organização da estrutura do currículo com os conteúdos diversificados.

É preciso, todavia, que a própria escola entenda que o currículo vai muito além da prática prescritiva, na medida, como disse anteriormente, em que ele é dinâmico e implica construção de identidade, requer movimento e maleabilidade, e está associado ao contexto que os professores estão lidando e, portanto, inseridos, de maneira que está aberto às intervenções como instrumento de aprimoramento.

Em se tratando do entendimento acerca de currículo traçado no âmbito das OC, a resposta que mais se aproxima, de certo modo, é da Professora B, pois, ao mencionar que “É como estão distribuídas as áreas”, se aproxima de uma das referências sobre currículo que consta no documento oficial:

Ao se optar pela organização curricular em áreas de conhecimento, pretende-se que cada campo do saber adquira dinamicidade e articulação, tanto entre suas disciplinas quanto entre as próprias áreas, possibilitando maior flexibilidade, pontos de interesse e metas comuns no que diz respeito à construção do conhecimento pelo estudante (MATO GROSSO, 2010b, p. 7).

As respostas aqui apresentadas apontam à necessidade de investimento em discussões, por parte da própria escola, acerca de temáticas que possam levar o professor (a) a conceber a sua fragilidade no atendimento de questões inerentes a sua atuação como professores (as). O tema currículo é uma das discussões que, em função do nível de compreensão obtido nas respostas, demonstra ter necessidade de discussões no âmbito do projeto Sala do Educador. Não na tentativa de homogeneizar as concepções ou impor àquela que as OC apresentam, mas para criar um campo de reflexão para o professor.

O entendimento e a implementação das Orientações Curriculares implicam uma ação política de caráter epistemológico, usando a ideia de que o currículo é uma produção que resulta da construção mediada no contexto das relações sociais. Daí a importância do que estamos falando em formação no âmbito do projeto Sala do Educador.

4.2 Política de Orientações Curriculares

Na sequência perguntei às professoras entrevistadas como concebem as Orientações Curriculares, uma vez que estas representam uma perspectiva do currículo que não significa tão somente uma proposta de Estado, mas, sobretudo, as expectativas da escola com relação à garantia de qualidade do trabalho educativo.

Professora A: Eu acho que é um norte interessante sim, (...) eu acho que se a gente souber e usar realmente ele veio pra somar sim, pra auxiliar porque o que a gente pode acompanhar, principalmente no ensino fundamental, ela vem bem discriminada assim, com tema todo, então eu penso assim, (...) a gente vai dizer de certo ou não a partir do momento que eu coloco em prática porque a fórmula está toda ali. O currículo mínimo e os descritores que ele tem que alcançar com aquilo, até para as metodologias eles têm as sugestões, porque é o que muitas vezes as pessoas reclamam. Não é fácil a você sair da sua situação de conforto, então quando você precisa sair da sua

situação de conforto ele pode incomodar, então eu penso assim, eu amo o documento, eu penso assim, que quando foi criada a escola ciclada, se já tivesse essas orientações a gente tinha começado com o pé direito, é porque a gente começou solto.

Professora B: O pouquinho que eu já li, eu gosto, que ela te dá umas orientações.

Professora C: Olha eu achei o documento muito bom, mas assim eu achei que a gente ia ter muita dificuldade em trabalhar com o ciclo, todos nós sempre achamos difícil em trabalhar com o ciclo, porque também era uma coisa nova e até hoje eu sinto que a maioria acha legal, é bonito né a teoria, mas na prática é muito difícil, o que eu vi, o que eu vejo que até hoje eu sinto que é super difícil trabalhar. Pra mim o Ciclo no caso da participação do ser humano na sociedade, nessa parte aí é boa agora no caso de você ter que colocar o aluno no mercado de trabalho, aí eu acho que é muito fraco, acho que se tivesse sido nessa época, tinha sido bom.

É possível observar, de modo geral, que ao serem questionadas sobre as OC, as entrevistadas demonstram ter conhecimento mínimo, mesmo assim, revelam uma boa impressão sobre essa política. Por outro lado, as respostas obtidas das entrevistadas Professora A e Professora C, revelam certa dificuldade em utilizá-las no trabalho cotidiano, alegando, inclusive, que “Não é fácil a você sair da sua situação de conforto, então quando você precisa sair da sua situação de conforto ele pode incomodar” (Professora A), o que significa, no dizer das próprias entrevistadas, resistência à política do Ciclo de Formação Humana e, mesmo, a falta das orientações curriculares no momento inicial de implantação dos ciclos como forma de organização da escola, conforme afirmou a professora A.

“Permanecer na situação de conforto”, pode significar um modo de resistência a mudanças na forma de conceber e realizar a ação pedagógica, tendo como razão as dificuldades que isso pode acarretar. A interpretação dessas respostas foi deixando transparecer que ficar na situação de conforto significa não ter que se submeter à reflexão teórica e muito menos a implementação de novas formas metodológicas.

Entendo com base em Mainardes (2006) que nas respostas dadas pelos sujeitos que atuam no contexto da prática, os textos políticos podem ter consequências reais, uma vez que os sujeitos que fazem parte desse contexto interpretam e ou recriam a partir de uma leitura baseada em suas experiências, valores e história. E isso pode provocar mudanças e transformações significativas na política original, pois os mesmos exercem um papel ativo nesse processo. Mas esse texto pode até mesmo nem ser implementado, como já disse anteriormente, ficando a prática distanciada da própria política que vem para orientá-la, o que é uma possibilidade dentro do contexto da prática.

Ao serem arguidas sobre como aconteceu o processo de implementação das Orientações Curriculares na escola, as professoras apresentaram as seguintes explicações:

Professora A: Primeiro, numa Semana pedagógica, que foram trazidas para a gente, mas foi assim: “um estudo rápido”. Primeiro foram as que vieram para a gente olhar, alterar, que depois foi encaminhado de volta e já veio prontinho a gente faz tudo correndo na verdade, quando vem “esses trem” pra estudar é aquela coisa tudo rápido. Foi assim que a gente teve a primeira experiência. E quando a gente começou há uns três anos, logo que iniciou aquele terceiro ano, aí a gente começou a mudar os planejamentos de aula aí a gente já começou a fazer o nosso planejamento anual já pensando fazer na área para gente ver como que a gente poderia colocar os conteúdos que estão nos nosso currículo, que já tinha definido na nossa ementa, pra gente tentar ver, colocar nos bimestre o que a gente pudesse tá trabalhando na história, trabalhando na geografia, pra gente tentar casar alguns assuntos porque não dá pra gente colocar tudo.

Professora B: Olha eu vou falar a verdade para você, eu nunca peguei o conjunto das orientações pra eu ler do começo ao fim, mas sempre assim no curso no debate eu tomei conhecimento e nesse curso que eu fiz agora também no curso de letras trabalhou mas em cima da área de linguagem não foi na área de ensino de história de ciência sociais [...] aqui na escola nunca ninguém veio falar desde que começou. Nunca ninguém veio falar sobre isso daí. Foi implantado mais assim, por mim que eu procuro buscar a sequência que é, por exemplo, a lei que entrou agora das cotas [...] eu sempre procurei implantar, mas nunca veio ninguém aqui falar sobre as orientações porque a “sala do professor” devia ser pra isso, mas assim infelizmente não trata disso aí, são coisas que fogem do tema.

Professora C: nos grupos de estudos, na Sala o Educador. Na escola assim, todo mundo tinha conhecimento de ouvir falar, mas depois nos grupos de estudo dos professores né, que a gente assim, leu alguma coisa. Todo mundo participou da escola, geralmente assim, da elaboração do documento ia na escola. As escolas tinham que participar da elaboração, não que elaborou, mas dando depoimento, falando e vendo que achava nesse sentido assim.

Através das falas das professoras entrevistadas é possível perceber uma queixa em relação à insipiência da formação voltada à implementação das Orientações Curriculares. As três mencionam a formação continuada como espaço de conhecimento do documento, mas é visível a insatisfação quanto à falta de aprofundamento sobre os livros das OC, e conseqüentemente, a falta de leitura reflexiva do documento.

Durante a entrevista, a professora A menciona que a formação da Sala do Educador na escola na qual trabalha, acontece em dois momentos: no coletivo e por área do conhecimento. Nesse espaço, segundo o relato da professora, a formação realizada pelo CEFAPRO em torno das Orientações Curriculares ocorreu somente uma vez e, a partir disso todo o estudo e a alteração do PPP foi retomada pelo grupo de professores que se propôs a realizar a análise das

OC. Nesse sentido, entende-se que existe aqui uma lacuna quanto ao compromisso com a formação acerca das Orientações Curriculares, quando, no próprio documento das OC, fica assim estabelecido:

Compromete-se com a viabilização de formação continuada dos professores e profissionais da educação, visando a consolidação das orientações na *práxis* pedagógica, que terá como referência o Projeto Político Pedagógico das escolas. (MATO GROSSO, 2010, p. 10).

O distanciamento apresentado pelas professoras entrevistadas em torno do documento de Orientações Curriculares inquietou-me. Compreender como se dá a ação pedagógica de cada uma delas com relação à escolha dos conteúdos, tendo em vista o projeto idealizado pelas Orientações Curriculares, no que diz respeito ao caminho traçado pelas OC, que é o de levar em conta as experiências trazidas e vividas pelos professores e alunos, respeitando e transitando pela lógica do currículo multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, é a intenção com o próximo questionamento. Sobre isso as entrevistadas discorrem da seguinte maneira:

Professora A: A escola tem uma ementa, o currículo mínimo (...) o professor, o historiador acaba selecionando e acaba dando ênfase mais em uns do que em outros. Temas do ENEM por exemplo.

Professora B: Eu gosto muito de temas como Índio, MST, Livro didático. Eu gosto de trabalhar com vídeos curtos.

Professora C: Olha geralmente a gente tem um livro didático tem o planejamento sim do livro didático planejamento em cima daquilo ali, só que tem coisas que eu vou buscar fora que tem a ver com aquele momento que a gente ta... eu já fui contra o livro didático, mas num tem importância nenhuma a gente usar o livro didático, você pode usar o livro didático como um suporte, só que você pode procurar pra o aluno não ficar cansado de só ta naquilo ali, você pode pegar texto de fora, desenho, traz filme, você leva pra sala de computação, o que tiver na escola de interessante que eu vejo que o aluno interessa a gente tenta fazer.

Os depoimentos acima descritos confirmam a importância dada aos documentos Orientações Curriculares, como subsídio no planejamento (formal) de currículo, na escola. Não dá para perceber uma referência das entrevistadas às OC, nem tampouco com metodologias nela propostas. Percebe-se a não compreensão do currículo organizado por áreas e em conformidade com experiências vivenciadas pelo professor e o aluno. O que dá a

impressão de incompreensão do currículo como algo dinâmico, como algo que busca movimentação, como trata as OC.

Em se tratando da disciplina História, como diz Pinsky (2008), “O currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, nesse momento, estão atentos às transformações do cotidiano” (p. 20). O que significa, por assim dizer, o uso inadequado e não planejado das metodologias no ensino de História, não se preocupando com a desvalorização dessa área do ensino, como parte, inclusive, da área de Ciências Humanas. Contudo, embora as professoras tenham demonstrado que não recorrem as metodologias ofertadas nas OC, todas apresentaram uma metodologia sistematizada e que julgam adequada àquela realidade em que estão inseridas.

Como percebe-se nas respostas, o livro didático e as ementas são suportes essenciais na organização da ação docente. Chamou atenção a expressão de um das entrevistadas quando alegou que “só que você pode procurar pra o aluno não ficar cansado de só tá naquilo ali, você pode pegar texto de fora, desenho, traz filme, você leva pra sala de computação, o que tiver na escola de interessante”, é o que expressa a Professora C. Na verdade, o livro didático é entendido como estrutura determinante na sequência de conteúdo, mas estes não estabelecem ligação entre os eixos articuladores, capacidades e descritores sugeridos pelas OC.

A necessidade do questionamento sobre até que o ponto o professor consegue imprimir a importância da disciplina de História foi um propósito desse trabalho. Para tanto, perguntamos às professoras entrevistadas o que consideravam efetivamente como função da disciplina de História.

Professora A: Eu acho que a principal coisa que eles precisam incorporar é que eles são agentes da história, a gente analisa os fatos passados, mas as alterações que a gente pode fazer na nossa sociedade são as alterações enquanto agentes históricos. É importante conhecer a nossa história, a história do nosso local, do nosso país, até mesmo pra gente ter uma noção para analisar os acontecimentos né, porque um acontecimento de hoje não surge do nada, ele não é isolado.

Professora B: Ela é essencial.

Professora C: Eu acho que a função da disciplina de História é fazer com que a pessoa entenda as diferenças sociais pra ele até mesmo pra melhorar a sua vida, que eu vejo hoje as pessoas não estão respeitando elas próprias. Se elas não respeita elas mesmas, como que ela vai respeitar os outros. Pra ela respeitar o outro tem que gostar dela, tentar conviver e tentar achar uma saída pra humanidade, que tá muito em conflito a humanidade é muito individualista. É isso que eu acho do ensino de história e tentar buscar no passado o que aconteceu porque o que aconteceu eu falo pros meus alunos porque que existe fome porque que existe guerra. É fazer com que as pessoas

entendam as diferenças sociais até mesmo para melhoria a sua vida.

É interessante começar argumentado aqui que a abordagem feita nos documentos das OC sobre o ensino de História no Ensino Médio, parte do pressuposto de que há necessidade de uma ampla reformulação nas práticas educativas vinculadas a essa área, na perspectiva de superação de posturas pedagógicas homogeneizadoras e acríticas, sendo necessária a elaboração de procedimentos metodológicos diferenciados a partir de concepções teóricas da área Ciências Humanas.

Esse pressuposto corrobora com a posição de Guimarães (2012), quando esta autora argumenta que as novas propostas curriculares na área da História ousam no sentido de apontar a necessidade histórica de redimensionamento não somente da disciplina História, mas também do papel das instituições educacionais nos seus diferentes níveis e modalidades.

As argumentações das professoras entrevistadas A e C, de certo modo, indicam essa direção, na medida em que estabelecem como função do ensino de História a garantia de uma formação crítica, com a clareza do papel das pessoas como agentes históricos, clareza com relação à estrutura social e política. Elas enfatizam, inclusive, o papel do ensino de História na preparação para a melhoria da qualidade de vida. É visível nos discursos das professoras A e C o caráter transformador da disciplina de História. O que aponta que o documento de Orientações Curriculares imprime esse discurso de práticas pedagógicas voltada às mudanças, legitimando-se enquanto política transformadora.

As questões relacionadas à dificuldade de aceitar propostas ditas como “inovadoras” para que permaneçam em situação de conforto, a formação mínima sobre a política de Orientações Curriculares, dentre outras alegações constatadas no discurso dessas professoras, são elementos que permitem pensar nas dificuldades a implementação dos parâmetros teóricos e metodológicos constados nas OC, no planejamento e execução das ações docentes. Veremos, a partir daqui o que dizem as professoras entrevistadas sobre possibilidades e dificuldades de implementar essa política.

4.3 Possibilidades e dificuldades na implementação da política de orientações curriculares

Tratar do discurso das professoras entrevistadas sobre as Orientações Curriculares significa compreender também parte do trabalho desse profissional. Por isso é importante levar em conta a dimensão da complexidade das rotinas dos professores, o que justifica

possibilidades e dificuldades de inserir mais atividades envolvendo a discussão e reflexão para que possa se utilizar do discurso das OC. Possibilidades e dificuldades mencionadas pelas professoras nas entrevistas, diante dos vários compromissos com a escola. Assim procuro compreender, com base no discurso, como as professoras se viam como integrantes do processo de ensino aprendizagem, diante da existência de uma política oficial que tem como finalidade orientar suas ações. Quando questionadas sobre possibilidades e dificuldades em estabelecer as OC como norteadora do planejamento de suas ações, obtivemos respostas como:

Professora A: A dificuldade é que é outra linguagem.

Professora B: Às vezes sim, é muito diferente.

Professora C: Olha a gente sempre tem né? Porque é muito teoria né? Mas quando você chega é outra realidade. Porque para fazer com que o aluno daquela sala entenda o que eu to falando, eu vou falar a linguagem pra entrar no mundo deles.

À luz do que diz Acosta (2013, p. 193), “o professor tem de aprender a adequar, de forma didática, o conhecimento de acordo com as características do aluno e do conteúdo, a fim de que ele seja transmitido da forma mais adequada (...) a passagem do saber sábio para o saber ensinado”. No livro de Ciências Humanas, ao fazer a caracterização dos Ciclos, há também uma preocupação de demonstrar como cada grupo constrói o conhecimento levando em consideração a faixa etária do aluno. Para isso o professor faz uso da técnica, da metodologia, do saber acadêmico e da reflexão.

Além disso, é importante ter claro a questão educacional e o modo como ela está estruturada, para daí criar mecanismos de trabalho de acordo com essa proposta. Para tanto busquei compreender as metodologias que as professoras costumam utilizar em suas aulas, perguntando ainda se trabalham com Projetos e/ou Estudo de Caso, de acordo com o que propõe as Orientações Curriculares.

De acordo com as respostas:

Professora A: Estudos de caso basicamente não. Projeto sim. (e relatou inúmeras situações fruto do desenvolvimento de projetos estabelecendo relações com ensino para além da sala de aula). Então assim nessas atividades que a gente acaba fazendo a avaliação, a gente acaba conhecendo eles, e aí eu faço questão, em todas as turmas, em cada bimestre a gente faz atividade de análise, interpretação em sala de aula e a gente faz algo que cobre diferença e trabalho coletivo.

Professora B: Não.

Professora C: Dependendo da situação cada turma é de um jeito ainda mais aqui que a gente ta sozinha. Tem um moço que dá aula de História só que ele é de outra cidade, então aí não tem como a gente ta trabalhando junto. É que é complicado nesse ponto, pode ser que mais pra frente a gente trabalhe.

As Orientações Curriculares sugerem o trabalho com Projetos de pesquisa e Estudo de Caso como ferramentas metodológicas, não se limitando a esses métodos, mas contribuindo de alguma forma para a convergência entre as disciplinas, como disse anteriormente. Embora a professora B tenha respondido que não utiliza, ficou claro, durante a entrevista, que em seu trabalho são utilizados alguns projetos que ela articula a partir de temas geradores, muitos deles presentes, por exemplo, no livro de Orientações Curriculares para a Diversidade, envolvendo a comunidade em alguns casos. Por alguma razão a professora não estabeleceu uma ligação com o trabalho realizado por ela, o que sugere, de certo modo, dificuldade de compreensão sobre as propostas metodológicas constadas no documento.

Nosso aluno, cada aluno tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. (...) O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar “inclusão histórica (PINSK 2008, p. 28)

Ao inserir o aluno em situações e experiências nas quais ele estabeleça sentido com o seu cotidiano, o professor está aguçando o desejo pelo conhecimento. Portanto, as estratégias de ensino são fundamentais para proporcionar resultados positivos no processo ensino-aprendizagem.

Elencarei, nesse final do capítulo, o que, no seu decorrer, fica estabelecido como possibilidades e dificuldades apresentadas no discurso das entrevistadas e que constam da política de orientações curriculares. Inicio pontuando que as possibilidades estão relacionadas às estratégias didáticas, sugestões temáticas, sugestões de trabalho interdisciplinar, orientação de avaliação, indicação de bibliografia específica, além da pesquisa como opção metodológica de produção de conhecimento, como parte das sugestões das OC. Quanto às dificuldades, como enfatiza nos resultados obtidos na escuta das falas, advém tanto de ordem institucional como de ordem cultural. No campo institucional se destacam: a política de formação continuada com oferta insuficiente, as condições de trabalho a serem asseguradas, a execução do trabalho de caráter coletivo e a linguagem utilizada no texto das OC. De ordem cultural, as dificuldades apresentadas estão relacionadas à compreensão de currículo na perspectiva

prescritiva, como algo estabelecido pelo Estado de “cima para baixo”, que anula no professor a criatividade, a proposição e a construção da autonomia. Por último, a resistência que as professoras apresentam ter com relação as OC, enfatizando, inclusive, que a utilização das OC pode retirá-las da situação de conforto, estabelecendo, na minha compreensão, uma relação entre as Orientações Curriculares e o uso, pela SEDUC, do poder.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo de começar as considerações que parecem finais, mas que são pontuais, quero aqui explicitar que, como foi colocado na introdução deste trabalho, a realização dessa pesquisa foi um tanto quanto tumultuada. Bem no seu início, desde a dificuldade em situar meus interlocutores, tendo em vista os inúmeros tipos de resistência apresentados para não participar da pesquisa, até por questões que dizem respeito a minha vida pessoal e profissional. Mas, cheguei ao final do que me propus.

Quero aqui ressaltar o quanto as proposições teórico-metodológicas fundamentadas em Ball e Bowe, o Ciclos de Políticas (MAINARDES, 2011), em se tratando de pesquisa em políticas educacionais, se constituem como um referencial potencial.

Partindo das afirmações de Ball e Bowe *et al* (1992) (apud MAINARDES, 2011), de que o contexto da prática é onde a política está susceptível a interpretações e recriações, onde se possa produzir efeitos e ou consequências que representam mudanças significativas na política original, ou não são simplesmente implementadas, é que propus um trabalho com o objetivo de analisar o discurso de professores da disciplina de História, do ensino fundamental e ensino médio, das escolas públicas estaduais localizadas no município de Rondonópolis, acerca da política de Orientações Curriculares, implementada pela Secretaria de Estado de Educação na área de Ciências Humanas, mais especificamente, na História, na tentativa de identificar como acontece o processo de implementação dessa política.

O trabalho coloca algumas questões em evidência, que considero importante ressaltar nas considerações pontuais, como por exemplo, que cada professor reformula a política levando em conta as influências exercidas pelo contexto político, sócio econômico e cultural, pela formação inicial, pelo conceito de currículo que carrega, pelo ideal de sociedade que ele projeta, pela escola e pela cultura escolar, o que demonstra que as políticas são interpretadas de maneiras distintas.

Que as Orientações Curriculares são propostas metodológicas que acompanham uma política de pedagogia invisível, o que de certo modo justifica a dificuldade dos professores em lidar com tal proposta, haja vista o grau de complexidade em que a educação está inserida, uma vez que a escola está dentro da lógica econômica e política da sociedade que estabelece resultados mensuráveis.

Nos discursos foi possível identificar também críticas das professoras entrevistadas

com relação à dificuldade encontrada em colocar na prática a proposta das OC, sobretudo no que envolve trabalho por área de formação. De modo geral, essa pesquisa nos permitiu identificar alguns problemas através dos discursos das professoras, sendo o mais crucial a falta de uma política de formação voltada para a prática, já que as formações realizadas foram, no dizer das entrevistadas, insipientes e o projeto Sala do Educador também não apresentou um trabalho eficiente no que se refere as OC.

Percebe-se, com isso, o desejo de formação específica para o trabalho articulado com as Orientações curriculares, tendo o professor como articulador desse processo nas áreas específicas do conhecimento, pois embora o documento se apresente como algo capaz de ser seguido facilmente pelo professor, dada a linguagem utilizada e a sua didática, é fundamental um trabalho rigoroso de disseminação da proposta, inclusive a nível de estudo nos cursos de licenciatura, a fim de apresentar aos futuros professores o que há de suporte no Estado de Mato Grosso, como políticas educacionais, tratando diretamente de questões pedagógicas e de gestão. Além disso, outro problema é com os professores contratados não necessariamente estão presentes desde o início até o final do ano letivo, o que impossibilita acompanhar todas as discussões da escola, todas as formações no âmbito do projeto Sala do Educador.

Existem também problemas do ponto de vista das condições de trabalho. Durante as entrevistas, a professora C mencionou, sob a forma de queixa, que em alguns dias da semana sente-se “morando” na escola, pois chega às sete da manhã e retorna para casa às dez horas da noite, por conta do compromisso com a formação continuada, e mal tem tempo de preparar as próprias aulas. Afirma ainda que seria mais interessante e proveitoso se as formações, como a Sala do Educador, fossem orientadas por experiências dos professores e contribuições dos demais. Acrescento, ainda, à visão da professora de que tal discussão pudesse ser a partir da reflexão do ideal de currículo da escola, tendo sempre em mente a função da escola. Isso nos remete a outro aspecto – o da gestão escolar, na medida em que com a implementação do modelo gerencial de organização da escola, essa instituição passa a ter como parâmetro o paradigma da racionalidade técnica/instrumental, estando em jogo à racionalização da produtividade organizacional, sobretudo no tocante ao trabalho essencial da escola que é o trabalho pedagógico propriamente dito. É preciso entender, diga-se de passagem, que gerencialismo é uma política de gestão pautada nos parâmetros estabelecidos pelo Estado neoliberal, citado, neste estudo, em capítulos anteriores.

Todavia, o que mais me inquietou, aliás, inquieta, é a resistência das professoras com relação aos sujeitos formadores e as próprias OC, de modo que não reconhecem sua fala e seu papel respectivamente. A hipótese é que as professoras não aderiram ainda ao formato de educação proposto, quando que, por outro lado, foi observado que, de certo modo, o trabalho das professoras está articulado em alguns aspectos ao que as OC propõem, como, por

exemplo, as metodologias propostas, mesmo elas afirmando que não fazem uso efetivo do documento.

Há ainda de se compreender melhor a resistência ao documento, pois muitas questões foram se apresentando no desenrolar desse trabalho, ficando, portanto, sem respostas. Mas, diante de alguns dados, é demonstrada a falta de acompanhamento adequado na implantação da política, o que sugere uma análise ainda dentro do ciclo de política sobre o contexto dos resultados e contexto da estratégia. Coisa para o futuro.

Consideramos importante salientar que, em função das diferenças apresentadas no tocante à concepção de currículo, a escola deverá, a partir de estudos acerca deste tema, procurar entender que concepção de currículo que tem permeado a organização e o funcionamento de suas ações, se está pautada nos moldes tradicionais, diferente do conceito de currículo que norteia as OC. Discutir coletivamente a concepção de currículo que deve ser adotada por seus profissionais, a fim de que possa atingir os objetivos propostos pela escola, é tema a ser discutido no âmbito da Sala do Educador. Essa discussão, por sua vez, deverá ser pensada a partir da concepção de currículo que deve ser estabelecida no seu projeto político pedagógico (PPP), enquanto instrumento que deve fundamentar a prática da instituição.

A reflexão que deve ser feita pela comunidade escolar, em especial, seus professores é: como estará acontecendo na prática, dentro das salas de aula, a proposta de Orientações Curriculares? Apontamos isso por entender que o atual sistema tem criado uma série de funções para os profissionais da educação, sem adequação à estrutura desses espaços, bem como a adequação do trabalho do professor, que diante de algumas propostas sofre uma sobrecarga de tarefas, além é claro da elevada contratação de professores, que provavelmente não mantém os projetos da escola, quando a lógica do Ciclo é o acompanhamento do aluno, o que não é viável se considerarmos períodos curtos de tempo.

Diante disso, é possível afirmar que, apesar de existir investimentos por parte da Secretaria de Estado de Educação na construção de um currículo que integre conhecimento, cultura e trabalho, como, por exemplo, as OC, em função da escassa garantia de condições de trabalho, pelo próprio Estado, tem provocado problemas internos na escola, e até mesmo por conta da cultura escolar, tem havido pouca produtividade do ponto de vista das unidades escolares, tem havido ausência da troca efetiva de experiências pedagógicas entre os seus professores, em detrimento do planejamento a título de cobrança da gestão, que demonstre “no papel” a existência de um trabalho integrador e progressista. Daí a necessidade de reflexão e discussão coletiva.

Esperamos que esse trabalho seja instrumento de novas pesquisas, uma vez que busca

demonstrar a necessidade de traçar caminhos a serem percorridos, buscando a valorização do documento de Orientações Curriculares, um importante passo para a reflexão em torno da educação, para que não seja apenas um “documento de gaveta”. A partir dos discursos das professoras e da recusa de outros em participar da entrevista sob a justificativa de não conhecer os documentos, identificamos a necessidade de retomar a discussão com a comunidade escolar e dar acesso à política a todos.

Finalizando, ressalto que, embora tenha utilizado no título considerações finais, não são efetivamente finais, uma vez que o conhecimento é circulação, é movimento. Assim, dizer que são considerações finais pode significar negação da ideia de interpretação em diferentes contextos, de construção de sentido e de significado, de tempo, de espaço, enfim, de sujeitos dotados de valores, de ideias, de convicções, de propósitos, dentro das expectativas do ciclo de políticas. Esse tema que merece mais discussão, portanto, mais produção.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam. In: SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

AFONSO, Almerido Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. IN: Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 75 – 2001.

ANDRADE, Ederson. **Política de Currículo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede Estadual de Mato Grosso**. 2013. Dissertação do programa de Mestrado em Educação – UFMT, Rondonópolis.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Dialogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006.

_____. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação**. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 1, 2007.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília, DF: UNB, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

_____. Os Coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: Santos JÚNIOR, Orlando A. dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 126, p.539-564, set/dez. 2005.

_____. Diretrizes Política Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. V. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001.

BARCELOS. Marcio. A formação da área de análise de políticas públicas: do modelo “racional compreensivo” às abordagens “sintéticas” do processo da política pública. *Revistas Sociais e Humanas*, v. 26, n. 01, jan/abr 2013, p. 145-162. Cascavel –PR.

BEECH, Jason. A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. **Currículo Sem Fronteiras** v. 9 n. 2.2009. P. 32-50.

BITTENCOURT; Circe Maria F: **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo.

Ed. Cortez, 2004. Pág. 33-55.

BRASIL. **LDB Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CABRAL NETO. A. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias.** In: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.).

CANDAU, Vera M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245p.

CHAUÍ, Marilena Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT).** Rio de Janeiro: 2015. Tese de Doutorado em Educação – Programa Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992

FUKS, Mario. **Definição de agenda, debate público e problemas sociais: Uma perspectiva argumentativa da dinâmica do conflito social.** **BIB.** Rio de Janeiro, nº 49. 1 ° Semestre de 2000. P. 79-94.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da Educação.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

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

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GORENDER, Jacob. **Marxismo sem utopia**. São Paulo: Ática, 1999.
- GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- HOBBS, T. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- JESUS, Roseli Batista. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: Análise da Política como Texto e Discurso**. Porto Alegre. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2014.
- LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**, 2012.
- LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, Poder e controle do currículo. In: SACRISTAN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.
- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre Governo Civil**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: Porque ensinar história hoje? In: ABREU, Martha. SOIHET, Rachel. (Org.) **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, 2006.
- _____. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagens**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MATO GROSSO. **Política de formação dos profissionais da educação básica**. SEDUC/MT, 2010.
- MATO GROSSO. **Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2012a.
- _____. **Orientações Curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso. Ciências Humanas**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2012b.
- MELO, Marcus. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré, 1999. v. 3, p. 59-100.

_____. O viés majoritário na Política Comparada. Responsabilização, desenho institucional e qualidade democrática. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, n.º 63. b. 2007.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: Weffort, F. C. **Os Clássicos da Política**. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MENDONÇA, Sonia; FONTES, Virgínia. “História e teoria política”. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette(Org.) et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587- 596.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Milton Meira. Rousseau: da servidão à liberdade. In: Weffort, F. C. **Os Clássicos da Política**. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado Teórico-Metodológico-Conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas e Características**. 2008. Disponível em <<http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/search/authors/view?firstName=Cristiano&middleName=&lastName=Lessa%20de%20Oliveira&affiliation=Universidade%20Federal%20de%20Alagoas>>. Acessado em 15.04.2014.

OLIVEIRA, Elza Regis. Teoria, história e memória. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: Weffort, F. C. **Os Clássicos da Política**. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ROSSEAU, J. J. **O contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1997.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Estado e Educação pública: tendências administrativas e de gestão.** IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa”, **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003.

_____. **Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45 A.

TARDIF, Maurice; Lessard, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado.** Campinas: Papirus, 2000.

ANEXOS

1. FORMULÁRIO PARA CONTATO INICIAL COM PROFESSORES:

Questionário aos professores de História:

Escolas 1:

Professor de História:

Turno que leciona:

Telefone:

Melhor horário para atender:

Email:

Roteiro das entrevistas com professores das escolas:

Identificação do Professor

Nome:

Instituição onde cursou Licenciatura:

Ano de conclusão:

Escola:

Tempo de trabalho nesta escola:

Disciplinas que ministra:

Turno de trabalho:

Quantidade de turmas que leciona:

Trabalha com turmas de 9º ano? Quantas?

Total de alunos:

A fim de compreender o discurso dos professores de História sobre o documento: “Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso”, gostaria que respondessem algumas questões:

- Você conhece o documento de Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso?
- Como aconteceu o processo de implementação das Orientações Curriculares aqui na escola (Reunião, Sala do educador, explique como tomou conhecimento da OC.:
- Fale sobre o seu olhar sobre “As Orientações Curriculares.
- Tem se pautado nas Orientações Curriculares para desenvolver sua prática pedagógica? De que forma você a utiliza?
- Se não utiliza, justifique:
- Como você vê o ensino articulado por Ciclo de Formação Humana?
- Encontra alguma dificuldade tendo em vista sua formação por disciplina e agora trabalhando com área do conhecimento?
- Sente alguma dificuldade em adaptar o ensino acadêmico ao cotidiano escolar? Que tipo de dificuldade?
- Como acontece a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala. Você segue algum critério para elencar esses conteúdos? Quais?

- Fale sobre a sua prática pedagógica (desafios, avanços, influência ou não das Orientações Curriculares):
- Qual metodologia costuma utilizar?
- Você trabalha com Projetos e/ou Estudo de Caso?
- Caso trabalhe, como os desenvolve desde a temática à execução?
- Caso não trabalhe, porque fez essa opção?
- Qual a sua concepção de Currículo:
- Sua prática pedagógica está embasada em alguma corrente historiográfica? Explique.
- Qual livro didático de História a escola adotou? É o mesmo que você utiliza de apoio?
- Como Historiador, de que maneira você entende a função da disciplina de História no cotidiano escolar?
- O que você considera como essencial que a disciplina de História deva oferecer ao universo de alunos do ensino fundamental.
- Você se considera protagonista no processo ensino aprendizagem? Porque?
- Algo a acrescentar.

Caracterização da escola

Quantidades de salas:

Salas de aula:

Salas administrativas:

Salas de suporte:

Quadro de professores:

Efetivos:

Contratados:

Alunos matriculados:

Por ciclo:

Caracterização do Bairro:

Visão da escola pelo PPP:

2. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES FORMADORES:

A fim de compreender o processo de implementação do documento: “Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso”, gostaria que respondessem algumas questões:

Como foi realizada sua capacitação sobre as Orientações Curriculares?

Quais escolas você trabalhou a implementação das OCs?

Como você define seu papel enquanto professor formador? Como vivenciou o processo de implementação das OCs?

De que modo você conduziu as formações?

Como as OCs foram recebidas nas escolas? Houve algum tipo de resistência?

As OCs propõe mudanças no currículo escolar, qual impacto você observa no trabalho das escolas?

Existe algum acompanhamento nas escolas onde você trabalhou a implementação? Como isso ocorre?

Há algum trabalho diferenciado voltado à professores contratados ou novos efetivos, uma vez que esses podem não terem participado da formação através da Sala do Educador?

Como você analisa o texto das OCs, tendo em vista que sua elaboração se deu no coletivo? Há alguma contradição?

Existe alguma proposta por parte do CEFAPRO e Universidades em trabalhar as Orientações Curriculares com alunos dos cursos de Licenciaturas?

Alguns professores, afirmaram não conhecer as Orientações Curriculares. O que acha que pode estar acontecendo?

3. CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento,(nome),
..... (nacionalidade),(estado
civil),..... (profissão), carteira de identidade nº, emitida
por, CPF nº, residente e domiciliado em
.....
.....,

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à pesquisadora
Leidiane Gomes de Souza a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o
depoimento feito perante a mesma.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o
Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo,
terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido
depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica, pois, a pesquisadora Leidiane Gomes de Souza plenamente autorizada a utilizar o
referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral. Sendo esta a forma legítima e
eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em (02)
duas vias de igual teor e para um só efeito.

Rondonópolis-MT,

Leidiane Gomes de Souza

NOME DO CEDENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/Instituto de
Educação/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFMT

CARO (A) COLEGA/DIRETOR E COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO

Solicito a você e principalmente aos professores de História dessa escola a colaboração no fornecimento de alguns dados especificados nos questionário a serem aplicados, como parte do desenvolvimento de uma pesquisa sobre o discurso dos professores de História em torno das Orientações Curriculares de Mato Grosso, em realização por mim, mestranda do programa de pós-graduação em Educação da UFMT- Rondonópolis, Leidiane Gomes de Souza sob orientação da Prof.^a. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske.

Ocasionalmente poderei procura-los pessoalmente para aplicação de algum instrumento de pesquisa e definição de um calendário de devolução do mesmo. Sua colaboração é muito importante para a pesquisa.

Quero também manifestar meu desejo de socializar com a escola os resultados ao final da pesquisa.

Contando com sua colaboração efetiva, desde já agradecemos sua disponibilidade e cooperação em colocar um pouco do seu tempo para fornecer os dados solicitados.

Rondonópolis, _ de abril de 2014.

Mestranda Leidiane Gomes de Souza _____