**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIVINO BATISTA ALVES ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Cáceres-MT

2015

DIVINO BATISTA ALVES ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Marilda de Oliveira Costa.

Cáceres-MT

2015

© by Divino Batista Alves Rosa, 2015.

Rosa, Divino Batista Alves.

A Participação dos profissionais da educação na elaboração das orientações curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso./Divino Batista Alves Rosa. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.

159 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientadora: Marilda de Oliveira Costa

1. Profissionais da educação da rede estadual de Sinop/MT participação. 2. Política curricular – educação básica – Mato Grosso 3. Política educacionais. I. Título.

CDU: 372(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

DIVINO BATISTA ALVES ROSA

**A PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO
DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE
MATO GROSSO**

Dra. Marilda de Oliveira Costa (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (Membro Externo – PPGedu/UCDB)

Dra. Maria do Horto Sales Tiellet (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 24/02/2015

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop-MT no processo de elaboração da política curricular da Educação Básica de Mato Grosso, por meio da construção do documento das Orientações Curriculares (OCs), elaborado no período de 2008 a 2010. Para este estudo, adotaram-se quatro eixos de análise: *participação, democracia, Estado e política curricular*, além da *educação*, que é um subitem integrado à política curricular neste estudo. Esta pesquisa sustenta-se principalmente nos aportes teóricos de Harvey (2011 e 2012), Chesnais (2005), Pateman (1992), Apple (2005), Wood (2006 e 2011), Moreira e Candau (2007), Shiroma et al. (2011), Dagnino (2004), Dagnino et al. (2006) e Cury (2000), dentre outros, além de considerar o documento oficial das Orientações Curriculares, sobretudo o livro *Orientações curriculares: Concepções para a educação Básica*. A abordagem desta pesquisa é qualitativa e pautou-se em Bogdan e Biklen (1994), Moroz e Gianfaldoni (2006), Gamboa e Filho (2009), Triviños (2010) e Gil (2012), dentre outros. Os instrumentos de coleta de dados constituíram-se de entrevistas semiestruturadas e de análise de documento. As entrevistas foram realizadas com 10 professores das escolas da rede estadual do município de Sinop-MT que participaram das etapas municipal e regional de estudo, discussão, análise e contribuição no processo de elaboração das OCs e com um integrante da Gestão do CEFAPRO e um da Assessoria Pedagógica desse período. Os resultados apontam que a participação dos profissionais da educação seguiu o rito dominante da participação do contexto social, político e cultural da atualidade, que é caracterizada pela lógica neoliberal e pela globalização, ou seja, foi uma participação contratual, uma vez que suas participações seguiram os procedimentos estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação nas fases por ela definidas no decorrer do processo de elaboração do documento da política curricular. Os profissionais participantes da pesquisa concebem o documento das OCs como resultado de um processo democrático promovido pelo Estado por meio da Secretaria de Estado de Educação. O estudo demonstra a importância e a necessidade de ampliar ações democratizantes no processo de construção de políticas educacionais por meio da expansão da participação dos profissionais da educação, para assim criar espaços participativos com uma lógica contra-hegemônica de participação e democracia.

Palavras-chave: Participação. Democracia. Política Curricular. Estado.

ABSTRACT

This study aims to analyze the participation of education professionals of the state education system of Sinop-MT in the process of elaboration of the curricular policy for Basic Education of Mato Grosso and formulation of the document known as Curriculum Guidelines (OCs) from 2008 to 2010. Four analysis axes have been adopted in this study: *participation, democracy, State and curricular policy*, besides *education*, seen as a subordinate item in the curricular policy in this study. This research has been mainly grounded on theoretical contributions by Harvey (2011; 2012), Chesnais (2005), Pateman (1992), Apple (2005), Wood (2006; 2001), Moreira and Candau (2007), Shiroma *et al.*(2011), Dagnino (2004) and Dagnino *et al.* (2006), and Cury (2000), among others, in addition to considering the official document of the Curriculum Guidelines, particularly the book *Curricular Guideline: Conceptions for Basic Education*. The research approach is qualitative and has been supported by Bogdan and Biklen (1994), Moroz and Gianfaldoni (2006), Gamboa and Filho (2009), Triviños (2010), and Gil (2012), among others. The data collection instruments consisted of semi-structured interviews and document analysis. The interviews were carried out with 10 teachers from state public schools in the city of Sinop-MT who participated in the municipal and regional steps of study, discussion, analysis and contribution in the process of elaboration of the OCs, one member of the CEFAPRO board of directors and one pedagogical advisor working in that period. The results have evidenced that the participation of education professionals followed the dominant rite of participation of the current social, political and cultural context, which is characterized by both the neoliberal logic and the globalization, that is, it was a contractual participation, since it followed the procedures established by the State Department of Education along the phases it defined for the elaboration of the curricular policy. The professionals participating in the research have perceived the OCs document as a result of a democratic process promoted by the State through the State Department of Education. The study has shown the importance and the need to expand democratizing actions in the construction of educational policies by increasing the participation of education professionals, in order to create participatory spaces with a counter-hegemonic logic of participation and democracy.

Keywords: Participation. Democracy. Curricular policy. State.

LISTA DE SIGLAS

ADM – Archer Daniels Midland Company

AP – Assessoria Pedagógica

BASF – Badische Anilinund Soda-Fabrik.

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CESUMAR – Centro Universitário de Maringá

DEM – Democratas

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EAD – Ensino a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EMIEP – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

FMI – Fundo Monetário Internacional

FASIPE – Faculdade de Sinop

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GTs – Grupos de Trabalho

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOPEBE – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação
OCs – Orientações Curriculares
ONG – Organização não-Governamental
PIB – Produto Interno Bruto
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPF – Progressão Parcial com Faltas
PP – Partido Progressista
PPS – Partido Popular Socialista
PR – Partido da República
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SUEB – Superintendência da Educação Básica
SUFP – Superintendência de Formação de Profissionais da Educação
TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIC – Universidade de Cuiabá
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINTER – Centro Universitário Internacional de Curitiba
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros

Quadro 1 - Descritores utilizados.....	21
Quadro 2 - Número total de teses e dissertações do banco da Capes por ano segundo descritores.....	22
Quadro 3 - Processo de redução do roteiro de entrevistas dos professores.....	35
Quadro 4 - Processo de redução do roteiro de entrevistas da Assessoria Pedagógica.....	36
Quadro 5 - Processo de redução do roteiro de entrevista do CEFAPRO.....	37
Quadro 6 - Processo de elaboração/política curricular/Estado.....	113
Quadro 7 - Participação e Democracia.....	122
Quadro 8 - Educação	127

Tabelas

Tabela 1 - Relação das escolas estaduais de Sinop- MT conforme as etapas de ensino.....	30
Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes Sinop-MT.	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I A PORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONCEITUAL DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 Bases teóricas e metodológicas da pesquisa.....	17
1.2 Apresentação inicial da base teórico-conceitual da pesquisa	38
1.2.1 A configuração do Estado na atualidade	43
1.2.2 Concepção de democracia e participação na atualidade.....	59
1.2.3 A configuração do currículo na atualidade.....	68
CAPÍTULO II A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990	81
2.1 Políticas curriculares no Brasil a partir de 1990.....	81
2.2 A política curricular no Estado de Mato Grosso a partir da década de 1990	85
2.3 Características das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.....	91
CAPÍTULO III PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO	103
3.1 Características econômica e social de Mato Grosso.....	103
3.2 Breve caracterização do município de Sinop/MT	104
3.3 Participação dos profissionais da educação da rede estadual de Educação Básica do município de Sinop-MT na construção das Orientações Curriculares.	108
3.3.1 Aspectos formais do processo de participação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso.....	109
3.3.2 Estado, Democracia e participação na percepção dos profissionais da educação	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143

REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com os Profissionais da Educação	157
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista Assessoria Pedagógica.....	158
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista Cefapro.....	159

INTRODUÇÃO

O contexto atual de participação política, de democracia e de atuação do Estado é marcado pela influência da lógica neoliberal, seja no Brasil, na América Latina ou nas demais regiões do mundo, ainda que após o dilúvio neoliberal da década de 1990 o Estado tenha sido chamado a exercer algumas funções neokeynesianas. A influência política, econômica e ideológica do neoliberalismo ganhou força após a derrocada da ex-União Soviética na década de 1990, embora Harvey (2011; 2012) afirme que os princípios de sua força tenham se iniciado antes, a partir do final da década de 1960 e início de 1970, com as crises fiscais e financeiras dos Estados capitalistas de economia avançada, resultantes da crise dos petrodólares, minando o chamado Estado de Bem-Estar Social.

A crise do Estado de Bem-Estar Social manifestou-se por meio da elevação do número de desemprego e do subemprego, o que ampliou de modo significativo a demanda social por prestações de serviços oferecidos pelo Estado, como habitação, saúde, educação e seguridade social, entre outros, mas o Estado não conseguia prover esses serviços, em decorrência de sua crise fiscal. Essa situação implicou o fortalecimento e desenvolvimento da concepção neoliberal no arranjo entre sociedade e Estado, pois essa concepção se colocava na condição de resolver esses problemas por meio de ações de eficiência na gestão do Estado, que estava em crise fiscal e não tinha condições de atender às demandas sociais.

O resultado desse contexto de crise fiscal nos países de capitalismo avançado refletiu-se nos apelidados países de terceiro mundo de economia dependente. Na América Latina, segundo Harvey (2011; 2012), na década de 1980, houve o aumento das dívidas dos Estados, o que resultou na chamada crise das dívidas dos países e dependência de agências internacionais de financiamento da dívida, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além da hiperinflação, desemprego em massa, precarização das relações de trabalho e do fornecimento de serviços sociais públicos, entre outros.

Com essa situação vivenciada pela sociedade desses países, ampliou-se a lógica da defesa conservadora das relações sociais de produção, da política e da cultura como meio de resolver os problemas pelos quais passavam os Estados, resultando no aparecimento e fortalecimento da lógica neoliberal na América Latina. Embora isso não signifique a existência de características únicas e homogêneas do neoliberalismo nos países da região, corroborando as afirmações de Oliveira (2008) e Sader (2008), cada país retomou uma versão do neoliberalismo, conforme as heranças deixadas pelos modelos hegemônicos anteriores.

No caso do Brasil, segundo Sader (2008), o projeto neoliberal de fato ganhou força no final da década de 1980 no contexto da crise fiscal do Estado, pois, mesmo que tenha havido o golpe de Estado em 1964, a chamada revolução burguesa, não se pode dizer que esse regime tenha sido muito liberal na definição de suas políticas econômicas; ao contrário, incentivou fortemente a acumulação privada, nacional e estrangeira, apoiada num capitalismo de Estado a serviço desses setores do mercado. Contudo, Oliveira (2008) argumenta que a versão brasileira “avacalhada” e gastadora do neoliberalismo e sua dilapidação do Estado tiveram início com a ditadura militar e continuaram no regime democrático do governo Sarney, com sua lógica de desenvolvimento nacional baseado em juros flutuantes, ou seja, a lógica do sistema financeiro.

O neoliberalismo no Brasil, segundo Sader (2008), obteve maior sucesso no aspecto ideológico e político, condição essa decorrente do controle da inflação, mesmo que isso tenha sua gênese na agudeza da crise fiscal do Estado e dos conflitos distributivos. No aspecto econômico, suas ações não promoveram alterações no contexto de crise, aliás, houve aprofundamento das desigualdades sociais com a elevação do desemprego, decorrente dos déficits seguidos na balança comercial, desindustrialização e ampla abertura ao setor financeiro.

Nesse contexto de força ideológica e política do neoliberalismo no país, ganhou relevância o desenvolvimento de concepções de Estado como garantidor do desenvolvimento da lógica de mercado, de modo que as políticas sociais passaram a ser concebidas como forma de assegurar a reprodução da lógica mercadológica.

Vale ressaltar, fundamentado em Moraes (2001), que o neoliberalismo afirma a necessidade de controlar a democracia e limitar a participação política, distanciando a sociedade do sistema político e de suas decisões, de maneira que a democracia é compreendida limitada a processos eleitorais regulares, e a participação do povo à garantia de poder votar nas eleições regulares. Nesse contexto, a afirmação de regras constitucionais caracterizadas como pétreas é básica para limitar a interferência do povo nas decisões do Estado e assim garantir o equilíbrio produtivo.

No Brasil, no final da década de 1980, após a participação de vários movimentos sociais e de diversos segmentos da sociedade civil, foi promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988. No Art. 1º, parágrafo Único dessa Constituição, afirma-se que todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição, ou seja, é reconhecida formalmente a participação popular na definição da relação entre Estado e sociedade, ainda que tenha sido elaborada no contexto de influência ideológica e política neoliberal.

Essa característica remete às ponderações de Rosa Luxemburgo, Poulantzas e Gramsci apresentadas por Carnoy (1988) quando discute o Estado, a democracia e a transição ao socialismo. Conforme Carnoy, tais autores afirmaram a necessidade de não desconsiderar iniciativas democratizantes de ampliação de participação popular, mesmo que presente na democracia burguesa; todavia, enfatizaram a necessidade de conceber a democracia para além desse contexto burguês. Também nessa mesma linha de raciocínio e concepção de democracia, Wood (2006) e Borón (2008) afirmam que é preciso reconhecer ações democratizantes para não reduzir tudo à lógica burguesa, no caso em relevo, reduzir tudo à lógica do mercado e às novas concepções de sociedade, de política, de economia e de cultura, assim como as temáticas, participação, democracia, Estado e a política curricular que integram as bases de análise desta pesquisa.

É nesse contexto que se deu a elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCs). O interesse em investigar esse processo partiu da vivência que tive no processo de estudo e discussões durante as etapas reservadas pela Secretaria de Estado de Educação para que houvesse a participação dos profissionais da educação na elaboração da política curricular. Essa participação inquietou-me e induziu-me a compreender como se deu a participação dos profissionais da educação na concepção e produção das OCs, uma vez que parecia estarmos fazendo somente uma correção de termos e conceitos, cumprindo etapas para ratificar o que já estava definido na concepção do documento.

Isso me levou ao seguinte questionamento: de que modo ocorreu a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na elaboração das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso? Na tentativa de responder esse questionamento, foram definidos quatro eixos que sustentam o processo de investigação e análise deste trabalho, quais sejam: participação, democracia, Estado e política curricular; neste último eixo, está integrada a temática da educação. Essa situação de questionamentos resultou nos objetivos que orientaram a pesquisa, os quais são:

Objetivo Geral

- ✓ Analisar a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop/MT no processo de construção das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica.

Objetivos Específicos

- ✓ Analisar o papel do Estado atual e sua influência na elaboração das políticas curriculares.

- ✓ Analisar o papel que os profissionais da educação atribuem ao Estado na elaboração de políticas educacionais.
- ✓ Compreender o processo de participação dos sujeitos sociais na elaboração da proposta e suas influências no texto final das diretrizes curriculares.

O documento da política curricular do Estado de Mato Grosso foi concebido entre os anos de 2008 e 2010, período em que o Poder Executivo do Estado esteve sob a gestão do Partido da República (PR) e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); na pasta da Secretaria de Estado de Educação, a gestão esteve, a partir de 2008, vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT). No início do processo de elaboração das Orientações Curriculares em 2008, o Secretário de Estado de Educação era Ságuas de Moraes; já na finalização do documento em 2010, a Secretaria de Estado de Educação estava sob a administração da Secretária de Estado Rosa Neide Sandes de Almeida (secretária nos períodos de 31/03/10 a 31/12/10, de 31/01/11 a 03/11/11 e de 07/10/13 a 31/12/2014).

O início da elaboração do documento da política curricular do Estado de Mato Grosso aconteceu no Governo do PR, sob a administração do então governador Blairo Maggi (2003 a março de 2010), licenciado em março de 2010 para concorrer ao Senado Federal; já a finalização do documento aconteceu no Governo do PMDB, sob a administração do atual governador, Silval Barbosa (março de 2010 a dezembro de 2014).

Vale enfatizar que o governo de Blairo Maggi, do PR, teve seus programas de governo fundamentados no incremento de ações que fortalecessem as atividades econômicas do agronegócio, com destaque para a construção de rodovias, assim reforçando a logística para o desenvolvimento deste setor. Blairo é referência política para o setor, uma vez que é considerado um dos maiores produtores e exportadores de soja do mundo.

O governo de Silval Barbosa também fundamentou suas ações políticas na tentativa de garantir o fortalecimento das atividades vinculadas ao agronegócio, isso porque a principal atividade econômica do Estado de Mato Grosso se articula a esse setor, que, aliás, se caracteriza pela sua integração com o mercado financeiro internacional, além de contribuir na composição do superávit primário da balança comercial, tanto do Estado quanto do país. No período da pesquisa, a Assembleia Legislativa do Estado era composta pelos seguintes partidos políticos¹: Partido Social Democrático (PSD) com cinco representantes; PMDB e PR com quatro

¹As siglas dos partidos representam a atual nomenclatura dos partidos políticos, conforme disposto no *site* da Assembleia Legislativa, ainda que no período de construção das OCs o PSD não existisse, uma vez que foi criado em 2011. Os parlamentares desse partido integravam em sua maioria o DEM, antigo Partido da Frente Liberal (PFL), que alterou sua nomenclatura em 2007, e o Partido Progressista. Informações disponíveis no *site* <<http://www.al.mt.gov.br/conteudo/parlamento/composicao.php>>, acessado em novembro de 2014.

representantes cada um; Democratas (DEM), PT, PSDB e Partido Progressista (PP) com dois representantes cada um; Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Popular Socialista (PPS) com um representante cada.

A estrutura deste trabalho fundamentou-se em três capítulos, nos quais busco dialogar com o questionamento e os objetivos definidos no trabalho. No primeiro capítulo, apresento o aporte teórico-metodológico e conceitual da pesquisa, o objeto de pesquisa, os objetivos do trabalho e sujeitos da pesquisa; também discuto a concepção de Estado, democracia e participação na atualidade. Os referenciais teóricos que se destacaram nesse capítulo foram os seguintes autores: Pateman (1992), Bogdan e Biklen (1994), Cury (2000), Moraes (2001), Marx (2003), Chesnais (2005), Wood (2006), Anderson (2008), Vieira (2009), Triviños (2010) e Harvey (2011), entre outros.

No segundo capítulo, apresento uma discussão sobre políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil a partir dos anos de 1990 e seus efeitos no processo de configuração de políticas curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em especial, a elaboração das Orientações Curriculares (OCs). A base teórica utilizada no capítulo fundamenta-se em autores como: Pereira (1998), Peroni (2003), Apple (2005) Moreira e Candau, (2007), Mészáros (2008), Oliveira (2009), Frigotto (2009), Hypólito (2010) e Shiroma et al. (2011), entre outros. O capítulo articula-se ao primeiro por apresentar a repercussão da lógica de Estado, democracia e participação na atualidade na configuração das políticas curriculares no país, portanto, nas OCs.

No terceiro capítulo, apresento o processo de participação dos profissionais da Educação da rede estadual de Sinop/MT na elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso por meio de seus diálogos. Por entender que o estudo da política exige a compreensão do tecido social local, apresento no início do capítulo uma breve caracterização do Estado de Mato Grosso e do município de Sinop, destacando sua historicidade e alguns aspectos da estrutura organizacional da rede estadual de educação no município. A base teórica é constituída pelos seguintes autores: Avritzer (2002), Souza (2004), Dagnino (2004), Dagnino et al. (2006), Vitullo (2006), Wood (2006), Borón (2008), Carinhato (2008), Bruno (2010), Bernardes (2010), Penna (2010) e Gil (2012).

O terceiro capítulo articula-se aos demais capítulos e a seus respectivos suportes teóricos, uma vez que analisa a realidade empírica da participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na produção da política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, discutindo democracia, participação, Estado e Política Curricular, assuntos estes abordados nos capítulos que fundamentam o trabalho. Ressalta-se que isso não significa a

tentativa de enquadrar a realidade social na base teórica que fundamenta o trabalho, mas caracteriza tão somente suporte na procura de conhecer a realidade social que configurou o processo de construção das OCs e a participação dos profissionais da educação em sua produção.

Nas considerações finais, retomo o objetivo e a questão centrais da pesquisa e procuro respondê-los a partir das discussões, análise e reflexão desenvolvidas em cada capítulo desta dissertação, articulando-os com os dados da pesquisa de campo. Para finalizar, concluo que a participação dos profissionais da educação acompanhou a lógica dominante de democracia e participação, pois seguiu as regras estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Foi uma participação regulada, normatizada em princípios contratuais, uma vez que os profissionais afirmaram, em sua maioria, que iniciaram suas participações somente quando o documento preliminar chegou às escolas para ser estudado, numa lógica de participação que manifesta os princípios políticos do neoliberalismo, com conceitos de democracia minimalista, participação controlada, consentida pelo Estado – uma lógica de participação compreendida como técnica de administração.

CAPÍTULO I

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONCEITUAL DE SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, discorro sobre os aportes teórico-metodológicos e conceituais que deram base ao desenvolvimento da pesquisa sobre a participação dos profissionais da educação² da rede estadual de Sinop-MT no processo de elaboração das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Demonstro a metodologia empregada na pesquisa, apontando os critérios de escolha dos referenciais teóricos, os instrumentos utilizados para coleta de dados, o lócus da investigação, o processo de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e as entrevistas desenvolvidas com os profissionais que estiveram envolvidos no processo de construção desta investigação sobre a elaboração das Orientações Curriculares.

1.1 Bases teóricas e metodológicas da pesquisa

Segundo Gamboa e Filho (2009), “a produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas [...]” (GAMBOA; FILHO, 2009, p.73).

O processo de construção do objeto de investigação foi colocado nesse contexto da produção histórica do homem e de sua base material. Sublinha-se que, ao adotar-se esse princípio de que a produção científica está impregnada pelo contexto histórico no qual os indivíduos estão inseridos e de sua produção material, o corolário é “[...] que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento* [...]” (TRIVIÑOS, 2010, p.52, grifo do autor).

Não poderia ser diferente com o processo de construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso – ela deve ser pensada inserida na totalidade, pois

²Utilizo o termo *profissionais da educação* fundamentado na LC/50/98/ LOPEBE – *Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso* –, cujo art. 2º define Profissionais da Educação Básica como o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnicos Administrativos Educacionais e de Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.

[...] não [se] busca apenas uma compreensão particular do real, mas [se] pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 2000, p.27).

Dessa forma, o objeto de investigação é concebido como resultado histórico da organização social que ele integra, tendo como ponto fulcral a aceitação de “indivíduos produzindo em sociedade, portanto, uma produção de indivíduos socialmente determinados [...]” (MARX, 2003, p.225).

Isso implica não isolar a produção das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso do contexto do modo de produção capitalista, nem suas características de produção e reprodução da sociedade, já que é nesse contexto que se configuram o Estado e os indivíduos envolvidos em sua materialização. Portanto, torna-se imperativo discutir as temáticas do *Estado, democracia, participação e política curricular* no contexto de configuração da produção/reprodução da sociedade no modo capitalista de produção.

O processo de produção da sociedade capitalista caracterizou-se pela procura de criar um indivíduo que é, por essência, socialmente determinado em indivíduos isolados, transformando-os, segundo Marx (2003), não em

[...] um resultado histórico, mas o ponto de partida da história, porque consideram este indivíduo como algo natural, conforme com a sua concepção de natureza humana, não como um produto da história, mas como um dado da natureza [...] (MARX, 2003, p.226).

Assim, o processo de produção da sociedade capitalista empenhou-se para que o indivíduo realizasse e reproduzisse seus objetivos particulares, de modo que o percebesse alheio ao contexto social no qual está inserido. Cria-se, dessa forma, uma aparência de que não participa do processo de produção/reprodução das relações sociais de produção nem das possibilidades de mudança na organização estrutural da sociedade. Ou seja, tal processo acabou por criar uma situação de indivíduos x sociedade, o que se manifestou diretamente na separação das esferas da política e da economia, que é uma das características fundamentais do processo de produção/reprodução do modelo de organização social do capitalismo.

Esse processo de retirada do indivíduo do mundo social, representada na separação das esferas políticas e econômicas, foi discutido por Wood (2011) em seu livro *Democracia contra o capitalismo*, onde assegura que o rompimento entre o político e o econômico é parte da tática do capital em sua reprodução. Wood questiona como o capital conseguiu colocar uma cunha entre essas esferas em questões tipicamente políticas, como a disposição do poder no processo

de apropriação e da produção, assim como da organização do trabalho, para outra esfera que não a política.

Essa característica da produção social no capitalismo foi universalizada, reforçando as propriedades do isolamento do indivíduo socialmente determinado; por conseguinte, é nesse contexto histórico que se materializa meu objeto de estudo. Tal situação leva à concepção de Marx ao afirmar que, “sempre que falamos de produção, é à produção num estágio determinado do desenvolvimento social que nos referimos – à produção de indivíduos vivendo em sociedade. [...]” (MARX, 2003, p.227).

Essa condição remete, portanto, a uma conjuntura concreta do objeto de investigação, um movimento que “parte do todo caótico (síncrise) e atinge, através da abstração (análise) o todo concreto (síntese)” (SAVIANI, 2007, p.15). Aqui, a construção do conhecimento encarou a participação dos profissionais da educação de Sinop/MT na elaboração da política educacional como um fenômeno concreto, isto é, como “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas [...]” (MARX, 2003, p.247).

Destaco que, neste desenvolver da produção do conhecimento concreto, não cabe ao pesquisador construir o objeto, “[...] o que lhe compete é construir o conhecimento do objeto e não o próprio objeto. Construir o conhecimento do objeto não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento” (SAVIANI, 2007, p.15).

Segundo Saviani (2007), esse movimento da reconstrução do conhecimento originado do objeto é, no primeiro momento, tal como se manifesta à observação imediata, como é produzido no pensamento. Porém, essa reconstrução não fica limitada a essa condição, pois o conhecimento do objeto volta à sua origem por meio da síntese produzida no pensamento. Se é o pensamento que constitui o homem real, isso significa também que o mundo só é aceito como real enquanto pensado.

Diante disso, “[...] a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto de-pensamento, é de fato um produto do pensamento [...]” (MARX, 2003, p.248), ou seja, resultado da atividade de conceber, embora não se possa aceitá-la de forma alguma como “[...] produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação” (MARX, 2003, 249). Isso implica salientar que

[...] 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as idéias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2007, p.17).

Assim, construir o conhecimento do objeto de investigação coloca em relevo a sociedade e sua configuração, o que acarreta, segundo Mészáros (2009, p. 192), a necessidade de “[...] submeter a uma crítica radical a modalidade estabelecida de mediação de reprodução social sob o domínio do capital [...]”. Isso porque, na sociedade capitalista, o movimento se dá em decorrência do desenvolvimento das contradições que existem em seu bojo, contradições essas que se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. Segundo Suchodolski,

Nas contradições que agitam o mundo objetivo dos homens, as concepções burguesas apenas viam dois antagonismos: o indivíduo e o grupo. Os liberais só davam razão ao primeiro, enquanto que os totalitários só a conferiam ao segundo. Mas nem uns e nem outros queriam reconhecer que nessas contradições intervinham não só dois elementos, mas três, e que este terceiro antagonista, que é o mundo objetivo, histórico e social, tem um papel preponderante (SUCHODOLSKI, 1976, Apud CURY, 2000, p.33).

A contradição “[...] é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real [...]” (CURY, 2000, p.27). Ela concebe os fenômenos de modo não isolado, inserindo-os no contexto histórico e social, o que abrange a totalidade, haja vista que os

dados isolados não passam de abstrações. Por isso, a totalidade é concreta. Interna aos dados empíricos, implica-os e os explica no conjunto das suas mediações e determinações contraditórias. Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas relações externas, só adquirem concreticidade (tornam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social (CURY, 2000, p.36).

Não há como desconsiderar, na construção do objeto de investigação, a mediação. Como destaca Cury (2009),

[...] os fenômenos ou conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 2000, p.43).

As categorias da contradição, totalidade e mediação foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Essas categorias têm como fundamentos o não-isolamento do objeto de investigação e de análise do contexto histórico e social no qual está contido. Isso também é discutido por Moroz e Gianfaldoni (2006) quando discorrem sobre a construção e análise do objeto da pesquisa e atribuem importância ao contexto teórico na interpretação dos dados, afirmando que a

[...] interpretação, relevante para a construção do conhecimento científico, compreende relacionar os dados obtidos com o contexto teórico, do qual se partiu e com pesquisas anteriormente realizadas na área. É, nesse momento, que conceitos relativos à teoria adotada são reafirmados ou questionados pelos resultados encontrados (MOROZ; GIANFALDONI 2006, p. 103-104).

Percebe-se, dessa forma, a relevância do contexto histórico social às pesquisas, de modo que desconsiderar o contexto econômico, político e cultural no processo de produção e análise do conhecimento significa tê-lo como parcial. Como reforçam Gamboa e Filho (2009), o sujeito estabelece uma relação dinâmica com o objeto, de maneira que, se tirá-lo do contexto histórico e social, isso leva a produção de conhecimento a fragmentos da realidade, uma vez que o sujeito não o vê na dinâmica total da configuração social.

Para considerar as possibilidades e os limites deste trabalho, em primeiro lugar, realizei levantamentos sobre o tema nas produções acadêmicas já feitas no país. A pesquisa sobre as produções de conhecimentos relacionadas à participação dos profissionais da educação no processo de produção de políticas curriculares foi executada junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como do portal de periódicos e domínio público, também vinculado à Capes.

A pesquisa ocorreu nos bancos de dados da Capes por ser essa a instituição oficial do Estado brasileiro responsável pela sistematização e regulação das políticas de qualificação de pessoal de nível superior, sobretudo do *stricto sensu*, assim como é responsável pela organização e divulgação da produção das pesquisas, dissertações e teses produzidas junto aos programas por ela credenciados e avaliados.

Na tentativa de localizar as produções dos conhecimentos que se relacionam com a temática de investigação, sobre a participação dos profissionais da educação no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, utilizei as seguintes palavras-chave, ou descritores:

Quadro 1: Descritores utilizados

Descritor 1	Reformas curriculares na Educação Básica
Descritor 2	Democratização da elaboração de políticas educacionais
Descritor 3	Política curricular da Educação Básica em Mato Grosso
Descritor 4	A participação dos sujeitos sociais na elaboração de políticas públicas

Fonte: Elaborado pelo autor

O período utilizado como referência para investigar as produções de conhecimento foi de 1996 a 2012. A consideração desse espaço temporal como tempo de pesquisa resulta do fato de que, no ano de 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, e, no ano de 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

que, juntamente com a LDB, estabeleceram e sistematizaram os elementos normativos para a organização da Educação e do currículo no país.

As discussões relacionadas a reformas curriculares, políticas educacionais, de um modo geral, remetem a esse período, ainda que tenhamos que ampliar as influências na configuração de políticas educacionais, isto é, temos que considerar os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais nessa configuração. Como afirma Frigotto (2009),

A educação em suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais. O tempo histórico contemporâneo, como o descreve uma vasta literatura crítica, caracteriza-se pela regressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos. Essa regressão ganha especificidade e particularidade em nosso processo de formação histórico-social (FRIGOTTO, 2009, p.65).

A escolha dos descritores procurou abarcar esses contextos na configuração da produção do conhecimento referente à temática investigada, o que resultou no seguinte quadro:

Quadro 2: Número total de teses e dissertações do banco da Capes por ano, segundo descritores

Descritores	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Reformas curriculares na Educação Básica	-	-	-	01	04	04	17	12	09	10	13	11	11	11	21	12	19	155
Democratização da elaboração de políticas educacionais	01	02	-	-	01	02	03	04	03	04	05	04	02	08	05	06	08	58
Política curricular da Educação Básica em Mato Grosso	-	-	-	01	-	-	-	-	01	02	-	01	-	01	01	04	02	13
A participação dos sujeitos sociais na elaboração de políticas públicas	01	-	01	01	02	02	03	07	03	09	06	07	12	10	15	12	18	109
Total	02	02	01	03	07	08	23	22	16	25	24	23	25	30	42	34	47	335

Fonte: Elaborado pelo autor em julho de 2013

O número de trabalhos encontrados a partir dos descritores totalizou 335 produções, embora nem todas as obras contribuísem para o desenvolvimento da temática da pesquisa. Diante dessa situação, apresento na sequência as obras que se coadunam com a temática

investigada, conforme os descritores pesquisados, ou seja, que colaboram com a discussão sobre a participação dos profissionais da educação nos processos de elaboração de políticas curriculares.

Início expondo as produções de conhecimento e sua pertinência para a temática de investigação por meio do primeiro descritor: *reforma curricular na Educação Básica*. Ao investigar-se sobre esse descritor, busca-se conhecer as produções que abordam as mudanças do currículo na atualidade e sua relação com o contexto social, econômico, político, cultural e histórico, pois é nessa configuração que acontece a materialização das reformas do currículo.

Na pesquisa atinente a esse descritor, foi localizado um total de 155 produções, todavia, nem todas pertinentes à temática de investigação. No primeiro momento relacionado à pesquisa desse descritor, entre os anos de 1996 e 1998, não foram encontrados trabalhos de produção de conhecimentos.

A primeira produção de conhecimento relacionada a esse descritor é de 1999. O trabalho faz uma análise crítica do Currículo e da Cultura na Nicarágua entre os anos de 1985-1989, período conhecido como sandinista, o qual tinha um governo com viés popular anti-imperialista. O trabalho foi desenvolvido na forma de uma dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela pesquisadora nicaraguense Isolina Centeno Ubeda.

A grande alternância no ritmo de produção do conhecimento relacionado a esse descritor ocorreu entre os anos de 2001 e 2002, quando a produção saltou de quatro trabalhos no ano de 2001 para 17 em 2002, ou seja, as produções de conhecimento aqueceram-se a partir deste século.

Dentre as 155 obras encontradas que diziam respeito ao descritor *Reforma Curricular na Educação Básica*, serão apresentados *quatro* trabalhos para que sejam feitas algumas considerações. Esses trabalhos foram escolhidos após a leitura dos resumos; são os que mais se aproximam da temática de execução do trabalho sobre a participação dos profissionais da educação da rede estadual no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

O primeiro trabalho relacionado a esse descritor é uma dissertação: *Políticas e práticas no planejamento escolar em Minas Gerais no final do Século XX*, produzido por Lucia de Fátima Valente na Universidade Federal de Uberlândia em 2002. A temática abordada no trabalho refere-se ao planejamento das políticas educacionais, discutindo-se especificamente a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), com o objetivo de abordar os princípios de autonomia, participação e democratização da gestão escolar, assim como a

concepção de planejamento preconizada nas diretrizes oficiais e seus desdobramentos na prática escolar. A autora analisou também os desdobramentos das propostas neoliberais na sociedade e educação brasileira e seus contornos na educação pública em Minas Gerais.

Segundo Valente (2002), os resultados do estudo revelaram que, no âmbito das políticas educacionais em Minas Gerais, predominaram aquelas concepções de planejamento de caráter normativo, prescritivo, presentes no Planejamento Estratégico e no modelo de Gerenciamento de Qualidade Total. Evidenciou-se o caráter funcional e operativo de participação que essas abordagens carregam.

O segundo trabalho é uma dissertação: *A construção das Diretrizes curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (Gestão 2003-2006): Avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado Contemporâneo*, produzida por Elisiane Fank na Universidade Federal do Paraná em 2007. Nesse trabalho, a autora discute a construção das Orientações Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná, no período de 2003 a 2006. Para tanto, é desenvolvida uma análise sobre o Estado, definindo-o como caracterizado por movimentos contraditórios no interior do capitalismo contemporâneo.

Conforme Fank (2007), a análise do processo de construção das diretrizes curriculares indicou que o conteúdo destas diretrizes, pela natureza de sua construção, se constituiu em um hibridismo de concepções críticas, pós-críticas e pós-estruturalistas – marcadamente, um conteúdo situado nas contradições do pós-modernismo, que resulta em avanços e limites no interior das políticas do Estado.

A terceira produção que apresento é uma dissertação: *A reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação*. Foi produzida por Renata Aparecida Alves Landim na Universidade Federal Fluminense no ano de 2009. A autora buscou compreender o projeto educacional traçado para os alunos do Ensino Médio da rede estadual de Minas Gerais por meio do processo de reformulação curricular desse nível de ensino. A discussão perpassou a relação trabalho-educação e o contexto da reforma administrativa pela qual passou o Estado de Minas Gerais.

Segundo Landim (2009), essa reformulação curricular caracterizou-se como uma formação de caráter geral, mínima e fragmentada, voltada para a formação de competências básicas que permitam ao sujeito adaptar-se constantemente a uma sociedade repleta de incertezas quanto ao trabalho e quanto à vida. Sob o pretexto de preparar os jovens para realizar escolhas, o que essa proposta fez foi flexibilizar as trajetórias de formação do educando, buscando construir um consenso em torno das desigualdades educacionais, assim mascarando o dualismo estrutural por critérios pautados na meritocracia.

O último trabalho encontrado a partir desse descritor é uma tese: *A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola*, produzida por José Mauro Marinheiro Fernandes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2010. Essa produção apresenta uma discussão sobre a implantação de uma nova Proposta Curricular nas escolas de Educação Básica do Estado de São Paulo, a partir do ano de 2008, quando o Estado propôs organizar um Sistema de Ensino por meio da ação integrada e articulada, porém, segundo Fernandes (2010), foi executada de forma centralizada.

Feita essa apresentação dos trabalhos encontrados com o descritor *Reforma Curricular na Educação Básica*, passamos ao segundo descritor, *democratização da elaboração de políticas educacionais*. No desenvolvimento da pesquisa relacionada a esse descritor junto ao banco de teses da Capes, periódicos e domínio público, foi encontrado um total de 58 produções; contudo, como no primeiro descritor pesquisado, nem todos os trabalhos encontrados foram utilizados como fontes de análise. Após leitura dos resumos desses trabalhos, foi utilizado somente um total de *três* obras, as mais vinculadas aos objetivos da temática desta pesquisa.

A primeira obra desse descritor é uma dissertação: *O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a autonomia na gestão escolar*, produzida por Isabel Ana de Moraes na Universidade Católica de Goiás no ano de 2002. A autora tratou da noção de autonomia na administração escolar sustentada pelo Plano de Desenvolvimento da Escola, componente do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). Sua pesquisa procurou conhecer a concepção que os educadores envolvidos no PDE têm de autonomia e de que modo a implementação desse plano possibilitou, ou não, ampliar o exercício de autonomia nas escolas estaduais de Goiás.

Conforme Moraes (2002), essa configuração da política educacional por meio do PDE fundamentou-se na configuração do enfoque neoliberal do Estado, uma vez que foi resultante das parcerias do Ministério da Educação e do Governo de Goiás junto ao Banco Mundial (BM) e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Isso resultou, na prática, em dificuldade de materializar a democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, promover a autonomia e a participação.

O segundo trabalho da pesquisa com o descritor é uma dissertação sobre *O impacto das políticas neoliberais na gestão democrática da rede estadual de ensino de Mato Grosso*, produzida por Luzia Pereira de Souza Abich na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2005. A autora buscou compreender com esse trabalho os impactos das políticas neoliberais na gestão democrática da rede estadual de ensino por meio da análise de documentos publicados

pela SEDUC, assim como pelas diretrizes educacionais, além de empreender uma pesquisa de campo para perceber as dificuldades concretas evidenciadas pelo processo de democratização da gestão.

A pesquisa possibilitou perceber, segundo Abich (2005), que o processo de gestão democrática da rede estadual iniciado na década de 1990 se deu no confronto de duas forças políticas antagônicas: de um lado, o governo do Estado, com todo o seu aparato neoconservador, e, de outro, a pressão do movimento dos educadores, no sentido de impedir o avanço neoliberal.

Ainda conforme Abich (2005), o viés neoliberal gerou resultados funestos para a gestão democrática das escolas, pois resultou em aumento da burocracia, elaboração mecânica de documentos somente para atender às exigências da SEDUC e cerceamento da participação, por vezes truculenta, na relação escola/SEDUC.

O terceiro trabalho relacionado a esse descritor, uma dissertação, aborda a *Neoliberalização da educação: o posicionamento de educadores brasileiros na VI conferência brasileira de educação*, de autoria de Tatiane Marina dos Anjos Pereira. A pesquisa, concluída em 2012 na Universidade Estadual de Maringá, focaliza as implicações dos discursos neoliberais sobre os princípios e finalidades que regem as propostas educacionais vigentes.

Conforme Pereira (2012), o estudo possibilitou analisar a Conferência de Jomtien, Movimento Educação para Todos, assim como as propostas de estudiosos e educadores brasileiros em relação à proposta de formação, veiculada na década de 1990, sobretudo na VI Conferência Brasileira de Educação, a qual subsidiou o pensamento neoliberal da educação brasileira. De acordo com Pereira (2012), apesar de críticas de alguns professores ao neoliberalismo, isso fez com que certos princípios virassem unanimidades no país, tais como: descentralização, autonomia, qualidade e gestão democrática – princípios que representam a concepção gerencial do capital na educação.

Desenvolvida a análise do segundo descritor, *democratização da elaboração de políticas educacionais*, passo a apresentar o terceiro descritor: *Política curricular da Educação Básica em Mato Grosso*. Na investigação desse descritor, foi encontrado um total de 13 trabalhos, porém, como nos demais descritores apresentados, parte dos resultados da investigação não contribui para a discussão da temática estudada. Assim, utilizo somente dois trabalhos que se aproximam da temática investigada para apresentar esse descritor.

O primeiro trabalho desse descritor é uma dissertação: *Educação ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso*. Foi produzida por Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes na Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 2009. O trabalho

faz uma reflexão sobre a construção de políticas educativas estaduais, especialmente no âmbito da Educação Ambiental formal, implementadas pela SEDUC, trazendo para a discussão as práticas pedagógicas da educação ambiental. Segundo Gomes (2012), a pesquisa demonstrou a necessidade de reavaliação permanente dos processos de formação continuada em Educação Ambiental (EA), bem como das orientações curriculares destinadas às escolas públicas estaduais de Mato Grosso.

A segunda produção de conhecimento relacionado ao descritor é a dissertação que aborda *Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos*, produzida por Franciele Carolina Santos Durigon na Universidade do Estado de Mato Grosso no ano de 2012. A investigação abordou discursivamente as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, refletindo sobre o modo como os documentos dão visibilidade à memória discursiva de escrita que legitima as práticas linguísticas na escola. Nessa perspectiva discursiva, estabeleceu-se a relação com a leitura de arquivo, analisando-se os documentos *Escola Ciclada de Mato Grosso – Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*, e as *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*.

Integrados a esse descritor, *Política Curricular da Educação Básica de Mato Grosso*, aponto três trabalhos que foram pesquisados no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e no banco de dados do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O primeiro trabalho desse grupo, não encontrado nos bancos de dados da Capes, é uma dissertação intitulada *Política de currículo para a Escola Organizada por ciclos de formação: articulações, discursos e significantes nas orientações curriculares para a rede estadual de Mato Grosso*, produzida por Éderson Andrade na Universidade Federal de Mato Grosso em 2013. Esse trabalho de pesquisa, segundo Andrade (2013), objetivou compreender o processo de produção da política curricular para a Escola Organizada por Ciclos de Formação da rede estadual de Mato Grosso, destacando quais articulações, discursos e significantes estão nele presentes. Conforme Andrade (2013), os resultados da pesquisa demonstraram que a política curricular para o Ensino Fundamental nasceu de influências internas da SEDUC/MT, dos discursos circulantes nas escolas sobre a necessidade de se ter um documento curricular, nas propostas curriculares advindas do Governo Federal e no discurso de que as propostas curriculares se tornam mais potentes na articulação de todas as etapas da Educação Básica.

A produção do texto curricular para a Escola por Ciclos de Formação Humana, ainda segundo Andrade (2013), passou por discussões em Seminários Escolares, Municipais e

Regionais, com o discurso de democracia, contudo, com tempo limitado para debates. Pode-se dizer que, nesse processo da produção do texto do currículo, houve uma hibridação cultural entre as teorias de currículo, fato visto não de forma celebratória. Trata-se, sim, de uma constatação que nos possibilitou compreender uma fragilidade na política de currículo para a escola Organizada por Ciclos de Formação, uma vez que esta apresenta uma excessiva visão tecnicista de currículo. As articulações, discursos e significantes evidenciaram a não-articulação entre a propositura da política curricular e as concepções de Ciclos de Formação.

O próximo trabalho é também uma dissertação: *A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011*, de Kleber Gonçalves Bignarde, apresentada na Universidade Federal de Mato Grosso também em 2013. O desenvolvimento do trabalho de pesquisa, segundo Bignarde (2013), teve como objetivo analisar as reinterpretações na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, no período de 2008 a 2011.

Conforme Bignarde (2013), os dados analisados na organização curricular dos CEJAS demonstraram um enfoque que transita com tendências de currículo integrado centrado nas disciplinas de referência e, em outros momentos, no currículo integrado centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Essas formas de organização curricular coexistem na prática dos professores, sendo predominante aquela em que os currículos estão centrados nas disciplinas de referência.

O terceiro trabalho desse grupo, não vinculado aos bancos de dados da Capes, é uma tese: *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e discurso*, produzida por Roseli Batista de Jesus no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014. O objetivo do trabalho foi analisar as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, com o intuito de compreender como foram elaboradas, construindo-se os contextos de influência, de produção do texto e da prática; a pesquisa também buscou dar visibilidade aos discursos produzidos pelos sujeitos/atores envolvidos nesses contextos. Conforme Batista de Jesus (2014), a política curricular da Educação Básica de Mato Grosso, ao ser elaborada, teve influências globais/internacionais, nacionais e locais, evidenciadas em seu texto, como também nos discursos dos sujeitos/atores.

Feita essa exposição sobre o descritor que trata da *política curricular da Educação Básica de Mato Grosso*, passo ao último descritor investigado, relacionado à temática da participação dos profissionais da educação na elaboração das OCs: *a participação dos sujeitos*

sociais na elaboração de políticas públicas. Esse descritor possibilitou o encontro de 109 trabalhos, porém, devido à semelhança que tem com o descritor dois, *democratização da elaboração de políticas educacionais*, utilizo somente duas produções de conhecimento.

A primeira produção utilizada é uma dissertação: *Gestão Democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – A tensão Entre Reforma e Mudança*, produzida por Isabel Letícia Pedroso de Medeiros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2003. Medeiros (2003) desenvolveu uma análise da gestão democrática da educação na rede municipal de Porto Alegre, enfocando os aspectos da *reforma* – introdução de inovações que garantem a continuidade de determinadas práticas sociais – e *mudanças* – estabelecimento de rupturas geradoras de práticas sociais inéditas, considerando os diferentes agentes sociais envolvidos, dentre eles, o Estado e suas políticas públicas.

O segundo trabalho relacionado a esse descritor é também uma dissertação: *O significado do Projeto Pedagógico a Partir das Representações sociais dos Professores*. Foi produzido por Alberto Cervellin Filho na Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, no ano de 2008. O trabalho tratou das representações sociais dos professores relacionados ao projeto pedagógico, mais especificamente, ao projeto pedagógico da escola.

A investigação, segundo Filho (2008), sobre a representação social dos professores referente ao projeto pedagógico parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.9394/96, uma vez que essa lei estabelece que as escolas elaborem e executem seu projeto pedagógico. Conforme o autor, os levantamentos de dados demonstraram que os professores têm um distanciamento entre o projeto pedagógico formal, aquele que está no papel, e aquele que realmente ocorre no cotidiano da escola.

O exposto até o momento mostra que existem poucas produções acerca dos descritores que tratam da temática da participação dos profissionais da educação na elaboração de políticas curriculares, sobretudo no descritor que focaliza a *política curricular da Educação Básica em Mato Grosso*. Essa situação reforça a relevância da investigação sobre a participação dos profissionais da educação no processo de elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Diante da relevância de estudar a participação dos profissionais da educação na produção de políticas curriculares, conforme foi demonstrado pelo balanço produção, inicio a apresentação do processo de seleção dos sujeitos da pesquisa e dos instrumentos de coleta de dados, assim como dos procedimentos utilizados nas análises dos dados.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados considerando-se o critério de participação na etapa municipal e regional de discussão para elaboração das Orientações Curriculares, no

período de 2008 a 2010, no município de Sinop/MT. A pesquisa teve como sujeitos 10 profissionais da educação, segmento professor da rede estadual da Educação Básica do município de Sinop, um representante da direção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica e um da Assessoria Pedagógica de Sinop.

A função do CEFAPRO e da Assessoria pedagógica nesse processo de elaboração das OCs foi de participação institucional, com o objetivo de garantir a participação dos demais profissionais nos momentos de estudo e discussão do documento enviado às escolas.

A participação dos profissionais da educação de Sinop/MT na elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica, nas etapas Municipal e Regional, teve um total de 40 profissionais do segmento de professores, conforme documento de registro de presenças fornecido pelo CEFAPRO.

Evidencio que integro essa lista, tendo estado entre os 40 profissionais da educação que estudaram, analisaram e discutiram a construção das OCs no município. Participei das etapas reservadas aos profissionais da educação no processo de elaboração do documento.

Ainda que no registro constem 40 professores participantes no processo de elaboração das OCs, nem todos os sujeitos participaram desta pesquisa, uma vez que, por influência do tempo já passado das etapas, realizadas no ano de 2010, não foram encontrados todos os profissionais que participaram do processo de elaboração. Outro fator que influenciou para não haver entrevista com todos os profissionais foi a recusa de parte dos profissionais em participar do estudo.

Em Sinop, no período em que houve o processo de construção das Orientações Curriculares, havia 13 unidades escolares; atualmente, há 18 unidades da rede estadual, dispostas conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Relação das escolas estaduais de Sinop-MT conforme as etapas de ensino

Unidades Escolares	Quantidade
Escolas de Ensino Fundamental	
Fundamental completo	2
Fundamental não completo	8
Escolas de Ensino Médio	
Ensino Médio/Regular/Profissionalizante e Ensino Fundamental	6
Ensino Médio/Regular/Profissionalizante	1
CEJA	1
TOTAL	18

Fonte: elaborada pelo autor

O desenvolvimento do estudo nessas unidades escolares da rede estadual de Sinop aconteceu por ser esse um dos 15 polos do CEFAPRO do Estado de Mato Grosso, condição que levou a acontecerem no município todas as etapas reservadas à participação dos

profissionais da educação, as quais são: etapas municipais, desenvolvidas nas unidades escolares, e etapa regional, sendo esta última limitada aos municípios onde houvesse unidades do CEFAPRO. Foi nesse município que houve minha participação como professor da Educação Básica no estudo, análise, discussão e contribuição no processo de construção das OCs.

Definidos os sujeitos da pesquisa, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados em seu desenvolvimento. A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a análise documental. O uso da entrevista semiestruturada no trabalho embasa-se na relevância desse instrumento, destacada por Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que a entrevista pode

[...] ser utilizada de duas formas. Pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Dessa forma, a utilização das entrevistas na produção do conhecimento sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração das Orientações Curriculares decorreu de sua característica de não desconsiderar outros instrumentos de coleta de dados.

Os sujeitos desta pesquisa, os professores, como já apresentado anteriormente, foram selecionados por terem participado das etapas municipal e regional de estudo, análise e discussão do documento das OCs durante seu processo de elaboração. O documento que subsidiou o contato com os sujeitos foi a lista de presença dos profissionais que participaram dessas etapas, fornecida pelo CEFAPRO. De posse do documento, fui até as escolas onde os respectivos profissionais trabalhavam no período do processo de elaboração e construção das OCs, ou seja, onde trabalhavam em 2010, pois foi nesse ano que houve tanto a etapa municipal quanto a regional de estudo, análise e discussão junto aos profissionais da educação.

O contato para a execução das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa ocorreu nas suas unidades de trabalho, assim como as entrevistas em si, que foram previamente agendadas. No contato com os sujeitos para que fossem feitas as entrevistas, foram-lhes entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além de ter-lhes sido apresentado o objetivo do trabalho, com a possibilidade de o profissional agendar o melhor horário para a realização da entrevista. Assim, as entrevistas foram feitas no período de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), as chamadas horas-atividade.

Esse enredo do contato objetivou criar empatia com os entrevistados, sujeitos do trabalho, pois, como afirmou Gil (2012),

É de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Desta forma, torna-se possível estabelecer o *rapport* (quebra gelo) entre entrevistados e entrevistador (GIL, 2012, p.116-117).

Os sujeitos entrevistados foram identificados no decorrer do trabalho como P1, P2 e assim sucessivamente quando professores; já o representante da Assessoria Pedagógica foi identificado por A, e o representante da direção do CEFAPRO foi identificado por C. As entrevistas com esses profissionais ocorreram de março a maio de 2014. Todas as entrevistas foram gravadas após a respectiva anuência dos sujeitos.

A pesquisa pautou-se pela abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores dessa abordagem têm como objetivo “[...] melhor compreender o comportamento e experiência dos humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p.70).

Ainda no que se refere à abordagem da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) defendem que o investigador qualitativo tem como fontes de dados o ambiente natural, o que requer o contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado. Portanto, a investigação qualitativa considera a produção do conhecimento em interação com o contexto histórico das instituições.

A pesquisa é concebida na organização social capitalista, já que é nesse contexto social que ela se materializa. Assim sendo, é marcada por inúmeras contradições. Nesse sentido, a *categoria da contradição* foi fundamental para estabelecermos as relações e interações entre o objeto de estudo e o contexto social em que foi construído. A categoria da contradição

é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a *unidade* dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos [...] (TRIVIÑOS, 2010, p. 69).

Assim, a contradição contribuiu para conhecer o contexto histórico e social que promoveu a configuração do papel do Estado na contemporaneidade, um Estado que é, por essência, contraditório, uma vez que nele se materializa a própria produção social. Como afirma Carnoy, na concepção marxista,

[...] A forma do Estado emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas. Na concepção de Marx, é impossível separar a interação humana em uma parte da sociedade da interação em outra: a consciência humana é o produto das condições materiais – o *modo* pelo qual as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas (CARNOY, 1988, p.65).

Desse modo, as temáticas discutidas na construção do conhecimento referente à participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na produção das Orientações Curriculares tiveram como fulcro o Estado, um Estado produto das relações sociais de produção, e não um Estado com vida própria, como se fosse produzido por forças extraterrestres e estivesse alheio às relações de produção.

A participação dos profissionais da educação e as temáticas *Estado, democracia, participação e política curricular* foram analisadas nessa perspectiva de produção histórica e social inerente ao contexto capitalista, isto é, articulada à estrutura social e política e à produção econômica. Manifesta-se, assim, o que afirma Marx em *A Ideologia Alemã*:

A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência *real*, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados independentes de sua vontade (MARX, 2007, p.18).

A materialização da investigação sobre a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop-MT no processo de construção das Orientações Curriculares, bem como as temáticas que integram seu processo de elaboração, está na existência real da produção histórico-social em que os sujeitos estão inseridos. Tal característica exigiu, durante o desenvolvimento do trabalho, uma constante interação e revisão do referencial teórico e empírico por meio da pesquisa de campo, entrevistas, revisão da literatura e análise de documentos.

Determinados os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, passou-se aos procedimentos incrementados no processo de análise dos dados. Lüdke e André (1986, p.38) asseguram que “a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Frente a isso, foram considerados alguns documentos compreendidos como fontes de informações para o desenvolvimento desta pesquisa. Os documentos utilizados que contribuíram para tratar da temática da participação dos profissionais da educação no processo de elaboração das OCs para a Educação Básica de Mato Grosso foram:

1. O livro das OCs: *Orientações curriculares: Concepções para a Educação Básica*. Este livro estabelece a estrutura teórico-filosófica, metodológica, político-pedagógica e curricular para a Educação Básica da rede estadual de Mato Grosso.

2. *Orientativo Carta às escolas*: documento enviado a todas as escolas pela Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação em 2010, estabelecendo os procedimentos e etapas a serem seguidas na elaboração das OCs e os períodos de participação dos profissionais da educação nesse processo.
3. *Lei 7040 de 1º de outubro de 1998*: regulamenta a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual de Mato Grosso.
4. *Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998*: dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso.
5. Livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer*, de 2001.

A análise desses documentos permitiu compreender a organização formal da elaboração da política curricular do Estado de Mato Grosso e da participação dos profissionais da educação nesse processo, assim como a justificativa político-pedagógica e teórico-conceitual presente nessa elaboração.

Esses documentos fundamentaram parte da montagem dos roteiros das entrevistas (disponíveis em apêndice) utilizados com os 10 professores, um representante da direção do CEFAPRO e um da Assessoria Pedagógica. Isso se coaduna com o que Bogdan e Biklen (1994) destacam, isto é, que a análise de documentos articulada às entrevistas é fonte de dados relevantes em pesquisas qualitativas.

Segundo Gil (2012), a pesquisa qualitativa compreende geralmente três etapas que são seguidas na análise de dados, a saber: redução, exibição e conclusão/verificação. A **redução** envolve a seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa. Nessa etapa, ocorrem as decisões acerca da maneira de codificar as categorias, agrupá-las e organizá-las para que as conclusões se tornem razoavelmente construídas e verificáveis.

Em articulação com os documentos apresentados anteriormente, com as entrevistas dos profissionais, com os objetivos da pesquisa e com os eixos de análise, iniciou-se o processo da **redução**. Esse processo caracterizou-se por agrupar as questões do roteiro das entrevistas e as falas dos sujeitos conforme os eixos de análise que sustentam o desenvolvimento do trabalho, que são: *participação, democracia, Estado e a política curricular*. Foi incluído ainda um subitem articulado ao eixo da política curricular, que se relaciona com a educação, o qual será apresentado como um terceiro eixo na análise dos dados.

Seguem abaixo os quadros que expõem o processo de classificação das falas dos sujeitos conforme os roteiros de entrevistas. Os quadros demonstram as questões dos roteiros de entrevistas consideradas em cada eixo de análise.

Quadro 3. Processo de redução do roteiro de entrevistas dos professores

Eixo 1. Processo de elaboração/Política curricular/ Estado	Eixo 2. Participação e democracia	Eixo 3. Educação
1- Como se deu o processo que culminou com sua participação nas etapas de elaboração das Orientações Curriculares?	2- Para você, o que é participação e democracia?	13- Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
3- Você conhecia as discussões sobre a elaboração das Orientações Curriculares antes da etapa de estudo dos textos preliminares nas unidades escolares?	5 - Sua participação na etapa municipal de discussão e apreciação das Orientações Curriculares como representante das unidades escolares conseguiu apresentar as demandas do segmento e da respectiva área que representava o grupo escolar?	14- Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material das escolas para sua implementação?
4- A primeira etapa de estudo nas unidades escolares do texto preliminar das Orientações Curriculares conseguiu envolver os profissionais da educação? Como se deu esse processo?	6- Durante sua participação na etapa regional de discussão e apreciação das Orientações Curriculares, você conseguiu defender as propostas/contribuições do município de Sinop?	
9- Você considera o processo de elaboração das Orientações Curriculares como democrático? Se sim, por quê? Se não, justifique.	7- A sistemática de elaboração das Orientações Curriculares possibilitou a participação efetiva e propositiva dos profissionais da educação?	
10- Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, incluindo-se a SEDUC, o CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica?	8- As propostas/contribuições dos docentes durante a participação no processo de elaboração das Orientações Curriculares constam no documento final das OCs?	
11- E quanto ao papel dos consultores, considera relevante a elaboração de um texto preliminar para iniciar as discussões? Se sim, por quê? Caso seja não, justifique.		
12 - Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares? Houve resistências ao processo?		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Apresentada a redução do roteiro de entrevistas dos professores, composto de 14 itens, cada um classificado conforme os eixos de análises, passo à apresentação do processo de redução do roteiro de entrevistas do representante da AP.

Quadro 4. Processo de redução do roteiro de entrevista da Assessoria Pedagógica

Eixo 1. Processo de elaboração/Política curricular/ Estado	Eixo 2. Participação e democracia	Eixo 3. Educação
1- Qual foi o papel da Assessoria Pedagógica no processo de elaboração das Orientações Curriculares?	4-Em sua opinião, o que é democracia e participação?	5-Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
2-E o papel dos consultores na elaboração do texto preliminar? Considera isso necessário, ou os próprios educadores das diferentes áreas poderiam se encarregar dessa elaboração?	6-A assessoria pedagógica participou das discussões relacionadas à definição das concepções da Educação Básica defendida nas Orientações Curriculares?	7-Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material dos CEFAPROS, Assessorias, escolas e formação docente para sua implementação?
3-Você conhecia as discussões sobre a elaboração das Orientações Curriculares antes da etapa de estudo dos textos preliminares nas unidades escolares?	9-Como vê a participação dos professores no processo de elaboração das Orientações Curriculares?	
8-A Assessoria pedagógica considera que a elaboração das Orientações Curriculares ocorreu de modo democrático? Se sim, por quê? Se não, justifique.	11-Durante sua participação na etapa regional de discussão e apreciação das Orientações Curriculares, você conseguiu defender as propostas/contribuições do município de Sinop?	
10-Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, incluindo-se a SEDUC, o próprio CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica?	13-Houve resistências por parte dos profissionais da educação no processo de elaboração das orientações curriculares? Se sim, quais foram os procedimentos adotados pela instituição?	
12- Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares?		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Exibida a redução do roteiro de entrevistas do representante da Assessoria Pedagógica, composta de 13 itens, cada um classificado conforme os eixos de análise, segue a apresentação do processo de redução do roteiro de entrevistas do representante da direção do CEFAPRO, o qual também possui 13 itens.

Quadro 5. Processo de redução do roteiro de entrevistado CEFAPRO

Eixo 1. Processo de elaboração/Política curricular/ Estado	Eixo 2. Participação e democracia	Eixo 3. Educação
1- Qual o papel dos CEFAPROs no processo de elaboração das Orientações Curriculares?	4- Em sua opinião, o que é democracia e participação?	5- Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
2- Como avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial a SEDUC, nesse processo?	6- Vocês participaram da definição da concepção de educação que seria defendida nas Orientações Curriculares?	7- Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material dos CEFAPROs, Assessorias e escolas para sua implementação?
3- E o papel dos consultores na elaboração do texto preliminar? Considera isso necessário, ou os próprios educadores das diferentes áreas poderiam se encarregar dessa elaboração?	8- As contribuições que vocês fizeram durante o período de elaboração das Orientações Curriculares constam na redação final do documento?	
9- Como ocorreu a relação de vocês com os consultores externos nos GTs no processo de produção das Orientações Curriculares?	10- Houve resistências por parte dos profissionais da educação no processo de elaboração das orientações curriculares? Se sim, quais foram os procedimentos adotados pela instituição?	
11- Você considera a elaboração das Orientações Curriculares como democrática? Se sim, por quê? Se não, justifique.		
12- Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso, incluindo-se a SEDUC, o próprio CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica?		
13- Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares?		

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

Assim se desenvolveu o processo de redução como procedimento de análise dos dados, por meio dos roteiros de entrevistas, os quais, como já demonstrado, tiveram como referência em sua concepção a análise dos documentos expostos anteriormente e, sobretudo, os objetivos do trabalho e seu problema de investigação. Passa-se agora à etapa de exibição e organização dos dados para análise.

A etapa de **exibição/apresentação**, segundo Gil (2012), caracteriza-se pela organização dos dados selecionados, de forma a possibilitar a análise das semelhanças e diferenças e suas inter-relações. Essa apresentação pode ser construída por texto, diagramas, mapas ou matrizes que permitam analisar as informações.

Esse processo foi utilizado no terceiro capítulo, quando se analisou e discutiu o que os sujeitos falaram sobre *participação, democracia, Estado e política curricular*. Por meio de

quadros, foram expostas suas falas e, logo abaixo, foram desenvolvidas a análise e a discussão dos eixos, como apresentado nos quadros da etapa da redução.

Segundo Gil (2012), a etapa da **conclusão/verificação** requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. Essa verificação está intimamente relacionada à elaboração da conclusão, de modo que requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes, pois os significados derivados dos dados precisam ser testados em relação à sua validade. Validade é compreendida como conclusões obtidas dos dados, dignas de crédito, defensáveis, capazes de suportar explicações alternativas.

Esse procedimento de análise dos dados mostra-se no trabalho a partir da discussão sobre as falas dos sujeitos, articulada ao problema de investigação e aos objetivos, bem como ao suporte teórico utilizado. Estabelecidos esses procedimentos de análise dos dados, apresento os conceitos iniciais do suporte teórico da pesquisa.

1.2 Apresentação inicial da base teórico-conceitual da pesquisa

O trabalho investiga a temática da participação por meio do processo de elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. O uso do termo *participação* na política tornou-se parte do vocabulário cotidiano a partir da década de 60 do século XX em países como França, Estados Unidos e Grã-Bretanha. Isso porque nesse momento havia uma onda de manifestações, sobretudo por parte de estudantes, que lutavam para abrir novas áreas de participação, no caso, participação na esfera do Ensino Superior. Além deles, outros grupos, como os de trabalhadores, exigiam direitos que por tese lhes pertenciam (PATEMAN, 1992).

Conforme Pateman (1992), o uso da palavra *participação* de modo generalizado nesse contexto de reivindicações pelos meios de comunicação de massa e em qualquer sentido dificultou indiciar algum conteúdo significativo na utilização da palavra, que passou a ser usada por diferentes pessoas para referir-se às mais variadas situações. Pateman ainda destaca que essa situação de uso da palavra *participação* de modo acentuado, com variados sentidos e lutas por sua ampliação, suscitou uma questão crucial: “qual o lugar da participação numa teoria da democracia moderna e viável?” (PATEMAN, 1992, p.9).

Apesar da ênfase no uso da palavra *participação*, o domínio de entendimento sobre seu lugar na democracia moderna é caracterizado pela minimização de seu papel. Segundo Pateman (1992), na teoria democrática mais aceita, senão ortodoxa, o conceito de participação

assume um papel não muito relevante, de modo que a ênfase predominante nas teorias democráticas modernas é o perigo quanto à ampliação da participação popular em políticas. Isso porque o aumento da participação política daquele que porventura não participava poderia abalar a estabilidade do sistema democrático, ou seja, a concepção dominante não se fundamenta no povo, mas sim em segmentos privilegiados da estrutura social.

Wood (2006) também aborda essa característica dominante da concepção de democracia na atualidade, destacando que as noções convencionais de democracia tendem a igualar-se com o constitucionalismo, a proteção das liberdades civis, um governo limitado e eleições regulares para a troca dos governos. Essa concepção de democracia focaliza somente o poder político, abstraindo-o das relações sociais, ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado. Nessa perspectiva, a política é feita somente pelos representantes eleitos no parlamento, de tal modo que não é concebida a participação extraeleitoral.

Prossegue Wood (2006), nessa concepção de democracia, que é dominante na atualidade, os trabalhadores e os sindicatos devem apegar-se às suas próprias esferas de competência e às suas lutas em seus lugares de trabalho. Ou seja, ela substitui a ação política e a cidadania ativa pela cidadania passiva, evita qualquer confrontação com concentrações de poder social, particularmente se for com as classes dominantes, e, finalmente, despolitiza a política.

No contexto social dominante de democracia e de relação social, a concepção liberal de participação, de acordo com Chauí (2005, p.24), é limitada ao entendimento de “indivíduo como portador da cidadania civil ou política, vivendo na sociedade civil, determinada pelas relações de mercado”, não concebendo outras formas de organização associativa como sindicatos, movimentos sociais e populares. Nesse contexto de influência da concepção liberal,

A cidadania é definida pelos direitos civis e a democracia se reduz a um regime político eficaz, baseado na idéia da cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Essa concepção da democracia enfatiza a ideia de representação, ora entendida como delegação de poderes, ora como “governo de poucos sobre muitos”, no dizer de Stuart Mill (CHAUÍ, 2005, p.23).

Ainda conforme Chauí, essa concepção dominante de democracia e participação age no sentido de minar a concepção crítica, a qual concebe a “[...] prática da participação, ora entendida como intervenção direta nas ações políticas, ora como interlocução social que

determina, orienta e controla a ação dos representantes” (CHAUÍ, 2005, p.24), ou seja, uma concepção que não limita a participação aos espaços formais, representativos, do Estado.

O Estado no contexto atual articula-se à lógica liberal, neoliberal – é a base em que o conceito dominante de democracia e participação, tal qual destacaram Pateman (1992), Chauí (2005) e Wood (2006), se manifesta e sustenta. É na disposição de sua estrutura e funcionamento que estão a justificativa da participação e da democracia e o aceno para o poder do povo por meio das escolhas dos governos e parlamentos no processo eleitoral regular.

Nesse contexto, o Estado tem o papel de fornecer a base legal de funcionamento da sociedade, assim como função e expressão da vontade social e da igualdade individual. Ele ganha

[...] um certo poder próprio é ele que toma decisões quanto aos problemas, à legislação e ao curso do desenvolvimento econômico e social. Ao eleitorado cabe o poder de decidir qual grupo de líderes (político) ele deseja para levar a cabo o processo de tomada de decisão. Embora se possa argumentar que isso ainda implica em poder do eleitorado (os eleitores podem destituir um governo e substituí-lo por outro grupo de representantes), as escolhas estão restritas àqueles políticos que se apresentam como candidatos. Os eleitores não decidem frente aos problemas; são os políticos que tomam decisões diante dos problemas e os apresentam eles mesmos aos eleitores, considerando que certos problemas, não outros, são importantes, e tendo de antemão uma série de opiniões particulares sobre eles (CARNOY, 1988, p.51).

O Estado com essa característica traz a lógica representativa da participação e expressa o princípio da participação limitada, até porque a lógica dominante da democracia, do Estado e da participação na atualidade é fundamentada fortemente nas concepções de Weber e Schumpeter, os quais afirmavam a impossibilidade da participação em grande número da população. De acordo com Carnoy (1988), essa defesa de Schumpeter baseou-se nas interpretações e

[...] análises de Weber aplicando implicitamente as suas categorias de racionalidade e o conceito de desenvolvimento de sociedades inteiras às diferenças individuais *no interior* das sociedades: os indivíduos estão implicitamente colocados em um continuum de desenvolvimento social e psicológico do “tradicional” ao “moderno”. Isso significa que nem todos em uma sociedade são tão “racionais” quanto os outros [...] a teoria da ação de Weber, baseada no valor, implica que os membros tradicionais da sociedade não seriam capazes de agir como cidadãos políticos “racionais”. Conseqüentemente, sua não participação no funcionamento do sistema democrático é realmente uma contribuição positiva ao sistema. Schumpeter sustenta que a democracia direta não é possível porque nem todos na sociedade estão no mesmo estágio de desenvolvimento cultural. Existem os líderes e os seguidores: os que não estão interessados e os que são mal informados. Segundo ele, os objetivos da sociedade devem ser formulados pelos líderes – por uma elite que seja politicamente atuante, que possa dedicar-se ao estudo dos problemas sociais relevantes e seja capaz de compreendê-los (CARNOY, 1988, p.49-50).

Essa é concepção de Estado dominante na atualidade, com participação mínima, de democracia, entendida somente como escolha de governo, com eleições regulares, e de política, compreendida como função exclusiva dos representantes eleitos pelo povo nas instâncias institucionalizadas, sobretudo no parlamento, excluindo a ação política fora desses espaços. Tal ação, se porventura acontece, é tratada como perigo para a estabilização da lógica democrática e de Estado dominante e, sobretudo, da estrutura social fundamentada em uma minoria privilegiada detentora dos meios de produção.

Essa concepção dominante alicerçada no liberalismo e atualmente na versão neoliberal é contraposta pela concepção crítica de Estado e democracia. Segundo Poulantzas (1980), o Estado é concebido na perspectiva crítica como um produto das condições materiais e das relações sociais de produção, ou seja, o Estado é visto numa perspectiva histórica de relação de classes. Ainda conforme Poulantzas (1980), o Estado é, ao mesmo tempo, produto e modelador das relações objetivas de classe.

Para Carnoy (1988), fundamentando-se em Poulantzas, o Estado, na perspectiva crítica, é marcado pelas contradições, de tal modo que o Estado, em

todas as suas funções (ideológica, repressiva e econômica), está marcado pelas contradições, porque a luta de classes tem lugar no *âmbito do Estado* mesmo quando este tenta manter uma hegemonia externa da classe dominante. Poulantzas insiste que o Estado não é nem um depositário instrumentalista (objeto) do poder da classe dominante, nem um sujeito que possui um poder abstrato próprio fora da estrutura de classes. [...] (CARNOY, 1988, p.161).

Esses variados conceitos e sentidos do Estado em disputa influenciam diretamente seu funcionamento, uma vez que o Estado tem condição de interferir nas relações objetivas de classe e de plasmá-las, ainda que, como já destacado em parágrafos anteriores, seu fundamento dominante seja a lógica liberal, por meio da versão neoliberal na atualidade.

Essa situação foi destacada por Höfling (2001) ao discutir o Estado e as políticas sociais quando faz uma análise da influência neoliberal e marxista nas ações do Estado, tendo Claus Offe como referência marxista e Milton Friedman como referência neoliberal. Höfling (2001, p. 30) afirma: “visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área”. Isso reforça, segundo Höfling (2001), a necessidade de ultrapassar as aparências nas análises e discussão das políticas educacionais. Mesmo que se apresentem sofisticadas técnicas de concepção de projetos e avaliações, é preciso ir

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às

chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (HÖFLING, 2001, p. 30).

Feitas essas considerações sobre participação, democracia e Estado, passo a tratar da política curricular, que é integrante das políticas educacionais definidas oficialmente pelo Estado. Segundo Lopes (2004), a questão da política curricular na atualidade ganhou tanta importância que muitas vezes é tratada como se fosse a política educacional em si:

[...] o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estado e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (LOPES, 2004, p.110).

Ainda conforme Lopes (2004),

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p.111).

A política curricular, então, envolve disputas, contradições, concepções de conhecimento de sociedade e política, uma vez que suas escolhas não se limitam a estabelecer e normatizar a prática de determinado conteúdo, mas uma seleção cultural. Essa característica do currículo também foi destacada por Apple (2008) ao afirmar a inseparabilidade dos elementos constituintes do arranjo social da configuração da educação, logo, do currículo. O currículo é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo; é resultado de tensão e concessões políticas, econômicas e culturais, de tal modo que pode influenciar tanto na organização quanto na desorganização de um povo.

Desenvolvidas essas ponderações e a conceituação inicial sobre participação, democracia, Estado e política curricular, eixos utilizados como suporte no desenvolvimento do trabalho, abordo esses eixos de modo mais detalhado para melhor compreender suas funções na execução da pesquisa.

1.2.1 A configuração do Estado na atualidade

O Estado, na atualidade, segundo Harvey (2005; 2011;2012) e Chesnais (2005), insere-se no contexto da crise de acumulação do capital. O capital financeiro passou a ter domínio da produção/reprodução do capital, de maneira que as redefinições que ocorrem na configuração do papel do Estado são influenciadas pela característica de reprodução do capital, que busca a rentabilidade e a apropriação de riquezas produzida por outrem. A mudança no contexto do Estado foi acelerada a partir da década de 1980, em decorrência da grande quantidade de fundos no setor financeiro sem o fluxo para investimentos na produção, daí a ampliação da acumulação.

Esse episódio resultou em inflação, desemprego, estagnação da economia, aumento do petróleo, além do problema dos chamados petrodólares, gerados pela grande quantidade de reservas dos países do Golfo devido ao aumento do petróleo, e investidos em fundos no ocidente, sobretudo nos Estados Unidos e em alguns países da Europa, alargando ainda mais a quantidade de excedente disponível para investimentos no setor produtivo.

Diante disso, uma reorganização nas funções do Estado foi produzida pelas relações sociais de produção e pelas relações de poder. O princípio organizacional do capital financeiro ganhou relevância, contrapondo-se até então ao modelo de produção dominante, baseado no capital industrial de viés fordista-taylorista, assim como ao Estado de bem-estar na Europa e ao New Deal nos Estados Unidos.

As mudanças na reorganização da acumulação do capital e seu fluxo e, por consequência, sua influência na reorganização do tecido social do Estado foram geridas pela batuta do neoliberalismo. Isso porque o processo de acumulação do capital exigiu mais flexibilidade para a reprodução da acumulação, demandando novas funções do Estado na reorganização da produção/reprodução das relações sociais da formação social capitalista.

O neoliberalismo, de acordo com Anderson (2008), ganhou relevância nesse contexto porque afirmava que as raízes da crise pelo qual passava o capital eram resultado do poder excessivo dos sindicatos de trabalhadores por meio de suas pressões sobre o Estado para que aumentasse os benefícios sociais e assim garantisse bem-estar aos trabalhadores, gerando gastos e inviabilizando o processo de acumulação e reprodução do capital. Para superar esse contexto de crise fiscal do Estado, era necessário, como estratégia,

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais,

reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos (ANDERSON, 2008, p. 11).

Com essa estratégia defendida pelos neoliberais, a configuração de um Estado forte para defender os interesses do capital teve início nas ações de governantes dos países de capitalismo avançado, simpatizantes da concepção político-econômico do neoliberalismo, sendo liderada pelo economista austríaco Hayek. Os governantes que se destacaram nesse processo de implementação do neoliberalismo foram Thatcher, na Inglaterra, que chegou ao governo no final da década de 1970 e início de 1980, e Reagan, nos Estados Unidos, na década de 1980.

Esses governos, afim de implementar o neoliberalismo e assim reforçar a reprodução da formação social do capitalismo, desenvolveram práticas que injetavam o remédio proposto por Hayek. Essas medidas tiveram como pioneiro o modelo inglês de administração político-econômica, liderado por Thatcher. Seus governos

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os *fluxos financeiros*, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 2008, p. 12).

Isso ressalta a característica da formação social capitalista, a qual tem como princípio organizador da vida econômica a busca do crescimento para ampliação do lucro, para assim assegurar a acumulação. O neoliberalismo reforçou essa tônica, defendendo políticas voltadas à maximização do mercado, em detrimento de iniciativas mais coletivas, ou seja, de viés social, condição que resultou na mutação dos Estados de bem-estar a partir da década de 1970.

As medidas dos Estados de inspiração neoliberal de baixarem impostos sobre os rendimentos mais altos, elevação de taxas de juros, controle de emissões monetárias, garantia de níveis de desemprego, novas legislações de relações de trabalho e antissindicais, além das políticas de privatização das empresas e serviços estatais, assim como o desenvolvimento da lógica do mercado no processo administrativo do Estado, têm o objetivo de ampliar o

crescimento econômico e assim assegurar o processo de desenvolvimento da acumulação e reprodução da lógica do capital e rebelar suas crises reprodutivas.

Essa lógica, segundo Marx, é caracterizada pela contradição interna do capitalismo, a qual “[...] irrompe sob a forma de crises. No capitalismo, o crescimento harmonioso ou equilibrado é inteiramente acidental, devido à natureza espontânea e caótica da produção de mercado [...]” (HARVEY, 2005, p.44).

Na atualidade, a crise do capital dinamizou-se e acelerou em articulação com os avanços tecnológicos nos meios de comunicação, resultado da utilização de satélites e cabos de fibras óticas na teleinformática, além do avanço no setor de transportes, com maior movimento de cargas e pessoas. Isso tudo garantiu maior agilidade no processo de internacionalização do capital, pois articulou o emprego dessas ferramentas tecnológicas à concepção político-econômica do neoliberalismo.

A dinâmica constante nesse rearranjo da reprodução das relações sociais e de produção na formação social capitalista, por meio do emprego de novas técnicas, busca o desenvolvimento de condições para a acumulação. Na contemporaneidade, a organização da produção caracteriza-se pelo regime da acumulação flexível, a qual

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões subdesenvolvidas [...] também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilita cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2012, p. 140).

Essa (re)organização produtiva levou o Estado a agir na tentativa de incrementar medidas para o desenvolvimento dos padrões flexíveis, isso porque as relações de trabalho, mercado e produção sofreram forte influência das inovações comercial, tecnológica e organizacional dos setores da informação e, principalmente, do setor financeiro.

Nessa organização produtiva e social, o trabalho saiu perdendo, o que implicou o incremento de ações no arranjo do trabalho voltadas ao fortalecimento de subcontratos de trabalho e empregos temporários, em detrimento do trabalho regular e dos planos de carreira estáveis, assim como novas performances requeridas aos trabalhadores como discurso de integrarem o mercado de trabalho.

É nesse contexto que há o processo de hegemonização da concepção político-econômica do neoliberalismo, bem como sua legitimação política pela “via democrática”. Essa conjuntura destaca as ponderações de Netto (2008) sobre o neoliberalismo, que aponta que o elemento central para captar a profundidade e magnitude das modificações que o neoliberalismo vem provocando em nível planetário se relaciona com as novas formas de organização do capital.

Ainda argumenta Netto (2008, p.31): “[...] tudo indica que este processo de reconversão do capitalismo em escala planetária é um componente fulcral para a análise da vulnerabilidade de instituições que foram decisivas na constituição e na manutenção do chamado Estado de bem-estar social”.

A introdução de novas modalidades de produção mais flexíveis, as quais resultaram dos avanços tecnológicos, segundo Therborn (2008), foi um dos aspectos que contribuíram para que o neoliberalismo se fortalecesse a partir da década de 1970 do século XX e assim minasse a disposição organizativa do Estado de bem-estar. Essa flexibilidade do desenvolvimento da produção

[...] representou, de fato, uma maior capacidade da adaptação às demandas do mercado, que foi possível graças a certas inovações tecnológicas de manejo eletrônico e computadorizado do processo de produção. Em geral se costuma discutir esta produção flexível só em termos de relações industriais, de sistemas laborais ou de sistemas de gerenciamento empresarial. No entanto, esse processo também teve grande importância em relação à dinâmica da macroeconomia do capitalismo avançado, ao modificar as relações de força e de poder entre as empresas individuais e o poder do mercado (THERBORN, 2008, p.44).

A entrada de novas modalidades produtivas vinculadas aos avanços tecnológicos contribui para a dispersão da produção em novas regiões industriais, sobretudo para os países subdesenvolvidos, destacando-se que o subdesenvolvimento é, conforme Oliveira (1972, p.08), “precisamente uma ‘produção’ da expansão do capitalismo”. Essas regiões passaram a destacar-se como áreas estratégicas de fornecimento de mão de obra barata, assim como potencial mercado consumidor do desenvolvimento político-econômico do neoliberalismo.

Para Harvey (2011), essa dispersão do capital pelos países subdesenvolvidos na procura por rentabilidade e acumulação assegura a necessidade de cultivar demandas e comércio para a absorção do excedente de capital, uma vez que o capitalismo tem sua base na procura do crescimento para garantir a rentabilidade e acumulação.

Frente a essa necessidade de absorção dos excedentes de capitais que estavam lotando os bancos dos países de capitalismo avançado – diga-se, os Estados Unidos –, foram incrementados, na década de 1970, os empréstimos para países em desenvolvimento, como

México, Brasil e Chile, isso porque, segundo Walter Wriston, chefe do Citibank, “países não podem desaparecer – você sempre sabe onde encontrá-los em caso de dificuldades” (HARVEY, 2011, p.24).

A necessidade constante do capitalismo de reproduzir-se, produzir acumulação e enfrentar o problema da absorção demonstra, de acordo com Bauman (2010), a característica parasitária do capitalismo, que não pode sobreviver sem a apropriação de novas áreas para expansão e exploração. Bauman pondera, ainda:

[...] Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2010, p.08-09).

Portanto, essa internacionalização do capital por meio de sua dispersão, sua ação parasita, representada, sobretudo, pela cepa financeira nos países subdesenvolvidos, logo apresentou problemas, fruto do forte aumento de juros no final da década de 1970 pelos Estados Unidos, o que resultou na crise da dívida dos países em desenvolvimento na década de 1980. Tal circunstância levou ao fortalecimento do Fundo Monetário Internacional (FMI) por parte dos Estados Unidos como um disciplinador global para assegurar aos bancos que teriam seu dinheiro de volta e que as pessoas seriam obrigadas a pagar. Dessa forma,

[...] “programas de ajuste estrutural” do FMI, que impuseram austeridade a fim de pagar aos bancos, proliferaram em todo o mundo. O resultado foi uma crescente onda de “risco moral” nas práticas de empréstimo dos bancos internacionais. Por um tempo, essa prática foi um enorme sucesso. [...] salvar os bancos e arrebentar com o povo funcionou às mil maravilhas – para os banqueiros (HARVEY, 2011, p.24).

Nesse contexto de crise da década de 1970, o Estado passou a sobressair-se na configuração de condições para a produção/reprodução requeridas pelo capital financeiro. Por meio de sua ação legislativa e reguladora de desmantelamento, criou as condições exigidas pelo capital, especialmente o capital financeiro, para sua liquidez e acumulação. Foram criadas condições para que “[...] o capital-dinheiro líquido pudesse vagar mais facilmente pelo mundo à procura de locais onde a taxa de retorno fosse maior” (HARVEY, 2011, p.25).

Esse processo de desregulamentação/regulamentação iniciado na década de 1970, por causa da crise econômica vivenciada pelos países de capitalismo avançado, assim como pelos países de economia dependente, seguia os princípios da concepção político-econômica neoliberal. O neoliberalismo vinculava essa crise, representada pela inflação, estagnação e endividamento dos países, à ação planejadora do Estado. Para os neoliberais, esses problemas tinham origem política.

Assim, para superar esse contexto de crise e garantir a recuperação econômica, eram defendidas pelos neoliberais as seguintes diretrizes:

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (MORAES, 2001, p.35).

A condição de circular, de vaguear, que o capital financeiro tem na contemporaneidade resultou desses princípios e diretrizes, defendidos pela concepção político-econômica do neoliberalismo para vencer a crise causada pelo Estado. O abandono da taxa de câmbio fixa, do sistema de Bretton Woods, atrelada ao valor do ouro e criada no pós-guerra, representou a primeira vitória da finança concentrada e abriu vias para medidas radicais de liberalização e desregulamentação financeiras iniciadas no final da década de 1970 (CHESNAIS, 2005).

Essa conjuntura possibilitou tornar o dólar moeda de reserva global, o que reforçou a predominância do dólar e dos Estados Unidos frente às demais moedas e nações do mundo. Ainda em relação ao poder das finanças, Chesnais (2005) destaca que

[...] foi construído sobre o endividamento dos governos, que permitiu a expansão [...] do capital e das receitas elevadas e o financiamento para empréstimo junto aos mercados financeiros dos déficits orçamentais. Sob o efeito de taxas de juros superiores e mesmo muito superiores à inflação e ao crescimento do PIB, a dívida pública faz “bola de neve”. Ela é geradora em seguida de pressões fiscais altas sobre as receitas menos móveis e mais fracas, de austeridade orçamentária e de paralisia das despesas públicas. É ela, no decorrer desses últimos dez anos, que abriu a via para as privatizações (CHESNAIS, 2005, p. 17).

A relação entre capital e Estado articula-se à necessidade de circulação do capital. Este é, segundo Harvey (2011), como o sangue – há que se manter o fluxo para a acumulação. Quando a circulação, o fluxo, encontra barreiras que não são superadas e a acumulação não se cumpre, as crises se manifestam.

É por meio do resultado do fluxo, da circulação do capital, que o Estado consegue sua renda. Nesse processo de circulação do capital, na busca de crescimento para acumulação, o Estado tributa e, assim, consegue seu fortalecimento, poder, força militar, garantia de padrões de vida para os cidadãos. Essa necessidade de circulação e manutenção do fluxo do capital ocorre porque

O capital não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro. Os capitalistas – aqueles que põem esse processo em movimento – assumem identidades muito diferentes. Os capitalistas financistas se preocupam em ganhar mais dinheiro emprestando a outras pessoas em troca de juros.

Os capitalistas comerciantes compram barato e vendem caro. Os proprietários cobram aluguéis porque a terra e os imóveis que possuem são recursos escassos. Os rentistas ganham dinheiro com royalties e direitos de propriedade intelectual. Comerciantes de bens trocam títulos (por ações e participações, por exemplo), dívidas e contratos (incluindo seguros) por um lucro. Até mesmo o Estado pode atuar como um capitalista, por exemplo, quando usa as receitas fiscais para investir em infraestruturas que estimulem o crescimento e gerem mais receitas em impostos (HARVEY, 2011, p.41).

Assim, o regime de acumulação flexível sustentado na concepção político-econômica do neoliberalismo tem nos sistemas financeiros o agente *sine qua non*. Nesse contexto, os capitais fictícios ganharam relevância, pois, por meio de negociações de papéis, ativos, ações, derivativos, títulos de dívidas públicas e privadas em bolsas de valores, bancos, seguradoras, fundos de pensão e investimentos, se gera dinheiro/capital.

Ressalta-se que nesse processo de produção de capitais fictícios há uma ênfase na negociação de títulos públicos. Como argumentou o chefe do Citibank, Walter Wriston, países são lócus fáceis de serem localizados, não desaparecem de uma hora para outra, caso haja problemas na continuidade do fluxo do capital, produção de rentabilidade e acumulação.

Para o neoliberalismo, segundo Moraes (2001), as corporações, sindicatos e centrais sindicais, nas democracias de massas, sabotam as bases da acumulação privada por meio de reivindicações salariais, de tal maneira que empurram o Estado a um crescimento parasitário, já que impõem despesas sociais e investimentos que não têm perspectivas de retorno econômico, o que provoca a ampliação de seu endividamento.

Diante dessa situação, a concepção neoliberal defende a necessidade de limitar a democracia majoritária e assim impedir a configuração de crises. Essa tentativa de minar a participação popular nos rumos da configuração econômica por meio da ação do Estado está representada, de acordo com Moraes (2001), em ações para a qualificação do acesso ao voto, as quais são: imposição de cláusulas constitucionais pétreas para restringir as deliberações do legislativo e executivo, assim como o dotamento do judiciário ou algum outro agente para que estejam oficialmente acima das disputas partidárias, fracionais ou corporativas de poderes.

Essa condição de limitação à democracia, ainda conforme Moraes (2001), é necessária para que se possam limitar ou revogar decisões dos eleitores ou dos legisladores-representantes, com base em uma “racionalidade” mais alta que esse agente privilegiado teria autoridade para definir.

A concepção democrática defendida pela batuta neoliberal resume

[...] noções convencionais que tendem a identificar democracia com constitucionalismo, proteção das liberdades civis, e um governo limitado – a classe de noções que frequentemente escutamos descritas como direitos democráticos. [...] mas

as pessoas, *o demo*, como poder popular esteve visivelmente ausente desta definição de democracia. Na verdade, não existe inconsistência fundamental alguma entre o governo constitucional, as normas do Estado de direito e as regras das classes proprietárias (WOOD, 2006, p.383).

Vale ressaltar que a concepção político-econômica neoliberal surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ganhando relevância política a partir da década de 1970, em decorrência do contexto de crise vivenciado pelo Estado de bem-estar social, com inflação, estagnação e crise fiscal, o que impossibilitava a garantia dos direitos sociais, considerados como o princípio basilar do Estado de bem-estar. O neoliberalismo foi, então,

[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o *Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política [...] (ANDERSON, 2008, p.9).

A concepção neoliberal estimulou o emprego da lógica do capital, do mercado, na configuração de todos os segmentos sociais. Essa busca é imperiosa segundo a concepção neoliberal porque os indivíduos, ao buscarem atingir o lucro para atender a seus interesses próprios, individuais, contribuem para o desenvolvimento de inovação na produção, o que repercute em melhorias para toda a sociedade. Diante dessa eficiência do mercado, é premente, para os neoliberais, o desenvolvimento do parâmetro do mercado na ordenação política da sociedade e do Estado. Isso porque

[...] através da procura, os consumidores manifestam sua vontade e direcionam o sistema produtivo: definem quais bens e serviços serão produzidos, quantos e quando. É uma espécie de plebiscito invisível. Nele, os indivíduos possuem um número desigual de voto, corporificado em cédulas de dinheiro. Através dessas notas, tomam decisões. A apuração dos votos, ou seja, o escrutínio das necessidades e demandas sociais, é feita pelo mercado. Supõe-se aí que os indivíduos devem pagar pelo bem que desejam. Ou seja: votar no mercado-plebiscito, com as cédulas de que dispõem. Aplica-se nesse caso o chamado princípio de exclusão: quem não paga... não pega (MORAES, 2001, p.54).

A configuração do Estado na concepção político-econômica neoliberal procura reproduzir o caráter sistêmico de expansão do capital, independentemente das consequências sociais para a população. Isso acontece porque o capital não é uma coisa, é um processo em que o dinheiro é perpetuado, enviado em busca de mais dinheiro.

A inovação, os investimentos em novas tecnologias de circulação de capital, como os meios de transporte e comunicação, as alterações nas relações sociais de produção com a força

de trabalho e os meios de produção supervisionados e integrados à lógica do capital acontecem porque o capital, segundo Mészáros (2008), tem que impor

[...] aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

Assim, a busca neoliberal para tornar a lógica do mercado parâmetro incontestável para o ordenamento político e econômico da sociedade visa à garantia da produção/reprodução do fluxo, circulação do capital, para assim seguir *ad infinitum* a reprodução das relações sociais capitalistas, com rentabilidade e acumulação no segmento social do capital em detrimento do trabalho. Aliás, essa é sua principal luta, tanto que foram eleitas as corporações e sindicatos como uma das principais causas da crise fiscal enfrentada pelo Estado a partir da década de 1970.

A partir da referida década, com essa reformulação política e econômica sob a batuta neoliberal, a forma mais visível do capitalismo globalizado materializou-se por meio das presenças de indústrias transnacionalizadas, dispersas por várias regiões do mundo à procura de demandas para a absorção de excedentes e, assim, da garantia de rentabilidade e acumulação. Contudo, segundo Chesnais (2005), não são esses segmentos que comandam o movimento, o fluxo do capital, mas sim

[...] as instituições constitutivas de um capital financeiro possuindo fortes características rentáveis que determinam, por intermédio de operações que se efetuam nos mercados financeiros, tanto a repartição da receita quanto o ritmo do investimento ou o nível e as formas de emprego assalariado. As instituições em questão compreendem os bancos, mas sobretudo as organizações designadas com o nome de investidores institucionais: as companhias de seguro, os fundos de aposentadoria por capitalização (os fundos de pensão) e as sociedades financeiras de investimento coletivo, administradoras altamente concentradas de ativos para a conta de clientes dispersos (os *Mutual Funds*), que são quase sempre filiais fiduciárias de bancos internacionais ou das companhias de seguro. Os investidores institucionais tornaram-se, por intermédio dos mercados financeiros, os proprietários dos grupos: proprietários-acionários da produção industrial e muito agressivos no plano do emprego e dos salários. São eles os principais beneficiários da nova configuração do capitalismo (CHESNAIS, 2005, p.8).

Foi a garantia dessas condições que a concepção político-econômica neoliberal defendeu nas políticas de ajuste do Estado, assim possibilitando o enfrentamento das barreiras que surgem à circulação do capital nas mais diferentes frentes. Segundo Harvey (2011), as barreiras a serem enfrentadas nesse processo com a participação do Estado para garantir a

reprodução constante do capital são: capital inicial em forma de dinheiro insuficiente; escassez de oferta de trabalho ou dificuldades políticas; meios de produção inadequados, incluindo os chamados “limites naturais”; tecnologia e formas organizacionais inadequadas; resistências ou ineficiência no processo de trabalho; falta de demanda fundamentada em dinheiro para pagar no mercado.

Para Moraes (2001), apesar da pregação liberal, a interferência estatal foi adotada por vários países desenvolvidos, como Estados Unidos, Alemanha e Japão, que

[...] utilizaram amplamente a intervenção estatal, o protecionismo, o apoio do poder público para implantar e fortalecer a indústria, o comércio, os transportes, os sistemas bancários. Período em que estadistas e pensadores levavam a livre concorrência como caminho para a prosperidade [...] (MORAES, 2001, p.29).

Essa articulação do capital com o Estado na reprodução das relações sociais capitalistas por meio de iniciativas que visam a garantir a reprodução das relações sociais de produção mediante a manutenção do fluxo e circulação do capital, assim como ações de incentivo na absorção do excedente de capital produzido no processo de acumulação, caracteriza o que Harvey (2011) chama na contemporaneidade de nexos Estado-financeiras.

Tal articulação do capital com o Estado não é uma propriedade que tenha suas raízes no contexto de domínio do sistema financeiro contemporâneo, influenciada pela concepção neoliberal, por mais que tenha havido incremento e flexibilização na dita articulação a partir do triunfo do capital financeiro globalizado. A relação do Estado com o capital é inerente à formação social capitalista, uma vez que a materialidade do Estado, segundo Poulantzas (1980), articula as relações de produção e a divisão social do trabalho que elas implicam, bem como o conjunto dos campos de lutas.

Percebe-se que essa característica remonta à discussão de Marx sobre a origem do Estado, assim como sua aparente independência frente às disputas entre indivíduos e classes. Segundo Marx e Engels (2007), o Estado originou-se das contradições entre os interesses particulares e o interesse coletivo, baseado na estrutura social, em particular, nas classes sociais determinadas pela divisão do trabalho.

Assim, o neoliberalismo, com a concepção de formação de um Estado forte, procura reproduzir a ideologia de um Estado independente frente às disputas individuais e sociais, já que adota as leis do mercado, consideradas pelos neoliberais como justas, não favorecendo nenhum indivíduo ou segmento social. A reforma do Estado pregada pelos neoliberais

[...] pretende criar uma espécie de Estado gerencial, enxuto. Em vez de atribuir a entidades de governo tarefas produtivas e de prestação de serviços, monta comitês e

agências encarregados de controlar e contratar serviços prestados por empresas privadas, justamente aquelas que teriam adquirido as entidades anteriormente estatais. Notemos que as instituições do “Estado Velho” eram, pelo menos em princípio, subordinadas ao controle de organismos políticos eleitos: congresso, assembleias estaduais, câmaras municipais, etc. Eram também submetidas à fiscalização judicial dos atos e contas públicas. As novas agências controladoras são instituições ultrapoderosas, mas de fato e de direito imunes a qualquer forma de controle efetivo. São instituições que, cada vez mais, tendem a não responder diante de qualquer soberania política. Não podem ser controladas – mas também não podem (e não pretendem) ser legitimadas por instituições democráticas convencionais [...] (MORAES, 2001, p.136).

Isso implica conceber a configuração do Estado como histórico, material, não abstrato, resultado do desenvolvimento das lutas de classes no desenvolvimento da organização produtiva. Manifesta-se, assim, a necessidade imperiosa de conceber o histórico como defendido por Thompson, que assevera que

[...] a história não se compõe de pedaços estruturais discretos e descontínuos, com superestruturas separadas e distintas correspondentes a cada base; ao contrário, ela se move em *processos* nos quais as relações de produção exercem suas pressões pela transformação de realidades herdadas (WOOD, 2011, p.69).

Portanto, discutir o Estado latino-americano exige que consideremos a transformação das realidades sociais herdadas no desenrolar dos processos de relações de produção, pois, como já apresentado no trabalho, o neoliberalismo surgiu como contraponto ao Estado de bem-estar social na Europa e ao New Deal nos Estados Unidos, os quais constituíram os produtos das mudanças nas relações de produção logo após a Segunda Guerra Mundial. Essas alterações levaram o Estado a assumir responsabilidades para garantir direitos sociais universais, tais como: saúde, habitação, educação, políticas de pleno emprego.

Do lado de baixo do Equador, na América Latina, o neoliberalismo objetivou contrapor-se às figuras do chamado Estado desenvolvimentista e ao nacional-populismo, assim como ao comunismo e ao nacionalismo. Segundo Sader (2008), a origem neoliberal na América Latina, tal

[...] como na Europa – [está na] crise fiscal do Estado. Seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de bem-estar social – onde ele chegou a se configurar – e, principalmente, da industrialização substitutiva de importações, ao estilo da CEPAL (SADER, 2008, p.35).

O neoliberalismo não se materializou de modo homogêneo no tempo-espaço entre os diferentes países da região, situação essa decorrente das heranças histórico-econômicas deixadas pelos grupos hegemônicos antes da configuração neoliberal nos países. Sabe-se que, tal como nos países de capitalismo avançado, a concepção ideológica e político-econômica do

neoliberalismo objetiva reforçar as leis do mercado como parâmetro de eficiência e justiça no desenvolvimento do arranjo político e econômico das relações sociais de produção, o que implicou a necessidade de reformular a configuração dos Estados da região para assim garantir sua eficiência econômica.

Conforme Vieira (2009), as mudanças sociais que ocorreram historicamente nessa região não representaram buscas de rupturas estruturais em sua formação social, de maneira que índios e negros continuaram à margem do processo de desenvolvimento econômico e social.

[...] as mudanças latino-americanas limitaram-se a pequenas acomodações, ainda quando se propunham inicialmente mudanças em profundidade, para buscar qualquer coisa, ordinariamente como “política de livre-comércio”, de “abertura dos portos”, de “abertura dos mercados” etc., invariavelmente no *interior da situação vigente* (VIEIRA, 2009, p.70, grifo do autor).

A mudança que houve na configuração do arranjo social da região buscava meios de incrementar benefícios a grupos, classes sociais já abastadas, sobretudo os latifundiários e a burocracia militar ou civil, fosse ela de alto, médio ou baixo nível. Essa situação replicava a característica do contexto imperial no qual estavam inseridos, ou seja, o domínio da Espanha e Portugal, nações essas consideradas países secundários nos aspectos políticos e econômicos entre os demais países que desempenhavam atividades coloniais, especialmente se comparadas com a Inglaterra. Na visão de Vieira (2009), isso foi decisivo para que segmentos sociais hegemônicos beneficiados defendessem o modelo de desenvolvimento baseado na dependência do grande império inglês. Assim,

[...] aristocratas e os comerciantes espanhóis e portugueses entenderam que o seu habitual modo de vida só lhes seria garantido caso continuassem admitindo a submissão econômica e política aos estrangeiros. Por outro lado, muitos nativos americanos, descendentes de espanhóis e de portugueses, também tinham compreendido que a dominação da Espanha e de Portugal beneficiava-os com a continuidade da espoliação colonial, possibilitando-lhes ter parte na fruição da força de trabalho, da riqueza, da renda, de sistemas tributários extorsivos; na fruição do restrito acesso a cargos da burocracia política, militar e eclesiástica; na fruição de postos acima de qualquer suspeita; em resumo, na fruição do poder (VIEIRA, 2009, p.70).

O neoliberalismo na América Latina buscou ampliar o processo de reprodução das relações sociais de produção capitalista, de modo a garantir a acumulação e o fluxo do capital e assim assegurar sua reprodução como parâmetro de formação social. Vale notar, como destaca Sader (2008), que cada país da região configurou uma versão do neoliberalismo, mesmo que

tenham semelhanças históricas em suas respectivas formações sociais decorrentes da presença colonial, à qual estiveram submetidos.

Embora o neoliberalismo tenha tido como parâmetro de sucesso político e econômico dos princípios neoliberais os governos de Thatcher na Inglaterra e de Reagan nos Estados Unidos, ou seja, países de capitalismo avançado na Europa e América do Norte, foi na América Latina que houve a primeira experiência sistematizada de materialização da concepção neoliberal, defendida pela escola austríaca de economia representada por Hayek na Europa e por Friedman nos Estados Unidos, na chamada escola de Chicago.

Essa primeira experiência sistemática do neoliberalismo ocorreu no Chile no período da chamada ditadura Pinochet (1973-1990).

[...] O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. No Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca. Friedman, e não Hayek, como era de se esperar nas Américas. [...] O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra. Mas a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse [...] (ANDERSON, 2008, p. 19-20).

A experiência chilena de fomento à implementação da concepção político-econômica neoliberal serviu de fundamento para que, quase uma década depois, no final da década de 1970 e início da década de 1980 – na Inglaterra, por Thatcher, e, nos Estados Unidos, por Reagan –, fossem desenvolvidos os princípios neoliberais, que se tornariam hegemônicos no decorrer dos anos nas mais distintas regiões.

Ainda nessa região segundo Anderson (2008), houve o piloto do neoliberalismo para áreas não diretamente dominadas pela administração militar, assim como não envolvidas em disputas com segmentos dos trabalhadores fortemente organizados, como no Chile, representados pelas corporações e sindicatos dos operários, mas sim com a figura da hiperinflação. Para Anderson (2008), essa experiência matizada do neoliberalismo na Bolívia serviu de base para sua implementação nos países do leste europeu pós-União Soviética. De acordo com Anderson (2008),

[...] seria arriscado concluir que somente regimes autoritários podem impor com êxito políticas neoliberais na América Latina. A Bolívia, onde todos os governos eleitos depois de 1985 [...] está aí para comprovar o oposto. A lição que fica da longa experiência boliviana é esta: há um equivalente funcional ao trauma da ditadura

militar como mecanismo para induzir democrática e não coercitivamente um povo a aceitar políticas neoliberais das mais drásticas. Este equivalente é a *hiperinflação* [...] (ANDERSON, 2008, p. 21, grifo do autor).

Esse processo de implementação da lógica político-econômica neoliberal na América Latina, criando mecanismos para que o mercado financeiro globalizado pudesse produzir/reproduzir a acumulação de capital e absorção de excedentes, não aconteceu de modo autônomo, sem contrapontos e disputas para que essa lógica se efetivasse. Isso porque as relações sociais de produção da formação social capitalista se caracterizam por disputas, conflitos e contradições, o que não seria diferente na América Latina.

A articulação do Estado latino-americano, dependente, com segmentos sociais como a burguesia, para assegurar o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalista, assim como as disputas políticas internas, foi discutida por Bianchetti (1996), que destaca:

[...] o Estado nas formações sociais do capitalismo periférico é tão ou mais estreitamente vinculado com o desenvolvimento e funcionamento econômico que nas do capitalismo cêntrico. Entretanto, o conceito de “desenvolvimento” deve ser interpretado como a necessidade de fortalecer as estratégias dos setores dominantes, sejam eles as oligarquias nativas e seus projetos de economia-agroexportadora ou extrativas, ou os projetos de substituição de importações que caracterizam a etapa de desenvolvimento durante este século (BIANCHETTI, 1996, p.40).

Essa vinculação do Estado periférico, dependente, com o desenvolvimento e funcionamento econômico foi o que fundamentou o processo de implementação do neoliberalismo no Brasil, já que, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, o país estava enfrentando a crise da dívida externa, resultado do modelo de desenvolvimento adotado pelos militares a partir de 1964.

Esse período caracterizou-se economicamente por incentivos à acumulação privada, nacional e estrangeira, apoiada num capitalismo de Estado a serviço dos setores do mercado. Contudo, para bancar esse modelo de desenvolvimento econômico, os governos militares buscaram empréstimos externos a juros flutuantes.

A crise da dívida não poupou o Brasil, porque a continuidade de seu crescimento, ao longo dos anos 70 e 80, se deu à base de empréstimos externos a juros flutuantes, assim como a encomendas do Estado. A bomba de tempo teria de explodir, como efetivamente ocorreu. Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney (SADER, 2008, p.35-36).

Segundo Harvey (2011), essa necessidade do capital de reproduzir, de absorver excedentes de capitais, implicou a ação do nexo Estado-finanças, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990, período que passou por uma onda mundial de privatização, sob o argumento

de o Estado ser ineficiente e perdulário; a maneira de resolver esses problemas, independentemente do serviço, seria passar para o setor privado.

Sob esse mantra de o Estado ser ineficiente e perdulário, foram feitas privatizações, abertas ao capital privado, que não tinha para onde ir: “[...] serviços de utilidade pública como água, eletricidade, telecomunicações e transporte – para não falar de habitação, educação e saúde – tiveram de ser abertos para as bênçãos da iniciativa privada e a economia de mercado [...]” (HARVEY, 2011, p.32).

No Brasil, esse processo de desregulação, descentralização e privatização, com o objetivo de assegurar a introdução do país no processo de globalização do capital e assim resolver a crise fiscal do Estado, conforme mantra neoliberal, ganhou força na década de 1990, com o projeto de reforma do Estado desenvolvido por Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Na perspectiva de Pereira (1998), essas ações significavam em maior ou menor grau a intervenção do Estado no funcionamento do mercado, que desse modo estaria demonstrando sua capacidade reguladora e de controle, o que representava o fortalecimento do Estado democrático, assim como a capacidade política do governo em intermediar interesses, garantir legitimidade frente à sociedade e governar.

A reforma do Estado brasileiro sob orientação neoliberal, empreendida na década de 1990, acontece em um cenário marcado pela presença de forte inflação, bem como pela limitação do Estado em definir políticas econômicas e sociais, decorrente da ampliação de seu endividamento, contraído na década de 1970. Para Oliveira (2008), essa conjuntura foi providencial para que a ideologia político-econômica neoliberal ganhasse musculatura no seu processo de implementação da pregação antissocial e de fortalecimento dos reclamos antiestatais da burguesia. Contudo, o mais relevante nesse processo poderiam ser os reclamos do povo, uma vez que o arremedo da socialdemocracia ou do Estado de bem-estar no país, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente.

Essa configuração do Estado brasileiro, sob os ditames dos princípios neoliberais, adotou as estratégias defendidas por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Dessa forma, pautou as estratégias no combate à inflação mediante a dolarização da economia, valorização das moedas nacionais e reforma administrativa – desregulamentação dos mercados e a liberalização comercial e financeira, ou seja, introdução da lógica do capital internacionalizado e da globalização.

O sucesso político do neoliberalismo no Brasil foi conseguido, segundo Fiori (1997), por meio do resultado positivo do Plano Real no combate à hiperinflação, o que implicou a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 e o posterior desenvolvimento do seu projeto

de reforma do Estado para estancar a crise fiscal, econômica e social em que o país se encontrava. Ou seja, trata-se do que Anderson (2008) asseverou que seria estratégia neoliberal para países não diretamente sob jugo de regimes autoritários – o símbolo a ser derrotado seria o das hiperinflações.

O neoliberalismo, com o processo de desregulação, descentralização, privatização e focalização das políticas sociais, visa a reforçar o poder econômico e político de classes já privilegiadas no processo de desenvolvimento das relações de produção, uma vez que

[...] propõe o dismantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor, como também das que se derivam da aplicação das propostas keynesianas e nekeynesianas, ou seja, aquelas instituições reguladoras do mercado que têm por finalidade reduzir os riscos derivados das flutuações que se produzem no funcionamento do livre mercado (BIANCHETTI, 1996, p.20).

Assim, a configuração do Estado neoliberal no Brasil, por mais que tenha enfrentado alguma resistência de segmentos abastados da sociedade, acostumados com as benesses do Estado, não destoou de sua herança histórico-estrutural, uma vez que em nenhum momento nesse processo se aventaram mudanças estruturais das relações sociais de produção, mas sim mudanças de segmentos beneficiados pela ação do Estado.

Essa situação também refletiu a característica do Estado dependente, discutida por Carnoy (1988): “[...] Estado dependente no lugar central, não apenas como mecanismo da burguesia para apropriação de recursos locais para exportação de capital, mas também como mecanismo de consolidação e reprodução da hegemonia burguesa[...].” (CARNOY, 1988, p.246).

Dessa forma, pensar o processo de concepção das políticas curriculares brasileiras na contemporaneidade exige considerar o contexto de reprodução da lógica do capital. Isso porque a educação é produto do desenvolvimento das relações da sociedade e resume as relações sociais de produção desenvolvidas no contexto produtivo, político e cultural.

Se, na atualidade, a lógica predominante do arranjo social é a do neoliberalismo e de sua coerência com o mercado financeiro globalizado para produzir/reproduzir o capital, a acumulação e a absorção de excedentes, torna-se necessário discutirmos o processo de participação dos profissionais da educação – neste caso, da rede estadual de Sinop-MT – no processo de construção das Orientações Curriculares da Educação Básica, inseridas nesse contexto.

A lógica neoliberal não se restringe a influenciar somente o desenvolvimento das relações econômicas, mas procura também ocupar todos os espaços das relações sociais, mesmo

aqueles considerados não-mercados, com aspectos mais solidários, coletivos e democráticos. Isso implica repensar conceitos, como participação e democracia, por exemplo, no contexto atual, fortemente influenciado pela ideologia neoliberal em praticamente todos os aspectos da vida em sociedade.

1.2.2 Concepção de democracia e participação na atualidade

Discutir democracia na conjuntura atual requer que a concebamos integrada ao contexto de desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais empreendidas no processo de reprodução das relações sociais de produção capitalista. Isso porque a configuração da reprodução social do capital é decisiva no arranjo de todos os segmentos sociais, logo, é decisiva no desenvolvimento do arranjo democrático, da participação e do Estado, conforme já discutido no título anterior.

A influência do capital no desenvolvimento das relações sociais resulta de sua característica, que é de reproduzir suas estruturas socioeconômicas, isto é, a reprodução do domínio da propriedade dos meios de produção concentrada em parcelas diminutas da sociedade. A partir dessa condição, tem-se o controle da maioria, os trabalhadores, que são dependentes da venda de suas forças de trabalho para os proprietários dos meios de produção, pois são desprovidos dos meios de produção necessários à reprodução de suas vidas.

Wood (2011) explica essa lógica de arranjo das relações sociais de produção/reprodução do capital:

[...] O segredo fundamental da produção capitalista revelado por Marx – segredo que a economia política ocultou sistematicamente, até tornar-se incapaz de explicar a acumulação capitalista – refere-se às relações sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre os operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho. Esse segredo tem um corolário: a disposição de poder entre o capitalista e trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação (WOOD, 2011, p.28).

A disposição do poder entre capitalista e trabalhador no conjunto da sociedade capitalista moderna, marcada pela concentração de renda, bens e meios de produção nas mãos dos capitalistas, tem a democracia como um de seus principais elementos de sustentabilidade. A relevância da democracia na justificativa da organização social capitalista ocorre porque a participação política, a partir do final do século XVIII e início do século XIX, período que marca o processo de hegemonização do capitalismo, se tornou o mote do capital. A importância da participação nesse contexto resultou das profundas mudanças que estavam se processando

no arranjo dos segmentos social, econômico, político e cultural na Europa, sobretudo na Inglaterra e França.

Os processos de mudanças do contexto social, político e cultural nesse período tiveram na concepção da filosofia iluminista o elemento de destaque, uma vez que estavam desenvolvendo os mecanismos para sua hegemonização, suplantando assim a concepção filosófica, política e cultural anterior, a qual era marcada pela presença determinante da religião e dos senhores feudais. No século XVIII, segundo Vieira (2009), um

[...] novo tempo é aberto. Nasce o projeto de uma sociedade igualitária e homogênea, presidida pela razão natural e pela propriedade individual. Tal projeto se sustentou do declínio da religiosidade da vida, que aconteceu simultaneamente com o desaparecimento da sociedade baseada no *status* e organizada por meio da noção de “Estado”. Em lugar de Deus e da Igreja, instalou-se a razão filosófica. O princípio do *status* foi substituído pelo individualismo, e a ideia de nação converteu-se em orientadora das ações humanas (VIEIRA, 2009, p.154).

O nascimento desse projeto de sociedade – igualitária, presidida pela razão natural, razão filosófica e propriedade individual – trazia a ideia de harmonização e tranquilidade no desenvolvimento das relações entre os indivíduos. Contudo, segundo Vieira (2009), o curso da vida logo desmentiu esse entendimento da organização concebida no século XVIII, isso porque os conflitos continuaram a existir e se vinculavam, sobretudo, a conflitos decorrentes do domínio da propriedade privada.

Tal fundamento, aliás, era considerado basilar para que se desenvolvessem as relações entre a liberdade, a virtude e a razão e se produzisse, assim, segundo a filosofia iluminista, a configuração de uma sociedade igualitária. O conflito vinculado à propriedade privada ressaltou o fundamento econômico anterior impregnado no novo projeto de sociedade igualitária, que é a manutenção da propriedade privada individual, característica essa que não se ambicionou mudar nesse novo projeto de sociedade dita igualitária a partir do século XVIII.

Partindo da concepção desse princípio filosófico de organização da sociedade, defendido no iluminismo e articulado com o processo de concretização do capitalismo como formação social dominante, a discussão sobre a participação popular nas definições políticas, econômicas e culturais ganhou fôlego. Esse princípio estava rompendo com uma estrutura de sociedade, a qual se fundamentava no *status*. Os segmentos da sociedade que possuíam esse *status* eram os soberanos, os aristocratas e a igreja.

O Estado figurou como elemento decisivo no desenvolvimento e reprodução dessa estrutura social, isso por causa da utilização de suas instituições jurídicas e militares em favor da reprodução social. A aristocracia dominante – a cidadania na formação social feudal –

compreendia somente a aristocracia e a igreja, ficando os demais, os aldeões, produtores diretos, alheios à participação no poder. Essa disposição social do poder caracterizou, segundo Wood (2006), o que Marx chamou de meio extraeconômico à concentração do poder em determinados segmentos da sociedade. Ele afirmava que, onde quer que tenha existido exploração, esta foi alcançada por

[...] “meios extra econômicos”. Em outras palavras, a capacidade de extrair mais-valia dos produtores diretos dependeu de uma forma ou de outra da coerção direta exercida pela superioridade militar, política e jurídica da classe exploradora. Em muitas destas sociedades, os camponeses foram os principais produtores diretos, e continuaram com a posse dos meios de produção, como a terra. As classes dirigentes os exploravam essencialmente mediante a monopolização do poder político e militar, às vezes mediando alguma classe de Estado centralizado que cobrava impostos aos camponeses; ou inclusive mediante alguma outra classe de poder militar e jurisdicional que lhes permitia extrair mais-valia destes por sua condição dependente de serventes ou peões que lhes impunha aceitar um confisco na forma de renda para seus senhores. Em outras palavras, o poder econômico e político se fundiam, e houve sempre uma divisão, mais ou menos clara, entre dirigentes e produtores, entre quem detinha o poder político e os que compunham a sociedade trabalhadora (WOOD, 2006, p.386).

A formação social feudal na Europa fez repercutir essa característica de exploração denominada por Marx como meios extraeconômicos; a materialização da ação desses meios efetivou-se naquela formação social por intermédio da atribuição de condição de cidadãos. Nessa formação social, somente os aristocratas e os senhores feudais possuíam a condição de cidadão, enquanto os demais segmentos sociais eram excluídos do Estado, uma vez que era o privilégio político nessa sociedade que determinava o processo de expropriação dos produtores diretos, os trabalhadores, representados pelas comunidades aldeãs e os camponeses.

O processo de rompimento parcial dessa estrutura social, a qual se baseava no *status*, em que o privilégio político na divisão entre dirigentes e produtores diretos era determinante na expropriação e apropriação dos meios de produção, teve início com o incremento de ações pré-capitalistas na organização das relações de produção. O desenvolvimento de ações de ruptura dessa formação social até então existente não significou uma efetiva ruptura da estrutura social fundamentada nos princípios da propriedade privada, mas tão somente o reconhecimento da condição de cidadão de todos na sociedade, independentemente de sua condição socioeconômica.

A efetivação dessa nova formação social foi possível, segundo Wood (2011), porque,

[...] à medida que as relações feudais se rendiam ao capitalismo, especificamente na Inglaterra, perdeu-se até mesmo a mediação da comunidade aldeã que se havia colocado entre camponês e senhor. O indivíduo e sua propriedade foram separados da comunidade à medida que a produção fugia cada vez mais ao controle comunitário, fosse por meio dos tribunais senhoriais ou das comunidades aldeãs (o exemplo mais

evidente desse processo é a substituição do sistema inglês de campo aberto pelo cercamento); direitos de posse reconhecidos por costume se transformaram em arrendamentos econômicos regulados pelas pressões competitivas impessoais do mercado; pequenos proprietários perderam os direitos costumeiros de uso da terra comum; foram expulsos em ritmo crescente, quer pelo despejo por coação quer pelas pressões econômicas da competição. A posse da terra passou a se concentrar, o campesinato cedeu espaço para, de um lado, os grandes proprietários, de outro, os trabalhadores sem propriedade [...] (WOOD, 2011, p.182).

A configuração da cidadania no capitalismo é produzida, então, com o trabalhador sem propriedades e isolado da comunidade, gerando assim o novo projeto de sociedade defendido a partir do século XVIII, tal qual apresentado anteriormente por Vieira (2009) – uma sociedade igualitária presidida pela razão natural e pela propriedade individual.

Ao conceber os trabalhadores como cidadãos individualizados e despossuídos de bens de produção para garantir sua sobrevivência e reprodução, porém livres e iguais aos proprietários dos meios de produção, a formação social capitalista reconfigura a participação social até então existente na Europa. A partir desse processo de individualização do trabalhador no desenvolvimento das relações sociais de produção e seu reconhecimento como cidadão, a discussão sobre suas participações na configuração das relações de poder no Estado ganhou relevância, pois a condição de ser cidadão era definida pela possibilidade de participar do Estado e de ter reconhecimento de direitos e deveres.

Com esse novo desenho social de participação e disposição das relações sociais de produção, o capitalismo produz uma nova concepção de democracia, a qual se destaca por ser diametralmente oposta à praticada em Atenas, na Grécia Antiga. No capitalismo, segundo Wood (2006), a

[...] ênfase desta concepção de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim, no melhor dos casos, aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado (WOOD, 2006, p.383).

A construção dessa concepção de democracia pelo capitalismo advém de seu processo histórico de afirmação enquanto modo de produção dominante. A elevação dos trabalhadores à condição de cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica, criou a representação de que, no capitalismo, o privilégio econômico não é determinante na definição da condição de cidadão, como era processado no feudalismo.

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania

– e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre o capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta (WOOD, 2011, p.184).

Esse modo de operacionalização da democracia, no capitalismo, foge da concepção de democracia ateniense porque a condição de alçar os trabalhadores a cidadãos não altera a estrutura das relações sociais de produção e poder. Conforme Wood (2006), essa condição não acontecia na Grécia Antiga, em Atenas, porque a concepção de democracia e cidadania promovida no arranjo social daquele povo se caracterizava por não romper a esfera política da esfera econômica, como ocorre na contemporaneidade.

[...] na antiga democracia ateniense, os camponeses e outros produtores diretos *participavam* do poder político, e isto debilitava drasticamente o poder de exploração dos ricos ou classes apropriadoras. Nesta democracia, as classes produtoras não só tinham direitos políticos sem precedentes, mas também, e pela mesma razão, um grau de liberdade – igualmente sem antecedentes – em relação à exploração por meio de impostos e renda. Então, a importância da democracia era econômica ao mesmo tempo que política (WOOD, 2006, p.386, grifo do autor)

Vale ressaltar que essa configuração da concepção de democracia na Grécia Antiga não significava a inexistência de segregação social conforme a condição socioeconômica, já que, em Atenas, escravos e mulheres não tinham direito político.

A grande herança da concepção democrática ateniense vincula-se à configuração da participação social do trabalhador no arranjo do poder econômico, político e social. A grande maioria da população de Atenas necessitava trabalhar para sobreviver, de tal modo que a participação desses cidadãos, trabalhadores, representava a não-exclusividade de direitos políticos aos cidadãos favorecidos pela apropriação dos meios de produção.

Segundo Wood (2006), essa não-aceitação de parcela da sociedade ateniense resultava da característica de ocupação desempenhada por esses trabalhadores, uma vez que os críticos da democracia os consideravam como vulgares e servis. “[...] Esse foi o ponto central da oposição antidemocrática. Os inimigos da democracia odiavam esse regime, sobretudo porque outorgava poder político ao povo formado por trabalhadores e pobres” (WOOD, 2006, p.384).

Dessa forma, discutir a concepção de democracia na atualidade exige considerá-la nesse campo de disputas entre segmentos sociais que a apoiam e aqueles que são opositores a essa disposição das relações sociais de poder e produção.

Os grupos antidemocráticos atenienses questionavam de modo incisivo se os trabalhadores estavam preparados para tomar decisões políticas, uma vez que não haveria tempo para refletir sobre o processo decisório, pois tinham que trabalhar para sobreviver. Além disso, questionavam se as pessoas que nascem com a necessidade de trabalhar estariam livres de mente, assim como independentes de espírito para estabelecer julgamentos políticos.

No processo de desenvolvimento da formação social capitalista, existiram disputas de segmentos sociais distintos pela participação social nas decisões políticas, no arranjo social das relações de poder e de classes. Na atualidade, a configuração e execução da participação caracterizam-se por serem esvaziadas de conteúdo social, o que as distingue da concepção grega.

O capitalismo possibilitou o desenvolvimento de uma concepção de democracia em que a igualdade formal, baseada nos direitos políticos, em particular no sufrágio universal, tem efeitos mínimos sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e exploração em outras esferas além da política. Essa concepção de democracia tornou-se possível, segundo Wood (2006),

[...] não simplesmente porque o significado da palavra mudou mas sim porque também fez o mapa social em sua totalidade. As relações sociais, a natureza do poder político e sua relação com o poder econômico, e a forma da propriedade mudaram. Agora é possível ter um novo tipo de democracia que está confinada a uma esfera puramente política e judicial – aquilo que alguns denominam democracia formal – sem destruir os alicerces do poder de classe. O poder social passou às mãos do capital, não só em razão de sua influência direta na política, mas também por sua incidência na fábrica, na distribuição do trabalho e dos recursos, assim como também via os ditames do mercado. Isto significa que a maioria das atividades da vida humana fica fora da esfera do poder democrático e da prestação de contas (WOOD, 2006, p.387).

Essa configuração atual da democracia capitalista limitada aos direitos políticos e judiciais não se configurou tão rapidamente em sua estrutura social. Até o século XVIII, a noção de democracia remetia à concepção grega, ateniense, ou seja, considerava a participação do povo no processo de decisão das relações sociais de poder, o que interferia no rumo das relações sociais de produção. A configuração dessa concepção aproximada da definição ateniense de democracia ocorria, conforme Wood (2006), porque,

[...] nos dias iniciais do capitalismo, não era tão claro que os efeitos do poder político estariam ao final tão limitados. Naqueles anos iniciais, no século XVII e ainda no século XVIII, muitos dos temas básicos, especialmente vinculados com os direitos de propriedade, ainda estavam irresolutos ou eram ferventemente desafiados. A massa da população não era ainda um proletariado despossuído sujeito ao mero poder econômico do capital. Os proprietários ainda *dependiam muito do controle do Estado* para sustentar o processo de acumulação da terra, a expropriação dos pequenos produtores, a extinção dos direitos consuetudinários das pessoas e a própria redefinição do direito de propriedade [...] (WOOD, 2006, p.387, grifo nosso).

Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, esse mapa social de disputas definiu-se e possibilitou a redefinição da regra política, visto que a questão da propriedade se resolveu em benefício do capital. A partir dessa definição, formou-se uma massa de proletários, trabalhadores sem propriedades na Europa, sobretudo na Inglaterra e na França, uma vez que estas nações estavam em processo de mudança de regime de acumulação, com destaque para o avanço do capitalismo industrial.

Wood (2006) esclarece que essa configuração política, econômica e social, a partir da segunda metade do século XIX, possibilitou

[...] que o capital ganhasse controle no local de trabalho e no processo trabalhista. Em outras palavras, a conformação de uma esfera econômica mais ou menos separada com seu próprio sistema de poder se realizou. De modo que o tema primordial para a classe trabalhadora parecia estar concentrado na produção. Quando finalmente apareceu o sufrágio, poderíamos dizer que foi um momento de anticlímax [...] (WOOD, 2006, p.388).

Com essa redefinição da regra política na segunda metade do século XIX, assim como com o avanço do capitalismo industrial, os debates sobre participação e democracia se agudizaram, uma vez que o capitalismo, como já apresentado em parágrafos anteriores, confere o atributo de cidadãos a todos os membros da sociedade, independentemente de sua condição socioeconômica. Para Hobsbawm (1987), a partir desse momento, as reivindicações dos trabalhadores ressoaram por reconhecimento de sua participação no ordenamento político, nas lutas por direitos relacionados à melhoria nas condições de trabalho e moradia, entre outras, ou seja, as massas criaram um imperativo inevitável da democratização, de tal modo que algum dirigente diria

[...] aos seus eleitores que os considerava demasiado estúpidos e ignorantes para saberem o que era melhor em política, e que suas exigências eram tão absurdas quanto perigosas para o futuro do país? Que estadista, rodeado de repórteres que transmitiriam suas palavras para as mais remotas tavernas de esquina, diria exatamente o que pensava? Os políticos eram obrigados, cada vez mais, a apelar para um eleitorado de massas; e mesmo ao falar diretamente às massas, ou indiretamente, pelo megafone da imprensa popular (inclusive pelos jornais dos adversários), Bismarck, por exemplo, provavelmente jamais se dirigiu senão a uma audiência de elite. Foi Gladstone quem introduziu a campanha eleitoral de massas na Inglaterra (e talvez na Europa), durante a campanha de 1879. Não seriam mais discutidas - com a franqueza e o realismo que caracterizam os debates referentes à Lei da Reforma Britânica, de 1867 - as implicações e expectativas da democracia, a não ser por leigos em política. Mas enquanto os governantes envolviam-se em retórica, as discussões políticas sérias retiravam-se para o mundo dos intelectuais e para o minoritário público culto que os lia [...] (HOBSBAWM, 1987, p.69).

As mobilizações das massas por espaço político na configuração do arranjo social nesse período implicaram pressões ideológicas para a redefinição da democracia. Os detratores

da participação do povo, os antidemocráticos, formados pela classe dominante, exigiam que fosse afastado o poder popular como principal critério de valor democrático. Nesse contexto,

[...] O efeito foi a mudança do foco da “democracia”, que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. Mais e mais, o conceito de “democracia” passou a ser identificado com o *liberalismo* (WOOD, 2011, p.196, grifo do autor).

Essa concepção de participação e democracia empregada na atualidade ganhou relevância a partir de sua redefinição nos Estados Unidos. Neste país, conseguiu-se produzir a concepção democrática em que o povo perdeu a conotação social, passando a sociedade a ser definida como grupos de indivíduos separados e independentes do contexto social.

A concepção americana de sociedade política conseguiu efetivar a separação das esferas econômicas e políticas, iniciada no processo de fundamentação da formação social capitalista na Europa com o fim do feudalismo. Wood (2006) assevera que, nos Estados Unidos,

[...] a democracia desagradava aos pais fundadores da Constituição norte-americana e estes não queriam construir uma. Em rigor, diferenciavam claramente sua “república” da democracia como esta era entendida convencionalmente. Entretanto, a ingerência de elementos mais democráticos pressionou o debate e eles foram forçados a uma mutação retórica, assim em certas ocasiões denominavam a sua república como uma “democracia representativa”. Nesta nova concepção de democracia, o *demos* ou “povo” era crescentemente despojado de seu significado social. As novas condições históricas tornaram possível dotar o “povo” de um significado puramente político. O povo já não era a gente comum, os pobres, mas sim um corpo de cidadãos que gozam de certos direitos civis comuns. Sua particular concepção de representação procurou expandir a distância entre as pessoas e o poder, atuar como filtro entre as pessoas e o Estado e inclusive identificar a democracia com o governo ou mandato dos ricos – como por exemplo, fez Alexander Hamilton quando argumentou contra a representação “atual” e insistiu que os comerciantes eram os representantes naturais dos artesãos e trabalhadores (WOOD, 2006, p.389, grifo do autor).

A partir da afirmação dessa concepção de democracia liberal, em meados do século XX, discussões sobre a forma de participação popular acirraram-se, já que os segmentos sociais dominantes eram contra o poder popular irrestrito. Esses segmentos, privilegiados pelo domínio dos meios de produção, defendiam que as participações populares deveriam ser reguladas e limitadas à escolha de seus representantes na estrutura estatal por meio do sufrágio universal.

Segundo Pateman (1992), com a afirmação da definição dessa concepção de democracia da formação social capitalista, produzida na Inglaterra e, sobretudo, nos Estados Unidos, o que repercutiu na discussão sobre a democracia e sua execução na atualidade foi a ênfase

[...] nos perigos inerentes à ampla participação popular em política. [...] uma preocupação com a estabilidade do sistema político e com as condições ou pré-requisitos necessários para assegurar tal estabilidade; essa preocupação origina-se da comparação que se faz entre “democracia” e “totalitarismo” enquanto as duas únicas alternativas políticas possíveis no mundo moderno (PATEMAN, 1992, p.10).

A ênfase nos perigos relacionados à participação popular em política, na configuração da democracia contemporânea, decorre de sua essência liberal, uma vez que concebe as ações coletivas como limitadoras das liberdades dos indivíduos, de tal modo que a democracia deveria limitar seu campo de abrangência, ficando assim restrita às esferas da política, esta entendida como assuntos vinculados à administração do Estado.

Hayek, um dos expoentes de luta em defesa do liberalismo por meio da concepção neoliberal, afirma que a democracia deveria conceber a participação popular somente onde houvesse certo consenso dos indivíduos sobre quais ações o Estado deveria desempenhar para promover determinados fins sociais. Assim, a democracia, conforme Hayek,

[...] exige que as possibilidades de controle consciente se restrinjam aos campos em que existe verdadeiro acordo, e que, em certos campos, se confie no acaso: este é o seu preço. Mas numa sociedade cujo funcionamento está subordinado ao planejamento central não se pode fazer com que esse controle dependa da possibilidade de um acordo de maioria; muitas vezes será necessário impor ao povo a vontade de uma pequena minoria, porque esta constitui o grupo mais numeroso capaz de chegar a um acordo sobre a questão em debate. O governo democrático funcionou de modo satisfatório nos casos em que, por força de uma convicção amplamente difundida, as funções governamentais se restringiam aos campos em que se podia alcançar um acordo de maioria pelo livre debate – e só funcionou enquanto isso foi possível. O grande mérito da doutrina liberal é ter reduzido a gama de questões que dependem de consenso a proporções adequadas a uma sociedade de homens livres (HAYEK, 2010, p.85).

A concepção de democracia na atualidade reforça a lógica da separação das esferas econômicas e políticas no desenvolvimento das relações sociais de poder, uma vez que concebe a produção de indivíduos alheios ao contexto social do qual são produtos e que eles produzem. Isso é necessário, segundo Hayek (2010, p.85), porque, “no momento em que for dominada por uma doutrina coletivista, a democracia destruirá a si mesma, inevitavelmente”.

Nesse contexto de democracia neoliberal, em que a participação popular é regulada e limitada ao sufrágio universal, com sujeitos individualizados e com garantias de direitos civis e igualdade jurídica, estabelecidas em normas legais e na constituição, qualquer associação coletiva é vista como inimigo. Diante dessa concepção de democracia e sociedade, Moraes (2001) destaca que sindicatos passaram a ser regulados e combatidos, pois, por meio de suas reivindicações salariais, os trabalhadores – o povo – poderiam levar o Estado a um crescimento

parasitário, o que incidiria em despesas sociais e investimentos que não tinham perspectivas de retorno para os apropriadores dos meios de produção.

Essa disposição das relações sociais de poder com a participação das massas reguladas remete à concepção de Hayek sobre democracia, base do projeto neoliberal. Hayek destaca que “a democracia é, em essência, um meio, um instrumento utilitário para salvaguardar a paz interna e a liberdade individual. E, como tal, não é, de modo algum, perfeita ou infalível” (HAYEK, 2010, p.86). Por conseguinte, a concepção de democracia na atualidade

[...] vincula-se a um método político ou uma série de arranjos institucionais a nível nacional. *O elemento democrático característico do método é a competição entre os líderes (elite) pelos votos do povo, em eleições periódicas e livres.* As eleições são cruciais para o método democrático, pois é principalmente através delas que a maioria pode exercer controle sobre os líderes. A reação dos líderes às reivindicações dos que não pertencem à elite é assegurada em primeiro lugar pela sanção de perda do mandato nas eleições: as decisões dos líderes também podem sofrer influências de grupos ativos, que pressionam nos períodos entre as eleições. A “igualdade política”, na teoria, refere-se ao sufrágio universal e à existência de igualdade de oportunidades de acesso aos canais de influência sobre os líderes. Finalmente, “participação”, no que diz respeito à maioria, constitui a participação na escolha daqueles que tomam decisões. Por conseguinte, a função da participação nessa teoria é apenas de proteção; a proteção do indivíduo contra decisões arbitrárias dos líderes eleitos e a proteção de seus interesses privados. É na realização desse objetivo que reside a justificação do método democrático (PATEMAN, 1992, p.25, grifos do autor).

Portanto, discutir a participação popular na atualidade exige que a consideremos presente nesse contexto social da participação política, produzida no interior da formação social capitalista. Nesta, a democracia não significa o poder do povo na definição das relações de poder, mas sim uma participação regulada, em que o poder do povo perdeu em importância, mesmo que suas participações sejam garantidas formalmente no arranjo social das relações de poder, sobretudo na garantia da escolha de seus representantes na estrutura administrativa do Estado.

Passamos agora a discutir o currículo e a política curricular integrada a essa lógica de democracia e participação regulada e limitada a eleições regulares para a escolha de representantes políticos que representam a sociedade na administração do Estado.

1.2.3 A Configuração do Currículo na Atualidade

A relevância atribuída ao currículo no processo de consecução de princípios educacionais ocorre porque é por meio do currículo que as atividades educacionais se materializam nas escolas. É o currículo que traz as bases de referência de organização do

conhecimento com a seleção e disposição dos conteúdos nos parâmetros e diretrizes curriculares que são considerados no planejamento escolar.

Essa característica do currículo é destacada por Moraes e Candau (2007) ao conceberem o currículo como meio que possibilita e incorpora

[...] com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as *identidades* que pretendemos construir (MORAES; CANDAU, 2007, p.18, grifo nosso).

Essa propriedade do currículo de incorporar as discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que se articulam com o conhecimento que se procura ensinar e aprender, bem como os valores, costumes e identidades que se querem construir, pode ser notada, conforme Oliveira (2009), na concepção do currículo nacional. A concepção desse tipo de currículo busca

[...] Garantir a unidade nacional, falar uma mesma língua, desenvolver valores patrióticos, instruir os trabalhadores, de modo a atender demandas sociais e produtivas, foram algumas das finalidades para o estabelecimento de um currículo básico nacional em âmbito escolar [...] (OLIVEIRA 2009, p.49).

Diante do contexto das reformas pelas quais passou o Estado brasileiro a partir da década de 1990, sob a influência dos princípios do neoliberalismo, com a introdução de lógicas de mercado na ação pública, tendo repercussão no arranjo das relações sociais de produção e poder, de cultura e educação, torna-se premente articular o processo de concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a esse contexto econômico, político e cultural em que foram concebidos, ou seja, contexto do Estado neoliberal, da globalização financeira. Os PCNs foram desenvolvidos no final da década de 1990, período do governo de Fernando Henrique Cardoso na presidência da república, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação, também integrante do PSDB. Esse documento da política curricular nacional, elaborado em 1998, resultou da participação do país em vários eventos internacionais:

[...] o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1998, p.19).

Considerar o processo de concepção dos PCNs, articulado às demais interações do contexto de sua produção, decorre do fato de que eles foram uma das estratégias de execução da reforma do Estado no âmbito da educação, situação destacada por Shiroma et al. (2011) ao discutirem as medidas normativas que afetaram a Educação Básica nesse contexto de reforma. Os autores afirmam que as medidas que influenciaram o ensino nesse nível foram

[...] especialmente a LDBEN, a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries, a instituição do SAEB, os programas de reciclagem dos professores e novas formas de financiamento, como o FUNDEF (SHIROMA et al., 2011, p.76).

A globalização caracteriza-se, segundo Santos (2001), pela aceleração do processo de informação, articulado aos avanços científicos e tecnológicos, que se tornaram cada vez mais precisos e rápidos, assim como ao ápice do processo de internacionalização do capital. Essas características repercutem diretamente no processo político e histórico, logo com reflexo no arranjo dos segmentos econômico, social e cultural.

Esse contexto do processo da globalização baseado no conhecimento e avanço científico foi utilizado, de acordo com Shiroma et al. (2011), como justificativa dos reformadores brasileiros para promover a competitividade econômica do país frente aos competidores internacionais:

[...] Afirmando que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. Mais que isso, tentam creditar a morosidade da economia à suposta obsolescência do conhecimento dos trabalhadores [...] pela situação do país na economia globalizada lastreada na voluntarista ideia de que o país superará sua posição periférica na divisão internacional do trabalho se cada cidadão investir adequadamente em sua própria escolarização e requalificação (SHIROMA, et al., 2011, p.93).

Integrados a esse contexto, os currículos, segundo Lopes (2008), passam a valorizar a formação de competências e habilidades, de maneira a integrar as mudanças tecnológicas ao mundo global. Essa característica do currículo a partir do contexto de influência da globalização e flexibilização das relações sociais de produção ou, como caracteriza Harvey (2012), “regime de acumulação flexível”, pode ser encontrada nos PCNs. Os conteúdos nos

Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as *capacidades* que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p.51, grifo nosso).

Vale ressaltar que a política educacional curricular representada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como referência a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que faz parte, como destacam Shiroma et al. (2011), do conjunto de normas e regulamentos produzidos no contexto de reforma do Estado, dando coerência no processo de execução das ações reformistas.

A coerência legal resultante da concepção da LDB referente às políticas curriculares pode ser percebida nos artigos 9º e 26. No Artigo 9º, em seu item IV, assegura-se que será incumbência da união estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que *nortearão os currículos* e seus conteúdos mínimos, de modo a garantir formação básica comum; no Artigo 9º, também é atribuído à União, no item VI, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

No Artigo 26, os currículos da educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Em seu parágrafo 1º, traz que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Cabe ressaltar ainda, nesse processo de regulação legal da política curricular produzida no contexto da reforma do Estado brasileiro, justificando-se o arranjo curricular na atualidade, o Artigo 27, que determina que os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Segundo Peroni (2003), com a produção dos PCNs, assegurou-se a lógica do processo de responsabilização e prestação de contas, defendidas no plano de reforma do Estado, assim como o desenvolvimento dos princípios de eficiência e eficácia. Essa lógica manifesta-se no desenvolvimento dos processos de avaliação externos promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) nas unidades escolares, já que os PCNs são as referências básicas para a atuação dos

professores em todo o país, assim como para os conteúdos dos livros didáticos e para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional.

Shiroma et al. (2011) destacam que o contexto político que possibilitou a justificativa das iniciativas reformistas a partir de meados da década de 1990, as quais repercutem na organização do sistema educacional na atualidade, decorreu da produção dos diagnósticos da crise pela qual estava passando o país naquele momento, de tal modo que se produz um argumento justificador baseado em

[...]um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. Destacando o *gap* tecnológico que separa o Brasil dos países desenvolvidos, lançam mão da noção de atraso para sugerir a necessidade de modificações que coloquem o país em linha com o estado da tecnologia em voga (SHIROMA et al., 2011, p.92).

Esse contexto político e cultural que embasou os argumentos e justificativas para o processamento da reforma educacional no Brasil a partir de 1990 – ressaltando-se, novamente, que foi construído no contexto de fortalecimento da expansão neoliberal com a globalização e sua internacionalização da economia – reflete as ponderações que Apple (2008) desenvolveu sobre ideologia e currículo. Apple (2008) inquiriu qual seria o tipo de conhecimento que vale mais, assim como o conhecimento de quem vale mais; também destaca nesse processo que as respostas a essas inquirições não são tão simples, uma vez que são intrinsecamente marcadas pelos aspectos ideológicos e políticos, não sendo meramente educacionais ou acadêmicas – são contraditórias, ou seja, trazem os conflitos históricos de classe, raça, sexo e religião, entre outros, em seu processo de construção. Essa questão intrínseca dos aspectos políticos e ideológicos do currículo pode ser notada, segundo Apple (2008),

[...] na exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações da autoridade que afetam as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer [...] (APPLE, 2008, p.40).

Conceber a política curricular no interior das disputas políticas, econômicas e culturais implica ressaltar que sua configuração, com a seleção de determinados conteúdos julgados como relevantes em detrimento de outros, ou o modo de sua abordagem no processo de ensino,

representa a luta entre segmentos sociais, a luta entre culturas. Cultura, como destacam Moreira e Candau (2007), pode ser caracterizada como a produção de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas sociais por meio da linguagem e compartilhados em grupo. Questiona-se: “[...] não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? [...]” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27).

Essa caracterização de cultura como sendo uma produção de práticas significantes compartilhadas por grupos remete à discussão feita por Mészáros (2008) em *A educação para Além do Capital*, em que caracteriza educação como sendo

[...] uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Nesse sentido, pode-se falar da integração entre educação e cultura, pois se caracterizam pela busca por atribuir significados, internalizando os processos que justificam o modelo social que promove as relações sociais de poder dominante. De acordo com Apple (2008), na educação, o currículo é o instrumento para conferir relevância a conhecimentos de alguns grupos como dignos de serem transmitidos às gerações futuras, enquanto outros são desprezados, pois são julgados como indignos e insignificantes.

Ainda, reforça Apple (2008), não se podem criar fronteiras artificiais entre política e educação, entre currículo e ensino, de um lado, e questões de poder cultural, político e econômico, do outro. Existe uma inseparabilidade desses elementos no arranjo educacional, mesmo que na atualidade as instituições educacionais ajudem a reproduzir um tipo de conhecimento que reforça a aparência de que esses elementos da organização social são fraturados e não interagem no processo de materialização das práticas sociais. Essa concepção de conhecimento dominante caracteriza-se por

[...] produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2008, p.45, grifo do autor).

Esse tipo de conhecimento é dominante nos processos de construção de currículos na atualidade, fato que representa os contextos de interação em que é configurada sua produção, contextos esses marcados pela influência dos princípios da economia em sua concepção, assim como é marcado pelos princípios do neoliberalismo, isto é, vincula a organização dos conteúdos e do conhecimento ao mundo dos negócios, moldando os procedimentos estruturais da educação para garantir a formação de especialidades exigidas pelo regime de acumulação da formação social capitalista. Na atualidade, como já apresentado no capítulo anterior, o regime de acumulação é caracterizado pelo que Harvey (2012) define como sistema de produção flexível. Nesse regime, destaca a globalização e internacionalização da economia no arranjo do processo produtivo, o que se reflete no desenvolvimento das relações de trabalho, ganhando espaço, nesse processo, contratos de trabalho flexíveis, sem vínculos duradouros, com ampliação da terceirização nas atividades produtivas.

Nesse contexto da flexibilização produtiva, também são feitas novas exigências aos trabalhadores para se adaptarem às novas funções e especialidades, pois somente desse modo se manterão no mercado de trabalho, uma vez que a configuração produtiva no contexto flexível é marcada pelos avanços do conhecimento científico e tecnológico. À educação, nesse contexto de produção flexível e no ideário neoliberal, foi atribuída a função de

[...] não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria história teve de ser totalmente adulterada, e de fato freqüente e grosseiramente falsificada para esse propósito [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35-36, grifo do autor).

No Brasil, o reflexo desse processo de internacionalização da economia, marcado pela globalização, assim como pela sociedade do conhecimento, pelo avanço científico e tecnológico e, sobretudo, pela tecnologia da informação, pode ser notado na configuração dos PCNs para o Ensino Fundamental em 1997, por meio da influência de instituições multilaterais. A influência desses organismos, representantes do capital internacional, tem mais robustez em países de capitalismo dependente, como no caso do Brasil e dos demais países da América Latina. Segundo Frigotto (2009), as políticas educacionais nesses países tendem

[...] a se pautar pelas determinações dos organismos internacionais – legítimos representantes do capital mundial. Esses organismos têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização. As noções de qualidade total, empreendedorismo, MBA (Master in Business Administration) e a centralidade que assumem os processos de avaliação constituem

a base do *fetichismo* que passa a ideia de que os problemas educacionais se devem à má gestão. Os construtos básicos da “teoria” administrativa transformam-se em *chavões* de “gerência do pensamento”, de dominação ideológica e da alienação (FRIGOTTO, 2009, p.69; grifo do autor).

A presença dessas instituições influenciando a concepção das políticas curriculares no Brasil foi destacada no próprio documento dos PCNs, na temática que desenvolve a discussão inicial sobre sua concepção, caracterizada como “Considerações Preliminares. O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais”. Nesse item, foi salientado que

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Délhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (PCNs, 1997, p.14).

A participação dessas instituições multilaterais na configuração de políticas públicas no Brasil não ocorre automaticamente, como bem destaca Peroni (2003), mas sim é articulada a concepções de segmentos sociais que participam de sua produção e que concebem a educação de forma semelhante aos princípios dessas instituições.

Segundo Shiroma et al. (2011), a participação de instituições como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na concepção de políticas educacionais no país ajudou a reforçar um modelo de educação vinculada à reprodução do capital, atribuindo-lhe o meio de garantir o crescimento econômico do país, assim como de reduzir a pobreza, pois contribuiu para a adequação social às exigências da configuração do desenvolvimento do capital.

O Banco Mundial é uma das principais instituições de influência na produção de políticas públicas educacionais no Brasil. Juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), financiou, em 1990, a Conferência Internacional de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que tinha por objetivo último satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Shiroma et al. (2011) ressaltam que essa conferência estabeleceu aos 155 países participantes que subscreveram a declaração aprovada alio compromisso de assegurar a Educação Básica a todos, crianças, jovens e adultos. O Brasil, juntamente com Bangladesh,

China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, a partir da declaração de Jomtien, foi levado a desencadear ações para assegurar os princípios da declaração.

A partir dessa conferência, o Brasil passou a adotar medidas por meio da configuração de políticas educacionais com o objetivo de assegurar o cumprimento do que foi estabelecido no documento, ou seja, a garantia de Educação Básica a todos. Diante disso, ganharam destaque no país as iniciativas para fornecimento do Ensino Fundamental, como preconizavam a declaração de Jomtien e o Banco Mundial em suas estratégias para a educação. Essa relevância atribuída à Educação Básica por parte do Banco Mundial revela-se instrumental frente à seguinte constatação:

[...] a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA et al., 2011, p.63).

Para tanto, seria necessário desenvolver a lógica da política educacional pautada no mercado, ou seja, segundo o Banco Mundial, deveria haver um uso mais adequado dos insumos educacionais, por meio das reformas do financiamento e da administração da educação. Isso resume a defesa da reforma do Estado brasileiro por Bresser Pereira (1998), o qual via a necessidade de ampliar a lógica do mercado no arranjo de suas funções e assim ultrapassar a crise fiscal em que o Estado estava envolvido. Essa lógica pode ser percebida na estratégia de arranjo da educação defendida pelo Banco Mundial quando

[...] recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentado para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA et al., 2011, p.62).

A participação de instituições multilaterais na configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais representa a não-separação da educação do contexto social, político, econômico e cultural, ou seja, a fratura entre política e educação, currículo e ensino, de um lado, e poder cultural, político e econômico, de outro, como destacado por Apple (2008). Essa inseparabilidade dos elementos constituintes do arranjo social da configuração da educação e, logo, do currículo reforça a necessidade de conceber que

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões

culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p.59).

Assim sendo, o processo de configuração das políticas curriculares, a partir de meados da década de 1990, representou esse contexto de disputas entre segmentos sociais para reforçar determinados tipos de valores e significados – no caso, os valores e os significados que foram induzidos a reproduzir a partir desse contexto de disputas vinculadas à economia. Isso era consequência do processo de reforma do Estado brasileiro, iniciado na década de 1990, pautado na execução dos princípios do neoliberalismo como meio de superar a crise econômica e social pela qual o país estava passando.

A influência de utilização dos princípios neoliberais na configuração das políticas educacionais ganhou força por causa da presença das instituições multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, principais financiadores de estímulos econômicos ao país. Defendia-se o emprego dos princípios do neoliberalismo, como ênfase na racionalidade dos gastos públicos, descentralização, desregulamentação das atividades desempenhadas pelo Estado, privatização, terceirização e parceria público-privado, entre outras ações.

O Banco Mundial atribuía relevância à configuração de políticas educacionais conforme seus princípios neoliberais, concebendo a educação como responsável por “[...] formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA, et al., 2011, p.63). Assim, no desenvolvimento da política curricular a partir desse período,

[...] currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação, pela performatividade, e por meio de sistemas de avaliação padronizada, as políticas de indicadores, as parcerias público-privado, a descentralização administrativa e as políticas para o magistério escassas e frágeis, são alguns dos elementos que compreendem as atuais reformas educacionais ocorridas no Brasil (HYPOLITO; IVO, 2013, p.378).

A ênfase na avaliação como estratégia para o desenvolvimento das políticas curriculares no país a partir da década de 1990 pode ser notada na concepção dos PCNs em 1997. O documento vem constituir a referência para

[...] o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional [...] (PCNs, 1997, p.29).

Essa característica disposta nos PCNs como referência para a convergência de ações políticas para desenvolver projetos relacionados à formação de professores, análise de compras de livros e, sobretudo, avaliação em âmbito nacional foi discutida por Apple (2008) ao abordar a temática da política do conhecimento oficial nos Estados Unidos. O autor destaca que essa configuração de política se vincula mais ao desenvolvimento de um sistema avaliativo, com responsabilização dos envolvidos, do que propriamente a um investimento no desenvolvimento de ações com o objetivo de implementar um currículo nacional com a vinculação da formação dos professores à pedagogia escolar. Conforme o autor, isso custaria muito caro, além de demandar tempo para que tais resultados fossem atingidos, de modo que é mais factível desenvolver os sistemas de avaliação, que possibilitam a responsabilização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, além de justificar medidas de mudanças no sistema com o discurso de atingir melhorias e romper com o fracasso do ensino demonstrado pelos sistemas de avaliação, reforçando o emprego da lógica econômica, gerencialista, na configuração de políticas educacionais.

A articulação do currículo com os sistemas de avaliação no Brasil para a Educação Básica é sustentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parecer do CNE/CEB nº 07/2010, o qual assegura que as avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM), e os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica(IDEA) vêm se constituindo como referências para a formulação de políticas públicas de equidade, possibilitando aos municípios e escolas que localizem suas fragilidades e que, assim, promovam ações e metas para superá-las. Ainda conforme enfatizam os DCNs (2013, p.22), “[...] os referenciais e indicadores de avaliação são componentes curriculares, porque tê-los em mira facilita a aproximação entre a escola que se tem e aquela que se quer, traduzida no projeto político-pedagógico [...]”.

A base comum nacional do componente curricular utilizado como referência para a execução das avaliações externas é formada, conforme Resolução CNE/CEB nº 04/2010, em seu Artigo 14, parágrafo 1º, por: Língua Portuguesa; Matemática; o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; a Educação Física; e o Ensino Religioso.

Essa base comum, disposta na resolução CNE/CEB nº 04/2010, reflete o que é assegurado na CF em seu Art. 210, o qual afirma que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a garantir formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Também se reflete nesse parecer o que é determinado

no Art. 26 da LDB, já citado em parágrafos anteriores no corpo deste trabalho, ou seja, que o currículo das distintas etapas de ensino tem que considerar a base comum nacional em sua configuração, independentemente da unidade administrativa à qual se vincule, embora no seu interior seja destacada a possibilidade de complementar a base comum nacional conforme as características locais e regionais da sociedade e cultura.

Pôde-se perceber, nesta discussão sobre a configuração das políticas de currículo no Brasil a partir da década de 1990, a complexidade que há no processo de sua produção, já que nele se manifestam disputas sociais, políticas, econômicas e culturais sob as quais são concebidas tais políticas, assim como a relevância atribuída à promoção da qualidade da educação, a ser aferida por meio dos sistemas de avaliação empregados no país.

A articulação da política educacional e do currículo com o contexto produtivo é manifestada no arcabouço legal produzido pelo Estado – como já demonstrado em parágrafos anteriores com a abordagem sobre a CF, LDB, PCNs e DCNs – para assegurar os preceitos e conhecimentos considerados relevantes para o desenvolvimento econômico e social. São concebidas normas e leis, segundo Oliveira (2009), que

[...] buscam formar, preparar, qualificar ou desenvolver habilidades e competências dos estudantes para o mercado ou mundo do trabalho. Isso evidencia o grau de subordinação ao campo econômico, o que dificulta uma visão mais ampla e abrangente da educação e se limita a subordiná-la à lógica produtiva [...]. O acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo conjunto da sociedade como um bem público e um direito social, inerente ao processo de humanização, é deixado, na acepção legal, em segundo plano. Assim, as finalidades básicas da educação são efetivamente reduzidas à composição da força de trabalho e à produção da sociedade (OLIVEIRA, 2009, p.52-53).

Conforme destaca Hypólito (2010), as políticas curriculares no Brasil, a partir da década de 1990 e da primeira década do século XXI, caracterizam-se pela centralidade dos aspectos econômicos, em detrimento dos aspectos políticos e sociais, transferindo-se, assim, a educação para a esfera do econômico, com regras mercadológicas e suas formas de gerência, de tal modo que a educação se transforma

[...] em uma mercadoria atrativa para o mercado de acordo com suas próprias regras mercadológicas – abundância de experiências que transitam frouxamente reguladas pela sociedade, mas bem centralizadas pelo Estado, tais como a educação a distância e criação de um comércio de educação continuada e mesmo de formação inicial de professores; de outro, a introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas – por meio de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas (HYPOLITO, 2010, p.1340-1341).

É nesse contexto que passamos a discutir a repercussão desse arranjo social, político, econômico e cultural na concepção de políticas curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso a partir da década de 1990, uma vez que o regime político-jurídico, o Estado subnacional, é um ente administrativo que integra a União Nacional, a República Federativa; portanto, segue os princípios legais definidos pela União, manifestos na Constituição Federal. No caso educacional, além da própria CF, segue as normas da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e Resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Contudo, como já salientado por Moreira e Candau (2007), Apple (2008), Oliveira (2009), Hypólito (2010) e Shiroma et al. (2011), as políticas educacionais e a definição do currículo único, de base comum, nacional, não são manifestações puras e simples do aspecto legal, mas sim trazem em seu interior as manifestações das disputas oriundas das relações sociais de produção. Dessa forma, percebe-se que as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso acontecem no contexto histórico das relações sociais de produção e poder em que está inserida a educação formal e, logo, também a escola e o currículo.

CAPÍTULO II

A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990

Neste capítulo, apresento uma discussão sobre a concepção de políticas curriculares para a Educação Básica no contexto da década de 1990 e seus efeitos na atualidade da organização da educação nacional. A ênfase na concepção de políticas curriculares a partir desse período decorre do fato de ter se aprofundado, a partir desse momento, o processo de inserção do Brasil na internacionalização da economia, assim como o processo de reforma do Estado com base na concepção neoliberal de fundamentação das relações sociais de produção, poder, política e cultura. Assim sendo, discuto primeiramente os processos de produção de políticas curriculares no Brasil na década de 1990 e depois a interação desses processos na configuração de políticas locais, por exemplo, a política curricular para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, elaborada de 2008 a 2010.

2.1 Políticas curriculares no Brasil a partir de 1990

A década de 1990 foi marcada, no Brasil, pelo incremento do processo de internacionalização da economia, repercutindo no processo de reforma do Estado, com o mote de preparar o país para superar a crise econômica da década anterior, 1980, sobretudo a crise fiscal do Estado, a qual implicou a crise do endividamento externo, assim como o aumento da taxa de inflação e desemprego. Vale ressaltar que esse contexto de crise que incidiu no país resultou da reorganização produtiva, desenvolvida pelo capital após a crise financeira iniciada na década de 1970 com o aumento do preço do petróleo, sobretudo nos Estados Unidos e Europa.

Essa situação implicou medidas por parte de vários Estados pelo mundo com o objetivo de superar a crise pela qual estava passando o capital nesse período. Segundo Peroni (2000), as estratégias do capitalismo para superar esse contexto de crise, as quais influenciaram as ações econômicas, sociais, políticas e culturais da maioria dos países pelo mundo, foram o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva.

O plano de reforma do Estado brasileiro dos anos 90 atribuiu ao Estado a principal causa da crise econômico-social pelo qual passava. Segundo Bresser Pereira (1998), essa crise era resultado do crescimento distorcido do Estado a partir da década de 1970 e ao processo de

globalização, o que implicava a redução das taxas de crescimento econômico, a elevação das taxas de desemprego e o aumento da taxa de inflação. Para superar a crise na qual o Estado brasileiro estava envolvido, era necessária

A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta) (PEREIRA, 1998, p.60).

Assim, as políticas curriculares para a Educação Básica a partir da década de 1990 integram esse contexto de arranjo político, cultural, econômico e social que se desenvolvia no Brasil. O currículo, como destacam Moreira e Candau (2007), é o

[...] espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais [...] (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

O currículo, sendo espaço de luta política, cultural, econômico e social em busca da produção de significados e visão de mundo, onde grupos sociais, sobretudo os dominantes, expressam sua visão e seu projeto de sociedade, na atualidade, é marcado pela influência do neoliberalismo, que é a concepção político-econômica, ideológica e hegemônica nesse contexto de reforma do arranjo social. O neoliberalismo caracteriza-se, segundo Moraes (2001), pelo incremento dos processos de privatização de empresas estatais e serviços públicos, novas regulamentações e concepção de novos quadros legais que diminuem a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados, assim como a transferência, por parte do Estado, das atividades produtivas ao setor privado.

Essas características implicaram a necessidade de reordenar a construção do currículo, pois este, até aquele momento, apresentava uma dinâmica mais estável; portanto, deveria ser reformado, pois as relações de produção se dinamizaram, se tornaram flexíveis, marcadas pela interferência do processo de globalização. Tornava-se necessário desenvolver ações educativas que contribuíssem com a ruptura do regime da acumulação fordista/taylorista, de tal modo que passou a ganhar força a partir desse contexto de influência neoliberal de acordo com Oliveira (2009), currículos

[...] mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes

na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (OLIVEIRA 2009, p.50-51).

No Brasil, a partir do final da década de 1980, mas especialmente nos anos 1990, ganha força o processo de concepção de políticas sociais articuladas aos princípios do neoliberalismo, ou seja, vinculadas aos princípios do mercado. O neoliberalismo destaca-se por desenvolver a lógica econômica em todo o arranjo social, tendo o mercado como referência para a consecução das ações, ou seja, princípio da demanda, oferta e procura no contexto social.

Nessa conjuntura de ampliação do neoliberalismo, da globalização e do capitalismo financeiro no Brasil, ganhou destaque, na concepção de políticas sociais e educacionais, a influência de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Segundo Peroni (2003), é necessário considerar que a influência dos organismos internacionais na definição de políticas educacionais no Brasil a partir de 1990 não ocorre de modo incondicional aos princípios desses organismos, havendo papel decisivo dos atores responsáveis pelas políticas nacionais nesse direcionamento. Vale ressaltar, conforme a autora, que, nesse contexto de reforma do Estado brasileiro, marcada pela ampliação dos processos de descentralização, privatização e avaliação, quanto mais próximos os direcionamentos políticos dos atores locais das instituições multilaterais, mais fácil é o fechamento de acordos.

O processo de reforma do Estado brasileiro, em seu arranjo institucional e administrativo na década de 1990, apoiou-se na lógica econômica, influenciada pelo neoliberalismo. As ações do Estado no que diz respeito ao fornecimento de serviços e de responsabilização foram descentralizadas da figura do Estado, sobretudo a União, passando a ser responsabilidade das unidades subnacionais, como municípios e Estados, unidades essas com a menor parcela das receitas oriundas da arrecadação fiscal.

Para Bresser Pereira (1998), a crise fiscal na qual a maioria dos Estados estava envolvida a partir da década de 1980 resultava da influência da globalização e de seus avanços científicos nas áreas da informação, produção e meios de transportes. Ainda conforme Bresser Pereira (1998), essa crise articulava-se ao modelo de Estado adotado, no caso do Brasil e América Latina, um Estado social desenvolvimentista com atuação direta na produção.

Assim, para superar esse contexto de crise, seria necessário desenvolver uma reforma do Estado, a qual teria como parâmetros: a delimitação de seu papel por meio do reforço dos processos de privatização, publicização e terceirização, assim como a desregulação, aumento da governança e governabilidade, o que resultaria na superação da crise fiscal e aumento de sua capacidade administrativa, além do poder político e democrático. Destaca-se que os processos de descentralização das atividades do Estado se relacionam, sobretudo, a atividades voltadas para a área social, ainda que não se vinculem somente a esse campo. As atividades que se sobressaem nesse processo relacionam-se principalmente aos serviços sociais, como saúde, educação, previdência social e assistência social.

Ganha ênfase, nesse contexto, a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Tal situação estimulou o desenvolvimento de ações por parte de instituições confessionais, filantrópicas e Organizações não-Governamentais (ONGs) e a concepção das chamadas instituições de interesses sociais, as quais se articulam ao processo de publicização defendido na reforma do Estado. Essas instituições, no processo de reforma das funções do Estado, são caracterizadas como públicas não-estatais e possuem direito privado, mas vinculam-se ao fornecimento de atividades ao público e não têm fins lucrativos. Bresser Pereira (1998) afirma que todas as vezes que

[...] o financiamento de uma determinada atividade depender de doações ou de transferências do Estado, isto significará que é uma atividade pública, que, não precisando ser estatal, pode ser pública não-estatal, e assim ser mais diretamente controlada pela sociedade que a financia e dirige. Ora, em uma situação em que o mercado é claramente incapaz de realizar uma série de tarefas, mas que o Estado também não se demonstra suficientemente flexível e eficiente para realizá-las, abre-se espaços para as organizações públicas não-estatais (PEREIRA, 1998, p.68-69).

Peroni (2003) diz que a concepção de políticas educacionais nesse período trouxe as características de organização administrativa defendidas no processo de reformas que o Estado brasileiro estava desenvolvendo, com o objetivo de ultrapassar a crise econômica e social. O Estado surgia como responsável por esse contexto de crise, e as políticas educacionais, a partir desse momento, reforçaram os princípios defendidos pela concepção político-econômica e ideológica do neoliberalismo. Desse modo, as políticas educacionais a partir da década de 1990 caracterizaram-se pela busca de atingir os princípios da eficiência e eficácia, por meio da execução dos processos de descentralização, responsabilização e terceirização de serviços sob a responsabilidade do Estado.

Hypólito (2010) corrobora essa caracterização das políticas educacionais resultantes do processo de reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, sob influência do

neoliberalismo, afirmando que os incrementos do modelo de gestão de consecução das políticas educacionais na atualidade são todos

[...] dedicados a formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar. Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPÓLITO, 2010, p.1339).

Nesse contexto de reforma do Estado articulada aos princípios do neoliberalismo, a política educacional curricular ganhou destaque. É por meio do currículo que se configura a possibilidade de disposição do ensino nas escolas pelo Estado, assim como os processos de avaliação. Há, ainda, a possibilidade de desenvolvimento da responsabilização, princípio esse preconizado no neoliberalismo como um dos meios para atingir a eficiência e eficácia do Estado.

Pode-se ponderar, diante disso, que o desenvolvimento de políticas curriculares nesse contexto de reformas, ou em qualquer outro contexto, resulta da característica intrínseca do currículo no processo de execução dos princípios educacionais, destacando-se que esses princípios remetem à concepção de educação que se busca atingir.

2.2 A política curricular no Estado de Mato Grosso a partir da década de 1990

A política curricular do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica a partir da década de 1990 articulou-se diretamente ao contexto das decisões nesse campo em âmbito nacional. Portanto, foi influenciada pela concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, a qual estabelece em seu Artigo 9º que a União iria estipular, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, norteando os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Outro documento de âmbito nacional que também influencia a política curricular do Estado é os PCNs, que servem de subsídio para a concepção de políticas curriculares em âmbito local, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs).

O Governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, influenciado pelas referências legais de âmbito nacional, as quais resultaram das discussões políticas e acadêmicas que houve a partir da década de 1990, detectou vários problemas na organização da educação no Estado. Em 1997, segundo a SEDUC/MT (2001), no livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer*,

havia elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando naquele ano um total de 34,4% de fracasso escolar. Para enfrentar esses problemas, conforme a SEDUC/MT (2001), o Governo de Mato Grosso, articulado com as iniciativas de âmbito nacional, promulgou as leis complementares 49/98 e 50/98, que regulamentavam, respectivamente, o Sistema de Ensino e a carreira dos profissionais de educação. O Governo, além disso, promulgou a lei ordinária 7040/98, que institui a gestão democrática do ensino público.

Juntamente com essas ações de aspecto legal, a SEDUC/MT, para enfrentar os problemas da organização do Ensino Fundamental, lançou os Ciclos de Formação em 1999, tendo como parâmetros as experiências piloto de 1996 do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA) e o Projeto Terra, desenvolvido em 22 escolas estaduais urbanas e rurais e considerado exitoso.

Pode-se dizer que a ênfase no Ensino Fundamental em Ciclos de Formação em Mato Grosso como meio de melhorar o ensino integra o contexto de reforma do Estado brasileiro da década de 1990, já discutida no subtítulo anterior. É o momento em que se elege como prioridade de Ensino no país o Ensino Fundamental, isso por influência das assinaturas de vários protocolos em âmbito internacional relacionados à Educação, mas sob influência econômica de instituições financeiras, sobretudo do Banco Mundial.

O documento que influenciou decisivamente a organização do ensino no país, conforme Shiroma et al. (2011), a partir da década de 1990, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A Conferência destacou a Educação Básica como alvo a ser alcançado por todos os países signatários; no Brasil, significou a ênfase no Ensino Fundamental.

A articulação do Estado de Mato Grosso com o contexto nacional e mundial vinculado aos preceitos educativos iniciou na última década do século XX. Essa articulação procurou, conforme a SEDUC/MT (2010), superar a dicotomia entre gestão educacional e organização político-pedagógica. Isso porque as mudanças ocorridas no contexto econômico e social do país e do Estado de Mato Grosso exigiam um novo tipo de educação. As mudanças

[...] na sociedade e no trabalho têm mostrado que o homem necessário para o trabalho mecânico está em fase de superação. As mudanças da tecnologia com base na microeletrônica, mediante a informatização e a robotização, além de revolucionar as áreas da química e da genética, modificam os meios de sustentação do capital, alterando também os paradigmas sociais e científicos, exigindo assim um novo trabalhador (SEDUC/MT, 2010 p.7).

Essa exigência de um novo trabalhador, resultante das mudanças do arranjo das relações sociais de produção, determinadas pela internacionalização do capital, afetou a

dinâmica dos processos sociais, que se tornaram mais flexíveis, com grande repercussão nas relações de trabalho e emprego – houve aumento do desemprego, além de precarização das relações de trabalho. Isso ocasionou novas discussões sobre o papel da Educação, uma vez que o conhecimento tecnológico e científico se tornou estratégico na garantia do processo de produção/reprodução das relações sociais, passando a integrar o processo de reprodução e acumulação do capital, contexto esse nomeado por David Harvey (2012) como regime de acumulação flexível.

O documento que organiza a política curricular do Estado de Mato Grosso atualmente está disposto no agrupamento das disciplinas em áreas de conhecimento, ficando seu ordenamento estruturado em livros, os quais são: *linguagens, humanas, ciências da natureza e matemáticas* e o *texto das diversidades*, além do livro que fundamenta a concepção teórico-metodológica do currículo do Sistema de Educação Básica do Estado de Mato Grosso, *Orientações curriculares: Concepções para a Educação Básica*.

As disciplinas que congregam a área de conhecimento das linguagens são: Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Educação Física e Artes. As disciplinas da área de conhecimento das Ciências Humanas são: Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Educação Religiosa. A área de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática engloba as disciplinas: Física, Química, Matemática e Biologia.

O livro das Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais não é formado por agrupamento de disciplinas, mas por um conjunto de orientações que são temáticas das diversidades. O conjunto das Orientações Curriculares que integram o fascículo, ou livro, das Orientações Curriculares das Diversidades compreende: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Escolar Indígena e Educação do Campo, Educação das Relações Étnico-raciais, Educação Ambiental, Educação em Direito Humanos, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. Essas modalidades/especificidades são uma maneira, segundo a SEDUC/MT (2010), de a Educação Básica do Estado de Mato Grosso atender às diversidades, mediante a adequação dos conteúdos e metodologias das áreas de conhecimento, de modo a considerar as especificidades dos alunos que se constituem em seu foco.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso nos fascículos das áreas de conhecimento têm como referência para a organização do ensino nas escolas as matrizes de capacidades, as quais são indicadas conforme as etapas, especificidades e modalidade de ensino. No Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, cada ciclo

têm suas referências de capacidades gerais, independentemente da área de conhecimento, as quais estão dispostas da seguinte forma: *eixos estruturantes, capacidades e descritores*.

Já na etapa do Ensino Médio, as áreas de conhecimento não utilizam as matrizes de capacidades como referência de organização do ensino. A organização tem ligeira diferença, conforme as distintas áreas de conhecimento. A área das Ciências Humanas estabelece como referência para a organização do ensino os eixos articuladores e objetivos das disciplinas, objetivos esses que se assemelham a capacidades. A área de Linguagens tem como referência para a organização do ensino as funções e metas, as quais são consideradas como os objetivos comuns às disciplinas da área. A área Ciências da Natureza e Matemática utiliza como parâmetro à organização do ensino os temas estruturadores fundamentados nos PCN+ para o Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para as Diversidades Educacionais não utilizam eixos articuladores, capacidades e descritores como referência de organização do ensino nos Ciclos e tampouco para o Ensino Médio. O que há nessa Orientação para ser utilizado como referência para o desenvolvimento do ensino e organização do currículo é um conjunto de sugestões de eixos temáticos e conteúdos na parte final do documento.

Essa segunda parte das Orientações Curriculares por áreas de conhecimento vincula-se, segundo a SEDUC/MT (2010), aos princípios que sustentam sua organização, os princípios que conferem tratamento articulado entre as etapas, especificidades/modalidades e áreas de conhecimento, assegurando assim a necessária *organicidade* que confere identidade à Educação Básica. Isso porque as disciplinas são planejadas em conjuntos para o desenvolvimento do ensino, empregando o princípio de integralidade do ensino, de maneira que o

[...] professor possa apreender a forma como as concepções, os conteúdos e as atividades se integram na etapa, especificidade/modalidade em que ele atua, e como esse seu espaço de atuação articula-se com o subsequente [...] ele poderá verificar como as capacidades e conteúdos por ele trabalhados integram-se em sua área e como se relacionam com as demais áreas, de modo a compreender sua prática como parte integrante da totalidade representada pela Educação Básica. Pretende-se pois, superar a fragmentação e a desarticulação que têm marcado, historicamente, as práticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro (SEDUC/MT, 2010, p.14).

Pode-se perceber, na estrutura conceitual das Orientações Curriculares, influência de alguns preceitos do relatório da UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors, ainda que não sejam manifestos no documento que estrutura a base teórica e metodológica das Orientações Curriculares.

Essa situação acontece porque a fundamentação de escola presente nas OCs é a escola única gramsciana, assim como a filosofia das *práxis*. Os autores que se destacam na sustentação

teórico-metodológica do documento da política curricular presente no fascículo, livro das Concepções para a Educação Básica, são: Kuenzer, Vygotsky, Pistraky, Rocha, Brandão, Wallon, Sancristán, Santomé e Saviani, entre outros.

O documento da UNESCO pontuou algumas ações a serem desenvolvidas pela educação no século XXI. Confere-se à educação um papel fundamental na melhoria das condições de vida das pessoas, ainda que isso não signifique que se atribua à educação por si só a possibilidade de resolução de todos os problemas sociais. Segundo Delors (2010), a educação tem papel essencial para

[...] o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS et al., 2010, p.5).

O reconhecimento da educação no processo de desenvolvimento social também é destacado nas Orientações Curriculares (OCs) ao revelar-se sua importância na criação de possibilidades para a transformação social, ao mesmo tempo em que se reconhece o limite de sua ação na ruptura da estrutura social. Pondera-se que a educação sozinha não conseguirá romper com a estrutura social dual produzida e reproduzida historicamente, necessitando-se de mudanças no arranjo das relações sociais para além do contexto educacional.

Esse preceito da educação destacado por Delors (2010) é contemplado nas OCs quando são destacados os desafios a serem enfrentados pela política curricular preconizada pelo Estado, os quais se vinculam ao contexto de influência do processo de globalização com mudanças nas relações de trabalho, aumento de desemprego, violência, subemprego, bem como o papel decisivo da utilização da tecnologia da informação e comunicação na reprodução das relações sociais de produção. Diante disso, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso reconhecem a limitação da educação no processo de mudanças do contexto social, afirmando:

[...] em que pese os avanços decorrentes da ampliação da oferta e da melhoria da qualidade mediante políticas públicas, é preciso compreender que não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola, senão a partir das mudanças na sociedade (SEDUC/MT, 2010, p.16).

Além dessa similitude no papel da educação entre as OCs e o relatório da UNESCO *Educação, um tesouro a descobrir*, pode ser percebida também nas OCs a defesa da ruptura de um modelo de ensino caracterizado pela fragmentação, ou seja, a superação de uma estrutura

de escola voltada para a formação de mão de obra e de uma escola direcionada para a formação de intelectuais, escola de formação geral. Como destacado no documento, é necessário “[...] estabelecer novas relações entre o homem e o conhecimento, diferentes das estabelecidas pelo taylorismo/fordismo” (SEDUC/MT, 2010, p.25).

Essa ruptura impõe-se por causa das mudanças impostas pela globalização no processo das relações sociais de produção e de trabalho, o que exige da escola a flexibilização do desenvolvimento do ensino, superando a rigidez do modelo fordista/taylorista. Com o avanço da globalização na definição das relações de trabalho, passa-se a “[...] exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de **educar-se permanentemente**” (SEDUC/MT, 2010, p.27, grifo nosso).

Percebem-se, nessa exigência de trabalhador, os princípios da educação defendidos por Delors (2010). Destaca-se, no caso, o princípio do *Aprender a Conhecer*, ou seja, o aprender a aprender, embora não se desvincule dos demais princípios: *Aprender a fazer*, *Aprender a conviver* e *Aprender a ser*.

Ainda nesse contexto de novas exigências ao trabalhador, as OCs definem a articulação entre ciência, trabalho e cultura na organização do Ensino Médio. O processo educativo, segundo a SEDUC/MT (2010), que é requerido no contexto de influência da globalização é o processo educativo entendido como dimensão da totalidade.

É essa compreensão que orienta a concepção de Ensino Médio para o estado de Mato Grosso e que assume a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente: trabalhador crítico, criativo e autônomo, intelectual e eticamente capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente (SEDUC/MT, 2010, p.75, grifos do autor).

É com essa compreensão que as Orientações Curriculares apontam a necessidade de superação da rigidez, pela maleabilidade da configuração do processo de ensino e do currículo. Defendem que as propostas pedagógicas para a Educação Básica devem fazer “[...] exigência de mais domínio de conhecimentos científico-tecnológicos e do desenvolvimento de competências cognitivas complexas através da expansão da escolaridade, principalmente na etapa correspondente ao Ensino Médio [...]” (SEDUC/MT, 2010, p.27).

Feitas essas considerações gerais sobre a elaboração das políticas curriculares no Estado de Mato Grosso a partir da década de 1990, passamos a apresentar as características das

OCs, a política curricular atual para a Educação Básica da rede estadual de educação de Mato Grosso.

2.3 Características das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso

A metodologia oficial utilizada para elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, com início em 2008 e término em 2010, segundo a SEDUC/MT (2010), teve a seguinte configuração: o primeiro momento ocorreu por meio da ação dos consultores externos – especialistas de diferentes áreas do conhecimento, professores da UFMT e UNEMAT, sob a coordenação da professora Acácia Kuenzer. Esses consultores tiveram a função de elaborar o texto base enviado às unidades escolares e CEFAPROs para o início da participação dos profissionais da educação no processo de construção das OCs e de finalizar o documento junto com os demais integrantes dos Grupos de Trabalho (GTs).

Após esse primeiro momento de construção, houve também a primeira leitura, que foi realizada por grupos de professores da Superintendência de Educação Básica (SUEB) e Superintendência de Formação de Profissionais da Educação (SUFP), que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Essas propostas e sugestões foram então encaminhadas para discussão e avaliação aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), cujas contribuições foram apresentadas no Seminário Integrador, que ocorreu no mês de março de 2010 em Cuiabá. Nesse seminário, foram constituídos quatro Grupos de Trabalho (GTs): Alfabetização, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Os grupos foram compostos por professores da SUEB, SUFP e CEFAPROs para sistematizar as propostas e trabalhá-las junto aos consultores.

No processo de execução das atividades para a sistematização das Orientações Curriculares, foram criados momentos de estudo com os profissionais da Educação Básica para que conhecessem a concepção de educação defendida pelo Estado. Esses momentos de estudo estavam voltados, segundo a SEDUC/MT (2010), a promover considerações com a colaboração dos profissionais na produção das OCs, o que significaria uma construção democrática da política educacional e curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

As etapas de estudos que se seguiram nesse processo, assim como as análises das contribuições sobre as considerações desenvolvidas em relação ao documento pelos profissionais da educação, foram sistematizadas em um texto orientador, chamado *Carta às escolas*, enviado pela Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Estado de

Educação. A partir de então, esse processo passou por algumas etapas, conforme descritas abaixo:

- ✓ **Primeira etapa:** Seminário interno na escola, realizado por meio de leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar, além de escolha de um professor para representar a unidade escolar junto com a coordenação pedagógica da escola na etapa municipal. Essa etapa aconteceu sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica da unidade escolar.
- ✓ **Segunda etapa:** Seminário municipal sob a responsabilidade da Assessoria Pedagógica, com a função de apreciar as contribuições da primeira etapa. Teve por objetivo sistematizar o documento e encaminhá-lo ao CEFAPRO, assim como eleger um representante por área de conhecimento para participar da etapa regional.
- ✓ **Terceira etapa:** Seminário regional que aconteceu sob a responsabilidade do CEFAPRO. Seu objetivo foi apreciar as contribuições oriundas da etapa municipal, sistematizar as propostas dessa etapa e encaminhá-las aos GTs para sistematização.

Essas etapas foram reservadas aos profissionais da educação para fazerem a apreciação do documento previamente confeccionado pela SEDUC e enviado às unidades escolares para leitura, discussão, análise e apontamentos para a construção das Orientações Curriculares. Em Sinop, a etapa municipal ficou sob a responsabilidade da Assessoria Pedagógica do município, e a etapa regional ocorreu sob responsabilidade do CEFAPRO.

O Seminário Municipal de discussão e sistematização das Orientações Curriculares ocorreu após as discussões desenvolvidas nas unidades escolares, fase esta de primeiro contato dos profissionais com o documento preliminar. A partir desse primeiro contato, foram desenvolvidas as primeiras considerações dos profissionais da educação sobre os textos preliminares das Orientações Curriculares. Essa etapa escolar ficou a cargo da coordenação pedagógica de cada unidade.

A etapa municipal, conforme carta enviada às escolas pela Superintendência de Educação Básica, destinou-se à socialização, discussão e sistematização das contribuições de cada unidade escolar e seu encaminhamento ao CEFAPRO. Também teve por função eleger um representante por área de conhecimento para participar da etapa do seminário regional, em que seria feita a socialização, discussão e sistematização das contribuições do município para a etapa regional.

A etapa regional de discussão e sistematização das Orientações Curriculares foi organizada pelo CEFAPRO e tinha como função apreciar as contribuições feitas pelas escolas nos seminários municipais, sistematizá-las e encaminhá-las ao grupo de sistematização.

Os grupos de sistematização foram organizados em GTs; esses grupos eram integrados por profissionais da Superintendência de Educação Básica, Superintendência de Formação de Profissionais da Educação e CEFAPROs. Os grupos foram divididos conforme as áreas de conhecimento: Alfabetização, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. Tinham por funções sistematizar e finalizar as Orientações Curriculares da Educação Básica com as propostas oriundas das discussões ocorridas nas unidades escolares, Seminários Municipais e Regionais e com os consultores externos à SEDUC.

Vivenciando essa disposição organizativa, voltada para a participação dos profissionais da educação na configuração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e encarando-a, como destaca Thompson, como “[...] ‘atividade e prática humanas sensoriais [...] e não alguma ‘matéria’ abstrata ou ‘matéria em movimento’ [...]” (WOOD, 2011, p.64), estabelecemos algumas ponderações referentes à configuração do Estado e ao seu papel na configuração das políticas curriculares. Estas ponderações iniciais englobam as seguintes questões: qual é a concepção de sociedade defendida quando são concebidas essas políticas? Qual é o papel atribuído à participação dos profissionais da educação no processo construtivo dessas políticas, ou seja, o que é caracterizado como democracia e suas nuances no Estado capitalista contemporâneo, neoliberal? Como isso repercutiu no processo de construção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso?

A partir dessas ponderações sobre a construção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, foi iniciada a investigação sobre o contexto social, político e econômico que configurou sua criação. Para tanto, abordou-se a concepção das políticas públicas sociais no contexto do Estado contemporâneo, capitalista, uma vez que é nesse espaço que se materializa a criação das políticas públicas, ainda que sua origem não se vincule exclusivamente aos quadros burocráticos do Estado; isso porque as políticas têm seu embrião no contexto de produção das formas da sociedade. Como assegura Vieira (2007),

[...] a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção [...] (VIEIRA, 2007, p.142).

Desse modo, procuramos situar a construção das Orientações Curriculares em seu contexto histórico, social, político e econômico, destacando que sua origem refletiu as reformas que houve no contexto educacional brasileiro após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, a qual estabeleceu os elementos normativos para a organização do ensino no Brasil. Essa condição é utilizada como argumento pela Superintendência de Educação Básica no envio da *Carta às Escolas*, assinalando que sua construção é

[...] uma forma de oferecer parâmetros a uma discussão mais aprofundada dos novos paradigmas veiculados a partir da LDB/96. Imbuída do espírito dessa lei é que a SEDUC acredita que a instauração desse processo contribuirá largamente para que as escolas, professores e demais profissionais da educação possam estar efetivamente envolvidos na tarefa de construir os próprios rumos de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva [...] (SEDUC/MT, 2010, p.02).

Esse processo de normatização do ensino no Brasil resultou, em 1998, na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) pelo MEC, fixando os parâmetros a serem observados pelas escolas, em todo o país, na organização dos currículos. Isso provocou, segundo Silva e Santos Filho (2009), novas configurações curriculares, pois, articulada à LDB, essa política aventava

[...] novas possibilidades para a organização da educação, da escola e do trabalho docente. Com efeito, a LDB abre a possibilidade de se construírem novos parâmetros e novas bases para o desenvolvimento do ensino, a partir de concepções de currículo e de organização curricular a ela subjacente (SILVA; SANTOS, 2009, p.59).

O processo de regulação das políticas públicas no Brasil voltadas à educação foi gestado na estrutura de um Estado que resume as reformas neoconservadoras, as quais, aliás, estão em curso em diversos países, em todos os continentes, mesmo que não nas mesmas intensidades. Esse processo de reforma educacional, ainda em curso, aconteceu no contexto da abertura econômica do Brasil na década de 1990, ou seja, no contexto de expansão do neoliberalismo e globalização da economia. Essas reformas assemelham-se ao que Dale (2004) caracterizou como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a qual tem “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procura estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (DALE, 2004, p.426).

Peroni (2003) discutiu a configuração do Estado brasileiro e a política educacional no país nos anos de 1990. Ela afirma que as mudanças ocorridas na organização do Estado

brasileiro nesse período procuravam atender aos desígnios da reprodução do capital mundial, de tal maneira que suas ações se fundamentaram na procura por

[...] racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2003, p.19).

Tal conjuntura implica não desconsiderar as esferas econômicas na configuração das políticas públicas sociais, incluindo-se a educação, uma vez que o Estado é produto dessa disposição histórico-social, apesar das tentativas do capitalismo em produzir a separação entre o político e o econômico nas relações de produção da sociedade. Essa condição da interação do político com o econômico é fundamental, segundo Vieira (2007), na configuração das políticas sociais, uma vez que

[...] a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 2009, p.142).

Essa aparente separação das esferas *políticas e econômicas*, produzida pela formação social do capitalismo, foi discutida por Wood (2011), que aborda a tentativa de privatização do político no contexto da organização social capitalista, assim como a configuração do Estado nesse contexto de tentativas, de distinção entre o econômico e o político. Segundo Wood,

[...] as funções sociais de produção e distribuição, extração e apropriação de excedentes, e a alocação do trabalho social são, de certa forma, privatizadas e obtidas por meios não autoritários e não políticos. Em outras palavras, a alocação social de recursos e de trabalho não ocorre por comando político, por determinação comunitária, por hereditariedade, costumes nem por obrigação religiosa, mas pelos mecanismos do intercâmbio de mercadorias. Os poderes da apropriação de mais-valia e de exploração não se baseiam diretamente nas relações de dependência jurídica ou política, mas sim numa relação contratual entre produtores “livres” – juridicamente livres dos meios de produção – e um apropriador que tem a propriedade privada absoluta dos meios de produção (WOOD, 2011, p.35).

A conjuntura da organização social capitalista reforça o questionamento que originou o trabalho em pauta, isto é: de que modo ocorreu a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na elaboração das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso?

No período em que iniciou o processo de discussão, análise e produção da política curricular atual do Estado de Mato Grosso, o Estado estava sob a administração do Governador Blairo Maggi (2003-2010), do Partido da República (PR); o vice-governador era Silval Barbosa, atual governador (2010-2014) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a quem coube finalizar a produção do documento e iniciar o processo de sua implementação nas unidades escolares.

A Secretaria de Estado de Educação, em ambas as fases desse período, estava sob a administração do Partido dos Trabalhadores (PT); em 2008, no início do processo de elaboração do documento, o Secretário de Estado de Educação era o atual Deputado Federal Ságua Moraes (secretário nos períodos de 07/05/07 a 31/03/10 e de 04/11/11 a 06/10/13). Já no processo de finalização do documento, a Secretaria de Estado de Educação tinha como Secretária a professora Ms. Rosa Neide Sandes de Almeida (secretária nos períodos de 31/03/10 a 31/12/10, de 31/01/11 a 03/11/11 e de 07/10/13 a 31/12/2014).

O primeiro fascículo das OCs que compõe o *kit* do documento da política curricular é o livro *Orientações curriculares: Concepções para a Educação Básica*, produzido no primeiro momento de discussão e elaboração das Orientações Curriculares do Estado pelos consultores externos e representantes da SEDUC. Nesse texto, são estabelecidas as bases teórico-metodológicas de toda a organização da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Segundo Batista de Jesus (2014), em sua tese de doutorado *Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso*, a professora Acácia Kuenzer, consultora externa, teve participação efetiva na escrita desse livro, sendo ela a responsável por escrever o texto preliminar que fora enviado às escolas para serem feitas as discussões e posterior contribuição dos profissionais nos espaços reservados à participação.

Esse primeiro livro indica a base teórico-metodológica da organização curricular da Educação Básica, contendo um item caracterizado como “apresentação do documento”, o qual é assinado pela Secretária de Estado de Educação Rosa Neide Sandes de Almeida. Nessa apresentação do texto, o objetivo das Orientações Curriculares, ao estabelecerem a base teórico-metodológica, é

[...] apontar as estratégias e os recursos necessários destinados à apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos nele veiculados, de modo a não permitir a exclusão por falta de conhecimento. Concebe-se a educação como elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana (SEDUC/MT, 2010, p.9).

Diante desse objetivo, as Orientações Curriculares estabelecem como eixos estruturantes da Educação Básica o *conhecimento, trabalho e cultura*, uma vez que esses conceitos, segundo a SEDUC/MT (2010), por meio da mediação, possibilitam a organicidade interna e externa da organização de ensino e a integração entre suas etapas, modalidades e especificidades. A definição desses eixos estruturantes da Educação Básica no Estado é resultado, segundo a SEDUC/MT (2010), de algumas decisões políticas tomadas:

[...] primeiro, considerar o trabalho entendido como práxis humana como categoria organizadora do processo de construção das diretrizes, concebendo o humano por sua capacidade de intervir na natureza e transformá-la, e, no caso de Mato Grosso, transformá-la em favor da sustentabilidade entendida a partir dos aspectos aqui destacados (SEDUC/MT, 2010, p.09).

Pretende-se, assim, conforme a SEDUC/MT (2010), assegurar no planejamento escolar, sobretudo no projeto político-pedagógico da Educação Básica, por meio da mediação do *conhecimento, trabalho e cultura*, a integração das diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a SEDUC/MT (2010), essa mediação ajudaria a superar a histórica dualidade estrutural de ensino no país, de característica fordista/taylorista.

Tal dualidade é caracterizada pela existência de escolas distintas: uma escola voltada à classe dos trabalhadores, geralmente de formação técnica, e uma escola voltada à classe dominante, abastada, dona dos meios de produção, geralmente de formação geral, intelectual. Essa definição política assumida pelo Estado, definindo trabalho como *práxis* humana e, articulando a educação ao contexto externo de sua organização, ao contexto das relações sociais, repercute na concepção de educação nas OCs. A SEDUC/MT (2010) compreende a educação como totalidade, uma vez

[...] que ela supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (SEDUC/MT, 2010, p.13).

Dessa forma, quanto às modalidades e especificidades de ensino, as etapas têm que contemplar as concepções que fundamentam as Orientações Curriculares para a Educação Básica, já que se concebe a organização da educação na dimensão da totalidade. Assim,

necessita-se orientar a organização tendo como fundamento o humanismo transformador, crítico, dialético, vinculado a propostas progressistas, às visões emancipatórias. As Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso

[...] têm a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los em face do contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores identificados com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política, democrática e inclusiva, comprometida com os ideais emancipatórios e com a formação humana (SEDUC/MT, 2012, p.47).

A concepção de educação nas Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, segundo a SEDUC/MT (2010), é caracterizada como elemento propiciador de conhecimento da realidade, buscando extrair contextos significativos para a formação humana, ou seja, concebe-se a Educação como um processo de formação humana.

O princípio pedagógico que sustenta a organização do ensino nas OCs, conforme a SEDUC/MT (2010), é a busca da superação do trabalho manual e do intelectual, concebidos como duas dimensões que se articulam dialeticamente. Os processos pedagógicos necessitam ser desenvolvidos com essa intencionalidade do princípio pedagógico, pois, como destaca o texto da Orientação,

Os processos pedagógicos são intencionais, deliberados, que têm por objetivo promover, em contextos culturais definidos e de modo sistematizado, relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico de criar as condições materiais de sua existência (SEDUC/MT, 2010, p.39).

Assim, o princípio metodológico da produção do conhecimento e a relação do aluno com este têm como ponto de partida os homens em suas atividades práticas, o trabalho em todas as formas da atividade humana, por meio dos quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Dessa forma,

Compreende-se que o método de produção do conhecimento é um movimento, não um sistema filosófico fechado, que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo e entre o que está dado e o que se anuncia. Esse movimento de ascensão das primeiras e precárias abstrações à compreensão da rica e complexa teia das relações sociais concretas, não é apenas a passagem do plano sensível, em que tudo é caoticamente intuído ou percebido, para o plano racional dos conceitos que se organizam em sistemas lógicos e inteligíveis (SEDUC/MT, 2010, p.29).

Assim, a produção de conhecimento é concebida nas Orientações Curriculares ancorada na *epistemologia das práxis*, na ciência como teoria e método de compreensão das contradições existentes em todos os fenômenos do contexto das relações sociais, econômicas,

políticas e culturais do cotidiano, ou seja, a produção do conhecimento tem que integrar a realidade dos educandos e educador, seu contexto social.

Essa concepção compreende o processo de produção do conhecimento como resultante da relação entre o homem e as relações sociais em seu conjunto, através da atividade humana. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, aqui compreendida como o trabalho, em todas as formas da atividade humana por meio das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Em síntese, o trabalho compreendido como práxis humana [...] (SEDUC/MT, 2010, p.30).

Os princípios de organização das Orientações Curriculares como tentativa de superar a fragmentação histórica do Sistema de Ensino são: *integração, organicidade e democratização da gestão*. Esses princípios procuram articular a produção do conhecimento à dimensão de totalidade, à prática social. ASEDUC/MT (2010) define como etapas do Sistema de Ensino Estadual: o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e Ensino Médio de Educação Geral. Por especificidade e modalidades, para atender à diversidade do contexto social do Estado, encontram-se: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja).

Isso significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, dessa forma, tanto a organicidade interna à educação básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura (SEDUC/MT, 2010, p.13).

Esses princípios de organização das Orientações Curriculares, assim como os princípios metodológicos da produção do conhecimento, as concepções de educação e formação definidos e defendidos nas OCs representam, segundo a SEDUC/MT (2010, p.7), a “[...] decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar”. No caso, é defendido um processo educativo com dimensão da totalidade, de maneira que se tem

[...] uma concepção histórica de homem em sua integralidade, que o compreenda como síntese do desenvolvimento social e individual, e, nesse sentido, como síntese entre a objetividade das relações sociais e produtivas e as subjetividades, há que se construir um processo educativo que o leve a dominar as diferentes linguagens, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e

eticamente, capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas (SEDUC/MT, 2010, p.28).

A Orientação Curricular traz no livro *Orientações curriculares: Concepções para a Educação Básica* um item caracterizado como: os desafios a serem enfrentados na proposição das Orientações Curriculares para a Educação Básica. Esse item enfatiza a necessidade de superar, na organização do ensino, a dualidade estrutural que historicamente determinou a oferta de duas redes desiguais, isso em função da necessidade de formar diferentemente trabalhadores e intelectuais, geralmente com uma escola voltada ao trabalhador sendo fundamentada no tecnicismo para atender à demanda do mercado.

As OCs asseguram que o desafio a ser enfrentado na organização curricular voltada à Educação Básica do Estado de Mato Grosso na atualidade é a influência da globalização na organização da economia e sua repercussão no mundo do trabalho, com a restrição cada vez maior dos chamados empregos formais, criando e recriando informalidades, assim como empregos precários.

A globalização, conforme Milton Santos (2001), imprimiu vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, resultado da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade. Os processos de trabalho de base rígida, estável, fundamentados na eletromecânica e adequados a situações pouco dinâmicas, dão lugar a processos com base microeletrônica, que asseguram amplo espectro de soluções possíveis, desde que haja domínio da ciência e da tecnologia pelo trabalhador. Os sistemas de comunicação disponibilizam toda sorte de informações em tempo real. Isso passa, segundo a SEDUC/MT (2010), “[...] a exigir um cidadão/trabalhador que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente” (SEDUC/MT, 2010, p.27).

Ainda se pondera, nesse item, sobre os desafios a serem enfrentados pelas Orientações Curriculares, a limitação da escola e da educação na superação da dualidade estrutural à qual a sociedade brasileira é submetida. Contudo, ressalta-se que, articulada com outras ações no contexto das relações sociais, a educação é crucial no desenvolvimento de possibilidades para uma transformação social. Para a SEDUC/MT (2010), isso acarreta a exigência de uma educação de qualidade, já que a sociedade contemporânea é caracterizada como a sociedade do conhecimento, que não aceita

[...] conteúdos sem significado, definidos a priori, com uma lista de conteúdos aleatória, sem nexos com a realidade social, mas preocupa-se em buscar referências

para organizar o currículo a partir das fontes filosóficas, socioantropológicas, epistemológicas e sociopsicopedagógicas que identifiquem o conteúdo formativo com o sujeito do educando. Essas fontes devem contribuir para a organização de um currículo voltado para a formação humana (SEDUC/MT, 2010, p.50-51).

As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, a partir dessa perspectiva de currículo, fundamentada em fontes filosóficas, socioantropológicas, epistemológicas e sociopsicopedagógicas, reforçam a necessidade de o planejamento de ensino buscar o conhecimento do contexto social do aluno, enfatizando a concepção de homem histórico, síntese do desenvolvimento individual e social.

Desenvolvida essa apresentação das características das OCs, encaminhamos o texto para um passo adiante, que é discutir e analisar tais características. Pôde-se perceber, nessa apresentação das OCs, a manifestação de argumentos de sua organização relacionados com a globalização, o trabalho e os aparatos legais, como PCNs e LDB.

Segundo Batista de Jesus (2014), os argumentos e discursos, no interior das OCs, relacionados com globalização e trabalho demonstram as influências globais/internacionais em seu interior. Essa situação de influência da globalização pode ser percebida na produção das OCs quando se destaca a internacionalização da economia, com suas consequências no mundo do trabalho e na justiça social, no final do século XX e início do XXI, o que ocasionou a tentativa de romper essa lógica, com a implantação de políticas capazes de ultrapassar

[...] as barreiras entre o pensar e o fazer, na superação de uma prática educacional destinada a reforçar a lógica de formação de duas espécies de homem, aquele que deve ser formado para o trabalho manual e o outro que pensa e para o qual se destina o trabalho intelectual [...] (SEDUC/MT, 2010, p.8).

Ainda conforme Batista de Jesus (2014), as OCs, ao estabelecerem seus eixos estruturantes – conhecimento, trabalho e cultura – e ao destacarem o eixo trabalho na discussão da superação das formas tayloristas/fordistas de organização de trabalho, fundamentadas nos estudos de Gramsci, demonstram a influência global/internacional em sua produção, tendo em vista a amplitude dos trabalhos deste autor no mundo. Essa disposição dos eixos, também conforme a autora, de maneira implícita, remete aos discursos de agências multilaterais, pois

[...] a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem formado para a era da informação. Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade (UNESCO, 1996). Além disso, dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida e permanente, estas organizações enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente (*life-long learning*) [...] (BEECH, 2009, p.40).

Feitas essas ponderações sobre a metodologia oficial de construção das OCs e suas características, passamos a discutir, no próximo capítulo, a participação dos profissionais da educação na elaboração desse documento da política curricular do Estado, tendo como referência a participação dos profissionais da rede estadual de Sinop/MT. Isso porque, como apresentado, o documento foi construído em etapas, e nessas etapas foram oficialmente reservados espaços para a participação dos profissionais na configuração das Orientações Curriculares, coadunando-se com um dos princípios de organização das OCs, que é a democratização da gestão.

CAPÍTULO III

PARTICIPAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO

Com o objetivo de entender como ocorreu a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na elaboração das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso, neste capítulo, apresento discussão sobre tal processo. Ainda neste capítulo, faço uma breve caracterização econômica e social do Estado de Mato Grosso, bem como do município de Sinop e da estrutura organizacional da rede estadual de educação no município.

3.1 Características econômica e social de Mato Grosso

A integração do Estado de Mato Grosso ao contexto das relações sociais de produção do regime de acumulação flexível e mundialização do capital ganha força nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, por causa das alterações nas relações sociais de produção e de poder no campo e na cidade, na busca de integração aos princípios do capital. Essas alterações, tendo como alvo a modernização, articularam-se às mudanças que ocorriam no contexto nacional, iniciadas após a década de 1930, decorrentes da transição do regime de acumulação agroexportador dependente para o urbano-industrial dependente.

Essa transição teve forte atuação do Estado (OLIVEIRA, 1972) na garantia das regras do jogo para promover estabilidade na acumulação e reprodução do capital, sobretudo na relação de forças sociais e regulamentação do trabalho e seu preço, por meio da criação das leis trabalhistas, além de ação direta na esfera econômica, mediante operação na fixação de preços, distribuição de ganhos e subsídios.

As ações que iniciaram no Estado de Mato Grosso a partir das décadas de 1960 e 1970 do século XX tiveram o objetivo de garantir sua modernização e inserção na economia nacional e mundial; são elas: “a implantação dos eixos rodoviários, o aumento da urbanização, expansão da agropecuária, mecanização agrícola, desenvolvimento industrial, em especial da agroindústria, avanço no setor de serviços e de informática, desenvolvimento de telecomunicações” (HIGA, 2005, p.10).

A criação dessas condições para a modernização do Estado de Mato Grosso e sua inserção na economia nacional resultou, segundo Higa (2005, p.89), da “concessão de créditos

rurais, incentivos fiscais, subsídios na compra de insumos e equipamentos e garantias à propriedade fundiária”. Isso atraiu empresas e investidores do centro-sul do país e multinacionais para Mato Grosso, sobretudo no eixo da BR 163, resultado da ocupação recente da territorialização do capital, tanto nacional quanto internacional.

O capital nacional está representado geralmente por investidores do centro-sul do país, com destaque para Sadia e Perdigão, atualmente BRF Brasil Foods, além do surgimento de conglomerados locais que se tornaram nacionais, como Grupo Amaggi e Ideal Porc Suinocultura, do grupo Vanguarda. O capital internacional é representado pelo investimento de transnacionais, sobretudo as vinculadas ao agronegócio, com destaque para o segmento químico, como Bayer e Basf, e de grãos, como ADM, Cargill e Bunge, entre outras.

A integração do capital mundializado em Mato Grosso, com seu viés financeiro, levou à rearticulação do trabalho e produção para garantir a acumulação do capital. Essa rearticulação do capital consolidou-se na cadeia produtiva carne/grão, resultado da

[...] “crise” que se abateu sobre os produtores e empresas agrícolas ao serem afetados pelas mudanças nos preços do mercado internacional devido à queda no preço das *commodities*, como também em função do aumento dos preços dos insumos como sementes, fertilizantes e herbicidas e da elevação dos valores das máquinas agrícolas (BERNARDES, 2010, p.3).

Essa característica salienta a articulação das relações de produção desenvolvida no Estado com o capital financeiro mundializado e integrado ao capital local. Feita essa breve apresentação das características econômicas e sociais do Estado de Mato Grosso, passamos a uma breve caracterização do município de Sinop, local onde acontece a pesquisa propriamente dita.

3.2 Breve caracterização do município de Sinop/MT

Esta pesquisa é desenvolvida no município de Sinop, distante 500 km ao norte da capital de Mato Grosso, Cuiabá, localizada no eixo da BR 163, microrregião de Sinop, mesorregião norte mato-grossense. A cidade tem sua origem, segundo Souza (2004), vinculada ao contexto de ocupação do Centro-Oeste e Amazônia Mato-grossense, estimulada pelo Governo Federal a partir da década de 1970 por meio de propaganda oficial que incentivava a expansão da fronteira agrícola nas chamadas *terras novas*.

Sua concepção vincula-se ao processo de colonização particular, beneficiada pelos incentivos fiscais federais da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). O processo foi iniciado em meados da década de 1970, indo até o final da década de 1980. Os

projetos de colonização particular destacaram-se, conforme afirma Moreno (2005), em sua maioria, na região norte do Estado, drenada pelos rios da Bacia Amazônica, região essa mais conhecida como Nortão.

A colonizadora, Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná (Sinop) iniciou o processo de implantação do projeto de ocupação de sua área em 1972 com o chamado Núcleo Colonial Celeste, uma área de aproximadamente 200 mil hectares, que posteriormente foi aumentada para mais de 600 mil hectares após sucessivas aquisições de áreas de terceiros, passando a ser denominada Gleba Celeste. Nessa área, foram desenvolvidos os projetos urbanos de Vera, Sinop, Santa Carmem e Cláudia, sendo que Sinop foi alçado à condição de município em 1979, Vera em 1986, Cláudia em 1988 e Santa Carmem em 1991.

Segundo Souza (2004), Sinop foi uma cidade projetada e planejada com os requisitos de um centro urbano de importância regional, tendo a peculiaridade de não se desenvolver a partir de um núcleo de ocupação antiga – portanto, não passou por etapas mais ou menos longas de evolução e não guarda tradições de épocas mais remotas. A cidade decorre de um

[...] plano de ocupação e exploração da terra desenvolvido pelo colonizador Enio Pipino, que trouxe para Sinop a experiência de colonização em outras cidades do Estado do Paraná (Formosa do Oeste; Iporã; Ubitatã; Terra Rica; Jesuítas etc.). Como cidade pioneira, não contava nos primeiros anos com o conforto de um centro mais desenvolvido, havendo sérios problemas relacionados à distância de Cuiabá, péssimas estradas e falta de infraestrutura. Porém, como cidade planejada, teve vantagem de contar com técnicas mais avançadas de urbanismo. As etapas de seu desenvolvimento foram *queimadas*, passando-se de mata virgem para um traçado urbanístico, com ruas e avenidas largas e construções de casas de madeira que, nos últimos anos, vêm dando lugar a uma arquitetura mais moderna. Muitos dos benefícios que as cidades mais antigas demoraram muito tempo para usufruir, sobretudo serviços públicos, federais, estaduais e particulares, assim como estradas e comunicações (TV, telefone), em Sinop foram instalados logo de início (SOUZA, 2004, p.17-18).

A cidade de Sinop tem sua economia fundamentada nas atividades madeireira, comércio e prestação de serviços, destacando-se como polo regional do Nortão. Essa condição de polo regional resulta do seu processo de planejamento, o qual seguiu um traçado priorizando núcleos urbanos que pudessem servir como pontos de convergência para a região (SOUZA, 2004). Para efetivar sua ocupação, a região necessitava de serviços públicos e privados, dos quais a cidade de Sinop foi dotada, de tal modo que centralizou as atividades econômicas, sociais e administrativas da região. Foi nesse contexto de planejamento que a Colonizadora Sinop S.A. instalou sua sede, às margens da rodovia Cuiabá-Santarém, com o objetivo de ser um dos núcleos urbanos mais importantes dentre os demais que faziam parte da Gleba Celeste. Segundo Moreno (2005), o traçado das cidades nessa região

[...] seguiu o plano de “urbanismo rural” projetado pelo Incra, tendo um centro maior, denominado “rurópolis” (Sinop), congregando à sua volta centros menores, as “agrópolis” (Vera, Carmem e Cláudia), seguidos dos centros rurais, as agrovilas [...] (MORENO, 2005, p.69).

A cidade de Sinop possui uma população estimada em 123.634 habitantes, em uma área de 3.204,92 km² (IBGE, 2014). O Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), traz que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Sinop foi 0,754 em 2010. O município situa-se na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,7 e 0,799).

Ainda conforme o Atlas, representada na tabela abaixo, entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos do Índice de Desenvolvimento Humano foi Educação (com crescimento de 0,252), seguida por Renda e por Longevidade; entre 1991 e 2000, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,198), seguida por Renda e por Longevidade.

Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Sinop - MT

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,232	0,430	0,682
% de 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo	23,22	34,40	57,14
% de 5 a 6 anos na escola	26,15	60,57	85,49
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	37,43	73,32	91,45
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	23,34	40,44	72,00
% de 18 a 20 anos com médio completo	5,96	17,87	49,64
IDHM Longevidade	0,78	0,802	0,832
Esperança de vida ao nascer (em anos)	71,77	73,12	74,93
IDHM Renda	0,689	0,713	0,755
Renda per capita	582,78	676,93	877,68

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano, PNUD (2013).

Pode-se notar que o índice da Educação contribuiu para o avanço do IDHM do município de Sinop nos últimos anos. Aqui, passo a destacar a estrutura da educação pública no município, ressaltando a disposição organizacional da Educação Básica vinculada à rede estadual, uma vez que a investigação acontece no âmbito dessa rede.

Em termos de Educação Superior no município de Sinop, segundo o INEP (2012), na Sinopse Estatística da Educação Superior, na série histórica por município, em 1991, inexistiam registros de matrícula nessa etapa de ensino, enquanto que, em 2010, foram registradas 8.499 matrículas nessa etapa. A Educação Superior é oferecida no município por meio de duas instituições públicas, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Ainda no âmbito da educação superior, destaca-se no

município a presença de instituições particulares, como a Faculdade de Sinop (FASIPE) e a Universidade de Cuiabá (UNIC), esta última com duas unidades de ensino na cidade. Além dessas instituições de característica presencial, no âmbito da educação superior privada, há os polos de Ensino a Distância (EADs), com destaque para o Centro Universitário Internacional de Curitiba (FACINTER/UNINTER), a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e o Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), entre outros.

No âmbito da Educação Básica pública, existem no município de Sinop 35 unidades escolares da rede municipal, entre creches e escolas do Ensino Fundamental; já no âmbito da rede estadual, há um total de 18 unidades escolares. As unidades escolares da rede municipal e estadual congregam, juntas, conforme dados do IBGE (2012), um total de 15.704 matrículas no Ensino Fundamental. A oferta do Ensino Médio no âmbito da Educação pública ocorre somente na rede estadual, com 5.748 matrículas. O ensino pré-escolar no âmbito da educação pública conta no município com 2.514 matrículas, todas ofertadas na rede municipal.

A Educação Básica no município também tem instituições de ensino vinculadas à iniciativa privada, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Segundo o IBGE (2012), esse setor possui oito unidades escolares, as quais têm 2.434 matrículas no Ensino Fundamental e 950 matrículas no Ensino Médio. O ensino pré-escolar também é desenvolvido pela iniciativa privada no município; essa etapa de ensino conta com 10 unidades escolares, com 481 matrículas.

A estrutura educacional vinculada à rede estadual está presente no município de Sinop por meio das 18 unidades escolares, a Assessoria Pedagógica, a qual é representante legal da Secretaria de Estado de Educação nos municípios, e o CEFAPRO, que é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado da Educação presente nos municípios polos. Sua função é promover e oferecer a formação continuada aos profissionais da educação no âmbito da rede estadual.

A prestação de serviços é considerada uma das principais atividades econômicas do município de Sinop na atualidade, juntamente com atividades primárias e de comércio. No segmento da prestação de serviços, segundo Souza (2004), tem se destacado a oferta da Educação Superior, a qual se tornou importante atividade econômica, uma vez que desloca para o município grande quantidade de estudantes das cidades que Sinop influencia, na condição de polo regional do norte do Estado. Além da chegada de estudantes, ocorre também grande afluxo de profissionais com nível superior que se deslocam para o município, contribuindo para a dinamização de sua economia.

Feita essa exposição da historicidade do município e da configuração da educação em seu âmbito municipal, analiso como foi a participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop na construção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, bem como a estrutura legal que fundamenta esse processo de participação no âmbito da gestão educacional.

3.3 Participação dos profissionais da educação da rede estadual de Educação Básica do município de Sinop-MT na construção das Orientações Curriculares

A participação dos profissionais da educação da rede estadual do município de Sinop/MT no processo de elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica seguiu as orientações definidas pela Secretaria de Estado de Educação. Portanto, seguiu as etapas que destaquei no primeiro capítulo, onde apresentei o aporte metodológico e conceitual da pesquisa.

A primeira etapa de participação caracterizou-se pelo estudo e considerações no texto preliminar do documento e foi desenvolvida na própria unidade escolar, sob a responsabilidade da coordenação pedagógica. A segunda etapa aconteceu na Assessoria Pedagógica, caracterizada como etapa municipal, sob a responsabilidade da Assessoria Pedagógica. A terceira etapa, sob a responsabilidade do CEFAPRO, caracterizada como etapa regional, envolveu representantes dos 15 municípios que formam o polo do CEFAPRO de Sinop.

A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas aconteceu com 10 profissionais da educação do segmento professor que participaram da etapa municipal de discussão e análise. Esses profissionais representaram os demais das unidades escolares e do município para constar no documento final das Orientações Curriculares, assim como comum representante do CEFAPRO, membro da Gestão, e um representante da Assessoria Pedagógica, assessor pedagógico.

Após apropriar-me do referencial teórico, da coleta e concatenação de dados empíricos e de análise do documento denominado *Concepções da Educação Básica*, emergiram os seguintes eixos de análise: *Democracia, Participação, Estado e Política Curricular*. Como destacam Bogdan e Biklen (1994, p.221), “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias”. No caso, esses questionamentos e problemas deram origem aos eixos de análise.

Essa situação mostra-se semelhante ao que foi discutido por Triviños (2010), ainda que estivesse discutindo a entrevista semiestruturada. Ele destaca que o processo de

desenvolvimento dos questionamentos realizados nas entrevistas semiestruturadas não nasce a priori, mas como resultado da teoria que alimenta o investigador, bem como das informações recolhidas sobre o fenômeno social.

Apresentadas essas ponderações, passo à análise da participação dos profissionais da educação da rede estadual de Sinop/MT na construção das Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, por meio da discussão dos eixos de análise, bem como dos aspectos formais que regulamentam a participação dos profissionais da educação no processo de organização do ensino do Estado de Mato Grosso.

3.3.1 Aspectos formais do processo de participação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso

A discussão da temática de democratização da educação pública no Brasil ganha força a partir da década de 1970, assegurando-se no final da década de 1980 e nos anos 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996. A inclusão da temática da democratização e participação na educação pode ser percebida na Constituição quando assegura, no Artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, assim como assevera, no inciso VI do Artigo 206, que um dos princípios a serem observados na organização do ensino no país é a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A LDB reproduz o inciso VI, do Artigo 206 da CF, afirmando, em seu Artigo 3º, inciso VIII, que o ensino público será ministrado com base no princípio da gestão democrática, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Ela traz em seu Art. 14:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A lei que regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da LDB, bem como a participação dos profissionais da educação e a gestão democrática no sistema de ensino do Estado de Mato Grosso, é a Lei 7040/98. No Artigo 54 dessa lei, são definidos os critérios que normatizam o processo de escolha dos diretores na educação estadual de Mato Grosso. Esse artigo manifesta que

A seleção de profissional para provimento do cargo em comissão de diretor das escolas públicas, considerando-se a aptidão para liderança e as habilidades gerenciais

necessárias ao exercício do cargo, será realizada em 2 (duas) etapas: 1ª Etapa - constará de ciclos de estudos; 2ª Etapa - constará de seleção do candidato pela comunidade escolar por meio de votação na própria unidade escolar, levando-se em consideração a proposta de trabalho do candidato que deverá conter: a) objetivos e metas para melhoria da escola e do ensino. b) estratégias para preservação do patrimônio público. c) estratégias para a participação da comunidade no cotidiano da escola, na gestão dos recursos financeiros quanto ao acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas. Serão considerados aptos, na primeira etapa, os candidatos com 100 (cem por cento) de frequência. A segunda etapa do processo deverá realizar-se em todas as escolas estaduais, em data a ser fixada pela Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO, 1998).

Essa lei também regulamenta a forma de participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão da unidade escolar, por meio das regras e critérios de funcionamento do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE). O Artigo 17 define que

O Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar é um organismo deliberativo e consultivo das diretrizes e linhas gerais desenvolvidas na unidade escolar e constitui-se de profissionais da educação básica, pais e alunos, em mandato de 2 (dois) anos, constituído em Assembléia Geral (MATO GROSSO, 1998).

Ainda conforme a Lei 7040/98, em seu Artigo 18, o Conselho Deliberativo deverá

ser constituído paritariamente por profissionais da educação básica, pais e alunos, tendo no mínimo 08 (oito) e no máximo 16 (dezesesseis) membros. 50% (cinquenta por cento) deve ser constituído de representantes do segmento escola e 50% (cinquenta por cento) de representantes da comunidade, sendo o diretor da escola membro nato do Conselho (MATO GROSSO, 1998).

Vale ressaltar que a temática da democratização da educação no Brasil é resultado das lutas de movimentos sociais e sindicatos a partir das décadas de 1970 e 1980 e envolve o contexto mais amplo da sociedade brasileira, a qual estava nesse período envolvida em lutas para uma democratização da política no país. Segundo Bruno (2010), os trabalhadores da educação expressaram, no desenvolvimento da luta pela democratização da educação nesse período, a consciência que tinham das consequências da cisão no capitalismo, entre gestão do trabalho e a realização do trabalho, de modo que lutavam por essa eliminação.

Embora a temática da democratização da educação tenha significado, a partir das décadas de 1970 e 1980, um processo de conscientização da classe trabalhadora, que estava lutando contra a separação entre quem é o responsável pela gestão do trabalho e quem realiza o trabalho no contexto da sociedade capitalista, isso não resultou em rupturas do processo estrutural da sociedade fundamentada no poder do capital, ainda que essas lutas tenham sido reconhecidas e expressas na CF de 1988 em seu artigo 206.

Para Bruno (2010), no texto expresso na Constituição,

[...] Não se tratou de reduzir o que era o embrião de novas formas de organização da educação no Brasil, produzido no calor das lutas, em mero adjetivo. Tratou-se de algo muito mais substantivo. De transformar uma prática com extraordinário potencial inovador, em que se horizontalizava a estrutura organizacional do sistema educacional, no seu exato inverso: numa nova forma de verticalizá-la, mais condizente com as novas formas de organização e de exercício do poder monopolizado por alguns bacharéis que, escapando da proletarização, conseguem transformar-se em gestores do aparelho de Estado [...] (BRUNO, 2010, p.20-21).

A partir desse contexto de assimilação da luta pela gestão democrática na Constituição, na década de 1990, é promulgada a LDB, que regulamenta esse artigo da CF, como já apresentado em parágrafos anteriores. Isso implicou uma profusão de iniciativas dos sistemas de ensino pelo país na concepção da chamada democratização da gestão educacional, e não foi diferente em Mato Grosso. Foi promulgada então, em 1998, a LC 49, que dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso; essa lei traz, no item VI do Artigo 3º, que a gestão democrática do ensino é um dos princípios da educação escolar a serem seguidos no Estado de Mato Grosso.

Essa influência legal, normativa, do processo de participação é utilizada como justificativa para a organização da participação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso no processo de construção das Orientações Curriculares para a Educação Básica. Tanto que o texto do livro *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica* assegura que a participação dos profissionais da Educação na definição da política curricular é o compromisso do Estado de Mato Grosso com a democratização da gestão educacional.

Segundo esse texto das Orientações Curriculares, que estabelece as concepções que fundamentam a Educação Básica no Estado, a democracia é um dos princípios que sustentam a organização do sistema de ensino e

[...] se expressa na ideia da gestão democrática do ensino, cujas normas e projetos pedagógicos deverão ser definidos com a participação dos profissionais da educação, da comunidade escolar e da comunidade local, de modo a assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, no que reza os artigos 14 e 15 da LDBEN e seus incisos (SEDUC/MT, 2010, p.13).

Ainda conforme as OCs, a democracia deve ser concebida como método, tem que ter sentido pedagógico no processo de planejamento do ensino, tem que ser um mecanismo de viabilização para o acesso do conhecimento. Seu fim último tem que ser a garantia de aprendizagem para todos.

Nas OCs, a concepção de democracia como método no processo pedagógico exige que se introduzam no planejamento do ensino, na organização do currículo, “[...] os processos

participativos e a práxis concreta do trabalho coletivo na atividade essencial da escola, qual seja: a organização do ensino e construção do conhecimento” (SEDUC/MT, 2010, p. 52).

Exposto esse reconhecimento formal da necessidade da participação no processo de elaboração de políticas educacionais, discutirei como os professores, representantes da gestão do CEFAPRO e Assessoria Pedagógica do município de Sinop/MT, concebem o processo de participação na construção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, realizado no período de 2008 a 2010.

3.3.2 Estado, Democracia e participação na percepção dos profissionais da educação

A partir das etapas descritas no primeiro capítulo, que trata dos procedimentos de análise de dados, fundamentada em Gil (2012), Bogdan e Biklen (1994), passo à organização das falas dos sujeitos da pesquisa por meio dos quadros 6, 7 e 8.

No Quadro 6, são apresentados os eixos de análise e as falas dos sujeitos da pesquisa – professores – sobre participação, Estado e política curricular. A ênfase nesse quadro é exibir a fala dos professores sobre o processo de elaboração do documento da política curricular e a atuação do Estado, assim como a atuação dos consultores, focalizando também se consideram o documento como uma produção democrática. Já no Quadro 7, são apresentadas as falas dos professores relacionadas aos eixos de análise *democracia e participação*, ressaltando-se o que concebem como participação e democracia e verificando-se se suas participações nas etapas de produção do documento possibilitaram a defesa das propostas e se essas propostas constam no documento final das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. No Quadro 8, é apresentada a fala dos professores sobre o eixo de análise *educação*, com ênfase na concepção de educação presente nas Orientações Curriculares e sua relação com a realidade material das escolas.

Feitas a análise e a discussão desses quadros, na sequência, é apresentado e analisado o que fala o representante da Assessoria Pedagógica e do CEFAPRO. A apresentação de suas falas seguirá também a lógica de organização das falas dos professores, sendo utilizados os mesmos eixos de análise. Suas identificações nos diálogos serão A para o representante da AP e C para o CEFAPRO.

Quadro 6 - Processo de elaboração/Política curricular/Estado

P1 – Sempre tem resistências ao que chega do Governo, SEDUC, pois é complicado você pegar algo pronto, ele não vem para o professor elaborar, ele já vem direcionado, você só vai falar “é isso!”. Então, não é algo que o professor vai montar. Na verdade, tudo que vem para a educação já vem pronto e acabado, mesmo que o processo de discussão sobre as orientações curriculares tenha sido feito por meio da ação do CEFAPRO e da participação dos professores nas escolas. Houve a participação, podemos optar, por isso, foi democrático, ainda que fosse, na grande maioria, por área de conhecimento.

P2 – Na verdade, o pontapé inicial começou aqui na escola mesmo. A gente estudou o material, analisou e tudo mais, e daí foram escolhidos representantes da escola de cada área de conhecimento, e posteriormente ele foi ao encontro na Assessoria Pedagógica. Na verdade, eu até já tinha ouvido falar de Orientações Curriculares, mas na época estava começando a adentrar esse mundo da educação, não sabia o que era, nem o conteúdo de que se tratava. É um material, sem dúvida, entre aspas, que já chegou pronto. O que a gente fez foram somente ratificações e algumas mudanças, porque não tinha como fazer a completa mudança ou criar um novo, até porque é um processo e as coisas vão se ajustando conforme o andar da carroça. Em se tratando, em termos de principiante, eu acho que é sempre interessante, não digo a intervenção, mas a participação de pessoas que têm um conhecimento maior sobre o assunto do documento em si, de pensadores, de consultores, pois isso ajuda a gente a entender um pouco melhor. Aí, a gente vê que não é só uma coisa do governo, não é uma coisa tão goela abaixo, política dele somente. Creio que essa forma de o Estado agir tenha sido um tanto quanto coerente quando ele enviou esse material para as escolas e deu a oportunidade e a chance de agente interagir com esse processo. No final, houve uma participação democrática.

P3 – Já tinha ouvido falar que estava sendo construído, mas nunca tinha visto. Conhecemos quando chegou à escola. Fomos fazendo a leitura, até fizemos divisão de grupo, daí, dispensamos os alunos e fizemos esta divisão de grupo para estar discutindo [...] Aí, depois, escolhemos um professor por área para fazer os apontamentos na Assessoria Pedagógica. Acho que o processo foi democrático, mas o que é democracia, gente? Democracia é ditadura da maioria, gente! Nós fizemos a leitura, escutaram a gente, escutaram a nossa proposta, mas agora, se escolheram, eu não sei. Na verdade, todo mundo leu com bastante empenho, mas é bem verdade que, em alguns momentos, parecia que estávamos fazendo correção ortográfica! Acho que os professores poderiam elaborar o documento, porque nós estamos mais na realidade, nós sabemos qual realidade, nós conhecemos nosso mundo. Agora, os pensadores conhecem a parte teórica, e a prática? Acho que os profissionais da educação teriam que ter feito primeiro, daí os teóricos iriam elaborar em cima do que nós fizemos! Daí ficaria mais realista! Porque somos nós que estamos trabalhando.

P4 – Vamos dizer assim, tudo é feito muito em cima da hora... A assessoria pede, o professor não tem como deixar a sala sozinha, não tem como dispensar aluno... Então, participou na época quem tinha disponibilidade. O estudo foi feito no horário em que a gente fazia a sala do educador, cada um em sua área de conhecimento. [...] Como sempre acontece no Estado, eles formulam, abrem um espaço para você falar algumas coisas, mas nem sempre ouvem. Eles estão lá nos gabinetes, eles não sabem a realidade que tem aqui, é tudo muito lindo no papel, mas, na prática, o Estado não está muito preocupado com a educação. Ele quer algo bem bonitinho no papel, para tirar o dele da reta! É bonito colocar no papel várias coisas para você fazer, sendo que a realidade de sala de aula é outra. Os professores poderiam ter feito o documento? Poderiam! A participação dos consultores é boa? É! Pelo embasamento teórico, somente! Os profissionais poderiam fazer, mas poderiam chegar naquela situação, muitas e muitas opiniões, e não ter o documento final. Nós realmente não temos tempo para fazer tudo isso! Só que também não é justo alguém formular e dizer “executa!”. Nós não somos robôs! A forma como foi feita a produção do documento foi válida, foi uma organização coerente, nada mais justo do que as pessoas que vão trabalhar ativamente com a proposta elaborá-la, não é? Eu acho até que poderia ser mais trabalhado se tivesse mais tempo. Só que o tempo foi curto, foi dado em cima da hora, e em alguns momentos parecia mais uma correção ortográfica. A gente não tinha poder de mudar o documento, pois estava embasado em uma lei. Como vamos mudar uma lei?

P5 – Houve muita resistência por parte dos professores em relação ao documento! Essa resistência é porque os profissionais acham que no papel é muito lindo, mas que na vida atual ele não ocorre. A proposta do governo é linda! Mas na realidade não acontece, então, aqui na escola, teve bastante trabalho, fizemos trabalho em grupo, depois foi lido, montado em *slide*, daí, foram postas as opiniões, mas o povo tem uma rejeição em relação a isso. Mas daí, como às vezes você é obrigado a aceitar, daí, você deixa acontecer! O estudo foi democrático, sim! Agente estudou, pesquisou, debateu... O povo, com indignação, pôs sua opinião. Só que a gente fica em dúvida – será que todo aquele trabalho vai fazer diferença na educação? Foi aceito porque, no fim, sempre tem alguém que manda mais!

P6 – Olha, agente sabe que existem professores e professores! Mas existem aqueles que gostam de participar de todas as discussões, se envolvem mesmo com o trabalho da escola e tudo aquilo que é dito sobre educação, se diz sobre pedagógico... Existe professor que gosta de se envolver bastante. Na nossa escola, houve participação, porque a própria gestão se empenhou para isso. Ela priorizou essas discussões e ela preparou momentos para essas discussões, e houve essas discussões, em que a gente pode se reunir, reunir os professores, mas não só os professores, mas toda a equipe da educação, não é? Eu já tinha conhecimento desse documento, porque sempre participei de evento, discussão... Na educação, o que teve de 1989 para cá, sempre participei. Então, quando surgiu esse documento, eu tinha conhecimento, já tinha ouvido falar no ano anterior, pois sempre participo dos encontros de grupos de estudos no CEFAPRO. O próprio CEFAPRO colocava para a gente que as escolas teriam que estar se reunindo para estas discussões.

P7 – O que acontece é que o processo de discussão sempre vem muito atropelado, nunca vem na data que eles propõem, com o tempo que eles propõem. O material sempre é bem atropelado, e não foi diferente desta vez. Nós sabíamos, até com certa antecedência, que iria acontecer, a forma como iria proceder a elaboração das OCs, mas sempre a data que colocam não é aquela, jogam mais para a frente, e assim vai, e o tempo vai espremendo, vai diminuindo... Eu sinto o professor meio descrente, sabe, em relação a essas situações, tipo, ele acha que a contribuição dele ali não vai definir, é o que eles lá em cima querem mesmo, é o que vai valer, pronto, e acabou. Existe uma descrença em relação ao poder de mudança da base! Mas foi dado espaço para discussão, então, eu acredito que, se foi dado espaço e voz para que se falasse, então, é uma construção democrática.

P8 – Assim, nós fizemos primeiro a discussão da produção do documento na escola. Na época, foi bem polêmico porque alguns da coordenação já vieram com o documento –“isso aqui já tem que começar a partir do ano que vem”... Então, não parecia que era um documento em que você estava discutindo e em que você estava participando. Parecia que era para você ler e já ter que cumprir. Então, como que você faz a discussão em cima de algo que já tinha alguém te cobrando? A impressão de que você estava participando em etapas a se cumprirem... [...] então, isso que acaba sendo ruim, porque o profissional aqui da base, não sei se a palavra é essa, que iria cumprir, fazer no dia a dia, e é talvez o lugar que menos tem aquele tempo para discussão, porque quem é que elabora? Vou lembrar o pessoal do CEFAPRO... Eles ficaram em Cuiabá uma semana, analisando, fazendo, nós aqui na base, a escola que liberou, liberou um dia para fazer! Como você vai analisar um documento daquele em um dia? É isso que eu questiono. Então, na verdade, é um democrático entre aspas, não é? Porque a base tinha que participar mais. De repente, o modo como o documento já vem pronto poderia ter sido o inverso, a construção aqui e depois levar o documento. Se fosse assim, de repente, seria mais democrático.

P9 – Nós fizemos estudos aqui na escola, não é, nas propostas curriculares, aí, com estudos aqui na escola, analisamos o que poderia ser mantido, o que poderia ser retirado em comum acordo com os outros profissionais, e, ao finalizarmos, foram feitas as explicações dos grupos. Explanaram porque foram retirados, os objetivos... Foi feita a eleição de quem iria representar os funcionários lá na assessoria. Eu não conhecia essa proposta! Só conheci no momento em que chegou aqui na escola para a leitura! A ação do Estado na produção de política, desde quando eu comecei, em 1984, está melhorando, porém, está longe de chegar ao que nós precisamos. [...] Até porque, tipo assim, o tempo foi curto para você estar analisando cada proposta curricular, e, pelo tempo ser curto, muitas vezes acaba passando detalhe da proposta que seria importante. Eu considerei relevante a participação dos consultores, até porque cada pessoa é especialista na sua área, então, nós não entendemos de tudo, precisamos de alguém com a especialidade maior, com a capacidade maior naquele assunto, entendeu? Porém, acho que a participação do profissional da educação poderia ser maior, ser ouvido na construção, porque o papel do profissional ficou em estruturar o que já estava pronto!

P10 – Conhecemos o documento a partir do momento em que ele foi enviado para a escola para ser debatido e serem escolhidos os representantes para a etapa municipal. Não sabia da discussão anterior ao momento da leitura, quando enviado o documento preliminar pela SEDUC. E, como qualquer documento que chega às escolas enviados pela SEDUC, como foi o caso anterior de implantação da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, gera certa resistência por parte dos profissionais, principalmente quando chega em cima da hora para envio de parecer com datas próximas, mas mesmo assim houve forte debate na unidade escolar. Por isso, considero em parte que seja um documento democrático, pois houve forte discussão, mesmo que tenha chegado pré-pronto. Mas não é totalmente democrático, pois, pela importância do documento, penso que deveriam ter parado todas as escolas e [ter sido] feito um seminário com todos os profissionais, e não somente a participação com representantes das escolas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Nota-se, no Quadro 6, que o conhecimento e participação dos professores no processo de construção das Orientações Curriculares, em sua maioria, tiveram início com a chegada às

escolas da primeira versão do documento, construída pelos consultores externos à SEDUC, para a leitura e considerações a serem observadas nas fases subseqüentes do processo de construção da política curricular.

P2 assegura que o pontapé inicial das discussões teve início na escola, característica essa também asseverada por P3, o qual afirma que sua participação teve início com o estudo em áreas de conhecimento na escola. Isso demonstra que a participação se vinculou às etapas reservadas pela Secretaria de Estado de Educação, conforme já apresentado no primeiro capítulo.

Pôde-se notar, ainda, nas afirmações de P4, P7, P8, P9 e P10, o destaque ao pouco tempo reservado pela SEDUC para a discussão e contribuição dos professores no processo de construção das Orientações Curriculares, característica que demonstra que o processo de participação teve início na escola, com o envio do documento pela Secretaria de Estado de Educação.

Essa situação do pouco tempo para a participação dos profissionais da educação também foi destacada por Andrade (2013) em sua dissertação sobre a *Política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação: articulações, discursos e significantes nas orientações curriculares para a rede estadual de Mato Grosso*. Ela afirma que, no processo de elaboração da política curricular, houve

[...] momentos, possibilidades democráticas. [...] onde professores e professoras tiveram a possibilidade de se pronunciar. Contudo, com tempo e espaços reduzidos, sem amadurecimento político e pedagógico acerca da complexidade da efetivação de uma política curricular no contexto escolar. Sinalizamos ainda a não discussão ampla acerca dos princípios da Escola Organizada por Ciclos de Formação, uma vez que tal política curricular se destina a este espaço tempo (ANDRADE, 2013, p. 93-94)

O processo de participação dos professores reflete uma ação institucionalizada, pois teve início quando o Estado convidou os profissionais para que fizessem parte da discussão. Essa condição de participação, conforme Penna (2010), é característica do contexto político e social dominante na atualidade, o qual tem na concepção minimalista de democracia a base para o processo de participação, em que a participação considerada democrática é a que se vincula a esferas institucionalizadas. Por sua vez, as participações consideradas não-convencionais, alheias às regras do Estado, como os movimentos sociais que contestam o sistema, são deslegitimadas do processo de participação e não são tidas como integrantes do processo democrático.

Essa característica de participação vinculada à concepção minimalista de democracia, segundo Vitullo (2006), é hegemônica na América Latina e caracteriza-se pela marca elitista e

conservadora da democracia, uma vez que representa a defesa de uma participação limitada das massas na tomada de decisões governamentais, de modo preferencial restrita à escolha dos governantes por meio das eleições, de quatro em quatro anos. Nesse princípio de democracia,

[...] é recorrente a idéia de que, para alcançar e garantir a estabilidade, torna-se imperativo um relativo isolamento das estruturas políticas frente às pressões da sociedade e, em especial, frente às reivindicações e às demandas provenientes dos setores populares. Isto implica, sem dúvidas, uma sistemática opção para o lado do poder, a expensas da transformação ativa das grandes maiorias na esfera política (VITULLO, 2006, p.363).

Ainda conforme Vitullo (2006), essa característica da democracia na América Latina de desconsiderar os movimentos sociais, ou seja, o segmento social fora dos espaços institucionais, em um continente marcado pela desigualdade social extrema, é um dos pontos vulneráveis da configuração da democracia formal representativa no continente, o que gera a crise de legitimidade e precisa ser alterado.

Fugir desses canais reconhecidamente institucionalizados de participação, tanto estatais quanto paraestatais, como ONGs e entidades do terceiro setor, é necessário, como aponta Vitullo (2006). Isso demanda incorporação de outras

[...] formas de apreender a democracia, de participar, de articular o acionar coletivo e de protestar por fora dos canais representativos tradicionais – ou em oposição aos sentidos convencionalmente atribuídos a estes – leva a conquistar um panorama mais claro dos problemas, dos dilemas, dos desafios que enfrentam na atualidade os regimes políticos do continente. E por sua vez livra-nos da falácia eleitoralista, gerada por transitólogos e consolidólogos quando reduzem a democracia meramente ao institucional e definem a participação cidadã como um fenômeno exclusivamente circunscrito à instância eleitoral (VITULLO, 2006, p.372).

Nota-se, ainda nesse quadro, que a maioria dos professores participantes do estudo concebe o processo de elaboração do documento como democrático, tais como P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8 e P10. Os profissionais veem a condição da construção do documento como democrática porque houve, segundo eles, espaços para estudos, para a participação, para escolha, porque foi coerente no processo de construção ao chamar os profissionais para participar do processo de elaboração, porque os debates foram bastante intensos. P4, P5, P8 e P10 consideram que o processo de construção das OCs foi democrático, mas fazem ressalvas.

A consideração de P4 quanto ao processo de construção das Orientações Curriculares relaciona-se ao curto tempo reservado pela Secretaria de Estado de Educação para o processo de participação dos professores. Já a consideração desenvolvida por P5 relacionou a condição de sempre haver alguém que manda mais, alguém que decide, apesar dos espaços que foram reservados para a discussão e contribuição dos professores.

Essa ponderação de P5, relacionada ao fato de sempre ter alguém que manda mais, traz à luz o histórico do processo de participação e da democracia que se configurou na América Latina e Brasil durante longos períodos, uma vez que o continente e o Brasil tiveram longos ciclos de projetos políticos autoritários, representados por meio de ditaduras militares.

Segundo Dagnino et al. (2006), o projeto político autoritário foi caracterizado nessa região por conceber política pública

[...] como um campo exclusivo de decisão do Estado, e se aplicarem forma clientelar e particularista. Por outro lado, a influência da sociedade civil sobre o Estado é mínima. As únicas organizações sociais autorizadas a participar em política são as que estão integradas ao partido oficial, ou aquelas que são toleradas ou permitidas por razões especiais [...] (DAGNINO et.al., 2006, p.50).

P8 vê o documento como uma produção democrática, mas ressalva que foi uma democracia “entre aspas”, pois foram dados pouco espaço e tempo para a participação da base. P8 defende que a lógica da construção teria que ter sido outra: em vez de o documento chegar pronto para a análise dos professores, os profissionais deveriam ter feito sua versão primeiro nas escolas, que seria enviada para a SEDUC analisar, fazer suas contribuições e devolver para as escolas para ser finalizada.

P10 também faz ressalva a esse processo de elaboração, considerando-o parcialmente democrático. Essa condição de parcialidade do documento resulta do fato de ter chegado pré-pronto da SEDUC às unidades escolares. Essa parcialidade também resultou da lógica reservada à participação dos profissionais na construção, uma vez que, dada a importância do documento, todas as escolas deveriam ter parado e desenvolvido seminários com todos os profissionais, não ficando a participação limitada a representantes das unidades escolares por etapas de elaboração.

Essa questão da democracia representativa, levantada por P10, tem sua limitação, segundo Wood (2006), porque reduz a participação popular ao contexto limitado das instituições do Estado.

[...] Na realidade, **a ênfase desta concepção de democracia** não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim, no melhor dos casos, aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado (WOOD, 2006, p.383, grifo do autor).

Essa temática da democracia representativa na América Latina e no Brasil ganhou relevância a partir das décadas de 1970 e 1980 com os chamados processos de redemocratização

do continente. Sua limitação, conforme Dagnino et al. (2006), tal como Wood (2006) afirma, está em não se conceber a democracia integrada ao contexto das relações sociais, às disputas em sua materialização, reduzindo

[...] o processo político a uma luta entre forças democráticas e autoritárias em que a democracia representativa é um fim em si mesmo, perdendo-se de vista que o processo democrático é interminável, não linear, complexo, cheio de tensões e rupturas, e que contém projetos, aspirações e experiências que não se esgotam e nem estão contemplados na representação eleitoral (DAGNINO, et al., 2006, p.16).

Em contrapartida, asseveram Dagnino et al. (2006), a participação no projeto político de democracia participativa “[...] é concebido, fundamentalmente, como a partilha do poder de decisão do Estado sobre os assuntos relativos ao interesse público. Portanto, se distingue de uma noção de participação limitada à consulta da população” (DAGNINO et al., 2006, p.51). A participação concebida como não limitada à participação ao contexto de consulta à população por meio de espaços institucionalizados compreende a presença de outros canais de participação como instrumento de construção de maior igualdade.

Feita essa análise das falas dos professores sobre se concebem o documento como uma produção democrática, voltamos ao texto para o diálogo dos professores sobre a produção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Ficou registrado que os professores entrevistados, em sua maioria, concebem o documento como produto de um processo de elaboração democrática, ainda que atribuam restrições quanto ao processo de construção do documento, tanto no que se refere ao texto preliminar quanto ao documento final, aprovado e atualmente em vigor.

Nas falas que confirmam a construção do documento como resultado de um processo democrático de participação, pode-se perceber a utilização de conceitos defendidos pelo projeto político da democracia participativa. Os professores afirmam que foi dado espaço para debater e propor mudanças, havendo coerência no processo de elaboração, já que os profissionais que iriam executar participaram da elaboração.

Essas definições dos professores trazem de modo simbólico o que era defendido no processo de superação do projeto político autoritário que existia no Brasil até a década de 1980. O projeto de superação concebia como forma de ultrapassagem do autoritarismo, segundo Dagnino (2004),

[...] um processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as **questões e políticas públicas** [...] O marco formal desse processo é a Constituição de 1988, que consagrou o princípio de participação da sociedade civil. As principais forças envolvidas nesse processo

compartilham um projeto democratizante e participativo, construído desde os anos 80 ao redor da expansão da cidadania e do aprofundamento da democracia [...] (DAGNINO, 2004, p.141, grifo nosso).

Assim, a fala dos profissionais ao caracterizarem o documento das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso como uma produção democrática relaciona-se a esse alargamento da democracia, defendido pelo projeto político democratizante e participativo que surgiu no Brasil durante a redemocratização do país na década de 1980 e que se manifesta formalmente na CF de 1988. Essa influência do projeto político da democracia participativa na concepção dos professores ao definirem as OCs como uma construção democrática manifesta-se quando os profissionais afirmam terem participado dos processos de discussões e de tomada de decisão relacionada às questões de políticas públicas, no caso, a configuração da política curricular para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Pôde ser notada também, na fala dos professores, a influência do discurso da concepção neoliberal. P3, ao afirmar que o processo foi democrático, define democracia como uma organização social caracterizada pela ditadura da maioria, concebendo democracia não como produto da organização social, política e coletiva, como um sistema articulado de instâncias de intervenção dos cidadãos nas decisões que lhes concernem e na vigilância do exercício do governo, mas tão somente como categoria vinculada à obtenção da autorização e da representação por meio das eleições.

Ainda nesse quadro, percebe-se que os professores entrevistados consideram a participação dos consultores externos no processo de construção das Orientações Curriculares relevante somente por causa do conhecimento teórico. Eles afirmam que os profissionais da educação poderiam ter elaborado o texto preliminar enviado para as unidades escolares na primeira fase da elaboração, situação que teria implicado ultrapassar, segundo a falas dos professores, a condição de um documento “pré-pronto” levado até as escolas para ser legitimado.

A defesa da construção do documento por parte dos professores vincula-se, segundo suas falas, ao fato de os profissionais terem o conhecimento da realidade, enquanto os consultores externos à SEDUC/MT têm o conhecimento somente da parte teórica. Essa característica é assegurada por P4 ao destacar que a participação dos consultores tem sua importância por causa do embasamento teórico, mas que eles não conhecem a realidade das escolas, de modo que os professores poderiam ter feito esse documento, pois estão envolvidos no contexto real da escola.

Embora a maioria dos profissionais entrevistados diga que os professores teriam condições para a elaboração, discussão e análise do documento, há contraponto em relação a

essa situação entre os sujeitos participantes do trabalho. Esses contrapontos podem ser notados nos diálogos de P2 e P9 quando consideram a participação dos profissionais externos à Secretaria de Estado de Educação como necessária no processo de construção das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. A relevância atribuída tanto por P2 quanto por P9 aos consultores externos no processo de construção das Orientações Curriculares, segundo esses profissionais, deve-se à especialização, a conhecimentos mais elevados dos consultores sobre a temática curricular.

As falas dos professores sobre o papel dos consultores no processo de elaboração das Orientações Curriculares remetem às concepções definidas no documento sobre o desafio atual a ser enfrentado pela Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Segundo a SEDUC/MT (2010), a proposta defendida para se organizar o currículo com base na concepção de formação humana, em uma educação propiciadora do conhecimento da realidade, é ultrapassar a concepção fordista/taylorista, uma vez que o princípio pedagógico fundamentado nessa concepção sempre “deu origem às tendências pedagógicas conservadoras em suas distintas manifestações, que sempre se fundaram na divisão entre pensamento e ação, a partir da distribuição diferenciada do conhecimento” (SEDUC/MT, 2010 p.25).

Assim, quando a Secretaria de Estado de Educação vincula o início da participação dos profissionais da educação na elaboração da política curricular para a Educação Básica a um documento preliminar preconcebido, construído por consultores externos à Secretaria, será que rompe com a lógica cuja superação afirma ser necessária na produção do conhecimento na concepção de formação humana? Ou seja, supera-se a divisão entre pensamento e ação, entre pensador e executor? De outro modo, será que essa lógica de organizar e fundamentar a concepção e a participação dos profissionais em etapas a partir de um documento base, construído por consultores, reflete a lógica fordista/taylorista?

Essa situação foi abordada por Andrade (2013) ao destacar que, na configuração da política curricular do Estado de Mato Grosso,

Foram produzidos discursos de que o currículo deve promover a autonomia e a emancipação, bem como formas de pensar e construir currículos que respeitem e valorizem as culturas de todos e todas, contudo ao mesmo tempo a política curricular apresenta uma forma firme de poder quando coloca no final do texto de cada Ciclo de Formação quadros que delimitam as condições em que os alunos devem sair (perfil de saída) da escola, isso denota uma forma extremamente tecnicista, em que a prescrição de mínimos é o ponto chave para a melhora da educação (ANDRADE, 2013, p.113).

Ainda destaca Andrade (2013):

Embora se mostre como um produto híbrido, a política curricular, tendencialmente se aproxima mais da perspectiva tecnicista de currículo, uma vez que prescreve um currículo mínimo para a Escola Organizada por Ciclos de Formação por meio da listagem de objetivos e da construção dos quadros organizativos com eixos, capacidades e descritores, os quadros nos mostram uma postura marcada por objetividade e fixidez na organização dos currículos (ANDRADE, 2013, p.113).

Percebe-se, ainda no Quadro 6, a manifestação de descontentamento dos professores quanto à ação do Estado na produção das OCs. Esses desagradados podem ser notados em manifestações de P1, P4, P5, P7, P8 e P10, tais como: “as coisas já vêm prontas para a escola”; “o tempo de discussão foi muito curto, sempre é muito atropelado”; “a proposta do governo é linda, mas na realidade não acontece”; “tudo que chega da SEDUC gera certa resistência, principalmente quando chega em cima da hora”.

Já em contrapartida, P2 evidencia a coerência do Estado, uma vez que possibilitou a participação dos profissionais da educação na construção do documento por meio das etapas reservadas a esse fim nas escolas e Assessoria, além das etapas regionais. Ainda nesse contexto, P9 atribui uma evolução ao Estado no processo de produção de políticas públicas ao longo das últimas décadas, embora destaque a necessidade de melhorar essa ação com maior participação dos profissionais. Vale ressaltar que tanto P2 quanto P9 consideram que o documento da política curricular do Estado de Mato Grosso chegou já pronto à Escola para estudo, análise, discussão e contribuição.

Nota-se, nas falas dos professores, a repercussão do regime de acumulação flexível na configuração da lógica organizacional do Estado, por meio da utilização dos princípios da flexibilização, como a rapidez, a descentralização das ações e a concentração das decisões, tal como asseverou Harvey (2012), uma vez que são determinados o assunto, o tempo e as ações a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação no processo de elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

A seguir, passo a analisar o Quadro 7, relacionado às falas dos professores sobre participação e democracia no processo de elaboração das OCs.

Quadro 7- Participação e democracia

P1 - Olha, na verdade, assim, é interessante, pois os professores tiveram o espaço para ir lá na frente e falar das angústias deles, porque, quando há estes espaços de discussão, o professor coloca aquilo que acha interessante para desenvolver um bom trabalho. Não sei afirmar se tudo consta no documento final, pois este ainda não chegou às minhas mãos.

P2 – Participação, para mim, significa algo muito importante que está relacionado com a própria democracia, porque, no momento em que agente participa, agente sugere, dá opiniões, a gente tem os princípios, os conceitos, e agente expõe isso, independentemente se vai ser aceito ou não, certo ou errado, é muito importante ver que é nesses momentos que a gente ajuda a construir uma ideia, que depois futuramente será certamente, se aprovada, visualizada, isso é muito importante. Essa questão da participação é também esse espaço democrático que se abriu, porque não adiantaria agente discutir e estudar o tema, e uma coisa que vem de cima para baixo. Houve a apresentação de propostas por área, houve algumas alterações, mas não me lembro de exatamente o quê. Sei que houve alterações. Dividimos em grupos, houve várias sugestões, inclusive, fomos apresentar estas mudanças, não grandes mudanças, mas significativas. Agente tentou apresentar e explicar o porquê, como estava sendo apresentada essa nova ideia. Agora, não sei dizer se está lá no documento ou não, até porque a gente não verificou isso, mas que deveria, na verdade. Só sei dizer é que esse material chegou, foi reformulado e que agente utilizou já no planejamento na sala do educador, para alguma dúvida, para esclarecer, referente a determinada área. Este material está sendo utilizado.

P3 – Democracia é você poder ter direito à sua opinião, a expor sua ideia, aí os outros que escutarem têm o direito de aceitar ou não. Mas acho que as OCs foram feitas assim, foram feitas em conjunto... Trouxeram as atividades, os textos das Orientações, aí, nós fomos à escola, fizemos a leitura, fizemos o apontamento, daí nós fomos para a assessoria, só que, na hora de fazer essa exposição lá, não entramos em consenso. Como vou falar... Fizemos a democracia? Fizemos! Mas é uma democracia dirigida. Mas o que é democracia? Democracia é uma ditadura da maioria, gente! Todavia, eu acho que o processo veio certo, nós discutimos realmente, fizemos a leitura na escola, fizemos as contribuições, aí, passamos para a etapa municipal, na assessoria. Acho que é assim mesmo que tem que ser feito. Agora, eu acho que foi pouco tempo para fazer uma leitura tão complexa.

P4 – Participação foi o que nós fizemos! Estudamos o documento, fizemos apontamentos e levamos. Democracia é uma ditadura da maioria! A maioria escolheu, foi aceita aquela proposta, então, é o direito que você tem de opinar, ser ouvido ou não, de acordo com a maioria. Por uma questão de respeito, fomos ouvidas, agora, não sei se foram aceitas nossas propostas, porque passou pela etapa regional e estadual, até porque não fui informada, “oh, sua proposta foi aceita, não foi aceita”... Na etapa, participaram as 11 escolas, então, foram feitas propostas, e daí foram eleitas, vamos dizer assim, as mais coerentes, coerentes para o Estado, porque sempre tem os defensores.

P5 – Democracia é você poder ter direito a sua opinião, a expor sua ideia, e os outros que escutarem tem o direito de aceitar ou não, é poder votar, isso é democracia. O estudo foi democrático! Agente estudou, pesquisou, debateu; o povo, com indignação, queria pôr sua opinião. Só que a gente fica em dúvida, como já falei... Será que todo aquele trabalho vai fazer diferença na educação? Foi aceito porque, no fim, sempre tem alguém que manda mais!

P6 – Olha, agente observa é que eles falam que é um trabalho meio que democrático, mas eu vejo que no final é um documento meio que pronto e acabado, e aquelas intervenções que agente sugere, parece que não muda muito... Mas conseguimos participar, defender as nossas propostas. Houve bastantes intervenções, sugestões, foram feitas observações de correção, concordância, não é? Para se adequar à realidade. Pois a gente fala de currículo, mas como a gente vai seguir um currículo nacional, um parâmetro unificado com essa diversidade de cultura, de realidade que a gente enfrenta, porque cada região é uma região, cada Estado é um Estado, cada escola é uma escola! São bem complexas essas questões, mas nós fizemos, sim, estas observações e anotações e durante essas discussões, mas, para ser sincero, eu ainda não observei se as mudanças que propomos constam no documento!

P7 – A gente sabe que às vezes a visão do professor que está ali na sala de aula não é possível no contexto geral, no contexto maior, para ser aplicada no documento, então, tem essas diferenças de colocações, pensamento, e a gente sabe que tem bastante. Então, há às vezes aquilo que não foi aceito, que não foi modificado, porque às vezes não tem como, não tinha como, não poderia ser mudado, tem muita coisa que envolve a educação, não é! Então, às vezes o professor fica pautado na prática dele em sala de aula, na vivência dele, que nós sabemos que não é fácil, que é uma vivência complicada, e tem uma visão às vezes diferente do todo, do lá de cima, não é? Que é quem determina, que é quem determina o que pode, o que não pode, o que vai ser e o que não vai ser, mas

isso não deixa de ser uma construção democrática... A gente não pode falar que não é democrático, porque foi dado espaço para discussão, então, eu acredito que, se foi dado espaço e voz para que se falasse, então, é uma construção democrática! Porque, a partir do momento em que vem imposto e não se discute, não é democrático, mas se está ali, está se propondo a essa discussão, então, porque eu vou ter que dizer que não é democrático? Olha, o trabalho final, como ficou, eu não sei se tem todas as discussões que foram feitas, mas algumas coisas, sim, e outras foram descartadas!

P8 – Então, a base tinha que participar mais... De repente, o modo como o documento já vem pronto poderia ter sido o inverso, a construção aqui e depois levar o documento. Se fosse assim, de repente, seria mais democrático, seria um documento feito pela comunidade mesmo, pela base, porque depois quem vai ter que aplicar é a base, acho que deveria partir da base. Porque o que acontece, quando vem esse documento pronto e a gente não tem muito tempo aqui para discutir, acaba dividindo em partes, porque você não vai ter tempo de ler todo esse documento extenso, aí, as pessoas, grande parte, “é isso mesmo, concordo”, mas às vezes nem leu direito, “concordo, é isso mesmo”... Então, acaba tendo uma participação muito tímida. Se, de repente, houvesse o contrário, agente partisse daqui, fizesse o documento, depois voltasse para nós novamente, todo o Estado fizesse, daí, sim, eu acredito que seria mais democrático, daí, os profissionais teriam mais vontade de participar, porque foi algo criado por eles.

P9 – Democracia é desde que nós possamos participar das decisões e expor nossa ideia também na elaboração do processo. Foi o que fizemos na escola, participamos com as discussões e seleção aqui na escola, foi para a assessoria, e lá na assessoria foi exposta a decisão de cada escola, de cada entidade, e juntos ficariam definidos se mantinham aquelas correções ou não. De certa forma, é democrática, mas eu acredito que ainda deixou a desejar, mas está se tentando obter maior participação dos professores, mas ainda fica muito a desejar, porque o documento que está sendo elaborado já vem para nós pronto para ser discutido, não é?

P10 – Democracia é poder participar das discussões, defender ideias, e isso, de certa forma, houve na Assessoria Pedagógica, sendo bastante intensa, assim como os debates que houve nas escolas, mas não é totalmente democrática porque o documento, como já falei, chegou pré-pronto. Ainda que algumas contribuições tenham aparecido no documento final, não na totalidade, porque passou por discussão posterior na regional e também em Cuiabá, mas mesmo assim apareceram algumas de nossas contribuições.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Percebe-se no Quadro 7, de apresentação das falas dos professores sobre democracia e participação, que os professores concebem como democracia o fato de poder participar das discussões, de poder participar das decisões, de ter direito de emitir suas opiniões. Nota-se, nas falas, a vinculação da democracia com o ato de participar; essa vinculação pode ser percebida de modo mais direto nas falas de P2, P6, P7, P8, P9, P10.

A palavra *participação*, conforme Avelar (2004, p.225), “[...] é uma palavra latina cuja origem remonta ao século XV. Vem de *participatio*, *participacionis*, *participatum*. Significa “tomar parte em”, compartilhar, associar-se pelo sentimento ou pensamento [...]”. Pode-se depreender daí a necessidade de uma constante participação do indivíduo, uma vez que tomar parte do processo político na busca de melhoria da construção da sociedade significa problemas, pois não se ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém.

Isso porque o debate democrático hegemônico concede ênfase aos mecanismos da representação, não tendo a participação um papel especial e central, sobretudo a das camadas populares. Segundo Pateman (1992), na atualidade, as teorias da democracia têm dado predominante ênfase aos perigos inerentes à ampla participação popular na política, limitando

essa participação ao processo eleitoral na escolha dos representantes, geralmente pertencentes à elite econômica e social, pois são consideradas as mais preparadas para tomarem as decisões nos espaços institucionalizados. Nesse contexto hegemônico da teoria da democracia, “a participação limitada e a apatia têm uma função positiva no conjunto do sistema ao amortecer o choque das discordâncias, dos ajustes e das mudanças” (PATEMAN, 1992, p.16).

Depreende-se, assim, que a forma de participação dos profissionais da educação da rede estadual do município de Sinop-MT no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso se articula ao processo de disputa da definição do papel da participação no contexto social, econômico e político atual.

Percebe-se, nas falas dos professores no Quadro 6, que a maioria tem o processo de elaboração das OCs como democrático, apesar de considerarem, também em sua maioria, que o documento tenha chegado pronto às unidades escolares para que ocorresse o início de suas participações no processo de elaboração do documento. No Quadro 7, há a noção de que a democracia se caracteriza pela participação, seja na defesa de ideias, seja nas decisões.

Quando os professores expressam que concebem democracia e participação como espaços onde se pode emitir opinião, expressar ideias, sugerir, participar da tomada de decisões, isso manifesta o contexto de influência da concepção de democracia minimalista dominante no Brasil, assim como na América Latina. A presença da lógica neoliberal foi reforçada na estrutura social e no imaginário da sociedade brasileira a partir da década de 1990, com a ampliação dessa lógica no desenvolvimento das relações sociais, políticas, culturais e econômicas, por meio do processo de reforma do Estado, apoiado por segmentos abastados da sociedade que destacavam a necessidade de o país internacionalizar e globalizar sua economia e, com isso, garantir seu desenvolvimento econômico e social, o que a partir daí acabou por povoar o imaginário e a estrutura das relações sociais cotidianas.

Segundo Borón (2008), as origens da democracia minimalista e participação regulada influenciada pela lógica neoliberal relacionam-se com o nosso passado colonial e a modalidade reacionária e dependente com a qual nossas sociedades se integraram ao capitalismo mundial. Ainda conforme Borón (2008), a concepção de democracia dominante no país caracteriza-se, apesar das tentativas democrático-participativas na década de 1970 e 1980, pela redução

[...] à criação e à institucionalização apenas de uma ordem política, isto é, um sistema de regras do jogo que faz abstração de seus conteúdos éticos e da natureza profunda dos antagonismos sociais e que apenas coloca problemas de governabilidade e eficácia administrativa [...] (BORÓN, 2008, p. 65).

Ainda é notada nesse quadro, a partir da definição de P4, a influência do projeto neoliberal clássico na concepção de democracia como a ditadura da maioria. Assim como P4, P3 também vincula democracia à ditadura da maioria, mas traz, em um primeiro momento, que a democracia se vincula ao direito de expor as ideias e ao direito de outras pessoas as aceitarem ou não e que o processo de construção das OCs foi uma democracia dirigida, ou seja, formal, atinente às normas.

Essa definição lembra a negatividade que Hayek (2010) creditava à democracia, ao perigo da participação das massas; segundo Hayek, existia uma crença desmedida, ilusória e infundada de que, enquanto a fonte do poder for fundamentada na maioria, esse poder não será arbitrário. Para Hayek, não é a fonte do poder que impede a arbitrariedade, mas sim a limitação do poder que o impede de ser arbitrário.

Em contrapartida a essa influência da lógica neoliberal clássica, percebe-se na fala de P8 uma concepção de participação articulada aos princípios da democracia participativa. P8 enfatizou que, se a construção das OCs tivesse partido da base, dos trabalhadores nas unidades escolares, talvez tivesse havido mais receptividade e participação dos profissionais, tivesse sido mais democrático. O profissional que iria executar aquela política curricular é que a teria construído, e não o contrário – o documento já chegar pronto da SEDUC para ser discutido com os profissionais nas escolas. Para P8, o caminho teria que ter sido o inverso.

A influência participativa que se manifesta na fala de P8 ganhou força no Brasil, segundo Avritzer e Santos (2002, p.65), com a constituinte de 1988, por causa da motivação pela participação no processo de democratização, que “levou atores sociais democráticos, especialmente aqueles oriundos do movimento comunitário, a disputar o significado do termo participação”.

Percebe-se, ainda nesse quadro, um desconhecimento por parte dos professores sobre se suas contribuições constam na versão final do documento. O não conhecimento dessa situação pelos professores foi representado nas falas de P2, P4 e P6, que asseguram não saber se constam no documento ou não as contribuições feitas por eles no processo de construção das OCs, "até porque a gente não verificou isso".

Já P7 e P9 afirmam que algumas considerações pautadas por eles nas etapas de participação para a construção do documento constam no documento final das OCs, ainda que não em sua totalidade. Nesse contexto, P5 e P7 manifestam que houve participação dos profissionais nas unidades escolares, nas etapas de discussão, para a elaboração da política curricular, mas disseram crer que sempre existe alguém que realmente decide e que manda mais no processo de discussão e construção de políticas públicas no interior da estrutura do poder

administrativo do Estado. Essa ponderação de P5 e P7 quanto a haver na estrutura político-administrativa do Estado alguém que manda mais, que realmente decide o que pode acontecer, remete ao contexto de influência do projeto político neoliberal na configuração da estrutura do Estado latino-americano, incluindo-se o Brasil.

Como afirma Moraes (2001), o neoliberalismo defende que no interior do Estado tem que haver funcionários que estejam imunes à pressão das massas, sobretudo os que controlam botões decisivos da política pública, como o das finanças e da aplicação da justiça, de modo que sejam mais sensíveis às pressões da razão. Esses funcionários devem agir em consonância com os princípios neoliberais e ser

[...] menos vulneráveis à voz das urnas e das ruas, inseqüentes, volúveis e insaciáveis. Em suma, se já não é possível evitar o voto, tratemos de esterilizá-lo. Mas ainda isso é insuficiente. A participação extra eleitoral das massas também tem de ser limitada – e por isso os processos de “ajuste” neoliberais golpeiam exemplarmente os sindicatos de defesa dos trabalhadores (MORAES, 2001, p.63).

A questão da participação segundo ganhou relevância a partir dos séculos XVIII e XIX como rompimento da ordem secular entre posicionamento social e posicionamento político do indivíduo, situação essa decorrente das lutas dos movimentos operários, a qual se originou da revolução burguesa e industrial (AVELAR, 2004). A participação política surgiu junto do ideal democrático, com o Estado de soberania popular. No Brasil, essa questão da participação política, conforme Avelar (2004), teve início somente em meados do século XX, quando os níveis de urbanização se tornaram altos e os sindicatos dos trabalhadores e da nova industrialização brasileira ganharam força política, sobretudo a partir de 1970 e 1980.

Percebe-se, nas falas dos professores sobre o que concebem como sendo democracia e participação, o contexto de influência discursiva e simbólica dos conceitos de democracia e participação do neoliberalismo, de democracia representativa, assim como de democracia participativa. Avritzer (2002) destaca que democracia participativa se relaciona com interpelar possibilidades de ampliar os cânones democráticos, contestando-se o cânone hegemônico da democracia liberal e sua pretensão de universalidade e exclusividade; trata-se de abrir espaços para credibilizar concepções e práticas contra-hegemônicas.

Após essa análise da democracia e participação no Quadro 7, conforme a concepção dos professores, analiso o Quadro 8, referente ao eixo *educação*. A questão versou sobre se os professores conhecem a concepção de educação defendida nas OCs e se a realidade material das escolas permite a implementação da concepção por elas preconizada.

Quadro 8 – Educação

P1 – Fugindo um pouquinho de seu tema, o ciclo é uma proposta maravilhosa, mas caiu de paraquedas na escola, o professor não estava preparado; o governo não mandou tudo que era necessário, articulador e tudo aquilo... Tem essa carência. As coisas vêm prontas e acabadas, nem perguntam, nem preparam o professor antes para receber aquilo, dar uma orientação, fica só no documento.

P2 – Assim, o que eu percebi é que houve essa tentativa de atualizar certas coisas, certos conteúdos da própria orientação com relação a termos, com relação à pedagogia, assim, à estrutura como um todo dentro da sala de aula, então, o que me chamou a atenção foi essa espécie de atualização do conteúdo [...] mas o documento, na prática, não consegue acompanhar a realidade estrutural e material das escolas. O documento diz que é para fazer isso, aquilo, é para ser dinâmico, mas o ambiente não propicia isso.

P3 – Nós estamos estudando, tanto que as orientações curriculares vêm através do complexo temático, que é uma forma que nós vamos trabalhar aqui na escola, então, a gente tem feito esses estudos, a gente vem fazendo isso nessa escola desde o ano passado, englobando nos planejamentos anuais, baseados nas orientações curriculares. Assim, as orientações têm muitas coisas boas, mas é complicado, a gente faz o que pode. A escola até que tem estrutura pedagógica, mas física não, o Estado deixa a parte física a desejar, pede, mas não possibilita.

P4 – Conheço as concepções, e estamos tentando implantar aqui na escola com todas as forças! Acontece que a educação está patinando, temos que aprovar aluno por PPF (progressão parcial com faltas), aprovar um aluno que nunca veio na escola, você sabe o que é isso? É doido! A realidade material não está ajudando a implantar a concepção de educação defendida nas OCs, porque uma escola em Ciclos de Formação Humana, ela tinha que ter no mínimo mais estrutura para podermos fazer uma escola em tempo integral! Por que... Como que um aluno que nunca vem na escola é aprovado? Como que um aluno sai da segunda fase do primeiro ciclo e vai para a terceira fase do terceiro ciclo, sendo que não tem nenhum embasamento?

P5 – A realidade material não está ajudando a implantar a concepção de educação defendida nas OCs, que é a escola em Ciclos de Formação Humana. Ela tinha que ter no mínimo mais estrutura para podermos fazer uma escola em tempo integral! Por isso, houve muita resistência por parte dos professores em relação ao documento! Essa resistência é porque os profissionais acham que no papel é muito lindo, mas que na vida atual ele não ocorre. A proposta do governo é linda! Mas na realidade não acontece, de modo que aqui na escola teve bastante trabalho, mas daí, como às vezes você é obrigado a aceitar, daí, você deixa acontecer!

P6 – Eu tenho conhecimento da concepção, porque, como já te falei antes, sempre participei de evento, discussão na educação. O que teve de 1989 para cá, sempre participei. De modo que houve bastantes intervenções, sugestões dos professores aqui na escola para adequar o documento à realidade. Mas a realidade material da escola não oferece suporte para a execução de atividades pedagógicas diferentes no currículo. Por exemplo, aqui nós temos o Mais Educação, mas não tem estrutura para receber esses alunos, temos somente uma salinha para guardar materiais e alguns monitores para fazer isso, ainda que tenha alimentação para as crianças, mas é assim, a escola mal tem estrutura para os alunos regulares.

P7 – Conheço, sim, a Escola em Ciclos de Formação Humana, mas o que acontece é que o professor, quando vê esse processo de discussão, ele não acredita mais, está meio descrente, sabe? Isso porque a realidade da Escola é outra, por exemplo, aqui na escola não temos condições materiais para desenvolver atividades, estamos na extensão de uma escola cujo prédio é alugado, não é ideal para o desenvolvimento do trabalho educacional, então, assim é difícil, não é?

P8 – Olha, aquilo que a gente vê ali no documento não está acontecendo na realidade material aqui da escola. Por exemplo, eles falam do Ensino Médio Integrado, temos aqui na Escola, mas falta estrutura para que esses cursos aconteçam. Iniciaram umas obras aqui, mas até agora não se finalizou, já tem uns três anos. Assim, que o conjunto tem funcionar, tanto o pedagógico quanto o estrutural, e isso não está acontecendo.

P9 – Conheço, sim, a concepção de educação! Mas a realidade material da escola não dá base para que ela seja implementada, por exemplo, aqui não tem espaço, não tem ar condicionado, às vezes o ventilador não funciona, ou funciona mal, é um calor insuportável. Isso é parte da estrutura que faz com que o outro processo também não funcione bem, então, ela deve ser um conjunto, isso é um exemplo, e outro também de obras que não se finalizaram, e que o professor deveria ter acesso para dinamizar sua aula. O prático não está acompanhando o teórico, e ambos deveriam caminhar juntos na verdade.

P10 – Estudamos essa concepção nas OCs e agora estamos tentando fazer funcionar aqui na Escola, mas o Estado não oferece muita estrutura para que isso aconteça, parece que não estão nem aí para a Educação. Como que a SEDUC quer que a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana funcione, se não tem estrutura física nem pedagógica para que isso aconteça? Este ano mesmo, foi o maior trabalho para ter um articulador, pois queriam cortar essa função e deixar para o professor em sala de aula, no espaço de sua hora atividade. Tem também salas cheias e com alunos que passam de uma fase a outra sem a mínima base. Como que isso funciona se não tiver estrutura, não é?

Fonte: elaborado pelo autor.

Percebe-se nessas falas dos professores participantes da investigação, ao serem indagados se conhecem as concepções de educação defendidas no documento das Orientações Curriculares, um conhecimento parcial dessas concepções para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Isso possibilita afirmar que existe, por parte dos professores participantes do estudo, um conhecimento parcial dos aspectos preconizados nas concepções presentes na OCs e que se justifica formalmente a organização do sistema de ensino do Estado, apesar de a maioria dos profissionais considerar, como ficou evidente no primeiro quadro, o documento da política curricular como uma produção democrática.

O conhecimento desses aspectos pode ser notado na fala de P3 quando destaca a presença do complexo temático e a considera na organização do ensino por meio do planejamento anual. A utilização **do complexo temático**³ no planejamento anual exige a pesquisa socioantropológica, uma vez que é a partir desta que o complexo se sistematiza. O complexo temático tem fundamento em abordagens de Vigotsky, Pistrak e Paulo Freire, entre outros. De acordo com Rocha,

[...] o complexo temático provoca a percepção e a compreensão da realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o saber e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática (ROCHA, 1996 p.22).

Essa parcialidade é notada também na fala de P4 ao afirmar que conhece a concepção defendida nas Orientações Curriculares, justificadora da organização do sistema de ensino da Educação Básica do Estado de Mato Grosso; todavia, percebe-se que não concebe a progressão

³A **investigação socioantropológica** é uma entrevista que os professores fazem na comunidade do entorno da escola. Nesta visita, os professores organizam um roteiro de conversas com as famílias procurando registrar as falas que expressam questões concretas que envolvem a comunidade - a sua história, suas lutas, seus ritos e mitos, o circuito de lazer, o tipo de convivência, seu imaginário, enfim, seus problemas mais significativos. Em seguida, o material apontado é discutido e sistematizado no chamado **complexo temático**. Este é constituído por um núcleo formado pelo fenômeno mais frequente nas falas da comunidade. Em torno do fenômeno principal, são colocadas as falas mais significativas, e, em torno das falas, os conceitos a elas relacionados. Construído o complexo, as diferentes áreas do conhecimento organizam o programa de ensino a partir do fenômeno e das falas, trabalhando os respectivos conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta prática estimula o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade e possibilita que as questões concretas da comunidade apareçam na linguagem e no conteúdo escolar, conferindo significados aos processos de aprendizagem.

parcial do aluno com faltas no Ensino Fundamental como integrantes das concepções de educação presentes nas OCs.

Vale ressaltar que as OCs defendem um processo de avaliação que garanta

[...] o direito do aluno ao avanço contínuo dos estudos, assegurando-lhe a terminalidade, conforme sua idade e turma. Cabe à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços e atividades para garantir sua aprendizagem. Não é coerente, em uma escola organizada em ciclos de formação, trabalhar com o conceito de reprovação/aprovação, que tem sido um forte fator de exclusão, mas, sim, com o conceito de aprendizagem para todos, como finalidade e obrigação da escola e direito do educando (SEDUC/MT, 2010, p.62).

Ainda integrada ao progresso do aluno, as OCs afirmam que

A escola precisa considerar o aluno como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as aprendizagens, respeitando a individualidade do educando, reconhecendo suas singularidades próprias, sem submetê-lo a uma ação pedagógica homogênea (SEDUC/MT, 2010, p.62).

Também é possível observar que a maioria dos professores participantes da pesquisa considera que as realidades materiais das escolas não oferecem condições para que seja desenvolvido o que é defendido na política curricular do Estado por meio das OCs. Isso pode ser percebido em falas como a de P2, que destaca que o ambiente escolar não oferece estrutura para se desenvolver o que é proposto nas OCs. P6, por sua vez, aponta que a escola não tem estrutura para desenvolver o programa Mais Educação⁴, que funciona no contraturno dos alunos com ações educativas, tais como esporte, teatro e acompanhamento pedagógico, entre outras. P7 também afirma essa condição, salientando que a escola está funcionando em um prédio alugado e com extensão, porque o prédio não possui espaço para atender todos os alunos, o que demonstra a falta de estrutura.

O descontentamento dos professores nesse quadro em relação à participação do Estado no processo de construção das OCs remete ao contexto de influência da lógica neoliberal, de regime de acumulação flexível sobre o Estado. Como foi apresentado no primeiro capítulo na discussão sobre o Estado, o neoliberalismo caracteriza-se por descentralizar ações, concentrar decisões e, sobretudo, minimizar investimentos em áreas sociais, incluindo-se a educação.

⁴O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10; constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

No Brasil, segundo Carinhato (2008), a lógica do neoliberalismo ganhou força fundamentada no sucesso da estabilização monetária por meio do plano Real, a partir de 1994. O Estado, nesse contexto reformista, ainda conforme Carinhato (2008), foi alçado à condição de responsável da crise econômica e social pela qual passava o país nos últimos anos, manifesta na hiperinflação e desemprego, situação essa resultante da atuação e intervenção do Estado no mercado, segundo o projeto neoliberal, exigindo-se medidas para superar essa condição, tais como:

[...] mudanças regulatórias e ações governamentais para uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia. Para tanto, transferiu patrimônio público para o mercado, **mudou a relação do Estado com o mercado e a sociedade**, considerando o Estado como complementar ao mercado (CARINHATO, 2008, p.6, grifo nosso).

Essa característica do Estado, complementar ao mercado, conforme Harvey (2011), é predominante na atualidade, como já discutido no primeiro capítulo. O regime de acumulação caracteriza-se atualmente pela flexibilidade, com ênfase na reprodução do capital, o que significa minguido investimento em políticas sociais e, conseqüentemente, em educação pública.

Encerradas a discussão e a contextualização das falas dos professores da rede estadual de Sinop/MT no processo de construção das Orientações Curriculares da Educação Básica, apresento a fala da direção do CEFAPRO e da Assessoria Pedagógica do município sobre as participações dessas instituições no processo de construção das OCs. A fala do(a) representante da direção do CEFAPRO será apresentada por meio da letra **C**, e a da Assessoria Pedagógica (AP), por meio da letra **A**, conforme referido anteriormente. Os eixos de análise utilizados serão os mesmos empregados nas falas dos professores: Processo de elaboração/Política curricular/Estado, Democracia e Participação, Educação.

Inicia-se a exibição dos diálogos com a direção do CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica (AP) pelo eixo de análise *Processo de elaboração/Política curricular/Estado*. A análise e a discussão desse eixo serão desenvolvidas a partir das seguintes questões: qual foi o papel do CEFAPRO e da Assessoria Pedagógica no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso? Como desenvolveu suas relações com os consultores externos à SEDUC? Consideram o processo de elaboração das OCs como democrático? Como destacam o papel do Estado na elaboração da política curricular:

As participações do CEFAPRO no processo de elaboração das OCs tiveram seu papel relacionado à coordenação e à articulação do envolvimento das unidades escolares nas etapas de estudo e proposições. A Secretaria de Estado de Educação assevera:

C – O CEFAPRO, na verdade, coordenou o trabalho de acompanhar se as escolas estavam fazendo os estudos, de cobrar as escolas para que fizessem o estudo daquele documento e fizessem as inferências.

A Assessoria Pedagógica também afirma que sua função no processo de elaboração das OCs se relacionou a tal fim, ainda que estivesse mais relacionada ao processo de garantia da estrutura dos encontros, tanto que aponta:

A – Na verdade, assim, a Assessoria Pedagógica na época fez mais a questão de articular os profissionais, chamar para as reuniões, organizar a questão da estrutura, onde ia fazer os encontros junto com o CEFAPRO e a Assessoria... Qual era o seu papel naquele momento? Era justamente fazer, dar o suporte para que os professores fizessem essas reuniões e aí começassem a fazer os estudos das Orientações.

Depreende-se dessas falas que tanto o CEFAPRO quanto a Assessoria Pedagógica, no processo de elaboração das OCs, exerceram uma participação institucional para garantir a participação dos demais profissionais nos momentos de estudo e discussão do documento enviado às escolas.

Essa característica leva-nos à discussão de Penna (2010) sobre o processo de participação nas democracias minimalistas de projeto neoliberal na América Latina, o qual assevera que nesse projeto a participação institucionalizada, formal, é considerada como integrante da democracia. Já as participações que consistem em “formas não-institucionalizadas de organização coletiva, como os movimentos sociais, as subculturas políticas, etc.” (AVELAR, 2004, p. 225), são desconsideradas como democráticas, uma vez que fogem à lógica do princípio dominante de democracia, que é o da participação regulada e mínima, como já vimos.

Como foi apresentado no primeiro capítulo e nas seções anteriores, durante o processo de elaboração das OCs, houve a participação de profissionais externos à Secretaria de Estado de Educação, os quais foram denominados de consultores. Os consultores foram os responsáveis pela elaboração do esboço preliminar dos textos enviados para as unidades escolares para estudo, discussão e posterior colaboração dos profissionais da educação.

Em relação à participação desses consultores, a direção do CEFAPRO e da Assessoria Pedagógica apresentam posturas divergentes. Para C, o processo de construção do documento deveria ter incluído pessoas mais próximas da realidade escolar, deveria ter sido mais paritário, e o grupo de construção do documento não deveria ter ficado fechado no grupo dos consultores;

todavia, C destaca, tal qual se nota nos diálogos dos professores, a relevância do conhecimento teórico desses profissionais para a produção do documento, tanto que afirma:

C – Eu acho que deveria ter um misto dessas pessoas, tanto esses consultores que têm uma base teórica bem extensa, bem fundamentada, quanto o CEFAPRO, que faz essa ponte entre escola e Estado. Também as pessoas que estão nas escolas, eu penso que deveria ser mais paritário e não fechar naquele grupo.

Já a Assessoria Pedagógica destaca a importância dos consultores no processo de elaboração do documento por eles possibilitarem um caminho norteador para a discussão nas escolas, assim como a reflexão sobre o processo de construção das OCs. Essa relevância dos consultores, segundo A, junta-se ao fato de o documento não chegar à escola pronto e acabado, conforme expressa:

A – Eu vejo a necessidade deles porque, porque primeiro, assim, não é que o documento chegou pronto e acabado, mas é que tinha de ter um caminho norteador, o que se precisa estudar, porque precisava ter essa orientação para você caminhar... Não adianta nada, assim, cada um colocar no papel as Orientações de cada escola, sendo que Mato Grosso é muito grande. Então, precisava desses pesquisadores justamente para que a gente pudesse organizar essa estrutura, como que você organiza, centraliza pontos de questionamento, pontos de levantamento de cada setor, então, quando sentam esses construtores, é importante trazer, não assim pronto e acabado, mas como caminho de reflexão para centrar o estudo.

Percebe-se, nas falas de C e A sobre a participação dos consultores no processo de elaboração das OCs, o reconhecimento de sua importância nesse processo, embora C destaque a necessidade de ter havido maior paridade entre esses profissionais externos e os internos, como os dos CEFAPROs e das escolas. Para C, houve a concentração na figura dos profissionais externos no processo de construção das OCs em detrimento dos profissionais da educação.

Embora C e A diverjam sobre a participação dos consultores no processo de elaboração das OCs, existiu a ação por parte do Estado em contratar os consultores, especialistas, para fundamentar o planejamento de sua política curricular. Essa situação manifesta, conforme Avritzer (2002), a perspectiva weberiana, a qual constitui parte da concepção hegemônica de democracia e participação, afirmando que uma burocracia especializada estaria mais preparada do que o indivíduo comum para lidar com questões técnicas.

Passamos agora a analisar se A e C consideram as Orientações Curriculares como produto de um processo democrático. Em relação a essa temática, nota-se, nas falas de A e de C, a consideração de que as OCs são resultantes de um processo democrático, como também foi considerado pela maioria dos professores no primeiro quadro do eixo de análises.

Segundo A, o processo de elaboração das OCs pode ser considerado democrático, ainda que tenha sua gênese de construção centralizada na SEDUC, isso porque, depois de

iniciado, foi para as escolas para análise, aprovação e modificação do documento. Para A, o documento é democrático:

A – Porque foi feito primeiro por seus doutores da SEDUC a pedido, como professores orientadores e acompanhantes dessa proposta, e depois veio para estudo. Quando ela vem para estudo e análise e aprovação, aí tem a possibilidade de você fazer as modificações necessárias de acordo com o que você acredita, de acordo com o que seu grupo entende, que é o grupo da escola, grupo dos profissionais. Eu vejo que aí, sim, ele abre aquele leque... Espera aí, ele não é um documento pronto e acabado.

A fala de C assegura também que as OCs são resultado de um processo democrático, uma vez que a escola soube e participou do processo de construção. Outra condição, segundo C, para o documento ser considerado democrático é quando se compara o avanço que teve nos últimos anos sobre a organização e participação dos profissionais, pois em tempos passados não se sabia o que acontecia no contexto de produção de políticas no âmbito da educação. Assim, C afirma:

C – [...] foi um avanço, considerando que quantas coisas a gente viu nestes 27 anos acontecer sem que a gente soubesse de onde veio, para onde vai, sabe! Então, eu acho que foi o primeiro passo, não foi da maneira ideal, mas houve um avanço... Acho que foi um avanço grande porque também, se viesse para nascer da escola esse documento, sem nada, a escola ia ter muita dificuldade, então, é nesse sentido que eu acho que é importante que ele venha pré-pronto, pré-preparado, e aí a gente faça as interferências. Então, eu penso que houve um avanço, sim, significativo.

Também se nota na fala de C, além da afirmação de que considera o documento das OCs como democrático, a justificativa para o documento ter chegado para os debates pré-pronto nas escolas. C afirma que, se fosse nascer da escola esse documento, sem nenhuma referência, a escola teria muita dificuldade para construí-lo.

As afirmações de A e C remetem novamente às discussões sobre a democracia desenvolvidas por Penna (2010), que afirma que a democracia, na atualidade, está sob o processo hegemônico de limitar-se aos aspectos formais, como participação eleitoral, participação em espaços institucionalizados, ou seja, é uma concepção minimalista de democracia.

Essa situação minimalista, formal, da democracia na estrutura do Estado e da sociedade foi notada na fala de A quando afirma que o processo é democrático porque, mesmo que tenha iniciado distante dos profissionais da educação, em algum momento, houve a participação dos professores. Igualmente, essa situação aparece na fala de C ao ponderar que, se a elaboração do documento partisse das escolas, dificilmente seria feito, de modo que chegar pré-pronto nas escolas para ser discutido é relevante. Dessa maneira, percebe-se nas falas de A e C, tal como destaca Avelar (2004), uma concepção minimalista, formal e institucionalizada de democracia e participação social.

Desenvolvida essa análise e discussão, se os representantes da AP e do CEFAPRO consideram o documento das OCS como resultado de um processo democrático, passamos a analisar e discutir o que falam sobre o papel do Estado no processo de elaboração e planejamento das Orientações Curriculares.

Em relação à atuação do Estado na elaboração das OCs, A afirma que considera positiva, vendo-a com bons olhos, porque pela primeira vez o Estado tem uma política de educação. Segundo A, até pouco tempo, havia em Mato Grosso uma Política de Secretário – também conhecida por política zigue-zague, ou seja, mudava-se de secretário, alterava-se tudo. A enfatiza:

A – Eu acho, assim, por se tratar de estrutura de algumas decisões políticas, eu, de certo modo, em algum momento, vejo com bons olhos, não é? Porque a gente sabe que, anos e anos, Mato Grosso tinha uma educação que era de secretário, trocava secretário, trocava toda uma estrutura, trocava tudo dentro de Mato Grosso, não tinha uma política destinada para a educação de Mato Grosso, então, cada um, cada troca de governo, cada secretário... Consequentemente, a estrutura política da educação era de um jeito, quando se trocava, trocava tudo, não tinha um caminho pronto, assim, isso é para a educação de Mato Grosso.

Essa avaliação positiva de A no processo de elaboração das OCs também é assegurada por C, que acredita que no fato de Mato Grosso ser pioneiro no processo de construção de uma política curricular no país:

C – É constatado, saiu na frente nesse processo porque o Ministério da Educação já tinha definido que todos os Estados deveriam ter suas Orientações Curriculares, e o Mato Grosso foi o primeiro Estado que se propôs a isso, talvez a maneira com que foi constituída aquela comissão para a elaboração, talvez pudesse ter mais pessoas, com o pé no chão da Escola, porque, na verdade, as pessoas que fizeram parte dessa comissão de elaboração nesse primeiro documento eram mestres, doutores das universidades, estudiosos que estavam um pouco distantes da realidade, não é? Quando esse documento chega ao CEFAPRO e nas escolas, eu acho um avanço tremendo, porque nós tivemos a oportunidade de dizer “não, isso aqui nós queremos assim”. Então, eu vejo o papel do Estado como um grande articulador nesse sentido. Acho que articulou de maneira que houvesse a participação, não foi da melhor maneira, mas conseguiu articular.

Embora C reconheça a ação do Estado como positiva no processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica, desenvolve alguns contrapontos quanto à elaboração do documento, ressaltando que o processo de definição da comissão para a elaboração do documento poderia ter contemplado mais pessoas com o pé no chão da escola, pessoas mais próximas da realidade.

A característica de Estado ponderada por A e C no processo de construção das OCs manifesta a influência da lógica hegemônica do Estado no Brasil e na América Latina, uma vez que ambos consideram que o Estado estabeleceu um princípio organizacional de planejamento. No caso, A destacou a presença da continuidade política dos projetos educacionais, o que, aliás, é historicamente requerido, pois representa política de Estado e não de Governo. Também C traz esse princípio do Estado institucionalizado ao destacá-lo como um grande articulador da

participação dos profissionais da Educação no processo de construção das OCs e ter saído na frente dos demais Estados da Federação.

Essa característica de ação do Estado destacada por A e C na configuração da política curricular do Estado de Mato Grosso reflete resquícios da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, definida por Dale (2004), uma vez que traz as mudanças de natureza econômica do capitalismo globalizado, ainda que mediadas pelo local na configuração das OCs. Essa influência é percebida ao repercutir na continuidade política para a educação – princípio da lógica econômica –, sobretudo a partir da década de 1990, quando a flexibilização, a fragmentação da produção e circulação do capital ganharam relevância mundial, exigindo do Estado continuidade política em suas ações para garantir segurança para a circulação e reprodução do capital. Ainda conforme Dale (2004), nesse contexto de pressões econômicas e políticas globais, são exigidas reformas educacionais, uma vez que têm “[...] sido o fator chave no forçar dos limites competitivos dos estados em relação uns aos outros, dado que na nova economia global os recursos humanos são muito menos ‘livres’ do que outros tipos de recursos [...]” (DALE, 2004, p.446).

Vale ponderar, contudo, que no processo de construção da política curricular do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica houve espaços reservados à participação dos profissionais da educação; assim, mesmo que se manifeste a lógica dominante de arranjo para a construção de políticas sociais fundamentada na lógica do capital, por meio da globalização, do neoliberalismo e da participação mínima e regulada, também há a influência de lutas desenvolvidas pela ampliação da participação política, resquícios de lutas desenvolvidas no país ao longo dos anos, especialmente a partir de 1988, quando foi elaborada a CF (AVRITZER, 2002).

Analisaremos agora as falas sobre a participação no processo de construção das OCs por meio do eixo de análise *democracia e participação*. Nesse eixo, são desenvolvidas análise e discussão das falas por meio dos seguintes itens: o que concebem como democracia e participação, se participaram do processo de definição da concepção de educação que seria defendida nas OCs, se suas contribuições nas etapas de estudo e análise para apresentar propostas constam no documento, se houve resistências por parte dos profissionais da educação no processo de elaboração das OCs e como viram a participação dos professores no processo de construção do documento.

Apresento a seguir excertos das entrevistas realizadas com A e C sobre o que concebem como participação e democracia. Sobre democracia, C enfatiza a necessidade de ter

alguém para direcionar os trabalhos, as discussões, uma vez que, se cada um quiser defender sua ideia, nunca se chegará a lugar nenhum:

C – Olha, eu acho que democracia não pode ser assim... Às vezes, eu penso que as pessoas confundem que democracia tem que ser tudo muito aberto, acho que não dá também... Se você tem um grupo de 30 pessoas, por exemplo, e se você for deixar que cada uma dessas 30 pessoas exponha, faça valer sua ideia, nós não vamos chegar a lugar nenhum, em discussão nenhuma. Então, eu penso que democracia é, sim, ter a participação do povo, é ouvir todos, o que cada um pensa, mas precisa ter alguém para direcionar esse trabalho, porque senão fica tudo solto, você pega de uma maneira, você pensa de uma maneira e outro pensa de outra, não é? Então, eu penso que tem que ter a participação de todos, mas tem que ter também alguém que direcione esse trabalho, que coordene.

Essa concepção de democracia apresentada por C pode-se dizer que se articula aos princípios da democracia formal, representativa, uma vez que afirma a necessidade da participação no processo, mas que este não pode ficar muito solto, pois tem que ter alguém coordenando os trabalhos, a participação de todos os sujeitos.

A democracia formal, destaca Wood (2006), caracteriza-se por ser composta por muitos indivíduos particulares e isolados que renunciam ao seu poder para delegá-los a alguém e desfrutar de forma passiva de certos direitos cívicos e liberdades básicas; o conceito de cidadania está dissocializado e despolitizado. Desse modo, quando C afirma a necessidade de alguém coordenar os trabalhos porque, do contrário, não se chega a lugar nenhum, fica tudo solto, manifesta o contexto de influência da lógica formal da democracia em sua concepção de democracia e participação.

A fala de A sobre o que concebe como democracia relaciona-se a um momento livre, em que se podem colocar as ideias e defendê-las, condição essa, aliás, considerada a mais importante na democracia por A:

A – [...] democracia eu vejo assim, em minha opinião: a democracia é o meu momento livre em que eu posso colocar minhas ideias, respeitando alguns caminhos, eu não posso simplesmente porque eu acho, eu acho... Achar que, dentro da educação, principalmente, tem que ser feito em cima do acho. Dentro da democracia, eu vejo assim, eu coloco as minhas ideias, coloco meus princípios básicos, primeiro como historiador, como professor e aí, depois, como cidadão. É por isso que eu acho que a democracia, ela é importante para essa abertura em que você pode colocar suas ideias, seus princípios, aquilo que você acredita e defender isso, que é o mais importante. Você pode defender aquilo em que você acredita. Não é assim, eu acredito, está pronto e acabado... Só acreditar, não vai valer, apenas você tem que defender e construir isso, fazer com que outras pessoas aceitem essa diferença.

A, ao conceber a democracia como momento livre de exposição de ideias, respeitando alguns caminhos e, sobretudo, a possibilidade de defendê-las, reflete a influência da concepção de democracia e participação dominante no contexto social contemporâneo, ou seja, manifesta uma concepção de democracia limitada ao contexto formal, institucional, não integrada ao contexto de disputas das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Essa concepção de A sobre democracia manifesta, ainda, a lógica dominante por desvincular sua condição de sujeito, trabalhador, da de cidadão participante da política. Segundo Wood (2006), isso mostra a separação do político e do econômico, princípio que contraria a lógica grega de democracia, uma vez que o trabalhador, produtor direto livre, cidadão, participava do poder político como forma de minar o poder e exploração dos ricos ou classes apropriadoras, ou seja, não separava sua condição de sujeito trabalhador da lógica da economia e da política. Essa conjuntura atual da democracia perdeu, de acordo com Penna (2010), a conotação ampla de seu significado, uma vez que está contribuindo

[...] para uma marginalização das ações dos movimentos sociais ou outras organizações ao campo do protesto e da pressão [...] e ao fato de que a não consideração dos processos levados a cabo nas esferas públicas resulta na não criação de foros deliberativos que possam tornar vinculantes as decisões tomadas no escopo da sociedade civil (PENNA, 2010, p.300).

Com a análise e discussão das falas dos representantes da Assessoria e do CEFAPRO sobre o que concebem como democracia e participação, passamos a analisar se participaram das discussões que definiram as concepções de educação que seriam defendidas nas OCs nas etapas que se abriram para a participação dos profissionais da educação, tanto quanto aos CEFAPROS e às Assessorias Pedagógicas (AP). Em relação a essa situação de participação na definição das concepções de educação, A afirma:

A – Não; a Assessoria não participou. A participação da Assessoria estava muito mais voltada à questão da articulação, fazer toda a movimentação de organizar espaço, de organizar o estudo, de organizar grupos, de orientar grupos e fazer esse levantamento, dizer assim, a Assessoria escreveu alguma coisa, a Assessoria acrescentou alguma coisa, não teve! A gente só fez a articulação, esse movimento.

Nota-se, nessa fala de A, a influência da lógica centralizadora do planejamento e formulação das políticas sociais em segmentos especializados no interior do Estado e da sociedade e, em contrapartida, a descentralização das ações aos segmentos responsáveis pela execução desse projeto formulado, uma vez que sua participação foi concebida no processo de construção das OCs nos momentos reservados à execução de atividades, e não nos momentos reservados à discussão para a definição de concepções de currículo, educação, formação, sociedade e cultura.

Trata-se, então, de uma participação que se vinculou muito mais a uma consulta visando a legitimar as ações do Estado, podendo ser considerada como uma técnica de gestão (LIMA, 2008), na tomada de decisão por parte do Estado, do que propriamente um compartilhamento da decisão a ser tomada, o que foge do princípio da democracia participativa. A democracia participativa caracteriza-se, conforme Dagnino (2006), por conceber a

participação, fundamentalmente, no compartilhamento do poder de decisão do Estado nos assuntos de interesse público, e não a sua concentração em espaços estanques em seu interior.

Ainda nesse contexto de participação na definição das concepções de educação que seriam defendidas no processo de elaboração das OCs, C traz em sua fala certa contextualização histórica da definição da concepção de formação humana empregada na Educação Básica em Mato Grosso:

C – Olha, eu percebo que as coisas são colocadas paulatinamente para a gente, e a gente não vai percebendo, por exemplo, lá em 1996, 1997, quando nós começamos com o Ciclo Básico de Alfabetização, que era o CBA, a concepção não era a formação humana, era a Escola Ciclada, mas, se você for estudar um pouquinho sobre isso, você vai perceber por que nós chegamos na formação humana... Foi se estudando, se percebendo... E aí são mesmo as pessoas da SEDUC, os pensadores de lá, que definem a concepção, pois eles concluíram que aquela escola que nós tínhamos não valorizava o ser humano, não pensava a criança como ser humano, então, foi lendo, lendo, que perceberam que a formação humana era a concepção que mais valorizava o humano, que mais via o aluno como um ser completo e tal e tal. Então, a partir daí, foi se implantando essa formação humana ao longo de 12 anos, que nós temos essa transformação da escola brasileira, da escola estadual, quando se pensou em mudar a concepção, a estrutura da escola seriada, foi se chegando... Acho que foi um processo para se chegar à formação humana. Não foi assim, “vamos largar esse aqui, o tradicional, e pegar a formação humana”. Acho que foi um processo.

Nessa fala de C, constata-se situação idêntica à afirmada por A sobre sua não participação na definição da concepção de educação que seria defendida no processo de construção das OCs e a influência da concepção minimalista de democracia e participação. Apesar de C ter feito certa contextualização e explicação da utilização da formação humana como concepção de educação, afirmou que as pessoas da SEDUC e os seus pensadores foram os responsáveis por tal decisão.

Desenvolvidas a análise e a discussão da participação de A e C na definição das concepções de educação que seriam defendidas no processo de elaboração das OCs nas etapas reservadas à participação dos profissionais da educação, passamos agora a analisar e discutir se as participações que tiveram no processo de construção das OCs resultaram em modificações do texto final do documento. Em relação a essa situação de modificação do texto final das OCs decorrente de sua participação, C afirma:

C – Sim, algumas coisas que foram sugeridas nesse polo, porque nós tivemos seminário final que envolveu todo o polo, todas as 54 escolas. Algumas coisas não apareceram, porque também eram 15 polos, então, não dá para tudo aquilo que nós pensamos aparecer, mas algumas apareceram, sim. Agora, no momento, eu não me lembro exatamente do quê, mas sei que apareceu.

C afirma que a participação do CEFAPRO produziu alterações no texto do documento, ainda que não saiba informar que mudanças específicas foram feitas. Houve muitos envolvidos na discussão no polo, com representantes das 54 escolas, além da participação dos 15 polos do CEFAPRO no processo de construção das OCs. Em contrapartida, A assegura que não houve

mudança alguma nos textos em decorrência de sua ação no processo de construção das OCs, uma vez que não contribuiu em momento algum na construção escrita do documento. Sua participação ficou voltada a garantir os suportes para que os encontros e a participação dos profissionais acontecessem:

A – A participação da Assessoria foi, como já te falei, muito mais voltada à questão da articulação, fazer toda a movimentação de organizar espaço. Assim, participação, “a Assessoria escreveu alguma coisa”, “a Assessoria acrescentou alguma coisa”, não teve... A gente só fez a parte de [...] articulação, esse movimento.

Essas afirmações de A e C sobre suas participações no processo de elaboração das Orientações Curriculares remetem ao que foi destacado anteriormente por Borón (2008) sobre o processo de participação no contexto atual de democracia na América Latina e no Brasil, ou seja, uma lógica de participação formal, institucionalizada – uma concepção de participação e democracia minimalista, centralizada no interior do Estado.

Tratada essa questão, discutiremos a partir de agora se, durante o processo de atuação junto aos profissionais da educação nas unidades escolares, houve resistência por parte deles à construção das OCs encaminhada pela SEDUC. Em relação a essa situação, A expõe:

A – Em princípio, sim. Não é que seja uma resistência, é que nós, professores, na maioria das vezes, nós esquecemos que estamos dentro de um processo lento. O reflexo de nosso trabalho não é de hoje para amanhã, e a gente passou por esse processo como aluno e como acadêmico, nós sabemos que hoje somos reflexo daquilo que aprendemos lá na carteira da escola, na universidade, não é? E hoje estamos produzindo aqui, ou reproduzindo, aquilo que aprendemos, porque muitas e muitas vezes a gente se pega sendo professor de nossa infância, de nossa juventude, como reflexo disso, e aí, assim, é lógico, se você tem algum parâmetro para ser como profissional, de vez em quando, você pergunta “espera aí, vou mudar tudo que eu acredito, vou mudar minha postura metodológica, principalmente porque tem”? De certo modo, alguns apresentam essas resistências, mas, a partir do momento em que ele começa a estudar, que ele começa a avaliar, que ele começa a compreender que aquilo é só para ajudar, eu acho que facilita bastante. Como se diz, resistência sempre tem porque as ideias não batem, uns têm ideias de postura metodológica diferentes, professores têm, diretor tem, porque são olhares diferentes sobre a educação. Esse olhar... Às vezes, a gente olha como gestor, como professor ou como coordenador, e é a esses olhares que a gente tem que estar atento porque às vezes não condizem com aquilo que está posto e colocado, e aí aparenta ser uma resistência, mas não é uma resistência, são fases de adaptação pelas quais os indivíduos vão passando nessa construção.

A acredita que houve resistência no princípio, mas que esta se articula ao fato de o professor não reconhecer que o processo no qual ele está inserido é lento. Além dessa situação, A vincula a resistência às influências que o profissional teve ao longo de sua formação, o que às vezes o leva a reproduzir esses contextos em sala de aula. Ao chegar o documento que propõe mudanças aos profissionais e que questiona o seu fazer, há essa aparente resistência, mas, segundo A, são fases de adaptação pelas quais o indivíduo vai passando em sua construção profissional, e não necessariamente uma resistência.

Pode-se depreender dessa fala de A sobre a resistência dos professores ao processo de construção das OCs a influência da lógica estrutural-funcionalista, que concebe essa resistência

como um *continuum* de fases pelo qual passamos indivíduos desde sua tenra idade até a sua adaptação ao contexto social; no caso dos profissionais da educação, há adaptação à influência das OCs. Essa lógica estrutural-funcional, para Triviños (2010), caracteriza-se por não considerar a historicidade dos fenômenos sociais, colocando em relevo a ideia do equilíbrio do sistema social e ressaltando a adaptação do sujeito ao organismo, ao meio, omitindo-se os conflitos sociais existentes.

Em relação a essa situação, C afirma não considerar que houve resistência dos professores ao processo de elaboração das OCs, mas sim certa descrença quanto ao processo. Todavia, diferentemente de A, C não articula essa descrença a uma sucessão de eventos que levam à adaptação do sujeito. C diz que houve resistência dos professores ao processo de construção das OCs da seguinte forma:

C – Eu não vejo assim, como resistência ao documento, vejo um pouquinho de descrença no processo do documento, mas eu vejo mais ainda, o que para mim é gravíssimo, o que eu vejo é que o professor, o profissional, não só o professor, ele não tem consciência dessa grandeza que é, ele não vê isso, tipo assim, eu vou lá, dou minha aula e pronto, o conteúdo está aqui no livro didático, minha relação está aqui, tem que cumprir isso e acabou, o que vem depois... Então, ele não se envolveu, nem todos se envolveram, leram, estudaram, procuram entender o que leram, o que são as Orientações Curriculares, para que serve esse documento, o que esse documento vai mudar, influenciar no meu trabalho, então, é desinteresse, eu sinto que grande parte dos profissionais tem esse desinteresse.

C não considera a condição de trabalho em que os profissionais estão inseridos como causa provável desse desinteresse, ainda que se possa conjecturar em relação a essa situação, uma vez que atribui a resistência também a certa descrença dos profissionais, talvez por não acreditarem que suas participações resultem em mudanças na configuração da política. Essa descrença com a política pode ocorrer, segundo Avelar (2004), em alguns casos, porque os indivíduos não se sentem qualificados para participar e, em outros, porque não acreditam que a política poderá melhorar suas vidas. O desencanto tem a ver, ainda conforme Avelar (2004, p.228), com o “ceticismo em relação aos políticos, como mostram as recentes pesquisas em todo o mundo”.

Essa questão da política, como destaca Wood (2011), tem influência da lógica atual da separação entre a política do econômico e o contexto das relações sociais, limitando ao político somente o processo eleitoral de escolha dos governantes, o que lhe confere uma conceituação estanque de participação e mudança no contexto social. Tal situação contribui para a descrença quanto à participação política.

Desenvolvida essa discussão e análise da fala dos representantes da Assessoria Pedagógica e do CEFAPRO referente ao eixo de análises *democracia e participação*, passamos a analisar suas falas sobre suas participações no processo de construção das OCs por meio do

eixo de análises da *educação*. Nesse eixo, serão desenvolvidas análise e discussão de suas falas considerando-se os seguintes itens: se conhecem a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares e como veem a relação entre as concepções de educação presentes nas OCs e a realidade material dos CEFAPROs e Assessoria para sua implementação.

No ensejo de analisar e discutir esse eixo de análises da educação a partir das falas de A e C, apresento os dois itens de análise conjugados em um só quadro. A assegura que conhece a concepção de educação, ainda que não fale sobre ela. Considera que as OCs são um bom documento para estudo, mas não são a palavra final na Escola, mesmo que sejam importantes para nortear o trabalho do professor no aspecto metodológico, filosófico e teórico. Sua fala sobre essa situação de conhecimento da concepção de educação e realidade é exposta do seguinte modo:

A – Sim, conheço a concepção! Na verdade, eu vejo assim, as Orientações Curriculares como um documento para estudo, pois, em algum momento na prática pedagógica do professor na sala de aula, em que a escola propõe, não acontece, porque às vezes a escola tem um caminho norteador para que ele possa desenvolver dentro de sua metodologia de trabalho, na postura do professor, dentro da questão do conteúdo, dentro de cada disciplina, ele precisa ter norteado esse caminho, e é aí que entra a questão das Orientações Curriculares. Analisamos, olhamos, mas que ela é a palavra final da escola, ela não é! Ela é ainda vista como um caminho que você pode percorrer, onde você busca algumas das respostas que você tem para administrar conflitos, você pode estar trabalhando a questão metodológica do professor, você pode trabalhar a postura filosófica da escola, que a escola, para que a escola possa entender realmente o que nós queremos com esses alunos que aqui estão, qual é a finalidade da escola, qual é o objetivo da escola dentro dessa situação como escola. Quando foi feita a parte desse estudo, dessa análise, lá na Assessoria Pedagógica, por exemplo, não foi feita essa análise da realidade material, pois ela funciona muito mais na escola, é muito mais importante dentro da escola que aqui.

Nota-se que A não fala diretamente da realidade material da Assessoria para a implementação das OCs; já C afirma que o CEFAPRO possui condições materiais e que é uma de suas funções trabalhar a formação humana, concepção de formação definida nas Orientações Curriculares como fundamento para toda a Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Todavia, C assegura não adiantar o esforço do CEFAPRO se o professor não quiser participar, situação que estaria ocorrendo na atualidade – o professor não se interessa em conhecer as Orientações Curriculares, suas concepções e filosofias. C afirma que a realidade material:

C – [...] existe, até porque é função do CEFAPRO trabalhar a formação humana, mas isso não acontece se os profissionais da escola não quiserem, não adianta as 15 unidades do CEFAPRO trabalharem de maneira firme na escola, presentes nas escolas, se os profissionais não quiserem, como hoje a gente vê. Quando eu cheguei aqui, em 2009, já se trabalhava no polo a escola organizada por ciclos de formação humana, todos já tinham visto, mas eles ainda reclamavam que não tinham conhecimento. Então, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, seis anos que nós estamos trabalhando, assim, continuamente, o que é escola formada por ciclos, o que é formação humana, e nós temos ainda alguns colegas que não compreendem ou que não querem compreender. Então, o papel do CEFAPRO, ele é fundamental nisso.

Nas falas de A e C, vê-se que o Estado não considera a influência do contexto social, econômico, político e cultural na definição da concepção de educação, nem a realidade material

das instituições responsáveis pela implementação da política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Essa desconsideração do contexto social pode ser percebida quando não ponderam sobre o que levou o Estado a propor e defender essa concepção de Educação utilizada, fundamentada na perspectiva da formação humana, ou seja, o que é concebido como Educação pelo Estado, por meio de seus consultores, assim como o que condiciona a realidade material das instituições envolvidas em sua implementação.

A manifestação de A e C sobre a desconsideração, por parte do Estado, do contexto social pode ser percebida em falas como: “o documento serve para nortear as discussões, administrar conflitos, assim como os profissionais não querem conhecer as Orientações Curriculares, suas concepções de educação, a concepção de formação humana”. Esta última questão não é objeto deste estudo, no entanto, merece ser pesquisada posteriormente.

Essa característica de A e C de conceberem a ação do Estado desvinculada do contexto social, econômico, político e cultural leva às discussões desenvolvidas por Wood (2006) e Harvey (2011), que afirmam que o Estado, na contemporaneidade, se assegura na desvinculação aparente do contexto das relações sociais, alheio às disputas sociais, ficando suas ações vinculadas ao contexto político, de modo que o político, nesse caso, se restringe somente ao processo eleitoral formal.

Com a apresentação das falas dos professores e gestores do CEFAPRO e da Assessoria Pedagógica sobre suas participações na construção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em articulação com a análise do livro das *Concepções da Educação Básica*, teço algumas considerações sobre o questionamento que suscitou este trabalho de investigação, qual seja: de que modo ocorreu a participação dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de Sinop na elaboração das Orientações Curriculares para Educação Básica do Estado de Mato Grosso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de produção da política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, como apresentado ao longo do trabalho, aconteceu em diversas fases/etapas; em determinados momentos, houve a participação dos profissionais da educação.

A questão que norteou a pesquisa, como já apontada acima, foi de que modo ocorreu a participação dos profissionais da educação da rede estadual do município de Sinop na elaboração das OCs. Responder esse questionamento não é fácil, pois, conforme apresentado e discutido no decorrer dos capítulos do trabalho, na atualidade, segundo Moraes (2001), Dagnino (2004), Dagnino et al. (2006), Wood (2006; 2011), Anderson (2008), Borón (2008) e Harvey (2011; 2012), a concepção dominante de democracia está vinculada à concepção neoliberal de Estado e de sociedade. Isso significa que seus princípios trazem aspectos minimalistas e limitados no que se refere à participação social integrada à lógica de mercado, onde a globalização acelera processos, os fragmenta e os torna mais dinâmicos e flexíveis, interferindo em todo o conjunto da sociedade.

O Estado, participação e democracia na atualidade, como apontou o referencial teórico que embasou esta pesquisa, estão inseridos e são influenciados pela lógica neoliberal e pela globalização, em que a financeirização se torna, segundo Harvey (2011), mais relevante que os setores produtivos tradicionais. Isso ocorre porque o mercado financeiro permite maior circulação, volatilidade e especulação do capital por áreas do mundo mais rentáveis, garantindo sua reprodução. Assim, o Estado é instado a desenvolver ações que reflitam essa lógica, com medidas que flexibilizem tanto suas ações quanto seu papel na procura de romper a chamada crise fiscal. Diante dessa situação, passaram a ser comuns, segundo Anderson (2008), ações por parte do Estado, como: a terceirização, a privatização de empresas e serviços, a flexibilização de normas para a circulação do capital, o corte de gastos, sobretudo em relação a gastos sociais, como direitos trabalhistas e políticas públicas voltadas aos trabalhadores.

Muito embora essa lógica globalizada das relações sociais seja hegemônica na atualidade, seus efeitos e influências, conforme Harvey (2012), não são idênticos em todas as regiões geográficas do mundo, uma vez que as formações sociais, que são históricas, não são igualmente distribuídas e reguladas. Essa lógica, ainda de acordo com Harvey (2011), reforça o fortalecimento e o poderio econômico e político de regiões e países já poderosos, criando normas e mecanismos para que países com dificuldades econômicas e sociais integrem esse contexto, o que acaba por reforçar o domínio de nações já abastadas no processo de reprodução das relações sociais do capitalismo.

Neste momento particular do capitalismo, o currículo escolar, como afirmam Moraes e Candau (2007) e Apple (2008), tem a característica de possibilitar a incorporação, com maior ou menor ênfase, das discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário dos conhecimentos que se ensinam e que se aprendem, os valores que se desejam inculcar e as identidades que se pretendem construir. Ou seja, o currículo traz a disputa de qual conhecimento vale mais e de quem vale mais, já que seu processo de construção é marcado, segundo Apple (2008), pelas disputas históricas de classe, raça, sexo e religião, entre outras. Como argumenta o autor, não se podem criar fronteiras artificiais entre política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico do outro – existe uma inseparabilidade desses elementos no arranjo educacional.

Tendo o currículo essa característica, e sendo a lógica dominante na atualidade marcada pelo neoliberalismo e a globalização, a política curricular no Brasil é assinalada, segundo Shiroma et al. (2011), pelas influências de organismos internacionais, como UNESCO, BIRD e OCDE, entre outros. Para Hypólito (2010), as políticas curriculares no Brasil trazem nesse contexto a centralidade nos aspectos econômicos, em prejuízo dos aspectos políticos e sociais, transferindo a educação para a esfera do econômico, onde preceitos e conhecimentos voltados à produção de habilidades e competências dos estudantes para o mercado ou mundo do trabalho ganham relevância.

A análise das OCs no decorrer deste trabalho permitiu-nos notar a influência dessa lógica da globalização e do neoliberalismo em sua organização. Essa influência pôde ser observada quando se utilizam como parâmetro para a organização do ensino as matrizes de capacidades no Ensino Fundamental organizado em Ciclos de Formação Humana para as distintas áreas de conhecimentos, ou seja, percebe-se a influência da lógica do desenvolvimento de capacidades em coerência com o discurso neoliberal.

No Ensino Médio, o documento não traz as matrizes de capacidades nas distintas áreas de conhecimentos, como é apresentado para o Ensino Fundamental. Porém, manifesta também essa lógica da produção de capacidades por meio do emprego de itens como eixos articuladores e objetivos utilizados nas diferentes áreas de conhecimentos como referências para a organização do ensino. O discurso oficial de construção do documento foi sustentado na tentativa de ruptura dessa lógica, fundamentada nas relações sociais capitalistas, em que a escola se caracteriza pela dualidade, isto é, uma escola pensada para trabalhadores e uma escola para abastados. Como proposta para tal ruptura dessa lógica, defende-se, no documento que

representa a política curricular do Estado, a proposta de construção de uma escola única, não dual, que rompa com a rigidez da lógica fordista/taylorista.

A seguir, apresento os eixos política curricular, por meio da análise das OCs, *Estado, participação e democracia*, analisados nesta pesquisa, destacando especialmente o eixo *participação*, por considerá-lo tema central deste estudo. A análise e discussão dos dados permitiu-nos apreender que a lógica de organização do Estado na atualidade, assim como a produção de políticas curriculares, manifesta os princípios da flexibilização, como a rapidez, a descentralização das ações e a concentração das decisões, situação tal qual aconteceu no processo de elaboração das OCs. O Estado determinou o assunto, o tempo e quais seriam as ações desenvolvidas pelos profissionais da educação no processo de sua elaboração, por meio do emprego dos Orientativos encaminhados às unidades escolares, Assessorias Pedagógicas e CEFAPROs, ou seja, manifestou o contexto de influência da lógica neoliberal, regime de acumulação flexível sobre o Estado e a globalização. A análise e discussão dos dados possibilitou ainda constatar que a participação dos profissionais da educação seguiu o rito dominante da participação do contexto social, político e cultural da atualidade. Foi uma participação, nos dizeres de Wood (2006), contratual, uma vez que as participações dos sujeitos da pesquisa seguiram os procedimentos estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação nas fases por ela definidas no decorrer do processo de elaboração do documento da política curricular.

A SEDUC/MT (2010) afirmou, no documento das OCs, que seu compromisso com a democracia se expressa na ideia da gestão democrática do ensino, cujas normas e projetos pedagógicos deverão ser definidos com a participação dos profissionais da educação, conforme rezam os artigos 14 e 15 da LDB, destacando o seguinte: “Ciente de suas responsabilidades e assumindo os princípios democráticos [...] a Secretaria de Estado de Educação entrega para a discussão da comunidade uma proposta de Orientações Curriculares para a Educação Básica [...]” (SEDUC/MT, 2010, p.14).

Essa afirmação da SEDUC sobre suas responsabilidades democráticas é confirmada pela maioria dos professores participantes deste trabalho, que afirmam que o documento da política curricular do Estado de Mato Grosso foi uma produção democrática, isso porque puderam participar de seu processo de elaboração, ainda que apontem que o documento tenha chegado para a discussão já pronto às unidades escolares, assim como dizem ter havido pouco tempo para estudar, analisar e discutir as Orientações Curriculares que ora estavam sendo elaboradas. Cabe ressaltar que a participação de especialistas de diferentes áreas do conhecimento na elaboração do documento base para o processo de discussão nas escolas, por

si só, não deve ser entendida como ausência de democracia, pois a participação desses profissionais pode estimular reflexões e discussões importantes junto aos profissionais da educação.

Os professores asseguram, em sua maioria, que suas participações se limitaram às etapas e atividades reservadas pela Secretaria de Estado de Educação, de modo que não chegaram a discutir as concepções da educação e de formação que estavam sendo propostas e que seriam defendidas no documento. Participaram somente na discussão de aspectos da organização do texto e conceitos de áreas de conhecimento. Parte dos profissionais chegou a mencionar que o processo se assemelhava a uma correção ortográfica do texto.

Pode-se notar, então, que as falas dos professores sobre suas participações no processo de elaboração das OCs expressam a influência da lógica do discurso hegemônico sobre o que seja democracia e participação, afirmando-se várias situações de participações mínimas no processo de elaboração da política curricular; mesmo assim, os professores consideram as OCs como produto de uma ação democrática. Manifesta-se nessa situação, como afirma Dagnino (2004), uma crise discursiva, em que o neoliberalismo ressignifica os conceitos de democracia e participação conforme sua lógica.

Os dados desta investigação, articulados aos apontamentos teóricos da pesquisa, permitiram ainda constatar que, apesar da dominância da lógica hegemônica de democracia no arranjo da produção da política curricular do Estado de Mato Grosso, houve avanços no arranjo da participação dos profissionais da educação no processo de sua elaboração. Esses avanços são notados pelo fato de o Estado considerar os profissionais da educação como integrantes da construção da política curricular, ainda que em etapas determinadas. Esse avanço também é manifestado por alguns profissionais participantes da pesquisa quando comparam processos passados de produção de políticas vinculadas à educação com a atualidade.

Considerar avanço em relação à participação dos profissionais da educação no processo de elaboração da política curricular do Estado de Mato Grosso relaciona-se ao que Wood (2006) enfatiza – não se pode negar e desconsiderar qualquer avanço democrático, mesmo que seja na democracia liberal-burguesa. Portanto, ainda que a lógica dominante no processo de elaboração das OCs se vincule aos princípios minimalistas de participação, não se pode desconsiderar o fato de o Estado de Mato Grosso atender, em algumas etapas do processo, à participação dos profissionais da educação na produção da política curricular.

Não construímos, nesta pesquisa, uma conclusão estanque sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração de políticas educacionais, apesar de considerarmos, por meio da discussão teórico-conceitual e da análise dos dados, que suas participações na

atualidade são pautadas pela lógica da participação mínima, regulada. Nessa lógica, a participação e a democracia são concebidas como técnicas de administração, de regulação dos interesses de grupos sociais. A lógica econômica neoliberal, por meio da globalização, pauta esse processo de participação, assim como de atuação do Estado, situação que reforça a necessidade de ampliar estudos sobre os espaços de participação existentes na produção das políticas educacionais, concebendo-se a participação como práxis social, política e educativa.

Desse modo, temáticas que abordam a gestão democrática, os conhecimentos e a participação dos profissionais da educação na definição das políticas educacionais que normatizam o processo de ensino nas escolas, as lógicas dos currículos defendidas pelo Estado no arranjo educacional e o contexto social, político, econômico e cultural de suas influências necessitam ser constantes na prática investigativa dos profissionais da educação. Elas podem contribuir na compreensão da lógica das práticas educacionais desenvolvidas no contexto atual, assim como para a desconstrução da lógica caracterizada pela flexibilização do processo educacional, pautada pela globalização social, econômica, política e cultural.

REFERÊNCIAS

- ABICH, Luzia Pereira de Souza, **O impacto das políticas neoliberais na gestão democrática da rede estadual de ensino de Mato Grosso**. Cuiabá, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:
<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200534950001019001P8>> Acesso em: 20 de jul. de 2013.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- ANDRADE, Éderson. **Política de currículo para a escola organizada por Ciclos de Formação: articulações, discursos e significantes nas orientações curriculares para a rede estadual de Mato Grosso**. 2013.174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT. Disponível em:
<www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=453>. Acesso em: 10 de out. de 2014.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciane Ache. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- _____. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- AVELAR, Lúcia. **Participação Política**. In: _____; CINTRA, Antônio Octávio. **Sistema político brasileiro: uma introdução**. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2004.
- AVRITZER, Leonardo; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Ampliar o Cânone Democrático**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- AVRITZER, Leonardo. **Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BEECH, Jason. **A internacionalização das políticas educativas na América Latina**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf>>. Acesso em: 20 de out. de 2014
- BERNARDES, Júlia Adão. **Cadeia Carne/Grãos: Novas Fronteiras do Capital no Cerrado da BR-163 mato-grossense – Brasil**. La planificación territorial y el urbanismo desde el diálogo y la participación. Actas del XI Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Buenos Aires, Mayo de 2010. Disponível em:

<<http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo/geocritica2010/445.htm>>. Acesso em: 02 de Dez. de 2013.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **A organização curricular (na política de currículo) da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011**. 2013. 130f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT. Disponível em: <www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=469>. Acesso em: 21 de out. de 2014.

BORÓN, Atílio. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

BRUNO, Lúcia. **Gestão da Educação: Onde procurar o democrático?** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Félix. **Política e Gestão da Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA DE JESUS, Roseli. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso**. 2014. 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95671>>. Acesso em: 13 de jul. de 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Alvares, Maria João; Santos, Sara Bahia; Baptista, Telmo Mourinho, Porto Editora: Porto Codex, Portugal, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de jun. de 2014.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: 14 de jun. de 2014.

_____ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação: Série Histórica por Município.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 22 de jul. de 2014.

_____ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE, Cidades.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510790&search=mato-grosso|sinop|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 22 de jul. de 2014.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil.** Aurora, Marília, ano II n. 3. Dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/aurora>> Acesso em: 11 de jul. de 2014.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 2.ed. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização.** In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.) **Os sentidos da democracia e da participação.** São Paulo: Instituto, Pólis, 2005. Disponível em: <<http://www.polis.org.br/uploads/1006/1006.pdf>>. Acesso em: 12 de set. de 2014.

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando.** Revista Outubro, São Paulo n.05, p. 07-28, out.2005. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_02.pdf>. Acesso em: 02 de jan. de 2014.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa.** Política & Sociedade, Florianópolis, v.3, nº 5 p. 139 -164, Outubro – 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1983/1732>>. Acesso em: 19 de ago. de 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: **Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de dez. de 2014.

_____ et al. **Para Otra Lectura de la Disputa por la Construcción Democrática en América Latina.** Programa Interinstitucional de Investigación-Acción sobre Democracia, Sociedad Civil y Derechos Humanos. Ciudad de México, 2006.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. de 2014.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso: uma rede discursiva de sentidos**. Cáceres, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/linguistica/docs/2010/Francieli_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2013.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (gestão 2003-2006): Avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo**. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, área de educação e trabalho. Linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_fank.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

FERNANDES, José Mauro Marinheiro. **A proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Impactos das Inovações no Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em educação. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>>. Acesso em: 06 de Jul. de 2013.

FILHO, Alberto Cervellin. **O significado do Projeto Pedagógico a Partir das Representações sociais dos Professores**. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/cervellini.pdf%E2%80%8E>>. Acesso em: 30 de jul. de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política e gestão educacional na contemporaneidade**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORI, José Luiz. **Ajustes e milagres latino-americanos**. In: _____ **Os Moedeiros Falsos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. 5. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Giselly Rodrigues das Neves Silva. **Educação ambiental escolarizada na rede pública de ensino em Mato Grosso**. Cuiabá, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=236%E2%80%8E>>. Acesso em: 03 de jul. de 2013.

HAYEK, Frederich August von. **O caminho da servidão**. 6.ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HARVEY, David. **A produção capitalista do Espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Condição Pós-Moderna**. 23. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves São Paulo: Loyola, 2012.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HIGA, Tereza Cristina Souza. **A reordenação do Território**. In: GISLAENE, Moreno; _____ (Org.). **Geografia de Mato Grosso: Território, sociedade, ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, p. 30-41, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 13 de jun. de 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educação e sociedade, Campinas, v. 31, n.113, p.1337-1354, out/dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 23 de set. de 2013.

_____; IVO, Andressa Aita. **Políticas Curriculares e Sistemas de Avaliação: Efeitos sobre o Currículo**. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 04 de abr. de 2014.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios (1875-1914)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANDIM, Renata Aparecida Alves. **A reformulação curricular do Ensino Médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. Niterói, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaPeriodicoForm.do>>. Acesso em: 09 de jul. de 2013

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n.26, p.109-118. Rio de Janeiro. Mai/Ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. de 2014.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3.ed. Tradução de Maria Helena Barreira Alves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Área de Ciências Humanas**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Área de Linguagens**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar, aprender a sentir, ser e fazer**. 2.ed. Cuiabá: Seduc, 2001.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Carta às escolas**. Cuiabá, 2010.

_____, **Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino e Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 1998.

_____, **Lei 7040 de 1º de outubro de 1998**. Regulamenta a Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino. Cuiabá, 1998.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudanças**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3899>>. Acesso em: 25 de jul. de 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. Tradução de Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo, Paulo Cezar. São Paulo: Boitempo, 2009.

MORAES, Isabel Ana de. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a autonomia na gestão escolar**. Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Disponível em:

<http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=24>. Acesso em: 12 de jul. de 2013.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 24 de jun. de 2014.

MORENO, Gislaine. **A colonização no Século XX.** In: _____; HIGA, Tereza Cristina Souza (Ogs.). **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente.** Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília: Plano Editora, 2006.

NETTO, José Paulo. **Repensando o Balanço do Neoliberalismo.** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil?** In: DOURADO, Luiz Fernando (org); OLIVEIRA, Dalila Andrade; et al., **Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios.** São Paulo: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia Brasileira: Crítica a Razão Dualista.** São Paulo: Cebrap, 1972.

_____. **Neoliberalismo à brasileira.** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENNA, Camila. **Democracia e participação política: problematizando conceitos e categorias na análise das democracias latino-americanas.** Mediações, Londrina, v. 15, n.2, p. 282-303, Jul/Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/8226>> Acesso em: 13 de ago. de 2014.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90 lógica e mecanismos de controle.** São Paulo, Lua Nova Revista de Cultura e Política, nº. 45, p. 49-95, 1998.

PEREIRA, Tatiane Marina dos Anjos. **Neoliberalização da educação: o posicionamento de educadores brasileiros na VI conferência brasileira de educação.** Maringá, 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual

de Maringá. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Tatiane.pdf>>. Acesso em: 22 de jul. de 2013.

PERONI, Vera. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos anos 90**. 23. reunião anual da Anped, Caxambu MG: 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF>> Acesso em: 22 de jul. de 2014.

_____. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>> Acesso em: 13 de jun. de 2014.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ROCHA, Silvio (org). **Ciclos de formação: a proposta político-pedagógica da escola cidadã**. *Cadernos Pedagógicos*, nº. 9. Porto Alegre: SMED, 1996. Disponível em: <<http://bibliotecasmed.files.wordpress.com/2013/06/cadernos-pedagc3b3gicos-nc3bamero-9.pdf>>. Acesso em: 25 de mai. de 2014.

SADER, Emir. **A hegemonia neoliberal na América Latina**. In: _____; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção questões da nossa época, v. 42).

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei. et al., **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; SANTOS, Catarina de Almeida. **Currículo da Educação Básica: Um Campo em Movimento**. In: DOURADO, Luiz Fernando (org); OLIVEIRA, Dalila Andrade; et al., **Política e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de. **Economia Solidária no Brasil: Autogestão como Resposta ao Desemprego**. São Paulo: Contexto, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. et.al., **Política Educacional**. 4º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Edison Antônio. **Sinop: História, Imagens e Relatos**. Um estudo sobre a colonização. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

THERBORN, Göran. **A crise e o futuro do capitalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed.-19.reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

VALENTE, Lucia de Fátima. **Política e práticas no Planejamento escolar em Minas Gerais no final do século XX**. Uberlândia, 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/895>>. Acesso em: 07 de jul. de 2013.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITULLO, Gabriel E. **As teorias da democratização frente às democracias latino-americanas realmente existentes**. Opinião Pública, Campinas, vol. 12, nº 12, p. 348-377, Novembro, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v12n2/06.pdf>>. Acesso em: 23 de ago. de 2014.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estado, Democracia e Globalização**. In; BORON, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina. **A teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. Bueno Aires: Consejo Latino americano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

UBEDA, Isolina Centeno. **Currículo e cultura na Nicarágua - uma análise crítica do currículo da educação geral básica nos anos 1985-1989 na perspectiva da diversidade cultural**. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Educação. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=199921333005010003P1>>. Acesso em: 24 de jul. de 2013.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista dos Profissionais da Educação

1. Como se deu o processo que culminou com sua participação nas etapas de elaboração das Orientações Curriculares?
2. Para você o que é participação e democracia?
3. Você conhecia as discussões sobre a elaboração das Orientações Curriculares, antes da etapa de estudo dos textos preliminares nas unidades escolares?
4. A primeira etapa de estudo nas unidades escolares do texto preliminar das Orientações Curriculares conseguiu envolver os profissionais da educação? Como se deu esse processo?
5. Sua participação na etapa municipal de discussão e apreciação das Orientações Curriculares, como representante das unidades escolares conseguiu apresentar as demandas do segmento e da respectiva área que representava grupo escolar?
6. Durante sua participação na etapa regional de discussão e apreciação das Orientações Curriculares você conseguiu defender as propostas/contribuições do município de Sinop?
7. A sistemática de elaboração das Orientações Curriculares possibilitou a participação efetiva e propositiva dos profissionais da educação?
8. As propostas/contribuições dos docentes durante a participação no processo de elaboração das Orientações Curriculares constam no documento final das OCs?
9. Você considera o processo de elaboração das Orientações Curriculares como democrático? Se sim, por quê? Se não, justifique.
10. Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso? Incluindo-se a SEDUC, o CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica.
11. E quanto ao papel dos consultores, considera relevante a elaboração de um texto preliminar para iniciar as discussões? Se sim, por que. Caso seja não, justifique.
12. Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares? Houve resistências ao processo?
13. Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
14. Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material das escolas para sua implementação?
15. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista Assessoria Pedagógica

- 1- Qual foi o papel da Assessoria Pedagógica no processo de elaboração das Orientações Curriculares?
- 2 – E o papel dos consultores na elaboração do texto preliminar? Considera isso necessário? Ou os próprios educadores das diferentes áreas poderiam se encarregar desta elaboração?
- 3- Você conhecia as discussões sobre a elaboração das Orientações Curriculares, antes da etapa de estudo dos textos preliminares nas unidades escolares?
- 4 – Em sua opinião o que é democracia e participação?
- 5 - Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
- 6 - A assessoria pedagógica participou das discussões relacionada a definição das concepções da educação básica defendida nas Orientações Curriculares?
- 7 - Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material dos CEFAPROs, Assessorias, das escolas e da formação docente para sua implementação?
- 8 - A Assessoria pedagógica considera que a elaboração das Orientações Curriculares ocorreu de modo democrático? Se sim por quê? Se não, justifique.
- 9 – Como vê a participação dos professores no processo de elaboração das Orientações Curriculares?
10. Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso? Incluindo-se a SEDUC, o próprio CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica.
- 11- Durante sua participação na etapa regional de discussão e apreciação das Orientações Curriculares você conseguiu defender as propostas/contribuições do município de Sinop?
- 12 - Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares?
- 13 - Houve resistências por parte dos profissionais da educação no processo de elaboração das orientações curriculares? Se sim, quais foram os procedimentos adotados pela instituição?
- 14 - Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista CEFAPRO

- 1 – Qual o papel dos CEFAPROs no processo de elaboração das Orientações Curriculares?
- 2 – Como avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial a SEDUC neste processo?
- 3 – E o papel dos consultores na elaboração do texto preliminar? Considera isso necessário? Ou os próprios educadores das diferentes áreas poderiam se encarregar desta elaboração?
- 4 – Em sua opinião o que é democracia e participação?
- 5 - Conhece a concepção de educação que fundamenta as Orientações Curriculares?
- 6 - Vocês participaram da definição da concepção de educação que seria defendida nas Orientações Curriculares?
- 7 - Como vê a relação entre as concepções de educação presentes na OC e a realidade material dos CEFAPROs, Assessorias e das escolas para sua implementação?
- 8 - As contribuições que vocês fizeram durante o período de elaboração das Orientações Curriculares constam na redação final do documento?
- 9 - Como ocorreu a relação de vocês com os consultores externos nos GTs no processo de produção das Orientações Curriculares?
- 10 - Houve resistências por parte dos profissionais da educação no processo de elaboração das orientações curriculares? Se sim, quais foram os procedimentos adotados pela instituição?
- 11 - Você considera a elaboração das Orientações Curriculares como democrática? Se sim por quê? Se não, justifique.
12. Como você avalia o papel do Estado na elaboração de políticas educacionais, em especial, as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso? Incluindo-se a SEDUC, o próprio CEFAPRO e a Assessoria Pedagógica.
- 13 - Como avalia todo o processo que culminou com o texto final das Orientações Curriculares?
- 14 - Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?